



ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

1/2022





ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник
Дніпровської
академії
неперервної
освіти

Dnipro
Academy
of Continuing
Education
Herald

Серія:
Філософія.
Педагогіка

Series:
Philosophy.
Pedagogy

1/2022



Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти
Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 1 (2) 2022 рік

Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (2) 2022

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1>

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1>

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.

Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.

Редакція може не поділяти думку авторів.

The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.

Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.

The editors may not share the opinion of the authors.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**
**Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 1 (2) 2022 рік**

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію
ФП Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021
Видається з грудня 2021 р.

Засновник:

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти» Дніпропетровської
обласної ради»

Затверджено вченою радою КЗВО «Дніпровська
академія неперервної освіти» – протокол № 4
від 15.02.2022

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Редакція

Головний редактор – Ольга Висоцька, д-р філос.
наук, доц.

Заступник головного редактора – В'ячеслав
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

Відповідальний секретар – Іван Безена, канд.
філос. наук, доц.

Технічний редактор – Світлана Величко

Коректор української мови – Наталія Дев'ятко,
канд. філос. наук

Коректор англійської мови – Тетяна Богатирьова

Дизайнер-верстальник – Надія Антоненко

Дизайнер обкладинки – Тетяна Тухтарова

Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Братаніч Борис, д-р філос. наук, проф.

Ковшар Олена, д-р пед. наук, проф.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Наказний Микола, д-р пед. наук, проф.

Романенко Михайло, д-р філос. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, доц.

Ходус Олена, д-р філос. наук, доц.

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (2) 2022

Dnipro Academy of Continuing Education Herald
science and production publication

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021
Published since December 2021.

Founder:

Communal Institution of Higher Education «Dnipro
Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk
Regional Council»

Approved by the Academic Council of Dnipro
Academy of Continuing Education – Protocol № 4
from 15.02.2022

Website of Dnipro Academy of Continuing Education
Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Editorial office

Editor in Chief – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences,
Assoc. Prof.

Deputy editor – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped.
Sciences, Assoc. Prof.

Executive Secretary – Ivan Bezena, Ph.D. philos.
Sciences, Assoc. Prof.

Technical editor – Svitlana Velychko

Corrector Ukrainian language – Natalia Devjatko,
Ph.D. philos. Sciences

Corrector English language – Tetiana Bohatyrova

Layout designer – Nadiia Antonenko

Cover design – Tetiana Tukhtarova

Editorial board

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. ped. Sciences, Prof.

Boychenko Natalia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Bratanich Borys, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Kovshar Olena, Dr. ped. Sciences, Prof.

Lysokolenko Tetiana, Ph.D. philos. Sciences, Assoc.
Prof.

Motuz Tatiana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Nakaznyi Mykola, Dr. ped. Sciences, Prof.

Romanenko Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sahuichenko Сагуйченко Valentyna, Dr. Philos. Sciences,
Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. ped. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Hodus Olena, Dr. Philos. Sciences, Assoc. Prof.

Yurkevych Olena, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Зміст

ФІЛОСОФІЯ

Етика та філософія релігії

- Лисоколенко Тетяна
Феномен трансгресії у фокусі філософської рефлексії
С. 6
- Мурашкін Михайло
Припинення в категорії свобода
С. 11

Філософія освіти.

Соціальна філософія та філософія історії

- Браганіч Борис, Лаврова Лариса, Савченко Вікторія
Взаємодетермінація здоров'я та здорового способу життя як філософська проблема
С. 18
- Коляда Ірина
Самоідентифікація людини в умовах техно-інформаційної реальності
С. 23
- Vysotska Olha, Romanenko Mykhailo
Philosophical dimensions of the concept of health
С. 28
- Кісель Олена
Феномен суспільства споживання: ціннісно-культурні виміри
С. 34

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка дошкільної та середньої освіти. Професійна освіта та теорія навчання

- Швидун Людмила, Майданенко Світлана, Кульбач Лариса
Дошкільна освіта в контексті модернізації освітньої системи
С. 40
- Кірман Вадим, Чаус Ганна
Про вимірювання параметрів предметно-методичної компетентності вчителів біології закладів загальної середньої освіти
С. 45
- Наказний Микола
Булінг: алгоритм вирішення проблеми
С. 52
- Хватова Олена
Освітні пропозиції сучасних альтернативних шкіл
С. 57

Інклюзивна освіта та корекційна педагогіка

- Базилевська Оксана
Використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми
С. 62
- Кобзева Ірина
Подолання психічної травми у дітей засобами казко-терапії
С. 66
- Родименко Ірина, Мойсеєнко Ірина
Аналіз наукових досліджень сенсомоторного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку
С. 73

Contents

PHILOSOPHY

Ethics and philosophy of religion

- Lysokolenko Tetiana
The Phenomenon of Transgression in the Focus of Philosophical Reflection
P. 6
- Murashkin Mykhailo
Termination in the Category Freedom
P. 11

Philosophy of education.

Social philosophy and philosophy of history

- Bratanich Borys, Lavrova Larysa, Savchenko Victoria
Interdetermination of Health and Healthy Lifestyle as a Philosophical Problem
P. 18
- Koliada Iryna
Self-Identification of a Person in the Conditions of Techno-Informational Reality
P. 23
- Vysotska Olha, Romanenko Mykhailo
Philosophical Dimensions of the Concept of Health
P. 28
- Kisiel Olena
Phenomenon of Consumer Society: Value and Cultural Dimensions
P. 34

PEDAGOGY

Pedagogy of preschool and secondary education. Professional education and learning theory

- Shvydun Liudmyla, Maidanenko Svitlana, Kulbach Larysa
Preschool Education in the Context of Modernization of the Educational System
P. 40
- Kirman Vadym, Chaus Hanna
About Measuring the Parameters of the Subject-Methodical Competence of Biology Teachers in General Secondary Education Institutions
P. 45
- Nakaznyi Mykola
Bulling: Problem Solving Algorithm
P. 52
- Khvatova Olena
Educational Offers of Modern Alternative Schools
P. 57

Inclusive education and correctional pedagogy

- Bazulevska Oksana
The Use of Elements of Art Therapy in Corrective - Developing Work with Children
P. 62
- Kobzjeva Iryna
Overcoming Mental Trauma in Children Using Fairytale Therapy
P. 66
- Rodymenko Iryna, Mojsejenko Iryna
Analysis of Scientific Research on the Sensimotor Development of Children With Disorders of Intellectual Development
P. 73

Філософія.

ЕТИКА ТА ФІЛОСОФІЯ РЕЛІГІЇ

УДК 37.013.73:602

Феномен трансгресії у фокусі філософської рефлексії

THE PHENOMENON OF TRANSGRESSION IN THE FOCUS OF PHILOSOPHICAL REFLECTION

ЛИСОКОЛЕНКО Тетяна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимир Антонювич, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

LYSOKOLENKO Tetiana – PhD, Prof. Asoc. Department of Philosophy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1545-8682>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-1>

Анотація. У статті проведено аналіз сутності феномену трансгресія у сучасному філософському дискурсі. Автор обстоює позицію, що постнекласична філософія вибудовується навколо деконструкції попередніх ідей, культурних процесів та явищ, для означення яких вже не вистачає усталеної термінології. Саме тому набуває поширення явище трансгресії, за допомогою якого описують стан переходу, видозміни явищ. Мета роботи – зробити феноменологічний аналіз трансгресії в межах сучасного філософського дискурсу. Виклад дослідницького матеріалу базується на основі представлення основ розуміння трансгресії представниками постмодерної філософії (М. Блانشо, М. Фуко, Ж. Батай, Ж. Дельоз). Проведене дослідження дає можливість констатувати наступне. М. Блانشо говорить про крок людини до трансгресії як про рішення, яке виражає неможливість людини зупинитися, змінюючи себе. Згідно з міркуваннями Ж. Батай, трансгресія має місце на існування у тому разі, якщо є відведена для функціонування будь-чого межа, як певна усталена норма, порушення якої варто розглядати як подолання певного табу. Трансгресія, згідно Ж. Батай, не руйнує самої заборони, не призводить до зникання заборон, норм тощо. Згідно з думкою М. Фуко, трансгресія може та має стати своєрідним фундаментом у становленні нової культури мислення, яка приходить на зміну діалектичній філософії. Згідно з концепцією М. Фуко, трансгресію можна уявити у вигляді віддзеркалення глибинних механізмів еволюційного процесу. Динаміка трансгресивних змін не визначена, однак здатна впливати на соціальні реалії. Робиться висновок про те, що сучасне суспільство стає трансгресивним. Швидкоплинним стає час інституціалізації соціальних структур, усталених норм і традиційних цінностей. Тому використання усталеної парадигми соціальної онтології має свої обмеження. Такий підхід просто не дозволяє досягнути глибини та сутності сучасних суспільних змін. Саме тому в межах сучасної філософії актуалізується спроба представлення онтології трансгресії, яка дозволяє не просто відстежити видозміни самих суспільних процесів, але й переходити від однієї перспективи дослідження до іншої, продукуючи відкритість інтерпретації, варіативність та багатозначність.

Ключові слова: варіативність значень, трансгресивність, онтологія, постмодерна філософія.

Summary. The essence of the phenomenon of transgression in modern philosophical discourse is analyzed. The author defends the position that post-non-classical philosophy is built around the deconstruction of previous ideas, cultural processes and phenomena, for the definition of which the established terminology is no longer sufficient. That is why the phenomenon of transgression, which describes the state of transition and changes in phenomena, is becoming widespread. The purpose of the work is to conduct a phenomenological analysis of transgression within the framework of modern philosophical discourse. The presentation of the research material is based on the presentation of the transgression understanding basics by representatives of postmodern philosophy (M. Blanchot, M. Foucault, J. Bataille, J. Deleuze). The conducted research makes it possible to state the following. M. Blanchot talks about a person's step towards transgression as a decision that expresses the inability of a person to stop, when changing himself. According to J. Bataille's reasoning, transgression has a place to exist if there is a limit set aside for the functioning of anything, as a certain established norm, the violation of which should be considered as overcoming a certain taboo. Transgression, according to J. Bataille, does not destroy the prohibition itself, does not lead to the disappearance of prohibitions, norms, etc. According to M. Foucault's opinion, transgression can and should become a kind of stone in the formation of a new culture of thinking, which replaces dialectical philosophy. Respectively, according to the concept of M. Foucault, transgression can be imagined as a reflection of the deep mechanisms of the evolutionary process. The dynamics of transgressive changes are uncertain, but they are capable of influencing social realities. It is concluded

that modern society is becoming transgressive. The time of institutionalization of social structures, established norms and traditional values is fast-moving. Therefore, the use of the established paradigm of social ontology has its limitations. This approach simply does not allow us to understand the depth and essence of modern social changes. That is why within modern philosophy, an attempt to present an ontology of transgression is actualized, which allows not only to track changes in the social processes themselves, but also to move from one perspective of research to another, producing openness of interpretation, variability and ambiguity.

Key words: *variability of meanings, transgressiveness, ontology, postmodern philosophy.*

Вступ. У різні історичні часи в межах соціально-філософського дискурсу відбувалося переосмислення набутих людства, що спостерігається у зміні ставлення до певних явищ, феноменів. Це є природним процесом, адже вичерпавши себе, свої можливості реалізації, суспільно породженні явища, ідеї, концепції або відмирають, або отримують «нове життя» після реконструкції, ревізії, переоцінки. Феноменом, за допомогою якого описують стан переходу, видозміни явищ є трансгресія, яка в межах постмодерного дискурсу, дуже часто опиняється у фокусі різноманітних досліджень. Останнє обумовлено як тим, що сама постнекласична філософія вибудовується навколо деконстрування попередніх ідей, так і тим, що внаслідок динамічних суспільних змін відбувається певне зрощення різноманітних ідей. Яскравим прикладом тому є синергетика культурних процесів та явищ, для означення яких уже не вистачає усталеної термінології. Результатом видозміни, трансформації є такі явища, як транскультуралізм, трансгуманізм, soft skills тощо. Трансгресія, як «концепт, який фіксує феномен подолання непрохідної межі <...> являє собою неможливий вихід за його межі, прорив назовні того, що належить наявному <...>. Сутнісним моментом трансгресивного акту є те, що він порушує лінійність процесу. Результатами цього трансгресивного акту є те, що відкривається нова можливість» [14, с. 665] для іншого існування вже видозмінених явищ. З огляду на поширеність феномена трансгресії в сучасному суспільстві, нагальною стає потреба розкриття сутності його змістовного наповнення.

Аналіз останніх досліджень. Різноманітні аспекти концептуалізації феномену трансгресії, саме у способах проведення означення меж, знаходимо в історичній ретроспекції. Так, І. Кант підіймає питання стосовно меж буття та небуття, іманентного і трансцендентного [10, с. 156]. Г. Гегель розмірковує, зокрема, про межі буття та про намагання вирватися за ці встановлені межі, що й визначається німецьким класиком як акт трансгресії [5, с. 280]. Г. Гегель у роботі «Феноменологія духу» запропонував поняття «Aufhebung», яким позначався вихід за межі соціального буття та досягнення позиції стороннього спостерігача по відношенню до аналізованих феноменів. У філософії М. Гайдеггера тема трансгресії формулюється як проблема вислизання за межі встановлених буденних норм в аспекті виходу до сфери буттєвої можливості [20, с. 120–123]. Аналіз явища трансгресії у зламі до певних феноменів, таких як культура, мова, театр, література, гра тощо, стає можливим завдяки соціально-політичному розвитку ХХ ст., а саме філософському

повороту, зміні значень багатьох понять і, головне, способу викладення дослідницького матеріалу.

Зважаючи на різноманітні аплікаційні форми існування, трансгресія наразі постає доволі дослідженим явищем. Так, в українському науковому дискурсі утворився символічний пласт досліджень, присвячений висвітленню форм заломлення трансгресії. У дослідженні Р. Нуконенко «Трансгресія художніх форм в сучасному українському пластичному театрі», на основі екстраполяції філософської концепції трансгресії на сферу пластичної режисури, представлено специфіку феномену трансгресивного мистецтва в українському пластичному театрі ХХІ ст. [15, с. 302]. У роботі «Трансгресія і пошуки ідентичності в контексті гендерної проблематики і кіберфемінізму» автори розглядають особливості гендерних досліджень у контексті суттєвих змін, що відбуваються у техніко-технологічній сфері сучасного суспільства, трансгресії зокрема [16, с. 33–46]. Дослідженню трансгресії крізь призму філософії Ф. Ніцше присвячені окремі роботи [12; 21]. Онтологічний статус трансгресії аналізовано у роботі В. Фарітова. Автор наголошує: «Трансгресія передбачає порушення, зміщення та стирання встановлених меж між явищами, предметами та цінностями <...> трансгресія не є буттям як таким, не буттям в цілому, а лише одним із способів буття. Звернення до трансгресії як до онтологічного феномену спрямоване проти безроздільного панування такого модусу, як трансценденція» [18, с. 48].

Отже, тематика трансгресії має ґрунтовну дослідницьку базу. Однак, варто вказати на те, що сформовані дослідницькі вектори цього явища орієнтовані переважно на аплікаційний спосіб представлення трансгресії, з розкриттям сутнісних ознак саме трансгресивних явищ, а не самого феномену трансгресії. Враховуючи означене і те, що усталене оформлення концепції трансгресії отримує саме в межах сучасної філософії, сконцентруємося на тенденціях розуміння трансгресії саме представниками постмодерну.

З огляду на актуальність дослідження трансгресії, **мета роботи** – провести феноменологічний аналіз трансгресії в межах сучасного філософського дискурсу.

Виклад основного матеріалу. Фіксуючи намагання сучасного наукового дискурсу класифікувати критерії, за допомогою яких слід проводити дослідження трансгресії як такої, треба наголосити на тому, що витоки цих позицій (антропологічних, соціокультурних і власне соціально-філософських) [6] варто шукати в думках та позиціях представників постмодерного дискурсу, які увібрали в себе й увесь «багаж» історичних рефлексій, й усе надбання людства, що спонукає

до змін сприйняття, ставлення, цінностей та суті, яку ми вкладаємо в те чи інші поняття. Згідно з думкою М. Бланшо, трансгресія означає те, «що радикальним чином поза межами спрямованості: досягнення недосяжного, перехід через непрохідне. Вона відкривається людині, коли влада припиняє бути єдиним її виміром» [4, с. 72]. М. Бланшо також говорить про крок людини до трансгресії як про рішення, яке виражає неможливість людини зупинитися, змінюючи себе [14, с. 666].

Ж. Батай називає трансгресію «межею можливого» [3, с. 665], зупиняється на формах прояву трансгресії, виокремлюючи такі її окремі представлення як: поезія, музика, танок, трагедія чи живопис. Ж. Батай обґрунтовує філософську, літературну, економічну і теологічну стратегії подолання не лише соціальних заборон, культурних традицій, але й самих умов існування мислення та чуттєвості у досвіді. Говорячи про трансгресію як про можливість подолання заборон в архаїчних суспільствах, Ж. Батай акцентує увагу на грі як на можливій формі заперечення регулярності праці. «Це була вочевидь найвища турбота <...> узгодити роботу та гру, заборону та трансгресію <...> у вигляді тоненької рівноваги, де безперестанно поєднуються протилежності, де гра сама набуває виду роботи та де трансгресія виконує роль заборони» [1]. Ж. Батай переконаний у тому, що трансгресія існує від того часу, коли мистецтво починає проявлятися саме по собі. Трансгресія також є частиною гри у контексті розуміння смерті та народження. Трансгресія за Ж. Батаєм – це постійна постановка запитання про рівновагу, оскільки сам Ж. Батай говорить не про абсолютну трансгресію, як наприклад, Г. Гегель, а про зняття заборон, без знищення самих заборон. «Трансгресія – це не заперечення заборони, а її подолання та доповнення <...>. Не існує заборони, яка б не могла бути подолана. Трансгресія часто буває допустимою, а нерідко навіть обов'язковою» [3, с. 532]. Ось ці форми, за Ж. Батаєм: свято, оргія, війна та жертвоприношення <...>, що пов'язуються французьким філософом з існуванням заборон [3, с. 571, 574]. Еротика він визначає як можливість глибинного пізнання самої трансгресії: «чергування заборони та трансгресії чіткіше проявляється в еротичі» [3, с. 538]. Так, свято визначається як «заперечення тих меж життя, що пропонуються працею, а оргія – це знак повної інверсії» [3, с. 571]. У цьому контексті цікавими вбачаються погляди М. Бахтіна на карнавальну культуру [13]. Карнавал М. Бахтін уособлює в собі типовий приклад трансгресії, адже в його межах діє заборона на насильство, вбивства тощо. Таке поняття трансгресивної поведінки Ж. Батай переймає у Р. Кайуа, який у дослідженні «Міф і людина. Людина та сакральне» цілий розділ присвятив дослідженню трансгресивного сакрального, через свято як таке. Свято визнавалося Р. Кайуа таким, в межах якого не діють заборони. Такий погляд став основою для екстраполяції на сферу функціонування суспільних норм: «Заборони стали безсилими у підтримці цілісності природи та суспільства. Правило не містить у собі жодного початку, здатного надати йому нової сили» [9, с. 254]. Ж. Батай іде навіть далі, говорячи про межі існування цивілізації як такої: «якщо ясно подивитися на речі,

то межі нібито існують лише для того, щоб бути порушеними» [2, с. 331] або: «людський світ являє собою лише гібрид порушень та заборон» [2, с. 420].

Отже, згідно з міркуваннями Ж. Батая, трансгресія має місце на існування у тому разі, якщо є відведена для функціонування будь-чого межа, як певна усталена норма, порушення якої варто розглядати як подолання певного табу. При цьому, подолання норм, відведених для певних явищ, меж функціонування, не означає того, що сама норма припиняє існувати. Звичайно, такий акт «неабсолютної» трансгресії легше досягнути на прикладах трансгресивних явищ. Так, аплікації ідей трансгресії на тему безумства представлені у роботах М. Фуко, Ж. Дельоза, Ф. Гваттаррі тощо. Отже, трансгресія, згідно Ж. Батая, не руйнує самої заборони, не призводить до зникання заборон, норм тощо.

Інше бачення трансгресії можна спостерігати у М. Фуко. Згідно з його думкою, трансгресія може та має стати своєрідним камінням у становленні нової культури мислення, яка приходить на зміну діалектичній філософії. «Філософія трансгресії» має сприйматися як вихід «за» та «крізь» межу, ту межу, за якою втрачають сенс базові опозиції, цінності та смисли західного культурного світу [14, с. 445]. Отже, на відміну від Ж. Батая, М. Фуко аналізує трансгресію як сучасний феномен, відмежований від традиційності, який обумовлений секуляризацією та «смертю Бога». Для М. Фуко трансгресія пов'язана з філософією межі, зокрема він розмірковує над питанням про те, що трансгресивному тільки лише потрібно знайти мову для характеристики. «Трансгресія – це жест, який звернений на межу <...>. Трансгресія нічого нічому не протиставляє, нічого не висміює, не прагне потрясти основи <...>. Вона утверджує певне буття, буття у межах, вона стверджує цю безмежність, в яку вона перескакує, відкриваючи її вперше існуванню» [19, с. 117–118]. Трансгресія, за М. Фуко, набуває свого істинного сенсу саме тоді, коли з неї виключається будь-який конкретно-соціальний зміст, коли вона зводиться до порушення чистої заборони як такої. Як подібна абсолютна заборона виступає сьогодні сексуальність.

Згідно з концепцією М. Фуко, трансгресію можна уявити у вигляді віддзеркалення глибинних механізмів еволюційного процесу. Динаміка трансгресивних змін не визначена, однак здатна впливати на соціальні реалії. Такий вплив складно спрогнозувати, так само як і складно передбачити, чим для суспільства, та й для сутності самих явищ, обернеться трансгресивний перехід встановленої межі. Ж. Дельоз у цьому контексті вказує на те, що смисл є трансгресивним. Це, по суті, була спроба розроблення нової онтології на основі парадигми не діалектичної, не метафізичної, а саме трансгресивної. Ж. Дельоз визначає смисл як тонку вкладку, своєрідну кишеню, на межі слів і речей: «сенси – це не тільки один з двох термінів дуальності, що протиставляє речі і речення, <...> він також є межею, рисою, зчленуванням відмінності між цими двома термінами» [7, с. 44]. Смисл, відповідним чином, постає результатом трансгресивних видозмін, утворюючись у певних точках сингулярності, він є багатоваріативним. Утворення смислу в так званих «точках чутливості»

робить цей процес не завжди контрольованим та передбачуваним. Адже передбачити результат різно-рідних поєднань доволі непросто. Смысл, у такому разі, можна уявити у вигляді швидкоплинності, у процесі якого можуть утворюватися різно-рідні аплікаційні характеристики явищ, їх сутнісних змін. Трансгресивність смыслу не може не впливати на сприйняття самої соціальної реальності, на чому наголошував Ж. Бодрийяр [11, с. 79]. Французький філософ стверджує «кінець соціального» в сучасну добу, в час панування симулякрів та симуляцій, коли людство все більше занурюється у віртуальний простір гіперреальності. У такому просторі перманентних трансгресивних видозмін мають бути місце або період для концептуального оформлення хоча б нестійких постмодерних утворень. За міркуваннями В. Тернера, таке явище іменується лімінальністю, яке дослідник застосовував для опису певного періоду становлення в суспільстві нових ідей. Це «модель суспільства як неструктурованого або рудиментарно структурованого та порівняно недиференційованого» [17, с. 170].

Можливо, позиції Ж. Бодрийяра, Ж. Дельоза, М. Фуко з цього питання, як і в більшості представників постмодерного дискурсу, є реакцією на центровані державні системи панування влади. Трансгресивність на той час, вочевидь, стала символічним простором свободи, втечі «думки» від чіткої суспільної регламентації. Так, С. Жижек називає мисленнєву втечу «внутрішньою трансгресією» [8, с. 65]. Однак наразі сутність самого феномену трансгресії вийшла далеко за ці межі та є як самостійним явищем, так

і символічною формою обрамлення концептуальних змін у межах певних явищ.

Висновки. Сучасне суспільство стає трансгресивним, оскільки ми живемо в період постійних змін. Швидкоплинним стає час інституціоналізації соціальних структур, усталених норм і традиційних цінностей. Тому використання усталеної парадигми соціальної онтології має свої обмеження. Такий підхід просто не дозволяє досягнути глибини та сутності сучасних суспільних змін. Саме тому в межах сучасної філософії актуалізується спроба представлення онтології трансгресії, яка дозволяє не просто відстежити видозміни самих суспільних процесів, але й переходити від однієї перспективи дослідження до іншої, продукуючи відкритість інтерпретації, варіативність і багатозначність. Звісно, з цим пов'язані й негативні моменти у ставленні до трансгресії, як до неточного, неконкретного, такого, що ніби уникає точного означення, явища. На це можливо відповісти тим, що сьогодні сучасне суспільство саме виробило інші механізми, що дозволяють руйнувати усталені суспільні норми та межі, яскравими прикладами чого є актуалізовані поняття толерантності сучасного суспільства, трансгуманізму, культурних трансформацій тощо. Й у цьому контексті, можливо, саме за допомогою феномена трансгресії, відкривається змога проводити сутнісний аналіз явища з урахуванням багатоваріативності його реалізації, розкривати наявний зріз цієї множинності існування явища, надаючи можливості до досягнення межі існування самих сучасних трансгресивних явищ.

Список використаних джерел

1. Батай Ж. Запрет и трансгрессия. 2003. URL : <http://vispir.narod.ru/bataj2.htm> (дата звернення : 05.07.2022).
2. Батай Ж. Суверенность. *Проклятая часть : Сакральная социология*. Москва : Ладомир, 2006. С. 313–487.
3. Батай Ж. Эротика. *Проклятая часть : Сакральная социология*. Москва : Ладомир, 2006. С. 491–705.
4. Бланшо М. Опыт-предел. *Танатография Эроса : Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. Санкт-Петербург : Мифрил, 1994. С. 63–77.
5. Гегель Г. Наука логики. Москва : Соцэкгиз, 1937. Т. 5. 715 с.
6. Громова Е. А. Трансгрессирующее общество : о метаморфозах социального порядка. *Logos et Praxis*. 2015. № 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/transgressiruyushee-obschestvo-o-metamorfozah-sotsialnogo-poryadka> (дата звернення : 05.07.2022).
7. Делёз Ж. Логика смысла. Москва : Академический проект, 2011. 472 с.
8. Жижек С. Искусство смешного возвышенного. О фильме Дэвида Линча «Шоссе в никуда». Москва : Европа, 2011. 168 с.
9. Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное. Москва : ОГИ, 2003. 296 с.
10. Кант И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука. *Сочинения в 6 т.* Москва : Мысль, 1965. Т. 4. Ч. 1. 544 с.
11. Лисоколенко Т. Игра в философии Ж. Бодрийяра. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2017. № 18. С. 78–81.
12. Лисоколенко Т. Трансгрессия игры в философии Ф. Ницше. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2021. № 1. С. 52–58. URL : http://perspektyvy.pdpu.od.ua/1_2021/8.pdf (дата звернення : 05.07.2022).
13. Лисоколенко Т. Феномен карнавала М. Бахтина в контексте философии игры. *The scientific heritage*. 2018. № 21 (21). Ч. 2. С. 59–62.
14. Новейший философский словарь. Постмодернизм. Минск : Современный литератор, 2007. 816 с.
15. Нуконенко Р. Трансгресія художніх форм в сучасному українському пластичному театрі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2020. № 2. С. 301–305.
16. Повторева С. М., Чурсинова О. Ю. Трансгресія і пошуки ідентичності в контексті гендерної проблематики і кіберфемінізму. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Філософія. Філософські перипетії*. 2020. Т. 62. С. 33–46.
17. Тэрнер В. Ритуальный процесс. Структура и антиструктура. *Символ и ритуал*. Москва : Наука, 1983. С. 104–264.
18. Фаритов В. Онтология трансгрессии. Г. Гегель и Ф. Ницше у истоков новой философской парадигмы. Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. 442 с.

19. Фуко М. О трансгрессии. *Танатография Эроса : Жорж Батай и французская мысль середины XX века*. Санкт-Петербург : Мифрил, 1994. С. 111–131.
20. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
21. Яровицька Н., Касинюк Л. Остання людина як трансгресія до надлюдини. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2018. № 17. С. 103–108.

References

1. Bataille, J. (2003). *Zapret i transgressiya* [Prohibition and transgression]. URL : <http://vispir.narod.ru/bataj2.htm> (accessed : 05.07.2022) [in Russian].
2. Bataille, J. (2006). Suverennost [Sovereignty]. In *Proklyataya chast : Sakralnaya sotsiologiya* [The Cursed Part : Sacred Sociology] (pp. 313–487). Moskva : Ladomir [in Russian].
3. Bataille, J. (2006). Erotika [Erotica]. In *Proklyataya chast : Sakralnaya sotsiologiya* [The Cursed Part : Sacred Sociology] (pp. 491–705). Moskva : Ladomir [in Russian].
4. Blanchot, M. (1994). Opyt-predel [Experience is the limit]. In *Tanatografiya Erosa: Zhorzh Batay i frantsuzskaya mysl serediny XX veka* [Thanatography of Eros: Georges Bataille and French Thought in the Middle of the 20th Century] (pp. 63–77). SPb. : Mifril [in Russian].
5. Hegel, G. (1937). *Nauka Logiki* [Science of Logic] (Vol. 5). Moskva : Sots·ekgiz [in Russian].
6. Gromova, Ye. A. (2015). Transgressiruyushcheye obshchestvo : o metamorfozakh sotsialnogo poryadka [Transgressing Society : On the Metamorphoses of the Social Order]. *Logos et Praxis*, 3. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/transgressiruyushcheye-obshchestvo-o-metamorfozah-sotsialnogo-poryadka> (accessed : 05.07.2022) [in Russian].
7. Deleuze, J. (2011). *Logika smysla* [Logic of meaning]. Moskva : Akademicheskij proyekt [in Russian].
8. Zizek, S. (2011). *Iskusstvo smeshnogo vozvyshennogo*. O filme Devida Lincha «Shosse v nikuda» [The Art of the Ridiculous Sublime. About David Lynch's «Lost Highway»]. Moskva : Yevropa [in Russian].
9. Caillois, R. (2003). *Mif i chelovek. Chelovek i sakralnoye* [Myth and Man. Man and sacred]. Moskva : OGI [in Russian].
10. Kant, I. (1965). Prolegomeny ko vsyakoy budushchey metafizike, mogushchey poyavitsya kak nauka [Prolegomena to any future metaphysics that may appear as a science]. In *Sochineniya v 6 t.* [Works in 6 volumes] (Vol. 4). Moskva : Mysl [in Russian].
11. Lisokolenko, T. (2017). Igra v filosofii Zh. Bodriyara [Game in the philosophy of J. Baudrillard]. *Aktualni problemi filosofii ta sotsiologii*, 8, 78–81 [in Russian].
12. Lisokolenko, T. (2021). Transgressiya igry v filosofii F. Nitsshe [Transgression of play in the philosophy of F. Nietzsche]. *Perspektivi. Sotsialno-politichnyi zhurnal*, 1, 52–58. URL : http://perspektyvy.pdpu.od.ua/1_2021/8.pdf (accessed : 05.07.2022) [in Russian].
13. Lisokolenko, T. (2018). Fenomen karnavala M. Bakhtina v kontekste filosofii igry [The phenomenon of M. Bakhtin's carnival in the context of the philosophy of the game]. *The scientific heritage*, 21 (21), 59–62 [in Russian].
14. *Noveyshiyy filosofskiy slovar. Postmodernizm* [The latest philosophical dictionary. Postmodernism]. (2007). Minsk : Sovremennyy literator [in Russian].
15. Nukonenko, R. (2020). Transgresiýa khudozhnikh form v suchasnomu ukrainskomu plastichnomu teatri [Transgression of artistic forms in modern Ukrainian plastic theater]. *Visnik Natsionalnoi akademii kerivnikh kadriv kulturi i mistetstv*, 2, 301–305 [in Ukrainian].
16. Povtoreva, S. M., & Chursinova O. Yu. (2020). Transgresiýa í poshuki identichnosti v kontekstí gendernoí problematiki í kiberfeminizmu [Transgression and the search for identity in the context of gender issues and cyberfeminism]. *Visnik Kharkivskogo natsionalnogo universitetu imeni V. N. Karazina. Filosofiya. Filosofski peripetii*, 62, 33–46. [in Ukrainian].
17. Turner, V. (1983). Ritualnyy protsess. Struktura i antistruktura [Ritual process. Structure and anti-structure]. In *Simvol i ritual* [Symbol and ritual] (pp. 104–264). Moskva : Nauka [in Russian].
18. Faritov, V. (2007). *Ontologiya transgressii. G. Gegel i F. Nitsshe u istokov novoy filosofskoy paradigmy* [Ontology of transgression. G. Hegel and F. Nietzsche at the origins of a new philosophical paradigm]. SPb. : Aleteyya [in Russian].
19. Foucault, M. (1994). O transgressii [About transgression]. In *Tanatografiya Erosa : Zhorzh Batay i frantsuzskaya mysl serediny XX veka* [Thanatography of Eros : Georges Bataille and French Thought in the Middle of the 20th Century] (pp. 111–131). SPb. : Mifril [in Russian].
20. Heidegger, M. (2003). *Bytiye i vremya* [Being and time]. Kharkov : Folio [in Russian].
21. Yarovitska, N., & Kasinyuk, L. (2018). Ostannya lyudina yak transgresiýa do nadlyudini [The last man as a transgression to the superman]. *Visnik Lvivskogo universitetu. Seriya filosofsko-politologichni studii*, 17, 103–108 [in Ukrainian].

УДК 123:159.9

Припинення в категорії свобода

TERMINATION IN THE CATEGORY FREEDOM

МУРАШКІН Михайло – доктор філософських наук, професор кафедри міжнародних відносин і соціально-гуманітарних наук, Дніпровський державний університет внутрішніх справ, просп. Гагаріна, 26, м. Дніпро, 49000, Україна

MURASHKIN Mykhailo – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of International Relations and Social and Humanitarian Sciences, Dnipro State University of Internal Affairs, 26, Gagarin Ave., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7656-664X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-2>

Анотація. Відкритим питанням є зв'язок такого конкретного стану психічного життя людини як стан припинення з філософською категорією свобода. Тому метою дослідження є доведення подібностей категорії свободи і стану припинення. Для досягнення цієї мети виявляється, за якими особливостями стан припинення, як певний психологічний стан людини, розуміється дослідником як стан свободи, за якими властивостями-характеристиками він має можливість входити в філософську категорію як «свобода». Методологія ґрунтується на компаративному методі дослідження, тобто на порівнянні характеристик категорії свобода і стану припинення. У цьому дослідженні метод компаративістики являє собою виявлення зв'язків на основі зіставлення різних станів людини як явищ проявів психіки та категорій філософії, які змінювали свій зміст у різних історичних періодах. Тобто розглядаються різні стани людини і виявляються властивості-характеристики стану припинення, стану, який досліджується. При цьому розглядаються різні погляди на свободу як філософську категорію в її історичних змістовних змінах. Навіть розглядаються постійність і змінність у різний історичний час. Наукова новизна полягає в тому, що вперше розглядається порівняння категорії «свобода» і стану припинення. Проаналізована документальна література, на основі якої виділена головна властивість такого стану людської свідомості як припинення. За цією головною характеристикою був проведений аналіз порівняння стану «припинення» і філософської категорії «свобода». Виявлені основні властивості-характеристики стану припинення. Ці властивості-характеристики зіставлені з характеристиками, які має категорія «свобода». Висновки показують, що характеристики стану припинення подібні до характеристик категорії «свобода». Доведено, що стан припинення є складником категорії «свобода». Тобто доведено, що властивості-характеристики стану припинення збігаються з характеристиками категорії «щастя». Встановлено, що переживається стан, при якому людиною відчуваються самодостатність і свобода. На деякий час зникають усілякі бажання. Доведено, що стан припинення – це повна свобода від бажань, відсутність бажань. Також встановлено, що немає потреби у зовнішніх враженнях. Людина вільна від усіляких залежностей. Відчувається свобода. На прикладах документалістики релігійно-містичної культури встановлено, що в стані відчуття свободи, як і в стані припинення, людина вивисується над своїми бажаннями, володіє собою, вона звільняється від дрібних бажань. Цим стан свободи і стан припинення є подібними.

Ключові слова: категорія, свобода, стан, припинення, складник, подібність.

Summary. An open question is the connection of such a particular state of mental life of a person as a state of termination with the philosophical category of freedom. Therefore, the purpose of the study is to prove the similarities of the category of freedom and the state of termination. To achieve this goal, it is manifested by what features the state of termination, as a certain psychological state of a person, is understood by the researcher as a state of freedom, by what properties and characteristics he has the opportunity to enter the philosophical category as «freedom». The methodology is based on a comparative method of research, that is, on the comparison of the characteristics of the category of freedom and the state of termination. In this study, the method of comparativeism is the identification of connections based on the comparison of different human states as phenomena of manifestations of the psyche and categories of philosophy that changed their content in different historical periods. That is, various human states are considered and the properties-characteristics of the state of cessation, the state under investigation, are revealed. At the same time, different views on freedom are considered as a philosophical category in its historical meaningful changes. Permanence and change at different historical times are even considered. The scientific news is that for the first time a comparison of the category of «freedom» and the state of termination is considered. The documentary literature on the basis of which the main property of such a state of human consciousness as termination is highlighted. According to this, the main characteristic was the analysis of the comparison of the state of «termination» and the philosophical category «freedom». The main properties-characteristics of the termination state have been identified. These properties-characteristics are compared with the characteristics of which the category «freedom» has. The conclusions show that the characteristics of the state of termination are similar to the characteristics of the category «freedom».

It is established that there is a state in which a person feels self-sufficiency and freedom. All desires disappear for a while. It is proved that the state of termination is complete freedom from desires. lack of desire. It is also found that there is no need for external impressions. Man is free from all kinds of addictions. There is freedom. On the examples of documentaries of religious and mystical culture, it is established that in a state of feeling of freedom, also in a state of cessation, a person becomes above his desires, owns himself, he is free from shallow desires. This state of freedom and the state of termination are similar.

Key words: category, freedom, state, termination, component, similarity.

Вступ. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями зводиться до доведення того, що стан припинення є складником категорії «свобода». Категорія «свобода» є широкою і містить у собі багато понять, що відображають дійсність. Ця категорія має високий рівень абстрагування. У цьому відношенні стан припинення є конкретним станом людського життя тіла і духу. Стан припинення відображає не абстракцію, а конкретику. Але цей стан своїми характеристиками може входити в категорію «свобода». Таке положення потребує доведень.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми, показує, що властивості-характеристики стану припинення яскраво відображені в документальних свідченнях, коли «всі думки вмерли, і всі відчуття припинились» [10, с. 56], коли у людини «переживання себе припинилось» [16, с. 118]. Тобто, існує така властивість-характеристика, як зникнення в людині її «я», коли ви «зникли, щоб вже ніколи не бути колишнім» [10, с. 293], та демонструються інші властивості-характеристики, необхідні для аналізу. Ті ж самі теми розглядаються категорією «свобода», коли мова йде про те, що вільній людині треба «обходитися із зовнішніми благами суверенно» [27, с. 178]. Документалістика свідчить про існування стану припинення, при якому «припиняється це роблення, як непотрібне» [18, с. 38]. Але залишається не доведеним те, складником якої категорії є стан припинення.

Мета статті. Мета статті полягає в тому, щоб довести, що стан припинення є складником категорії «свобода».

Виклад основного матеріалу відбувається через демонстрацію властивостей-характеристик стану припинення і розкриття особливостей категорії «свобода». Природність феномену припинення постає в тому, що «дух виступає подвійним чином: як витвір, тобто результат творчої дії, і як самодостатня сутність (субстанція)» [26, с. 265]. Тут стан припинення – це самодостатня сутність. Також акцентується увага на незмінності властивостей-характеристик феноменів, які розглядаються в контексті історичних змін [29].

Свобода – це незалежність від чужих впливів. У цьому значення свободи збігається зі станом припинення. У стані припинення людина не відчуває чужих впливів. Знижується сприйняття впливів зовні. Точніше, вони не змінюють глибинної сутності людини. Вони поверхневі. У глибинах свого ества людина відчуває свободу. Вона не заражається зовнішнім. У стані припинення, наприклад, людина не реагує на почуту музику. Якщо до цього вона захоплювалася звучанням

музики, то у стані припинення цього не відбувається. Людина вільна. Нічим не захоплюється. Вільна від всіх впливів.

Тут бачимо повну відсутність реакції на зовнішнє. Коли людина додає своїм діям зміст, зумовлений її внутрішнім переживанням, то така свобода є свободою свідомого життя. Така свобода не має прямого відношення до стану припинення. Стан припинення просто нівелює прояви змісту. Але у цьому контексті наявне припинення того непотрібного людині змісту.

Коли під свободою розуміють самовизначення людини, то стан припинення має пряме відношення до подібних проявів людини. Адже, щоб себе визначити, необхідно і скасувати в собі непотрібне. Тому самовизначення у свідомій сфері може переходити і до сфери несвідомого, коли раптово виникає стан припинення всього непотрібного.

Тут наявне зникнення непотрібного! В історії культури свобода стає універсальною вимогою індивіда. Адже свобода провокує творчий потенціал особистості. А без творчого початку індивіда сучасна цивілізація не може прогресувати. Цивілізаційний розвиток потребує від людини свободи як самовизначення дії, так і свободи як самовизначення волевиявлення.

Необхідно відмітити, що свобода дії може проявити себе в тому випадку, коли в людському житті є альтернативи, коли відкриті альтернативні можливості поведінки. Свобода там, де людина може вибрати ту чи іншу лінію своєї поведінки. При цьому вона має відкинути неважливу, не головну, незначну лінію поведінки. А в цьому випадку помічником може бути стан припинення, коли навіть неусвідомлено відкидається непотрібне, не головне.

Звісно, «індивід тим вільніше, чим ширше вибір» [27, с. 178]. Отже, у здорової, сильної людини вибір набагато ширший, ніж у хворої і слабкої. Однак здорова і сильна людина може зіштовхнутися з проблемними ситуаціями і звузити широту свого вибору, якщо не зможе впокорити свої пристрасті. Таким чином, людина отримує велику свободу завдяки своїй вдачі. Для досягнення цього потрібен характер, здатний упокорювати пристрасті. У стані припинення пристрасті впокорюються автоматично. Натомість виникає стан поза бажанням, свобода від бажань.

Поза бажанням, або Відсутність Бажання. Опредметненням тої чи іншої потреби є бажання. Стан припинення постмодерну, коли людина «внутрішньо визнає власного іншого всередині себе» [21, с. 477], – це відсутність бажання, відсутність будь-яких бажань взагалі. Наприклад, може лунає гарна музика, але людина, перебуваючи у стані припинення, не вслуховується

в неї. Ніщо її не притягує [18, с. 46]. Людина існує у власних межах. Або людина, наприклад, увімкнула телевізор. Однак, коли вона перебуває в стані припинення, то не звертає на нього уваги. Цей телевізор, який вона увімкнула, зовсім не заважає, хоча його звук досить потужний. Людина займається своїми справами або просто споглядає за своїм внутрішнім світом. Вона перебуває наодинці з власним іншим, який є всередині неї [21, с. 477].

Постмодерністська культура визначає такі випадки як такі, коли людина отримала самість і не має потреби «у зовнішніх враженнях» [9, с. 273]. Такі стани людини можуть відтворювати містики і митці в своїй творчості; можуть описувати поети, розкриваючи «поетичний сенсовий ефект, коли у відповідному висловлюванні прочитується не тільки воно саме, а ще й дещо інше» [9, с. 273].

У повсякденному стані людина має потреби і бажання. Для їх регуляції вмикається вольовий імпульс. Люди є різні. Є люди вольові, а є люди зі слабкою волею. Вольова людина має стійкість своєї позиції, відмінну силу вольового імпульсу, спроможна загнудати свої потяги [12, с. 252]. Але є і протилежні типажі, які не можуть «стримувати свої бажання, керувати ними, при живій чуттєвості» [2, с. 65].

Відомо, що постмодернізм щодо бажання каже не лише про припинення як про особливий стан свідомості. Постмодернізм торкається і повсякденних станів свідомості, де «бажання і мова, відтворюючись у родині, що має ядро, формують одне одного й організують особистість» [7, с. 218].

Через усілякі протиріччя, коли бажання протистоять розуму, вони все ж відіграють велику роль у формуванні особистості. Хоча бажання конфліктують із розумом, свобода стає на сторону бажання [23, с. 139]. Однак, перед вольовим імпульсом, який стримує бажання, все ж постає бажання. Попереду будь-якого вольового і розумового стоїть бажання. А «подвійність лежить у самій основі вольового акту і стає особливо помітною і наочною тоді, коли в нашій свідомості зіштовхуються декілька мотивів, декілька протилежних прагнень» [3, с. 160]. Стан припинення – це стан неподвійності, відсутності бажання, свобода від бажань.

Зрозуміло, що відсутність прагнень і бажань має бути пов'язаною із задоволенням. Однак, у людини бажань багато. Якесь бажання задовольняється, а інші продовжують існувати у нашій свідомості. Ми постійно хочемо все нових і нових вражень. Жадання і прагнення нових вражень веде людину до постійних пошуків нових відчуттів позитивного характеру. Але у стані припинення всі ці процеси зникають. У людині вмирає не одне якесь бажання, а всі наявні.

Бажання може торкнутися всього, що завгодно. Людина у своїх фантазіях може побажати навіть нездійсненого. Отже, людина може побажати мати стан, в якому вона буде сама собою. Але поглибленість цього стану – це стан припинення, стан, при якому немає ніякого бажання. Отже, людина може бажати отримати стан, при якому відсутнє усіляке бажання.

«Бажання людини бути самою собою породжує бунт: відчай породжує бунт, а бунт виражає відчай»

[6, с. 41]. Отже, бунт неминучий, тому що поглиблено бути самим собою неможливо за власним бажанням. Тобто цей стан поглибленості виникає у людини спонтанно і не залежить від бажання самої людини. Стан припинення, як глибинний стан, в якому людина є самою собою, неможливо отримати, діючи свідомо чи свідомо докладаючи зусиль.

Маючи стан припинення, людина втрачає бажання. Але це тільки на певний час. «У дію вступає глибинна сутність особистості і, зібравши розпорошені сили, на мить приводить нас до згоди із собою; ставши зараз – і тільки зараз – воістину собою, ми віддаємося бажаному» [20, с. 152]. Тобто, після стану припинення, стану, при якому немає ніякого бажання, виникає стан, коли ми віддаємося бажаному. Але це бажане вже не дріб'язкове, а найважливіше для нас і для інших людей. При цьому наша свідомість знову звужується. Адже «коли в розумі є бажання, широке освідомлення скорочується до однієї думки або відчуття, і просторовість, яка нам належить первісно, виявляється втраченою» [11, с. 63].

Тобто в людині постійно щось змінюється. Це і розкриває постмодернізм, оцінюючи різні стани людської особистості. Постмодернізм розглядає це на прикладах, порівнюючи різні напрямки культури. «За бажанням якогось наукового спостереження йде містичне споглядання» [4, с. 210].

Стан припинення – це не відкриття постмодерністської культури. Постмодерністська культура лише підсумовує те, що існувало з прадавніх часів, зафіксоване прадавніми містиками і митцями у своїх творах.

Стан припинення як відсутність бажань широко представлений у релігійно-містичному напрямку культури. Тут сам Бог може виступати в ролі істоти, яка не має ніяких бажань, якій нічого не потрібно. «Бог зовсім безпристрасний, йому нічого не потрібно. Це – аксіома Плотіна» [28, с. 279]. Тут можна розуміти все так, що конкретний стан людини піднесений і представлений як Бог. У релігійно-містичній культурі фактично представлено людину, яка має певний стан як стан Бога. Ця людина, «досягнувши трансцендентального стану, відразу осягає вищого Брахмана. Він ніколи не вболіває і нічого не бажає» [22, с. 186]. На певний час людина дійсно може не вболівати і нічого не бажати. Однак жива людина не може постійно, взагалі зовсім ніколи, нічого не бажати. У містицизмі такий стан людини розцінюється як відсутність прихильності до чогось. «Людина, яка нічого не бажає, – це людина, яка ні до чого не прагне: в цьому сутність концепції відсутності прихильності до чого-небудь у Екгарта» [24, с. 69]. Це може бути характерним для певної людини. Однак і в неї цей стан не може бути постійним та абсолютним і триває протягом певного часу. Тому в релігійно-містичній культурі маємо документальний опис багатьох випадків, коли людина спонтанно, на певний час, занурювалася у стан відсутності бажань і прагнень. «Майже вся релігійна містика має прояв у періоди конфліктів, в яких ті чи інші бажання людини пригнічуються» [25, с. 34]. Але, наприклад, «вже у віці п'ятнадцяти років я знаходив задоволення в звичайній красоті природи. Проявлялося це не тільки на відпочинку, а й в якомусь

містичному стані, що охоплює мене. Я знаю, що тисячі людей проходять через таке переживання» [25, с. 34]. Це відбувається поза вольовим імпульсом, зненацька, раптово. «Раптом, пише Саймондс, у церкві, в гостях, під час читання, в хвилини, коли моє тіло було в спокої, мене охоплювало відчуття наближення екстазу. Неспинно оволодів він моїм розсудом і волею» [5, с. 307]. Але до цього у людини був вольовий імпульс. Попередній характер життя, попередній психічний стан був вольовим. І він змінився осяянням, яке прийшло раптово, поза вольовими проявами людини.

Перед станом екстатичного осяяння, а точніше енстатного осяяння, у людини завжди присутня вольова напруга, вольовий імпульс. Тому в різних містичних школах адепт має проходити вольове загартування. «Прагнення цих шкіл до надмірного самозагнутання, яке пригнічувало все людське і уподібнювало душу дереву або каменю» [19, с. 40]. Але воно, за компенсаторними механізмами, пробуджувало свою протилежність, осяяння, актуалізуючи додаткові регуляторні механізми у вигляді припинення, того припинення, яке «визнає власного іншого всередині себе» [21, с. 477].

Праобраз припинення постмодерну, тобто додаткового механізму саморегуляції, коли людина «визнає власного іншого всередині себе» [21, с. 477], яке виникає спонтанно, можна знайти ще в прадавніх текстах античної філософії. Тут «Ерос зображений якраз генієм, а не богом, тому що він позбавлений усілякого самообмеження і є, навпаки, тільки вічне прагнення» [13, с. 633]. Тобто, тут, з одного боку, бачимо творчого генія і прагнення, а з іншого – самообмеження самодостатності і відсутність прагнення. З цього приводу в сучасному постмодернізмі «дух виступає подвійним чином: як твір, тобто результат творчої дії, і як самодостатня сутність (субстанція)» [26, с. 265]. Тут «самодостатня сутність (субстанція)» може розумітися як певний стан людини, коли вона умиростворено не діє, що зумовлене увімкненням додаткового механізму саморегуляції – визнання «власного іншого всередині себе» [21, с. 477], який визначає того Іншого, позбавленого бажання, якому нічого не потрібно.

Досягти подібної самодостатності, як відсутності потреб, і стану самоумиротворення, в якому людина не діє і не має бажань, можливо лише через дії та бажання. Тобто, «замість самості, яка ґрунтується на самій собі, самодостатній самості, яка може дозріти тільки через активну зустріч зі світом, тут ми маємо самість не автономну, самість, яка втягує за собою образами, бажаннями і спонуканнями» [1, с. 47]. Така самість – це неглибокий стан припинення, екстатичний. Не енстаз, а екстаз, у якому ще є бажання, концентроване, єдине, але бажання. Глибокий стан припинення – це енстаз, тобто самозаглибленість у себе, втрата бажань, визнання «власного іншого всередині себе» [21, с. 477], який одним тільки своїм поглядом зсередини себе припиняє дії.

У своєму реальному житті людина має складний комплекс станів у своєму творчому процесі. Ці стани змінюють один одного. Певний стан може швидко перетворитися на свою протилежність. Екстаз із концентрованим бажанням може швидко перетворитися на

глибокий енстаз самодостатнього характеру, який зовсім не має ніяких бажань. Про це нам може повідати пікове переживання. «Під час пікових переживань сама природа реальності може сприйматися більш чітко, а її сутність осягатися більш глибоко» [15, с. 114]. Процес осягнення свідчить про активність. Але пікове переживання – це «досконалий, повний досвід переживання, якому більше нічого не потрібно. Це самодостатній досвід» [15, с. 114]. Отже, ми бачимо, що тонкощі людських глибинних станів потребують ретельного аналізу різних перехідних стадій.

Бажання, на перший погляд, зникає, коли приходить задоволення. Задоволене бажання відступає. Але не надовго. Прагнення його повторного вдоволення швидко повертається. Більш того, бажання прагне «зберегтись як бажання» [17, с. 90]. Постмодернізм акцентує увагу на тому, що «бажання постійно відтворює в дійсності елемент випадкового» [8, с. 62]. Проте випадковість у постмодернізмі відіграє ключову роль. Перевага віддається «метафізиці бажання», яка стала утверджуватися в постмодернізмі» [14, с. 260].

Як би постмодернізм не загострював увагу на категорії бажання, не перетворював і не підіймав цю категорію на рівень всеохоплюючої метафізики, той же самий постмодернізм помічав те, що у людей є стани, в яких вони «більше не відчувають потребу в зовнішніх враженнях» [9, с. 273], у них зникають бажання; вони можуть поглинатися станом припинення, визнавати «власного іншого всередині себе» [21, с. 477].

Людина має тим більше свободи, «чим менший примус робить на неї «відкрите суспільство» [27, с. 178]. Однак, «відкрите суспільство», яке надає особистості можливість максимально розкритися у своєму творчому потенціалі, своїми законами і правилами обмежує свободу проявів людини. Тому прояв стану припинення й упокорення своїх пристрастей є доповнюючим потенціалом для збільшення проявів свободи особистості в оточенні законів і заборон, так чи інакше необхідних для існування суспільства і культури.

Спільнота людей має свободу у своїх діях відповідно до існуючих законів, створених самою цією спільнотою, а не законів, привнесених ззовні. Закони, створені спільнотою зсередини самими людьми, скеровані на загальне благополуччя всієї спільноти. Однак ці закони не можуть працювати однаково для всіх. Тому існують свободи і для окремих членів спільноти від тих або інших встановлених загальних обмежень. Спільнота людей дає перелік певних свобод як основних. До цього переліку входять свобода приватної власності на певний індивідуально-приватний простір (частка землі), свобода зібрань (клуб за інтересом, партійне зібрання), свобода слова і, найголовніше, право на життя. Подібні свободи дають можливість самостійно формувати власну життєву стратегію відповідно до встановлених меж. Це має назву «права людини».

Гіпотетично можна припустити ситуацію, коли закон дозволяє людині робити абсолютно все, що вона захоче. Навіть бути в ролі серійного вбивці. Однак, людська воля все одно обмежена певними умовами і детермінована фізичним світом. Людська воля обмежена умовами психічного і соціального характеру.

Проте всі ці обмеження, усі детермінованості не виключають свободу.

Свобода волі і свобода людських поглядів не можуть втілюватися безсвідомо чи у вигляді неприборканих проявів. У своїй визначеності умовами і детермінованості навколишнім світом фізичного, психічного і соціального характеру свобода волі і свобода людських поглядів самостійно продукують закони, за якими мають існувати люди. Свобода волі людини автономна і може формувати закони спільного життя, які мають прийматися спільнотою, або відкидати вже наявні закони і правила.

Свобода волі людини є джерелом її власної визначеності, яка продукує визначення законності. Вона є джерелом бажання діяти певним чином, і ніяк не інакше. Прояви людських почуттів, як повна автономія, на це не здатні. На це не здатний як соціальний примус, так і повна гетерономія. Однак, на це здатна проявлена свобода волі, яка може зупинитися в переживанні стану припинення й абсолютно випадково відкинути все дріб'язкове, непотрібне і неважливе.

Проявлена свобода волі, звичайно, залежить від зовнішніх умов та умовностей. Однак, вона вступає з цими умовами та умовностями у певні відносини і може їх визнавати або відкидати.

Відкидаючи ті чи інші умови та умовності, проявлена свобода волі людини своєю активністю домагається їх змін, змін умов та умовностей. У цьому процесі досить важливу роль відіграє стан припинення, коли людиною відкидається все дріб'язкове, яке заважало рухатися вперед і розвиватися.

Стан припинення припиняє і відкидає! Проявлена свобода волі, звичайно, не є незалежною субстанцією духа. Цією субстанцією є стан припинення, який припиняє всяке підпорядкування умовам та умовностям, законам і вже сформованим установкам. Припиняється підпорядкування і рух до будь-якого компромісу. Але це припинення діє певний обмежений час, поки стан припинення зупиняє в людині все незначне і дріб'язкове. А потім починається оновлення моральна дія людини. Така оновлена дія морально виправдана. Адже вона не підпадає під випадкові суб'єктивні настанови параноїдального або шизоїдного характеру. І тут важливу роль відіграє стан припинення, який знищує дріб'язкове і неважливе. Оновлена моральна дія людини також є виправданою, тому що вона дотримується оновлених законів, які піддаються універсалізації і є корисними для всієї людської спільноти.

Людські погляди можна вважати вільними, якщо вони не вписані у свавілля й анархію, а відповідають законам універсального характеру, спільним для всіх людей. Отфрид Хеффе, посилаючись на Аристотеля, вказує на те, що «вільний той, хто замість того, щоб триматися за свій стан і розтратити його, обходиться із зовнішніми благами суверенно і тим самим відрізняється щедрістю» [27, с. 178].

Обходитися із зовнішніми благами суверенно – це значить бути незалежним і самостійним по відношенню до зовнішніх благ. Але тут абсолютної суверенності, незалежності і самостійності бути не може.

Людина залежна, не самодостатня. Але деякий час може переживати стан самодостатності, стан припинення.

Стан самодостатності, іншими словами стан припинення, проявляється не часто. Стан припинення виникає раптово, несвідомо, у ті періоди людського життя, коли людина переживає кризу комунікації з іншими людьми, втратила свободу в цих відносинах, або коли ці відносини виявилися хибними, і їх треба припинити.

Стан припинення з'являється у людини, яка живе не тільки у демократичному суспільстві, для розкриття творчого потенціалу. У людини, яка живе в тоталітарному суспільстві, стан припинення частково компенсує страх, який викликає у громадян влада, втілена у сваволі узурпатора, який перебуває при владі упродовж багатьох років.

Стан припинення існує в самій природі людини і проявляє себе тоді, коли людині вкрай треба подивитись на світ іншими очима, оволодіти собою, відсторонитися від хибних прагнень, відчутти свободу від бажань. Сама природа людини своїм станом припинення дає їй можливість виживати, залишатися творчою одиницею у суспільних відносинах, навіть коли вони мають хибний характер.

Висновки. Властивості-характеристики стану припинення подібні до характеристик категорії «свобода». Доведено, що стан припинення є складником категорії «свобода».

Зроблено порівняння характеристик категорії «щастя» і властивостей-характеристик стану припинення. При розгляді документальної літератури виділена головна властивість-характеристика стану припинення. Цією властивістю-характеристикою є процес припинення всього дріб'язкового, непотрібного і неважливого в людській свідомості.

Виявлено цілий ряд властивостей-характеристик стану припинення. Ці властивості-характеристики зіставлені з характеристиками категорії «свобода», яка є доведеною як у прадавніх філософських трактатах, так і в сучасній філософії модернізму і постмодернізму.

Методом компаративістики встановлено, що стан припинення подібний до категорії «свобода» у тому, що людина має стани, в яких виникає самостійність по відношенню до зовнішніх благ, свобода від цих благ, натомість відсутні будь-які бажання в моменти досягнення мети; людина вільна від непотрібних бажань. Мету досягнуто, тому зникають різні дріб'язкові бажання, виникає свобода від непотрібних бажань. Але цей стан нетривалий, тому що людина не самодостатня, має потреби, зумовлені своїм існуванням. Встановлено, що стан припинення – це відсутність потреб, повна відсутність бажань, повна свобода від непотрібного. Навіть виникає стан, в якому немає потреби у зовнішніх враженнях, свобода від цих непотрібних вражень.

Проаналізовано документальну літературу релігійно-містичної культури, на основі якої встановлено, що стан свободи і стан припинення мають історичну особливість: людина володіє собою, своїми бажаннями, стає вільною від дріб'язкових бажань. У цьому категорія свободи і стан припинення є подібними.

Стан припинення є додатковим регуляторним механізмом вищого рівня. Зафіксовано, що в категорії «свобода» і в стані припинення відбувається важливий для людини процес руйнування застарілих уявлень, сповільнення й очищення від віджилого і дріб'язкового, що стало перешкодою для оновлення в нових умовах навколишнього середовища. Звідси і виникає свобода як очищення від дріб'язкового.

Методом компаративістики встановлено, що ми маємо справу з компенсаторністю процесів психіки. Стан

припинення припиняє всіляку дріб'язкову, неважливу діяльність. Припиняється навіть та діяльність, яка, на перший погляд, має сенс, адже у позасвідомому відкладається засторога неважливості тих чи інших дій. Але свідомо це може не мати втілення. Тому в стані припинення призупиняються ті чи інші дії. Отже, досліджуваний стан розуміється як стан припинення (termination state), в якому у свідомості і позасвідомості людини припиняються все неголовне, дріб'язкове, де відчувається свобода.

Список використаних джерел

1. Бинсвангер Л. Бытие-в-мире. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1999. 336 с.
2. Бурно М. Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга). Москва : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2008. 640 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
4. Делез Ж. Представление Захер-Мазоха (Холодное и жестокое). *Венера в мехах*. Москва : РИК «Культура», 1992. С. 191–313.
5. Джемс В. Многообразие религиозного опыта. Санкт-Петербург : Андреев и сыновья, 1993. 432 с.
6. Долгов К. М. От Киркегора до Камю : Очерки европейской философско-эстетической мысли XX века. Москва : Искусство, 1990. 397 с.
7. Дрискол К. Кристева Юлія (Kristeva, Julia). *Енциклопедія постмодернізму*. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. С. 218.
8. Каграманов Ю. М. Метаморфозы нигилизма : О «новых философах» и «новых правых». Москва : Политиздат, 1986. 158 с.
9. Кристева Ю. Избранные труды : Разрушение поэтики. Москва : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 656 с.
10. Кришнамурти Дж. Записные книжки. Москва : Разум ; Мир Кришнамурти, 1999. 384 с.
11. Левин С. Кто умирает? Киев : София, 1996. 352 с.
12. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев : Вища школа, 1989. 375 с.
13. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Поздний эллинизм. Харьков : Фолио ; Москва : ООО «Издательство АСТ», 2000. 960 с.
14. Марков Б. В. Теонимная антропология М. Шелера и М. Бубера. *История современной зарубежной философии : компаративистский подход*. Санкт-Петербург : Издательство «Лань», 1997. 929 с.
15. Маслоу А. Психология бытия. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 300 с.
16. Махарши Ш. Р. Собрание произведений. Москва : Издательство К. Г. Кравчука ; Тируваннамалай : Шри Раманашрам, 2003. 494 с.
17. Метц К. Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. Санкт-Петербург : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2010. 416 с.
18. Мурашкин М. Г. Записи 2020 года. Дніпро : СІС, 2021. 210 с.
19. Нагата Х. История философской мысли Японии. Москва : Прогресс, 1991. 416 с.
20. Ортега-и-Гассет Х. Камень и небо. Москва : Грант, 2000. 288 с.
21. Ортис Л. М. «Я»/інший (self/other). *Енциклопедія постмодернізму*. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. С. 477.
22. Прабхупада С. Учение Шри Чайтаньи. Москва : Бхактиведанта бук траст, 1993. 383 с.
23. Селин Я. А. Феноменология интерсубъективности. Санкт-Петербург : Наука, 2004. 356 с.
24. Фромм Э. Иметь или быть? Москва : Прогресс, 1990. 448 с.
25. Хаксли Д. Религия без откровения. Москва : Знание, 1992. 60 с.
26. Халапсис А. В. Зеркало Клио : Метафизическое постижение истории. Днепр : Середняк Т. К., 2017. 381 с.
27. Хеффе О. Свобода. *Современная западная философия. Энциклопедический словарь*. Москва : Культурная революция, 2009. С. 178.
28. Шестов Л. И. На весах Иова. М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : Фолио, 2001. 464 с.
29. Halapsis, Alex, & Halapsis, Alexandros. From monarchy to republic : Kings power and public affair in ancient Rome. *Philosophy, Economics and Law Review*. 2021. 1(1). P. 5–17.

References

1. Binswanger, L. (1999). Bytie-v-mire [Being-in-the-world]. Moskva : Refl-buk ; Kyiv : Vakler [in Russian].
2. Burno, M. E. (2008). O karakterah lyudej (psihoterapevticheskaya kniga) [About the characters of people (psychotherapeutic book)]. Moskva : Akademicheskij Proekt ; Fond «Mir» [in Russian].
3. Vygotsky, L. S. (1996). Pedagogicheskaya psihologiya [Educational psychology]. Moskva : Pedagogika-Press [in Russian].
4. Deleuze, Zh. (1992). Predstavlenie Zaher-Mazoha (Holodnoe i zhestokoe) [Sacher-Masochs performance (Cold and Cruel)]. *Venera v mekhah* [Venus in Furs] (pp. 191–313). Moskva : RIK «Kultura» [in Russian].
5. James, V. (1993). Mnogoobrazie religioznogo opyta [Diversity of religious experience]. Sankt-Peterburg : Andreev i synovya [in Russian].

6. Dolgov, K. M. (1990). *Ot Kirkegora do Kamyu : Ocherki evropejskoj filosofsko-esteticheskoj mysli XX veka* [From Kirkegaard to Camus : Essays on European Philosophical and Aesthetic Thought of the Twentieth Century]. Moskva : Iskustvo [in Russian].
7. Dryskol, K. (2003). Kristeva Yuliya (Kristeva, Julia) [Krysteva Julia (Kristeva Julia)]. *Enciklopediya postmodernizmu* [Encyclopedia of Postmodernism] (p. 218). Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].
8. Kagramanov, Yu. M. (1986). *Metamorfozy nigelizma : O «novyh filosofah» i «novyh pravyyh»* [Metamorphoses of Nihilism : On the «New Philosophers» and the «New Right»]. Moskva : Politizdat [in Russian].
9. Kristeva, Yu. (2004). *Izbrannyye trudy : Razrushenie poetiki* [Selected Works : The Destruction of Poetics]. Moskva : «Rossijskaya politicheskaya enciklopediya» (ROSSPEN) [in Russian].
10. Krishnamurti, J. (1999). *Zapisnye knizhki* [Notebooks]. Moskva : Razum ; Mir Krishnamurti [in Russian].
11. Levin, S. (1996). *Kto umiraet?* [Who dies?]. Kyiv : Sofiya [in Russian].
12. Leonhard, K. (1989). *Akcentuirovannyye lichnosti* [Accentuated personalities]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Russian].
13. Losev, A. F. (2000). *Istoriya antichnoj estetiki. Pozdnyj ellinizm* [History of Ancient Aesthetics. Late Hellenism]. Harkov : Folio ; Moskva : OOO «Yzdatelstvo AST» [in Russian].
14. Markov, B. V. (1997). *Teonomnaya antropologiya M. Shelera i M. Bubera* [Theonomic Anthropology of M. Scheler and M. Buber]. *Istoriya sovremennoj zarubezhnoj filosofii: komparativistskij podhod* [History of Modern Foreign Philosophy : A Comparative Approach]. Sankt-Peterburg : Yzdatelstvo «Lan» [in Russian].
15. Maslow, A. (1997). *Psihologiya bytiya* [Psychology of Being]. Moskva : Refl-buk ; Kyiv : Vakler [in Russian].
16. Maharshi, Sh. R. (2003). *Sobranie proizvedenij* [Collected works]. Moskva : Yzdatelstvo K. H. Kravchuka ; Tiruvannamalai : Shri Ramanashram [in Russian].
17. Metz, K. (2010). *Voobrazhaemoe oznachayushchee. Psihoanaliz i kino* [Imaginary Signifier. Psychoanalysis and Cinema]. Sankt-Peterburg : Yzdatelstvo Evropejskogo universiteta v Sankt-Peterburge [in Russian].
18. Murashkin, M. G. (2021). *Zapisi 2020 goda* [Records in 2020]. Dnipro : SICH [in Russian].
19. Nagata, Kh. (1991). *Istoriya filosofskoj mysli Yaponii* [History of Philosophical Thought of Japan]. Moskva : Progress [in Russian].
20. Ortega-i-Gasset, Kh. (2000). *Kamen i nebo* [Stone and Sky]. Moskva : Grant [in Russian].
21. Ortiz, L. M. (2003). «Ia»/inshyi (self/other) [«I»/another (self/other)]. *Entsyklopediia postmodernizmu* [Encyclopedia of Postmodernism] (p. 477). Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy» [in Ukrainian].
22. Prabhupada, S. (1993). *Uchenie SHri CHaitanji* [The Teachings of Sri Chaitanya]. Moskva : Bhaktivedanta buk trast [in Russian].
23. Celin, Ya. A. (2004). *Fenomenologiya intersubektivnosti* [Phenomenology of intersubjectivity]. Sankt-Peterburg : Nauka [in Russian].
24. Fromm, E. (1990). *Imet ili byt?* [To have or to be?]. Moskva : Progress [in Russian].
25. Huxley, D. (1992). *Religiya bez otkroveniia* [Religion without revelation]. Moskva : Znanie [in Russian].
26. Halapsis, A. V. (2017). *Zerkalo Klio : Metafizicheskoe postizhenie istorii* [Clio's Mirror : A Metaphysical Comprehension of History]. Dnipro : Serednyak T. K. [in Russian].
27. Heffe, O. (2009). *Svoboda* [Freedom]. *Sovremennaya zapadnaya filosofiya. Enciklopedicheskij slovar* [Modern Western Philosophy. Encyclopedic Dictionary]. Moskva : Kulturnaya revolyuciya [in Russian].
28. Shestov, L. I. (2001). *Na vesah Iova* [On the scales of Job]. Moskva : OOO «Yzdatelstvo AST» ; Harkov : Folio [in Russian].
29. Halapsis, Alex, & Halapsis, Alexandros. (2021). *From monarchy to republic : Kings power and public affair in ancient Rome. Philosophy, Economics and Law Review*, 1(1), 5–17 [in English].

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ. СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

УДК 130.122: 37.013

Взаємодетермінація здоров'я та здорового способу життя як філософська проблема

INTERDETERMINATION OF HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE AS A PHILOSOPHICAL PROBLEM

БРАТАНІЧ Борис – доктор філософських наук, професор, професор кафедри виховання та культури здоров'я, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7175-924X>

ЛАВРОВА Лариса – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри виховання та культури здоров'я, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8027-3364>

САВЧЕНКО Вікторія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховання та культури здоров'я, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2551-7164>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-3>

BRATANICH Borys – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Education and Culture of Health, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

LAVROVA Larysa – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Education and Culture of Health, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

SAVCHENKO Victoria – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Culture of Health, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. У статті схарактеризовано взаємодію здоров'я та здорового способу життя в якості складової проблемного поля соціальної філософії, філософської антропології, філософії освіти та філософії здоров'я, у ширшому сенсі – як одного з напрямів розвитку сучасної екзистенціальної філософії, що орієнтує на дослідження особистості та її буттєвого простору. Найбільш важливим при цьому є філософський аналіз взаємодетермінації здоров'я і здорового способу життя у контексті проблематики самоактуалізації особистості, що нині знаходиться на периферії наукових розвідок. Виходячи з цього, метою нашого дослідження є визначення специфіки і значення для розвитку особистості взаємодетермінації здоров'я та здорового способу життя у контексті соціалізуюче-освітніх процесів. Теоретико-методологічну основу дослідження взаємодетермінації здоров'я та здорового способу життя складають насамперед настанови екзистенціалізму, філософської антропології, філософсько-освітні знання, а також окремі складові комунікативістики, теоретичної психології, філософсько-педагогічної методології. Під здоровим способом життя необхідно розуміти репрезентацію взаємодії способу життя та здоров'я з позитивним впливом на останнє, що визначає аксіологічний характер цієї проблеми. Здоровий спосіб життя має бути розглянутий як складова взаємодії способу життя та здоров'я. Пріоритетну роль у визначенні змісту і спрямованості такої взаємодії відіграють сформовані на основі соціальних культурних норм індивідуальні ціннісні орієнтації стосовно власного психофізичного стану. Здоров'я відображає певний стан організму людини на всіх рівнях, насамперед на психосоматичному й духовно-мотиваційному рівнях особистості. Здоровий спосіб життя відображає не стан здоров'я, а способи й інструментарій його забезпечення та підтримання, концентруючись на визначенні способів життєдіяльності, які дозволяють досягнути означених цілей у повсякденному житті. І здоров'я, і здоровий спосіб життя є чинниками забезпечення ефективної життєдіяльності людини та її самоактуалізації, що й дає підстави визначати філософсько-освітній вимір досліджуваної проблеми.

Ключові слова: філософія освіти, здоровий спосіб життя, здоров'я, соціалізація, особистість, цінності, самоактуалізація.

Summary. *The urgency of the problem. It is appropriate to characterize the interaction of health and a healthy lifestyle as a component of the problem field of social philosophy, philosophical anthropology, philosophy of education and philosophy of health, in a broader sense – as one of the directions of development of modern existential philosophy, which focuses on the study of the individual and its material space. The most important thing is the philosophical analysis of the mutual determination of health and a healthy lifestyle in the context of the problem of self-actualization of the individual, which is currently on the periphery of scientific research. Based on this, the goal of our research is to determine the specificity and significance for the development of the personality of the mutual determination of health and a healthy lifestyle in the context of socialization and education processes. The theoretical and methodological basis of the study of the mutual determination of health and a healthy lifestyle consists primarily of the guidelines of existentialism, philosophical anthropology, philosophical and educational knowledge, as well as individual components of communicative studies, theoretical psychology, and philosophical and pedagogical methodology. Research results. A healthy lifestyle should be understood as a representation of the interaction of lifestyle and health with a positive effect on the latter, which determines the axiological nature of this problem. A healthy lifestyle should be considered as a component of the interaction between lifestyle and health. A priority role in determining the content and direction of such interaction is played by individual value orientations formed on the basis of social and cultural norms in relation to one's own psychophysical state. Health reflects a certain state of the human body at all levels, primarily at the psychosomatic and spiritual-motivational levels of the individual. A healthy lifestyle does not reflect the state of health, but the methods and tools for its provision and maintenance, focusing on determining the ways of life that allow you to achieve certain goals in everyday life. Both health and a healthy way of life are factors in ensuring the effective life activity of a person and his self-actualization, which gives reason to talk about the philosophical and educational dimension of the researched problem.*

Key words: philosophy of education, healthy lifestyle, health, socialization, personality, values, self-actualization.

Вступ. Аналіз способу життя як предмета філософського дослідження постає з розуміння його як складової людського буття загалом та його репрезентації у різноманітних формах життєдіяльності. Відповідно до цієї тези, спосіб життя слід інтерпретувати в якості історично визначеного способу самореалізації людини у різноманітних сферах життєдіяльності. І людина, і соціальні групи, і соціуми загалом мають визначені способи життєдіяльності, що інтегрується у межах цілісності способу життя. Виокремлення окремих складових цієї життєдіяльності дає нам структуру способу життя й уможливорює акцентування значущості на тих чи інших його складових. Сьогодні одним із найбільш актуальних є той компонент способу життя, який відноситься до забезпечення людиною і суспільством власного здоров'я. Відповідно до цього, актуалізується завдання визначення взаємодетермінації здоров'я та здорового способу життя у межах філософського аналізу проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Філософські проблеми дослідження феномену здоров'я розкриваються у роботах таких вітчизняних фахівців, як М. Іщенко, Д. Котко, О. Подгорна, С. Путров, Я. Радиш, Р. Слухенська, О. Шукатка та інші. У межах визнання міждисциплінарності таких досліджень обґрунтовується потреба їхніх філософських узагальнень на основі визнання здоров'я системотворюючим чинником буття та діяльності людини. Разом із тим філософський аналіз здоров'я та інструментарію його забезпечення у вигляді формування здорового способу життя залишається на периферії наукових розвідок.

Метою дослідження є визначення специфіки і значення взаємодетермінації здоров'я та здорового способу життя для розвитку особистості у контексті соціалізуючих освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу. Ми концентруємося на особистості як основному суб'єкті здорового способу життя. Разом із тим приймаємо до уваги, що спосіб життя як філософська категорія є відображенням соціально-типового на рівні життєдіяльності конкретної людини, і тому має значення трансформації загальносоціального в індивідуальні характеристики людини, які визначають специфіку її особистого буття.

Відповідно, у здоровому способі життя слід виділити соціальну складову, яка відображає характеристику людини як соціальної істоти, та індивідуально-біологічну складову, яка опирається на індивідуальні цінності й картину світу і репрезентується індивідуальною поведінкою людини. Проте наявність і значущість індивідуально-біологічного фактору у будь-якому випадку слід розглядати серед системотворчих чинників стосовно здорового способу життя. На індивідуальному рівні біологічні складові здорового способу життя проявляються насамперед у поведінкових феноменах, а також у психічних установах людини, які системно пов'язані з її станом здоров'я, і відтак слугують механізмом опосередкування взаємозв'язку індивідуального й соціального у здоровому способі життя.

Варто також зазначити, що здоровий спосіб життя має також екологічно-природний вимір, оскільки на здоров'я людини, як справедливо вказує вітчизняний фахівець С. Путров, визначальний вплив має не тільки соціальне, а й природне середовище її буття [8, с. 344]. Сьогодні природньо-енвіронментальні чинники забезпечення здоров'я людини виходять на передній план, насамперед у вигляді екологічних характеристик середовища буття. При цьому саме екологія людини та її життєдіяльності найбільш повно репрезентує єдність біологічного та соціального у здоровому способі життя й феномені здоров'я загалом. Відтак потрібно

констатувати, що спосіб життя має розглядатися в якості інтегруючого поняття стосовно людини та її індивідуального здоров'я у контексті впливу соціальних чинників. Тому сьогодні здоровий спосіб життя вже не можна розглядати лише у межах дихотомії біологічного та соціального, оскільки важливими також є культурні, екологічні, сенсожиттєві та інші фактори [1, с. 45].

У межах діалектики загального та індивідуального, слід визначити спосіб життя як загальне поняття, що відображає різні форми індивідуальної і соціальної активності, а поняття «здорового способу життя» визначити як характеристику діяльності на індивідуальному і соціальному рівнях щодо забезпечення індивідуального здоров'я та здоров'я соціуму. Звідси випливає, що здоровий спосіб життя має бути розглянутий як складова взаємодії способу життя та здоров'я. Життєдіяльність, яка формує здоровий спосіб життя, визначається такими способами активності людей, що спрямовані на максимальне зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я у контексті формування й розвитку сприятливих для цього соціально-економічних, екологічних і культурних умов. Відтак під здоровим способом життя необхідно розуміти репрезентацію взаємодії способу життя та здоров'я з позитивним впливом на останнє, що визначає аксіологічний характер цієї проблеми. Разом із тим потрібно констатувати наявність суб'єктного її виміру, оскільки належність до соціокультурного середовища дає можливість людині свідомо й у вольовому порядку керувати своєю життєдіяльністю таким чином, щоб забезпечувати своє здоров'я. Таким чином, людина, на що вказує вітчизняна дослідниця Ю. Степанюк, як соціальний суб'єкт робить свою здоров'язберігаючу життєдіяльність предметом власного вольового впливу та сферою самоорганізації у власному бутті [11, с. 112].

Загалом взаємодія здоров'я і способу життя має об'єктивний характер, є результатом соціальних процесів, які мають місце у конкретному соціумі, і впливає на діяльність як окремих людей, так і цілих соціальних груп. Здоровий спосіб життя, як справедливо зазначають автори монографії «Здоровий спосіб життя – якість життя», насамперед є однією з репрезентацій якості життя у суспільстві, й відповідно визначається соціально-економічними процесами, що створюють передумови для характеру життєдіяльності людей [3, с. 29]. Важливу роль відіграють й інші складові соціального середовища людини, такі як стан природного середовища, розвиток культури та домінуючі у суспільстві цінності, які формують цілепокладальну і мотиваційну основи до здорового способу життя та зумовлюють можливості для його здійснення. Тому загалом соціокультурне і природне середовища буття людини, формуючи суспільно-об'єктивну заданість форм її життєдіяльності, одночасно визначають діалектику загального й індивідуального стосовно здорового способу життя та складності процесу його взаємодії зі здоров'ям.

Характеризуючи соціокультурну детермінованість такої взаємодії, слід також вказати на значущість цивілізаційного чинника, тобто специфічної інтегрованої специфіки впливу соціуму на певному етапі свого розвитку на характер і можливості формування здорового

способу життя. Саме ця специфіка визначає кількісні та якісні характеристики типових форм життєдіяльності, зокрема, за рахунок домінуючих у суспільстві норм і цінностей. Цим, зокрема, пояснюється неоднозначність і різноспрямованість взаємодії здоров'я та здорового способу життя у різні періоди цивілізаційного розвитку і навіть на різних історичних етапах розвитку тієї чи іншої країни. Здоровий спосіб життя, таким чином, має цілком певні історичні форми, обумовлені конкретно-історичним впливом матеріальних основ і ціннісних орієнтирів щодо можливостей взаємодії зі здоров'ям в якості чинника його забезпечення.

Отже здоровий спосіб життя, що виникає на основі взаємодії з соціально-природним змістом феномену здоров'я, суттєво відрізняється від здорового способу життя як функції певної системи цінностей у суспільстві [2, с. 97]. В останньому випадку здоровий спосіб життя максимально визначається психофізіологічним змістом і духовними сенсами життя людини чи соціальних груп, оскільки репрезентує синтез впливів основних взаємозалежних рівнів життєдіяльності – соціального, духовного, психічного та біологічного. Ситуація ускладнюється й тим, що здоровий спосіб життя відображає життєдіяльність людей як на рівні соціальних відносин, так і на рівні їхнього індивідуального соціального середовища, що визначає значущість і навіть домінування особистісного аспекту досліджуваного феномена.

Увесь цей комплекс чинників формує систему взаємозв'язку здорового способу життя та здоров'я у системі людської життєдіяльності на основі спільності загальної біопсихосоціальної основи, яка визначає специфіку їх взаємодії в єдиній системі відносин відповідно до змістовних ліній «людина – соціальне середовище», а також «людина – природне середовище» та «людина – ціннісно-культурне середовище». Таким чином, пріоритетну роль у визначенні змісту та спрямованості такої взаємодії відіграють сформовані на основі соціальних культурних норм індивідуальні ціннісні орієнтації стосовно власного психофізичного стану, спрямованості власних прагнень до самореалізації з використанням свого психофізичного потенціалу, ціннісних імперативів та сенсожиттєвих пріоритетів в обраних сферах життєдіяльності [12, с. 77]. Виходячи з інтегрованості соціальних чинників здоров'я та здорового способу життя, їх слід вважати специфічною цілісністю, яка визначає здатність якісно та кількісно забезпечувати власне здоров'я в усіх його вимірах як на індивідуальному, так і на соціальному рівнях. Таким чином, слід погодитися з вітчизняною дослідницею Р. Слухенською, що досліджувана проблема має розглядатися не лише як соціально-діяльнісна, а і як ціннісно-гуманістична в силу впливу на можливості особистості до саморозвитку, а суспільства – до поступальних змін [10, с. 156].

Для розуміння природи взаємодії здоров'я та здорового способу життя необхідно також відзначити і наявність суттєвих відмінностей цих понять за змістом і специфікою застосування. Здоров'я відображає певний стан організму людини на всіх рівнях, насамперед на психосоматичному та духовно-мотиваційному рівнях особистості. Здоровий спосіб життя відображає не

стан здоров'я, а способи та інструментарій його забезпечення і підтримання, концентруючись на визначенні способів життєдіяльності, які дозволяють досягнути означених цілей у повсякденному житті.

І здоров'я, і здоровий спосіб життя є чинниками забезпечення ефективної життєдіяльності людини та її самоактуалізації, що і дає підстави визначати філософсько-освітній вимір досліджуваної проблеми [9, с. 22]. У межах цього виміру взаємодія здоров'я та здорового способу життя мають розглядатися як обов'язкова умова повноцінної участі людини як суб'єкта життєдіяльності у різних сферах буття. Проте слід сказати, що забезпечення здоров'я може здійснюватися і без свідомої орієнтації на цінності здорового способу життя за рахунок стохастично-пасивної, але цілком адекватної для підтримки здоров'я життєдіяльності людини.

Взаємозв'язок здоров'я та здорового способу життя не є відображенням понять одного рівня, оскільки перше загалом визначає друге. Враховуючи, що саме здоров'я розуміється по-різному у різних соціокультурних контекстах та у межах різних наукових підходів, здоровий спосіб життя також може розумітися по-різному. Для аналізу проблеми нашого дослідження найбільш адекватним є розуміння здоров'я як цілісної біосоціодуховної основи життєдіяльності його суб'єкта в єдності з середовищем його буття. Найбільш загальними репрезентаціями здоров'я слід вважати здатності, які внаслідок репрезентації суб'єкт має на психосоматичному та діяльнісно-ціннісному рівнях. Також потрібно розуміти здоров'я не як абстрактну сталість, а як динамічну рівновагу суб'єкта з середовищем, яке забезпечує здатність до найбільш повної та гармонічної реалізації усіх потенцій саморозвитку людини [7, с. 88].

У межах означеного розуміння здоров'я здоровий спосіб життя характеризується такими рисами як цілісність особистісної життєдіяльності у контексті прояву особистісних характеристик та особливостей; оптимальна відповідність особистісних рис і характеристик на засадах компліментарності фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я; взаємобумовленість здорового способу життя та ставлення людини до свого середовища буття як репрезентація ефективності адаптованості людини [6, с. 197]. З переліку характеристик випливає очевидний висновок про те, що концепт здорового способу життя та основана на ньому теорія мають комплексний і міждисциплінарний характер, як і загалом наука, що вивчає проблематику здоров'я. А відтак адекватне розуміння здорового способу життя можливе лише на основі використання принципів системного аналізу, комплексного підходу, міждисциплінарного понятійно-концептуального апарату та з урахуванням контексту розвитку постнекласичної науки.

Необхідність урахування вказаних методологічних настанов дає підстави визначити здоровий спосіб життя у достатньо абстрактно-інтегрованому вигляді, а саме як репрезентації біосоціальної природи людини в єдності з соціо-природними умовами її буття, що забезпечує оптимальне здоров'язбереження та здатність до ефективної життєдіяльності у різних

сферах [4, с. 57]. Таке визначення є евристично плідним насамперед з погляду філософсько-освітнього аналізу проблеми взаємодії здоров'я та здорового способу життя, оскільки дає можливість її розглянути через призму соціалізації особистості. У той же час йдеться про використання потенціалу філософської антропології, оскільки механізми соціалізації особистості через ті чи інші способи життєдіяльності неможливо досліджувати без врахування феноменів інкультурації, ідентифікації, індивідуалізації тощо. Безумовно, ці феномени можна описувати і як механізми адаптації людини до зовнішнього середовища, які виникають під впливом зовнішніх соціальних чинників. Однак лише акцентування внутрішніх інтенцій щодо саморозкриття індивідуальних потенційних якостей людини для забезпечення власного здоров'я дає можливість оцінити її як активно-творчого суб'єкта і відповідно перевести вивчення проблеми означених взаємодій на особистісний рівень.

Взагалі, слід констатувати, що проблема взаємодії феноменів здоров'я та здорового способу життя є найбільш важливою змістовною основою для формування методологічного фундаменту філософсько-освітніх наукових розвідок у царині здорового способу життя. Визначення специфіки власне філософсько-освітньої проблематики взаємодії феноменів здоров'я та здорового способу життя, на нашу думку, має здійснюватися через обґрунтування методології освітньої діяльності, яка орієнтована на трансформацію загальних ціннісних засад здоров'язбереження у конкретні сенсожиттєві пріоритети, які, у свою чергу, мають розглядатися в якості безпосередніх чинників здорового способу життя конкретних людей.

Основним засобом освітнього впливу на особистість та суспільство для мотивації до здорового способу життя має бути створення спеціалізованого та ціннісне орієнтованого здоров'язабезпечуючого освітнього і соціального простору, який би об'єднав усі соціальні інститути нашого суспільства для генерування освітньо-виховних впливів з метою формування соціалізуючих, освітніх, а також буттєво-практичних чинників формування цінностей та мотивації до здорового способу життя [5, с. 111]. Такий здоров'язабезпечуючий інтегрований соціально-освітній простір має бути наповнений цілеспрямованими видами діяльності ціннісного та пізнавального характеру, які спрямовані як на формування у молодого покоління мотивації до здорового способу життя, так і на практичне впровадження цих ідей з використанням різноманітних програм оздоровлення. В організаційній діяльності необхідним є поєднання форм взаємодії всіх соціально-освітніх інститутів для формування мережі психолого-розвиваючих, спортивних, корекційних, оздоровчо-реабілітаційних та інших впливів на процес становлення особистості у контексті забезпечення її здоров'я та мотивації до здорового способу життя.

Висновки. Таким чином, проблема взаємодії здоров'я та здорового способу життя має філософський вимір, оскільки стосується буттєвого, діяльнісного, соціалізаційного аспектів вивчення людини. Здоров'я виступає в якості аспекту субстанціонального базису

людської життєдіяльності, у той час як здоровий спосіб життя визначає інструментарій його забезпечення. Інтегруюча роль освітньої діяльності у процесі формування здорового способу життя проявляється у диверсифікації впливів на суб'єктів здоров'я, спрямованої на забезпечення сформованості його основних компонентів: мотиваційно-потребнісного, аксіологічного,

практиологічного, афективного, когнітивного тощо. Всі ці складові здорового способу життя прямо пов'язані з тими чи іншими аспектами освітньої діяльності і на рівні концептуалізації сформульованих у статті методологічних положень мають бути реалізованими у конкретних освітніх методиках і технологіях як логічне продовження нашого дослідження.

Список використаних джерел

1. Братаніч Б. В., Хоменко Ю. С. Здоров'я як цінність людини та складова культури: філософсько-освітні аспекти. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*. 2011. Вип. 2. С. 43–50.
2. Голянич М. Ю., Сініцина А. В. Філософське обґрунтування прогностичної концепції здоров'я людини і «здорового суспільства». *Art of medicine*. 2017. № 1. С. 94–100.
3. Здоровий спосіб життя – якість життя : монографія / Д. М. Котко та ін. Київ : Знання України, 2021. 256 с.
4. Іщенко М. В. Здоров'я людини : фізична культура та здоровий спосіб життя. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 132 с.
5. Лаврова Л. В., Братаніч Б. В. Культура здоров'я як предмет філософського розгляду. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2021. № 2. С. 108–113.
6. Лаврова Л. В. Філософсько-освітні засади формування здорового способу життя у практичному освітньому процесі. *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вип. 39. С. 195–201.
7. Погорелова О., Подгорна О. Філософія здоров'я як розділ загально-філософського знання : досвід компаративного дослідження. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2015. № 1. С. 85–91.
8. Путров С. Здоров'я людини як предмет соціально-філософського аналізу. *Гілея : науковий вісник*. 2013. № 75. С. 343–345.
9. Радіш Я. Ф. Здоров'я людини як філософський феномен і важлива складова національної безпеки. *Науково-інформаційний вісник Академії національної безпеки*. 2016. № 1–2. С. 20–27.
10. Служенська Р. Світоглядно-філософські та методологічні засади наукової парадигми здоров'я людини. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. 2014. Вип. 706–707. С. 153–158.
11. Степанюк Ю. Філософія здоров'я людини як основа здорового способу життя. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. Т. 1. С. 111–114.
12. Шукатка О. Філософсько-педагогічні витоки сучасних ідей здоров'ятворення в педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка безпеки*. 2018. Т. 3. № 1. С. 75–82.

References

1. Bratanich, B. V., & Khomenko, Yu. S. (2011). Zdorovia yak tsinnist liudyny ta skladova kultury : filosofsko-osvitni aspekty [Health as a human value and a component of culture : philosophical and educational aspects]. *Filosofia i politologia v konteksti suchasnoi kultury*, 2, 43–50 [in Ukrainian].
2. Holianych, M. Yu., & Sinitsyna, A. V. (2017). Filososfske obhruntuvannia pro-hnostychnoi kontseptsii zdorovia liudyny i «zdrovoho suspilstva» [Philosophical justification of the pro-gnostic concept of human health and «healthy society»]. *Art of medicine*, 1, 94–100 [in Ukrainian].
3. Kotko, D. M. (2021). *Zdorovyi sposib zhyttia – yakist zhyttia* [Healthy lifestyle – quality of life] : monohrafiia. Kyiv : Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
4. Ishchenko, M. V. (2013). *Zdorovia liudyny : fizychna kultura ta zdorovyi sposib zhyttia* [Human health : physical culture and a healthy lifestyle]. Odesa : Bukaiev Vadym Viktorovich [in Ukrainian].
5. Lavrova, L. V., & Bratanich, B. V. (2021). Kultura zdorovia yak predmet filosofskoho rozghliadu [Health culture as a subject of philosophical consideration]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, 2, 108–113 [in Ukrainian].
6. Lavrova, L. V. (2013). Filosofsko-osvitni zasady formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u praktychnomu osvitnomu protsesi [Philosophical and educational principles of the formation of a healthy lifestyle in the practical educational process]. *Filosofia. Kultura. Zhyttia*, 39, 195–201 [in Ukrainian].
7. Pohorelova, O., & Podhorna, O. (2015). Filosofia zdorovia yak rozdil zahalno filosofskoho znannia : dosvid komparatyvnoho doslidzhennia [Philosophy of health as a section of general philosophical knowledge : experience of comparative research]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, 1, 85–91 [in Ukrainian].
8. Putrov, S. (2013). Zdorovia liudyny yak predmet sotsialno-filosofskoho analizu [Human health as a subject of socio-philosophical analysis]. *Hileia : naukovyi visnyk*, 75, 343–345 [in Ukrainian].
9. Radysh, Ya. F. (2016). Zdorovia liudyny yak filosofskyi fenomen i vazhlyva skladova natsionalnoi bezpeky [Human health as a philosophical phenomenon and an important component of national security]. *Naukovo-informatsiinyi visnyk Akademii natsionalnoi bezpeky*, 1–2, 20–27 [in Ukrainian].
10. Slukhenska, R. (2014). Svitohliadno-filosofski ta metodolohichni zasady naukovoii paradyhmy zdorovia liudyny [Worldview, philosophical and methodological foundations of the scientific paradigm of human health]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Filosofia*, 706–707, 153–158 [in Ukrainian].
11. Stepaniuk, Yu. (2008). Filosofia zdorovia liudyny yak osnova zdorovoho sposobu zhyttia [The philosophy of human health as the basis of a healthy lifestyle]. *Fizyчне vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*, 1, 111–114 [in Ukrainian].
12. Shukatka, O. (2018). Filosofsko-pedahohichni vytoky suchasnykh idei zdoroviatvorennia v pedahohichnii teorii ta praktytsi [Philosophical and pedagogical origins of modern ideas of health care in pedagogical theory and practice]. *Pedahohika bezpeky*, 3/1, 75–82 [in Ukrainian].

УДК 37.015.311:017:5/6

Самоідентифікація людини в умовах техно-інформаційної реальності

SELF-IDENTIFICATION OF A PERSON IN THE CONDITIONS TECHNO-INFORMATIONAL REALITY

КОЛЯДА Ірина – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

KOLIADA Iryna – Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Information and Educational Projects Management, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1355-4232>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-4>

Анотація. У статті розглянуто вплив факторів технократичного інформаційного суспільства на зміни самоідентифікації людини. Наслідки четвертої інформаційної революції та сучасні умови комунікації створюють нову модель існування людини в достатньо складному глобалізованому світі. Процеси віртуалізації та гейміфікації, що увійшли до повсякденного життя людини, дозволяють відчувати віртуальну присутність шляхом втечі від реального життя. Це породжує проблему втрати ідентичності та сенсу буття людини. Техно-інформаційна реальність для сучасної людини є певним досвідом соціальної реконструкції власного буття. Ідентифікаційні механізми, такі як саморегуляція, самореалізація, самовираження та духовне зростання, можуть знизити ризики людини від віртуальної залежності, піддатливості до маніпуляцій і відмови від відповідальності за власне життя. Самоідентифікація є важливим фактом усвідомлення людиною свого місця і ролі у колі соціальних взаємовідносин за нових умов соціальної реальності. Виявлено, що самоідентифікація є багатоаспектним поняттям та містить у собі декілька значень, таких як ідентичність і самість, самоусвідомлення й самоздійснення тощо. Окреслюючи проблему адаптації та соціалізації людини в умовах техно-інформаційної реальності, розглянуто самоідентифікаційну проблематику у фокусі соціальної ідентичності як системи соціальних конструктів особистості. Обґрунтовано, що причетність сучасної людини до будь-якої сфери інформаційного, віртуального чи соціального просторів створює особливі умови і вимагає нових механізмів самоідентифікації. З'ясовано, що механізмами самоідентифікації, які здатні знизити вплив маніпуляції на людину, можуть бути категорії внутрішньої духовної діяльності, що підтримується саморегуляцією та само-реалізацією особистості. Механізмом самоідентифікації, який сприяє адаптації та соціалізації особистості в умовах розширення меж віртуального світу, виступає множинна ідентичність, яка зберігає цілісність Я-концепції від цілковитого руйнування.

Ключові слова: самореалізація, техно-інформаційна реальність, ідентичність, самореалізація.

Summary. The article examines the influence of the factors of the technocratic information society on changes in a persons self-identification. The consequences of the fourth information revolution and modern communication conditions create a new model of human existence in a rather complex globalized world. The processes of virtualization and gamification, which have entered into the everyday life of a person, allow you to feel the virtual presence by escaping from real life. This gives rise to the problem of loss of identity and the meaning of human existence. Self-identification is an important fact of a persons awareness of his place and role in the circle of social relationships in the new conditions of social reality. It was found that self-identification is a multifaceted concept and encompasses several meanings, such as identity and selfhood, self-awareness and self-realization, etc. Outlining the problem of adaptation and socialization of a person in the conditions of techno-informational reality, self-identification problems are considered in the focus of social identity as a system of social constructs of the individual. It is substantiated that the involvement of a modern person in an sphere of information, virtual of social space creates special conditions and requires new self-identification mechanisms. It was found that self-identification mechanisms capable of reducing the influence of manipulation on a person can be categories of Internet spiritual activity supported by self-regulation and self-realization of the individual. The mechanism of self-identification, with contributes to the adaptation and socialization of the individual in the conditions of the expansion of the boundaries of the virtual world, is the multiple identity, with preserves the integrity of the self-concept from complete destruction.

Key words: self-realization, techno-informational reality, identity, self-realization.

Вступ. Техно-інформаційна реальність визначає нову модель світу, окреслюючи проблему місця і ролі людини в ньому. Серед характерних ознак техно-інформаційної реальності є те, що в її основі лежать наслідки четвертої інформаційної революції та процеси, пов'язані з науково-технічним прогресом, а визначальною комунікативною технологією є інтерактивні комунікаційні системи в мережі інтернет. Людство сьогодні перебуває в сучасній інформаційній фазі глобальної цивілізації, яка пов'язана з новими формами і способами діяльності [8, с. 35]. Саме такий порядок речей призводить до світоглядних трансформацій сучасної людини, змінює соціокультурне поле її буття.

У нових умовах соціальної реальності, щоб усвідомити своє місце у колі соціальних взаємовідносин, для людини важливим є факт самоідентифікації. Звернення до самоідентифікації допомагає людині прийняти соціальні норми і цінності. Варто зазначити, що в умовах техно-інформаційної реальності відбувається «розмиття» чітких уявлень про процеси навколишнього світу, трансформуються характеристики простору і часу, нівелюються культурні кордони, що суттєво ускладнює самоідентифікацію особистості.

Актуальність проблематики самоідентифікації у сучасному дискурсі соціальної філософії говорить про проблему пошуку сенсу життя людини на тлі процесів глобалізації, уніфікації, мультикультурності та віртуалізації буття.

Осмилення механізмів самоідентифікації дозволяє вирішувати завдання швидкої адаптації та соціалізації людини в умовах невизначеності й під час суспільних криз. Це вкрай важливо для українського суспільства, яке, перебуваючи в умовах техно-інформаційної реальності, переживає кризу національної ідентифікації, розколоте різними ставленнями до війни та мови, розділене російською окупацією або змушеним переселенням.

Проте окреслення ідентифікаційних механізмів є непростим завданням і не може бути вирішеним в межах однієї роботи. По-перше, поняття «самоідентифікація» є багатоаспектним й охоплює собою декілька значень, тому спробуємо самоідентифікаційну проблематику розглянути у фокусі соціальної ідентичності як системи соціальних конструктів особистості. По-друге, предметне коло дослідження охоплює досить складний феномен – людину, тому звернемо увагу на усвідомленні людиною основ власного «Я» в умовах техно-інформаційної реальності. Це дозволить нам звзвити коло питань щодо розгляду проблеми самоідентифікації людини як потреби у пошуку смислів життя.

Аналіз останніх досліджень. Формування техно-інформаційної реальності як нової цивілізації в монографії «Цивілізаційний вимір історії людства» визначив О. Пунченко, розглядаючи науково-технічні досягнення людства та швидкий розвиток інформаційного виробництва як основу цивілізаційного розвитку. Автор виокремив дві тенденції соціокультурних змін – розвиток техніки (технічні знання, новітні технології, модернізація виробництва) та розвиток інформації (інформатизація, інформаційні технології, інформаційна грамотність) [9, с. 234].

Починаючи з класиків, чимало дослідників зверталися до проблематики самоідентифікації людини. Питання самоідентифікації людини у своїх працях піднімав Е. Гідденс. Розглядаючи пристосування і відокремлення людини в соціумі, він застосував поняття «соціалізація» [3, с. 144]. Кризу самоідентичності в епоху соціальних катастроф описав Е. Еріксон, зробивши висновок про неможливість розвитку ідентичності без ідентифікації в процесі соціалізації особистості [13, с. 226].

Ідентичність як ключовий елемент суб'єктивної реальності розглядали П. Бергер та Н. Лукман. Соціальні процеси є основою формування ідентичності, тому вона може бути змінена або переформатована під впливом цих же соціальних процесів. Теорія соціального конструювання ідентичності є логічною відповідністю теорії соціального конструювання реальності. У роботі «Людина в суспільстві» П. Бергер зазначив, що соціальна роль людини – не що інше, як типова реакція на типове очікування і «кожній соціальній ролі відповідає відповідна ідентичність» [1, с. 42].

У свою чергу, описуючи інформаційне буття людини, Е. Тоффлер звертає увагу на зміну природи ідентифікації: «Прихід Третьої хвилі пов'язаний також із помітним прискоренням темпів соціальних та культурних змін, отже ідентифікації, які обираються, стають короточаснішими, а люди приймають чи відмовляються від якихось компонентів своїх ідентичностей швидше, аніж будь-коли» [11, с. 281–282]. За умов глобалізації у центрі уваги вчених постає питання національної та цивілізаційної ідентифікації, що знайшло відображення у роботах С. Курбатова, В. Павленка, О. Семашко та інших.

Враховуючи багатоаспектність поняття «ідентифікація», П. Гнатенко та В. Павленко виокремили основні варіанти його інтерпретації, на які ми будемо спиратися у своєму дослідженні: ідентифікація як один із механізмів міжособистісного сприйняття; ідентифікація як центральний елемент самосвідомості; ідентифікація як один із показників стратометричної концепції [4, с. 376].

Аналіз самоідентифікаційних соціокультурних практик, представлених у працях американських дослідників ХХ ст., здійснив О. Колісник. Для нас є цікавою його думка щодо пояснення джерел та формоутворюючих механізмів, що беруть участь у самоідентифікації людини як цілісної системи у соціокультурному просторі сьогодення [5, с. 198].

Таким чином, теоретична основа дослідження самоідентифікації людини в умовах техно-інформаційної реальності сприяла окресленню шляхів визначення ідентифікаційних механізмів людини, що забезпечують її адаптацію та соціалізацію в нових соціальних умовах.

Мета статті. Окреслити ідентифікаційні механізми людини, що забезпечують її адаптацію та соціалізацію в умовах техно-інформаційної реальності.

Виклад основного матеріалу. Сутність особливостей самоідентифікації людини ми досліджуємо через соціокультурні параметри. Соціокультурні параметри самоідентифікації – це не набір ознак, а значення, які

набуваються цими ознаками в процесі соціальної комунікації, виявляються через вплив соціальних інститутів та самоактуалізацію особи у просторово-часових межах соціуму [6, с. 78].

За словами С. Хоружого, самоідентифікація визначає сенс існування особистості, відносини з навколишнім середовищем, належність індивіда до певної соціальної спільноти [12, с. 11]. Процес самоідентифікації індивіда забезпечується інтерсуб'єктивними зв'язками і стосується діяльності людини як суб'єкта соціальної практики. Враховуючи особливості соціальної практики техно-інформаційної реальності, спробуємо окреслити основні чинники змін у процесах самоідентифікації.

Базовою категорією процесу самоідентифікації виступає ідентичність, як категорія, що характеризує сутність людини або групи людей з певними характерними ознаками. Нестабільність соціального буття у часи соціальних криз породжує проблему втрати ідентичності та соціального розриву, кризу індивідуального самовизначення й успішної самореалізації особистості. Спробуємо окреслити ідентифікаційні механізми, спрямовані на адаптацію людини до нового техно-інформаційного контексту соціальної реальності.

Умови техно-інформаційної реальності на тлі активного формування різних інтернет-спільнот та нові соціальні цінності мережевого суспільства зумовлюють кризу самоідентифікації особистості. У праці «Начала» П. Бурдье зазначає, що «...соціальний простір та групи, які в ньому розміщуються, є продуктом історичної боротьби, до якої залучаються агенти залежно від їхньої позиції у соціальному просторі та від ментальних структур, через які вони сприймають цей простір» [2, с. 28]. Сучасна людина в інформаційному суспільстві позбавлена єдиного простору загальнолюдських та національних цінностей. Інформаційна фрагментація, поєднання локального і глобального, штучного і реального зумовлюють множинність соціальних ролей та нестабільність їхнього існування. Перш за все втрачаються тривалі соціальні зв'язки, людина перебуває у стані відчуження з соціумом, відчуття самотності компенсується задоволенням від віртуальної реальності. Це породжує проблему «вбудови» людини у локальні спільноти, втечу її від реального життя. Соціальна ізоляція як результат втечі від реального життя в контексті віртуальної реальності є однією з умов створення будь-якої кількості суперечливих, нестійких, інколи короткотривалих образів «Я». Ці образи є продуктом самоідентифікації людини, що будує власну Я-ідентичність шляхом включення в соціальні зв'язки різноспрямованих фрагментарних мережевих спільнот із певною системою ієрархії. Умови використання інформаційно-комунікаційних технологій дають можливість людині одночасно перебувати в необмеженій кількості спільнот, обираючи частоту та активність власної інтеракції. Відповідно до вподобань та здібностей, потреб та інтересів, «вбудовуючись» у будь-яку локальну спільноту, людина конструює власну ідентичність шляхом вибору певних ролей і поведінки соціальної комунікації, заявляючи свій соціальний статус згідно стратометричної концепції. Від «вподобайки»

стороннього переглядача, «пересічного» дописувача коментарів, активного співавтора дописів, автора власних storis формуються стратегії мережевої комунікації. Причому, і роль, і поведінка, і статус для кожної локальної спільноти можуть бути різними, нестійкими і змінними. Для людини різні види ідентичності відповідно до кожного моменту часу є актуальними різною мірою. Ієрархія ідентичностей перебудовує ієрархію цінностей та реалізовує моделі соціальної поведінки. Якщо додати активність ботів, що працюють над інформаційними «вкидами», формуванням масової думки та залучають до цих процесів учасників мережевих спільнот, то можемо констатувати, що розуміння себе залежить не лише від самоідентифікації, а й від зразків-практик, які людина наслідує. Ніби професійний актор на сцені, людина змінює інтернет-образи власного Я, конструює власну соціальну реальність та ідентичність, і разом із тим підлягає маніпуляції, наче лялька, яку тримає за нитки ляльковод.

У сегменті інфосфери спостерігається висока активність інформаційних процесів, спрямованих на нав'язування загальних стереотипів та ціннісних пріоритетів глобалізованого суспільства. Це призводить до уніфікації Я-концепту і втрати персоналізації індивідуального сприйняття об'єктивної реальності шляхом приналежності людини до певної групи та заміщення Я-індивідуального на Я-колективне. Соціальна мобільність, як характерна риса інформаційного суспільства, розширює поле соціальної активності людини, фрагментуючи сприйняття потоку інформації та широко транслуючи плюралізм думок. Поява гіпертекстової людини, вільної від структурної ієрархії, забезпечує анонімність буття особистості, унеможливує тотальний контроль і створює нові умови для самоідентифікації.

Необхідно враховувати факт існування простору усвідомлених та неусвідомлених маніпуляцій, як способу управління соціальною поведінкою конкретних соціальних мережевих груп. Ця властивість простору широко використовується в рекламі та політиці, а також у кризових ситуаціях з метою отримання бажаних реакцій людської поведінки. Механізмами самоідентифікації, які здатні знизити вплив маніпуляції на людину, можуть бути категорії внутрішньої духовної діяльності, що підтримується саморегуляцією та самореалізацією особистості.

Ще одним механізмом самоідентифікації може виступати процес самовираження особистості. Специфіка становлення інформаційного суспільства відбувається у напрямку від простого споживання до творення інформації як продукту. Розвиток технологічної складової у сучасному суспільстві призводить до зміни образу життя людини, до становлення концепту «інформаційної свідомості». Інформаційний простір розвивається як соціальний організм, в якому кожна особистість зберігає свою неповторність та індивідуальність, ототожнюючи себе з «іншими». Популярність чисельних storis-груп у TikTok, Instagram, YouTube свідчить про зростаючу потребу сучасної людини у самовираженні, певній відповідальності та реалізації зобов'язань щодо інших членів спільноти вести публічний

дискурс. Медіареальність, як нове соціокультурне середовище віртуальності, стала частиною людського життя і сприймається більшістю як об'єктивна реальність. Медійний товар, створюючи окремий, паралельний світ образів, здатний замінити реальні предмети. Таким чином, він руйнує межі реального буття та віртуальної реальності. Людина, фіксує моменти власного життя і виставляючи їх на загал, перетворюється на образи та колекцію епізодів.

Штучна реальність у режимі онлайн послаблює зв'язки людини з об'єктивною реальністю, віртуалізуючи картину світу. Штучний інтелект, попри всі суперечки щодо загроз для людства, завойовує все більшу популярність, прагматично входить у сферу життєдіяльності, нівелюючи роль людини в технократичному суспільстві. «Штучний» і «реальний» уже не є антагоністичними поняттями, їх можна розглядати як дві, паралельно існуючі властивості дійсності, як певну альтернативу форм буття. Штучний світ усе більше охоплює людське буття, стає багатовимірним простором предметно-соціальної симуляції для набуття життєвого досвіду та формування нової системи комунікації. Віртуальний план буття дозволяє людині стати творцем, ініціатором, маніпулятором життєвих ситуацій, ... створюючи ймовірнісні життєві простори, людина змінює численні образи, приміряє на себе маски та ролі та залежно від ситуації грає роль, найбільш доцільну за даних умов [7, с. 109].

Технології в інформаційному суспільстві стають самоцінністю і способом проведення вільного часу, дозволяють відчувати віртуальну присутність шляхом втечі від реального життя. Механізмом самоідентифікації, що сприяє адаптації та соціалізації особистості в умовах розширення меж віртуального світу, виступає множинна ідентичність, яка зберігає цілісність Я-концепції від цілковитого руйнування.

Ще одна, досить поширена ідентичність інформаційної ери – геймер. Належність до певної групи характеризується не зовнішніми атрибутами (вони моделюються завдяки комп'ютерному образу), а певним станом особистості, яким визначається «Я-віртуальне». Як вигадана людина-образ із чітко заданими параметрами, гравець у віртуальному середовищі комп'ютерної гри «Я-віртуальне» ототожнює з «Я-реальним». Таким чином, вплив гейміфікації на самоідентифікацію людини відбувається шляхом віртуалізації «Я». Віртуальність заперечує поняття реальності, набуває першості над актуальністю [10]. Традиційні соціальні зв'язки, що є безперечною умовою соціалізації

особистості, стають більш абстрактними, а належність до соціальних спільнот перетворюється на комунікативні дискурси самостей. С. Хоружий визначав людину *homo virtualis* як замкнену в горизонталі віртуальної реальності, що живе за її специфічними законами й виробляє стереотипи поведінки, які полягають у маніпулюванні вже готовими формами [12, с. 24]. Внаслідок цього маємо кризу ідентичності – відсутність у віртуальної людини стабільної (закоріненої) самоідентифікації та соціального статусу. Механізмами самоідентифікації людини, зануреної у світ комп'ютерних ігор, можуть бути готовність до змін і толерантність, завдяки яким усталені норми зводяться до принципів гри, з якої можна вийти без перешкод. Гейміфікація людського буття спрямована на реалізацію власних задовольень, а останнім часом стає популярною в освітній діяльності.

Техно-інформаційна реальність для сучасної людини є певним досвідом соціальної реконструкції власного буття, в якому механізми саморегуляції, самореалізації та духовного зростання можуть знизити ризики віртуальної залежності, піддатливості до маніпуляцій та відмови від відповідальності за власне життя.

Висновки. Нові особливості техно-інформаційної реальності, такі як віртуалізація, гейміфікація, медіареальність зумовлюють необхідність пошуку стратегії персональної самоідентичності та визначення механізмів самоідентифікації людини. Причетність сучасної людини до будь-якої сфери інформаційного, віртуального чи соціального просторів створює умови для самоідентифікації. Як процес самовизначення, ідентифікація людини є основою до збереження цілісності особистості, усвідомлення своєї ролі і місця у соціумі, розуміння сенсу життя та ціннісних орієнтирів. Солідарність або відчуження людини у комунікативних інтеракціях відносно різних соціальних груп є результатом соціального конструювання ідентичності. Усвідомлення та виокремлення певного набору характеристик неповторного «Я», які вирізняються сталістю чи наслідуванням, підкреслюють суб'єктивні відчуття причетності людини до різних соціальних інтернет-спільнот. Існуючі механізми самоідентифікації забезпечують успішну адаптацію та соціалізацію людини інформаційного суспільства в умовах техно-інформаційної реальності. Результатом самоідентифікації в контексті моделювання міжособистісної комунікації в різних локальних групах є усвідомлення людиною власного простору для саморозвитку та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Бергер П. Человек в обществе. *Приглашение в социологию*. Москва : «Аспект-пресс», 1996. С. 37–52.
2. Бурдьє П. Начала. *Choses dites*. Paris : Minuit, 1987. Пер. с фр. Н. А. Шматко. Москва : Socio-Logos, 1994. 288 с.
3. Гідденс Э. Соціологія. Київ : Основи, 1999. 726 с.
4. Гнатенко П. І., Павленко В. М. Ідентичність : філософський та психологічний аналіз. Київ : «АРТ-ПРЕСС», 1999. 466 с.
5. Колісник О. В. Дизайн в контексті самоідентифікаційних соціокультурних практик : монографія. Київ : КНУТД, 2020. 224 с.
6. Малахов В. С. Ідентичність. *Новая философская энциклопедия* : В 4 т. Москва, 2001. Т. 2. С. 78–79.
7. Марійко С. Пошуки ідентичності «*homo virtualis*» в умовах сучасного соціуму. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер. Філософія. 2012. Вип. 10. С. 100–112.

8. Онищук О. В. Сучасна людина у просторі віртуальної реальності : особливості соціокультурної трансформації. *Вісник НУ «Львівська політехніка», серія «Філософські науки»*. 2014. № 780. С. 34–40.
9. Пунченко О. П. Цивилизационное измерение истории человечества : монография. Одесса : Астропринт, 2013. 444 с.
10. Стратонова Н. Самоідентифікація особистості у віртуальному просторі гри. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. 2014. № 16. С. 37–45.
11. Тоффлер Е. Третья Хвиля. Пер. з англ. А. Євса. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
12. Хоружий С. С. Проблема постчеловека или трансформативная антропология глазами синергической антропологии. *Философские науки*. 2008. № 2. С. 10–31.
13. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.

References

1. Berher, P. (1996). Chelovek v obshchestve [Man in society]. *Priglaseniye v sotsiologiyu* [An invitation to sociology]. Moskva : «Aspekt-press» [in Russian].
2. Burde, P. (1994). Nachala. [Beginnings]. Choses dites. Per. s fr. N. A. Shmatko. Moskva : Socio-Logos [in Russian].
3. Hyddens, E. (1999). Sotsyolohyia [Sociology]. Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
4. Hnatenko, P. I., & Pavlenko, V. M. (1999). Identychnist : filosofskyi ta psykhologichnyi analiz [Identity : a philosophical and psychological analysis]. Kyiv : «APT-PRESS» [in Ukrainian].
5. Kolisnyk, O. V. (2020). Dyzain v konteksti samoidentyfikatsiinykh sotsiokulturnykh praktyk [Design in the context of self-identification sociocultural practices] : monohrafiia. Kyiv : KNUTD [in Ukrainian].
6. Malakhov, V. S. (2001). Ydentychnost [Identity]. *Novaia fylosofskaia entsyklopedyia* : V 4 t. [New Philosophical Encyclopedia : In 4 volumes]. (Vol. 2. pp. 78–79). Moskva [in Russian].
7. Mariiko, S. (2012). Poshuky identychnosti «homo virtualis» v umovakh suchasnoho sotsiumu. [Searches for the identity of «homo virtualis» in the minds of modern society]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiya»*. Seriya Filosofiya, 10, 100–112. [in Ukrainian].
8. Onyshchuk, O. V. (2014). Suchasna liudyna u prostori virtualnoi realnosti : osoblyvosti sotsiokulturnoi transformatsii [Modern people in the expanse of virtual reality : features of socio-cultural transformation]. *Visnyk NU «Lvivska politekhnikha», seriya «Filosofski nauky»*, 780, 34–40 [in Ukrainian].
9. Puchenko, O. P. (2013). *Tsyvlylyzatsyonnoe yzmerenye ystoryy chelovechestva* [Civilization dimension of human history] : monohrafiya. Odesa : Astroprynt [in Russian].
10. Stratonova, N. (2014). Samoidentyfikatsiia osobystosti u virtualnomu prostori hry [Self-identification of specialty in virtual space]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Filosofski nauky*, 16, 37–45 [in Ukrainian].
11. Toffler, E. (2000). Tretia Khvylia [The third wave]. Kyiv : Vyd. dim «Vsesvit» [in Ukrainian].
12. Khoruzhyi, S. S. (2008). Problema postchloveka yly transformativnaia antropolohyia hlazamy synerhyinoi antropolohyy [The Problem of the Posthuman or Transformative Anthropology through the Eyes of Synergistic Anthropology]. *Fylosofskye nauky*, 2, 10–32 [in Russian].
13. Erykson, E. (1996). *Ydentychnost : yunost y kryzys* [Identity : youth and crisis]. Moskva : Prohress [in Russian].

UDC 1:316:613

Philosophical dimensions of the concept of health

ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ ПОНЯТТЯ ЗДОРОВ'Я

VYSOTSKA Olha – D. Sc. (Philosophy), Professor, Head of the Philosophy Department, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Antonovych str., Dnipro, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1265-7582>

ROMANENKO Mykhailo – D. Sc. (Philosophy), Professor, Rector adviser, Professor of the Philosophy Department, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Antonovych str., Dnipro, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1495-6762>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-5>

ВИСОЦЬКА Ольга – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

РОМАНЕНКО Михайло – доктор філософських наук, професор, радник ректора, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

Summary. The article is devoted to the philosophical aspects of interpretation and understanding of the concept of health. The study of the essence of the concept of health allows authors to get a complete picture of the dichotomy of the categories «health» - «disease». In the course of the work, the concept of Health is analyzed from the point of view of its methodological foundations, namely through the prism of holistic epistemology. Using the historical and genetic method, the stages of development of the concept of health from the ancient period to the latest are analyzed and highlighted. It is proved that the concept of Health has been the focus of many researchers for a very long time. Even the first philosophers and healers considered health as a complete complex phenomenon. At the same time, health has long remained on the periphery of research in the philosophy and theory of Medicine. The authors analyzed the concept of health as a basic concept of the philosophy of Medicine, based on the hermeneutical approach and current trends in considering the dichotomy of the categories «health» – «disease» based on holistic epistemology. Using the historical and genetic method, the authors identified the stages of development of the concept of Health. In contrast to the ancient period, when medical knowledge is formed, the basic principles of medical ethics are created, which have not yet lost their relevance (the famous «Hippocratic oath»), in the Middle Ages there is a significant departure from the ancient concept of Health, which is due to a new reading of the idea of integrity. The concept of medieval health is based on the ideas of sin and salvation. Man is devoid of integrity, because from birth he is defined as a sinful being. Life is understood as the path to death in the moment of salvation and resurrection, the transition from a divided, lower existence in sin to a holistic stay with God. Instead of the ancient ideal of harmony of soul and body, the idea of salvation becomes the leading one, which involves giving up bodily desires and mastering spiritual exercises. The transition to the classical concept of Health is taking place in our time and involves an appeal to the physical dimension of Health, the formation of a mechanistic view of the relationship between the categories «health» and «disease», which leads to the loss of a holistic vision of a person. The return to integrity in the interpretation of a person occurs with the formation of a non-classical concept of Health, in which life becomes the main object of study, taking into account rational-objective and irrational-subjective factors. The post-non-classical concept of Health is characterized by the desubstantialization of the categories «health» and «disease». Health is described as an integral phenomenon, an open dynamic system in the unity of biological, psychological, social and environmental factors.

Key words: health concept, health philosophy, holistic approach, disease, philosophical dimensions.

Анотація. Стаття присвячена філософським аспектам інтерпретації та розуміння поняття здоров'я. Вивчення сутності поняття здоров'я дозволяє авторам отримати цілісне уявлення про дихотомію категорій «здоров'я» – «хвороба». У ході роботи концепція здоров'я аналізується з точки зору її методологічних засад, а саме крізь призму холистичної епістемології. Використовуючи історико-генетичний метод, аналізуються і виділяються етапи розвитку концепції здоров'я від стародавнього періоду до новітнього. Доводиться, що концепція здоров'я була в центрі уваги багатьох дослідників протягом дуже довгого часу. Навіть перші філософи і цілителі розглядали здоров'я як цілісне комплексне явище. Водночас здоров'я досить довго залишалося на периферії досліджень філософії та теорії медицини. Автори проаналізували концепцію здоров'я як базового поняття філософії медицини, засноване на герменевтичному підході та сучасних тенденціях розгляду дихотомії категорій «здоров'я» – «хвороба» на основі холистичної епістемології. Використовуючи історико-генетичний метод, автори виявили етапи розвитку концепції здоров'я. На відміну від античного періоду, коли відбувається

формування медичних знань, створюються основні принципи лікарської етики, які досі не втратили своєї актуальності (знаменита «клятва Гіппократа»), у Середньовіччі спостерігається значний відхід від античної концепції здоров'я, що обумовлено новим прочитанням ідеї цілісності. Концепція здоров'я Середньовіччя заснована на ідеях гріха і спасіння. Людина позбавлена цілісності, тому що з народження вона визначена як гріховна істота. Життя осмислюється як шлях до смерті в моменті спасіння і воскресіння, переходу від розділеного, нижчого існування в гріху до цілісного перебування з Богом. Замість античного ідеалу гармонії душі і тіла провідною стає ідея порятунку, яка передбачає відмову від тілесних бажань та оволодіння духовними вправами. Перехід до класичної концепції здоров'я відбувається в Наш час і передбачає звернення до фізичного виміру здоров'я, формування механістичного погляду на співвідношення категорій «здоров'я» – «хвороба», що призводить до втрати цілісного бачення людини. Повернення до цілісності в трактуванні людини відбувається з формуванням неklasичної концепції здоров'я, в якій життя стає головним об'єктом вивчення з урахуванням раціонально-об'єктивних та ірраціонально-суб'єктивних факторів. Постнеklasична концепція здоров'я характеризується десубстанціалізацією категорій «здоров'я» та «хвороба». Здоров'я описується як цілісне явище, відкрита динамічна система в єдності біологічних, психологічних, соціальних факторів і факторів навколишнього середовища.

Ключові слова: концепція здоров'я, філософія здоров'я, холістичний підхід, хвороба, філософські виміри.

Introduction. The concept of health occupies an important place in modern theoretical medicine. Its analysis allows us to focus on the features of the occurrence and course of a particular disease and get a holistic view of the internal processes in the human body from the point of view of the dichotomy of health - disease categories. Focusing only on one side of treatment - the diagnosis of the disease - leads to a simplified approach to understanding the condition defined by the concept of health. In the current conditions, due to the global coronavirus epidemic, more careful attention to health is observed, and its impact on economic, political, and social processes is increasing. This increases the importance of rethinking the essence of the concept of health on a new methodological basis.

Analysis of recent publications. The concept of health has been in the spotlight of many researchers for a very long time. Even the first philosophers and healers considered health as a complete complex phenomenon. At the same time, health remained on the periphery of theoretical medicine research for quite a long time. Even a well-known doctor, academician N. N. Amosov, believed that the issue of health is beyond the competence of medicine, since doctors deal mainly with the disease [1, p. 120]. However, the development of the socio-preventive direction of medicine, which, in contrast to the clinical one, pays attention to the Prevention of diseases, determining the conditions for achieving health, has allowed us to take a new approach to understanding the essence of health. Ontological, epistemological and ethical issues of health are also considered within the framework of the philosophy of medicine, which is focused on the analysis of a wide range of questions about the place and role of medicine in modern society [17–22].

The purpose of the article is to determine the essence of the concept of health in different philosophical dimensions.

Presentation of the main material. We analyzed the concept of health as a basic concept of theoretical medicine based on the hermeneutical approach and current trends in considering the dichotomy of the categories «health»-«disease» through the prism of holistic epistemology. Using the historical and genetic method, we analyzed and identified the stages of development of the concept of health from ancient to modern.

According to the WHO charter, «health is a dynamic state of complete physical, mental and social well-being,

not determined by the absence of illness or infirmity alone» [12]. Despite the apparent simplicity of this definition, in our opinion, it has a number of contradictions and needs additional interpretation. In particular, although it provides an understanding of health as a dynamic characteristic, it does not explain what else (other than the absence of illness or infirmity) can describe a state of health. It also remains an open question about the criteria for complete well-being as a condition of health. Thus, it turns out that even the basic definition of «Health» requires additional reasoning. Paradoxically, until now, theoretical medicine does not have a clear understanding of both the concept of Health and the concept of disease, which are closely related.

To understand the essence of the «health» - «disease» dichotomy, one needs to have an idea of intermediate states, when there is a transition from a physiological state to a pathological one and vice versa. The main attention in theoretical medicine should be paid to the so-called subclinical conditions, understanding when exactly there is a qualitative leap from health to disease, when the corresponding threshold state occurs. So the modern concept of Health implies understanding it as a dynamic and dialectical process in its essence. The hidden element of the transition from health to disease is the «pathological process», which can have different duration and repeatability, that is, it can be fleeting or long-term, one-time or prolonged. In these cases, it is customary to talk about the presence of macrostrings or microstrings [14, p. 319]. This leads to significant or small changes, resulting in a transition to a qualitatively new state – from health to illness or vice versa. It is understanding the genesis of these transitions that will speed up either the detection of the disease or the patient's recovery. This requires a qualitative update of the methods and principles of modern medicine, which should have the features not so much of a clinical as of a social and preventive field.

In this sense, the key aspect of forming the concept of health is the category «lifestyle», which defines the conditions of human existence that allow either to improve or worsen the human condition. This category is also an important component of holistic epistemology. From the point of view of this approach, health is a holistic phenomenon that includes not only the ability of the body (in particular, a person) to adapt, adapt to changes

in the environment (nature or society), but also its ability to implement internal, mental reactions (in the case of a person, we are talking about its ability to maintain a normal mood, well – being, mood for self-development).

Human health, therefore, in many cases depends on the way of life, namely, such activity characteristics that contribute to the harmonization of life. That is, human health is determined by a whole complex of both biological and psychological, social determinants, and has, in addition to objective and material foundations, also subjective and evaluative, normative and constituent foundations. That is why the concept of Health includes both physiological health and psychological or even spiritual health as its integral components [8, p. 119]. Their separation and non-accounting lead to clinical reductionism, not taking into account, in particular, the internal state of the patient, his lifestyle, and therefore ineffective diagnosis and treatment.

The category «lifestyle» is widely represented within the philosophy of health as a direction that studies the essential and meaningful characteristics of health, as well as the proportionality of the categories «health and» disease», revealing such characteristics as binarity, integrity, as well as determining the border of transition from a state of Health to a state of disease and vice versa. Lifestyle is influenced by the external environment (a person's place of residence) and, at the same time, internal beliefs and values. In this sense, the concept of «healthy lifestyle» will characterize the conditions for maintaining and ensuring health.

Consider the evolution of the concept of health from antiquity to the present. The ancient view of the phenomenon of Health is based on the concept of harmony, which determines the balance of opposites in the dichotomy of the categories «health» - «disease». At the same time, a violation of the harmony of mind and body is defined as the main reason for the transition from a healthy state to an illness. In addition to the concept of Harmony, an important place for defining the concept of Health in the ancient period is occupied by the categories of good as what is useful for a person and his environment, as well as the concept of measure as a balance of internal needs and external factors. It is characteristic that these categories relate to both the person himself and his lifestyle. Hence the imperative «man is the measure of all things» and «nothing beyond measure». In turn, the principle of «Know Yourself» allows you to better understand internal processes, observe measures in building a healthy lifestyle, and achieve harmony of body and soul.

Plato describes different types of goods: «there are three kinds of goods – some of them can be possessed, some can be participated in, and some exist on their own. The first ones are those that can be owned, such as justice and health» [5, p. 180]. That is, health turns out to be the good that is associated with the strong-willed characteristics of a person. The binary category of good is evil, and health is disease. So, illness, from Plato's point of view, is evil for a person, a manifestation of weakness of Will and mental strength.

Aristotle, in turn, defined health as a certain harmonious state between the formal and material cause, as well as as a result of the absence of suffering [2, p. 198]. Health is

associated with the observance of virtues, charity Life, control of passions, moderation in lifestyle. Aristotle was also one of the first to point out the relationship between the state of Health and the human environment.

The principle of harmony of soul and body as the basis of a healthy lifestyle is reflected in the concept of «kalakogatia», which contains ideas about the unity of physical beauty and spiritual perfection of a person. This principle was the basis of the educational system and medical knowledge of Ancient Greece. Kalakogatia defines the integrity of the physical and spiritual, the manifestation of harmonious development of the individual, which is a consequence of a combination of physical exercises and spiritual and moral education. At the same time, beauty and morality, body and spirit act as an indissoluble integrity, cannot be opposed (good and beautiful are the same thing).

The ancient concept of health involves understanding the harmony between the bounded (body) and boundless (cosmos), where health determines the balance (measure) of these characteristics. Only when there is a violation of this measure, namely, either unlimited or limited begins to prevail, does the disease occur [11, p. 26]. At the same time, health is a product of harmony between the soul and the body, measures in the way of life, observance of the good in both moral actions and physical exercises. It is the ancient concept of Health that defines integrity as the theoretical foundation of Medicine of this time, which for the first time addresses the issues of the relationship between the body and the environment, internal and external factors. At the same time, due to the lack of technology, these ideas do not take into account the complexity and originality of the interaction of physical, chemical and biological processes occurring in the human body.

In contrast to the ancient period, when the formation of medical knowledge takes place, the main principles of medical ethics are formed, which have not yet lost their relevance (the famous «Hippocratic oath»), in the Middle Ages there is a significant departure from the ancient concept of Health, which is due to a new reading of the idea of integrity. The concept of health of the Middle Ages is based on the ideas of sin and salvation. A person is deprived of integrity, because from birth he is defined as a sinful being. Therefore, life is only a path to death as a moment of salvation and resurrection, a transition from a divided, inferior existence in sin to a holistic stay with God. In this case, the disease cannot be the subject of treatment. It is the result of God's punishment, which can only be overcome through prayer. Instead of the ancient ideal of harmony of soul and body, the idea of salvation becomes the leading one, which involves giving up bodily desires and mastering spiritual exercises. Therefore, during this period, any other methods of treating diseases are regarded as a violation of God's laws, and doctors in many cases are persecuted. The disease of the soul, namely certain sinful thoughts and related actions, are thought of as the causes of the disease.

Questions of physical health are permanently replaced by problems of spiritual health, which implies purification from sins both in actions and in thoughts. Wholeness is achieved through mastering the principles of faith, hope, and divine love, as well as through exercises of repentance

and birth in Christ. The latter are therapeutic in nature, that is, they are the main tools for treating any human disease. On the other hand, the bodily aspect of Health is embodied in the concept of asceticism as the limitation of sinful desires through appropriate bodily restrictions and exercises, because «the ascetic in the development of his techniques not only does not neglect the body and its functions, but also uses them for spiritual action» [7, p. 57].

So, the concept of Health in the Middle Ages is limited to the idea of spiritual health - not the body is treated, but the soul. The holistic view of the binary relationship between the categories of «health» and «disease» disintegrates, the spirit and body cease to be perceived as an integral structure. The Middle Ages remain a period of persecution of medical scientists, as well as healers who are credited with magical properties. At the same time, it is impossible to deny certain breakthrough ideas about the role of spiritual practices in the development of health, as well as the impact on later studies of human psychological states.

During the Renaissance and modern times, a new concept of Health is gradually being formed, close to the modern one, which has the character of clinical reductionism. The crisis of Catholicism and the religious reformation rehabilitated the idea of human life as the highest value. In turn, Renaissance researchers rehabilitated the ancient model of harmony of body and soul, but on a new basis. If for the ancient concept of health harmony is a reflection of cosmic forces, then the concept of health of modern times is increasingly turning to the bodily aspect of Health. Intensive research in the field of anatomy leads to a deepening of ideas about the essence of the human body. The very understanding of health becomes more complicated, in particular, such health modes as physical, mental, and spiritual health are distinguished. In particular, F. Bacon noted that the main recipe for a long and happy life is a free and cheerful state of mind [4, p. 424–425].

The mechanistic reductionism of modern times, especially the Enlightenment period, as the basis of clinical reductionism, has led to the fact that individual organs are studied, and not the organism as a whole. Therefore, although the binary construction of «health» - «disease» loses its linear character, it is no longer thought of as a certain integrity. The influence of the mechanistic worldview on the concept of Health Leads to the fact that the body begins to be considered as a certain complex mechanism, in which the disease is the result of its improper operation, damage to individual parts. Hence the subject-object approach in the relationship between doctor and patient, where the patient acts as a passive object of influence. Such a mechanistic approach to understanding the nature of the disease and health still remains basic in the treatment of patients, which does not allow us to fully see all the factors of the disease, but also its consequences.

Clinical reductionism, in our opinion, underlies the so-called classical concept of health. within its framework, the patient's body is considered as a set of organs, and not a certain integrity. That is, the properties of the whole are derived from the sum of its parts. Therefore, when diagnosing the disease, only those factors that correspond to the specific specialization of the doctor are taken into account. Other factors that may be the cause of the disease,

but are not within the competence of the doctor, are not taken into account. This reductionism leads to a simplified understanding of the genesis of the disease, as well as a vague understanding of the essence of the phenomenon of health.

The departure from mechanismism and reductionism is characteristic of the non-classical concept of health, which was formulated in the second half of the XIX century within the framework of the «philosophy of life». This philosophical direction contrasted the mechanical worldview with the concept of life as a primary phenomenon, outside of which there is no being. From the point of view of A. Schopenhauer and F. Nietzsche, life is a universal mode of human existence that determines its integrity. The will to live as an infinite becoming, drives all processes [9; 15]. Instead of the binary construction «soul» - «body», the idea of physicality is formed as an integral combination of these characteristics. If for the mechanistic worldview the body is separated from the soul, has no individual properties, then physicality in the non – classical sense is the personification of the integral existence of the individual in the unity of its physiological, psychological, and spiritual properties. It is corporeality that reflects the vital energy of the human self [10, p. 135]. Health at the same time becomes a manifestation of the fullness of possession of this energy (what is defined as the «will to live»).

The non-classical concept of Health, therefore, reveals a new aspect of the interpretation of the conditions for the occurrence of a state of illness or health, including not only rational-objective, but also irrational-subjective factors. This approach became particularly important with the formation of the psychoanalytic school. In particular, Z. Freud saw the main cause of diseases caused by culture phobias, stresses, fears, prohibitions restricting her freedom [13, p. 134]. He was one of the first at the scientific and research levels to show not only the physiological, but also the psychological origins of diseases, characterized the binary categories of «life» - «death» based on the concepts of the desire for life as manifestations of sexuality and self-preservation, as well as the desire for death as manifestations of aggression and self-destruction [13, p. 136].

In the late 50-s of the twentieth century, with the development of genetics, systems theory, and, later, cybernetics and synergetics, a post-non-classical concept of health was formed, which is based on dynamic and systemic models of the body's functioning. It is built on the principles of overcoming the binary opposition of the categories «health» - «disease», understanding health as a complex of physiological, psychological, social, economic and other factors in a dynamic, constantly changing system. The person himself is considered at several levels – biological organism (biological level), psyche (mental level), personality (personal level), social connections (social level), ecological environment (ecological level).

Changing a person's attitude to death and physicality is also important for understanding the essence of the post-non-classical concept of Health. M. Castels, in particular, notes that thanks to modern means of medical treatment, genetic engineering, and technical development, human life cycles are significantly disrupted, and life is constantly

lengthened [6, p. 415]. In turn, death is left out of the brackets of life, when the main interests of people are focused on finding pleasure and delaying death. The leading ideology is health consumption, which is embodied in the promotion of a healthy lifestyle, its identification with symbols of happiness, wealth, and satisfaction of desires [16, p. 121]. In this interpretation, there is a need for constant experimentation with one's body both in the context of achieving subjective impressions, and manipulation of the body as an object (from cosmetic interventions to complete gender reassignment). As J. Baudrillard points out, «within the framework of this functional aesthetics of the body, the process of subordination of the subject to his narcissistic self-ideal is no different from the process of his social compulsion to do so, when a person is left with no other alternative than self-love, self-investment according to socially prescribed rules» [3, p. 211].

Within the framework of theoretical medicine and medical practice, these trends lead to a change in the roles of the doctor and patient. If earlier the paternalistic model of relations (similar to the «parent» - «child» relationship) was the leading one, now the contractual model (based on contractual equivalent relations) is becoming increasingly widespread. The paternalistic model contained an attitude towards the patient as an unwise, inexperienced person, so the doctor did not consider it necessary to disclose the details of the course of treatment, was not interested in the internal state, and a priori encroached on the patient's freedom of choice. It should be noted that the paternalistic model of the «doctor» - «patient» relationship remains widespread in our society, which is also still paternalistic in its characteristics. Therefore, in many cases, it is acceptable and expected for the patient. However, a significant disadvantage of this model is that it detracts from the patient's role in the treatment process and restricts their rights.

The contract model, in contrast to the paternalistic one (in which the patient is a passive object, and the doctor is an active subject of influence) changes the nature of interaction between the doctor and the patient. The doctor in it acts as a provider of medical services, and the patient - its active consumer [20, p. 293]. In this case, the protection of the patient's rights becomes the primary responsibility of the doctor, and the relationship between the doctor and the patient is equivalent, based on certain rules established by the contract. The contract model is the most common for a modern Western society based on consumer values. This model gives the patient more freedom in their actions, and also protects them from possible violence on the part of the doctor. On the other hand, the doctor's actions are also regulated by certain rules, which complicates their violation, including on the part of the patient. The

disadvantage of this model is the equidistance of the doctor and the patient, which reduces the manifestation of empathy for each other (which is sometimes so necessary for both the patient and the doctor). Also, the contract model is incapacitated in an undeveloped democracy and a weak legal system, so it has not yet been implemented in Ukraine. At the same time, the contract model is now increasingly integrated into the service model, which allows the relationship between doctor and patient to be built using modern information and communication technologies. This includes, in particular, the involvement of electronic services for registering, calling a patient, introducing electronic sick leave, prescriptions, and so on. The service model is gradually becoming the leading one in all modern medical systems.

Conclusions. 1. Today, theoretical medicine should be based on new methodological principles, abandoning clinical reductionism. Modern understanding of the phenomenon of Health implies a holistic approach to its definition in the interconnectedness of the body and the environment. The human body is a set of physiological and psychological processes in unity with external factors.

2. Tracing the evolution of views on the essence of the phenomenon of health, we can state that the development of ideas about the relationship between the categories of «Health» and «disease» is connected with the ideological characteristics of the person himself.

3. The concept of Health in the period of antiquity includes the idea of harmony of soul and body, measure and good, the indissoluble unity of beauty and moral action. In contrast, medieval views on the essence of the phenomenon of Health proceed from the postulate of sinfulness, non-wholeness of Man, opposition of soul and body, and the superiority of mental health over physical health.

4. The transition to the classical concept of Health takes place in modern times and involves an appeal to the physical dimension of Health, the formation of a mechanistic view of the correlation of the categories «health» - «disease», which leads to the loss of a holistic vision of a person. A return to the holistic interpretation of the human phenomenon occurs with the formation of a non-classical concept of Health, in which life becomes the main object of study, taking into account rational-objective and irrational-subjective factors.

5. The Post-non-classical concept of Health is characterized by the desubstantialization of the categories «health» and «disease». Health is described as an integral phenomenon, an open dynamic system in the unity of biological, psychological, social and environmental factors. This creates conditions for the formation of new models of the doctor - patient relationship, based on the departure from the paternalistic model to the contract or service one.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Москва: АСТ; Донецк: Сталкер, 2002. 590 с.
2. Аристотель. Нікомахова етика. Київ: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть; пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина. Москва: Добросвет, 2000. 387 с.
4. Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. Т.2. Москва: Мысль, 1972.
5. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. Пер. и прим. М. Л. Гаспарова. Москва: Мысль, 1979. 624 с.

6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Киприан (Керн), архим. Антропология св. Григория Паламы. Москва, 1996.
8. Кузнецова Т. Г. Здоровье как философская проблема. *Философия медицины – самосознание терапии* / Под ред. В. М. Князева. Екатеринбург: УГМУ, 2014. Т. 1. С. 118–123.
9. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. Москва: «REFL- book», 1994. 352 с.
10. Ніцше Ф. Повне зібрання творів. Том 4. *Так мовив Заратустра*. Переклад з німецької Олег Фешовець. Львів: Астролябія, 2010. 384 с.
11. Платон. Филеб. Государство. Тимей. Критий. Москва: Мысль, 1999.
12. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. URL : https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf. (дата звернення : 09.07.2022).
13. Фрейд З. Будущее одной иллюзии. Вопросы философии. 1988. № 8. С. 132–160.
14. Хрусталев Ю. М., Царегородцев Г. И. Философия науки и медицины. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2007. 512 с.
15. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. Москва: Республика, 1992.
16. Bauman Z. *Life in Fragments: Essays on Postmodern Morality*. Oxford; Cambridge [Mass.]: Blackwell, 1995.
17. Charlton B. G. Philosophy of medicine: alternative or scientific. *Journal of the Royal Society of Medicine*. 1992. Vol. 85, no. 8. P. 436–438.
18. Gifford F. et al. *Philosophy of Medicine*. Elsevier, 2011.
19. Howick J. H. *The Philosophy of Evidence-based Medicine*. John Wiley & Sons, 2011.
20. Marcum J. A. *An Introductory Philosophy of Medicine*. Springer Netherlands, 2008.
21. Pellegrino E. D. *The Philosophy of Medicine Reborn*. University of Notre Dame Press, 2008.
22. Pellegrino E. D., Thomasma D. C. *A philosophical basis of medical practice*. - Oxford University Press, 1981.

References

1. Amosov, N. M. (2002). *Entsiklopediya Amosova. Algoritm zdorovya* [Encyclopedia of Amosov. Algorithm of health]. Moskva: AST; Donetsk: Stalker. [in Russian].
2. Aristotel (2002). *Nikomakhova etyka* [Nicomachean ethics]. Kyiv: Aquilon-Plus, 2002. 480 p. [in Ukraine].
3. Baudrillard, J. (2000). *Simvolicheskiy obmen i smert* [Symbolic exchange and death]; trans. from fr. and intro. article by S. N. Zenkin. Moskva: Dobrosvet. [in Russian].
4. Bacon, F. (1972). *Soch.* [Compositions]: In 2 vols. Vol.2. Moskva: Thought. [in Russian].
5. Diogenes Laertius (1979). *O zhizni, ucheniyah i izrecheniyah znamenitnykh filozofov* [On the life, teachings and Sayings of famous philosophers]. Trans. and note by M. L. Gasparov. Moskva, Mysl. [in Russian].
6. Castels, M. (2000). *Informatsionnaya epoha: ekonomika, obschestvo i kultura* [The Information Age: Economy, Society and Culture]; translated from English. under scientific ed. O. I. Shkaratana. Moskva: Higher School of Economics. [in Russian].
7. Cyprian (Kern), Archim. (1996) *Antropologiya sv. Grigoriya Palamyi* [Anthropology of St. Gregory Palamas]. [in Russian].
8. Kuznetsova, T. G. (2014). *Zdorove kak filosofskaya problema* [Health as a philosophical problem]. *Filosofiya meditsiny - samosoznanie terapii* [Philosophy of medicine - self-awareness of therapy] / Edited by V. M. Knyazev. Yekaterinburg: UGMU. Vol. 1. pp. 118–123. [in Russian].
9. Nietzsche, F. (1994). *Volya k vlasti: opyt pereotsenki vseh tsennostey* [The Will to power: the experience of revaluation of all values]. Moskva: «REFL- book». [in Russian].
10. Nietzsche, F. (2010). *Povne zibrannia tvoriv* [Complete collection of works]. Volume 4. *Tak movyv Zarathustra* [Thus spake Zarathustra]. Pereklad z nimetskoy Oleg Feshovets. Lviv: Astrolabe. [in Ukrainian].
11. Plato. (1999). *Platon. Fileb. Gosudarstvo. Timey. Kritiy* [Phileb. State. Timaeus. Kritiy]. Moskva: Mysl. [in Russian].
12. *Ustav (Konstitutsiya) Vsemirnoy organizatsii zdavoohraneniya* [The Charter (Constitution) of the World Health Organization]. URL : https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf. (accessed : 09.07.2022) [in Russian].
13. Freud, Z. (1988). *Budushee odnoy illyuzii*. [The future of one illusion]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy]. №. 8. pp. 132–160. [in Russian].
14. Khrustalev, Yu. M., Tsaregorodtsev, G. I. (2007). *Filosofiya nauki i meditsiny* [Philosophy of Science and Medicine]. Moskva: GEOTAR-Media. [in Russian].
15. Schopenhauer, A. (1992). *Svoboda voli i nravstvennost* [Freedom of will and Morality]. Moskva: Republic. [in Russian].
16. Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments: Essays on Postmodern Morality*. Oxford; Cambridge [Mass.]: Blackwell. [in English].
17. Charlton, B. G. (1992). *Philosophy of medicine: alternative or scientific*. *Journal of the Royal Society of Medicine*. Vol. 85, no. 8. P. 436–438. [in English].
18. Gifford, F. et al. (2011). *Philosophy of Medicine*. Elsevier. [in English].
19. Howick, J. H. (2011). *The Philosophy of Evidence-based Medicine*. John Wiley & Sons. [in English].
20. Marcum, J. A. (2008). *An Introductory Philosophy of Medicine*. Springer Netherlands. [in English].
21. Pellegrino, E. D. (2008). *The Philosophy of Medicine Reborn*. University of Notre Dame Press. [in English].
22. Pellegrino, E. D., Thomasma, D. C. (1981). *A philosophical basis of medical practice*. Oxford University Press. [in English].

УДК 504.03:37.013.73

Феномен суспільства споживання: ціннісно-культурні виміри

PHENOMENON OF CONSUMER SOCIETY: VALUE AND CULTURAL DIMENSIONS

КІСЄЛЬ Олена – кандидат філософських наук, заступник директора з навчально-виховної роботи, Криворізька гімназія № 15 імені Миколи Решетняка Криворізької міської ради, вул. Криворіжстали, 40, м. Кривий Ріг, 50005, Україна

KISIEL Olena – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Director for Educational Work, Mykola Reshetniak Kryvorizka Gymnasium No. 15 of the Kryvorizka City Council, 40, Kryvorizhstali Str., Kryvyi Rih, 50005, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7346-0433>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-6>

Анотація. Стаття присвячена аналізу ціннісно-культурних вимірів суспільства споживання. На всіх етапах історичного розвитку показне (екстерналізоване) споживання є основною детермінантою суспільного статусу. В сучасних умовах споживання переростає з матеріальної практики в соціокультурну, домінуючи над іншими аспектами життєдіяльності людини і сферами суспільства. Розглянуто принцип організації та механізм функціонування суспільства споживання. Практики споживання виступають основою соціалізації сучасної людини. Виділено такі характеристики суспільства споживання: гомогенізація соціального ландшафту; деколективізація та індивідуалізація споживання, формування споживчого образу життя, організація суспільства як аналогу системи речей; підміна соціальної активності споживанням. Сучасний етап розвитку суспільства споживання вирізняється переходом від реального споживання в символічне, від промислового споживання до споживчого гедонізму. Феномен суспільства споживання розкриває явища надмірного споживання, коммодифікації, брендизму, що обумовлено появою нового типу споживача, кооптації та шопінгу, виникненням нової споживчої соціалізації. В свою чергу, культура споживання визначається формуванням ціннісних орієнтацій, що стимулюють споживчі практики. Особливістю культури споживання є орієнтація на надмірне, індивідуалізоване споживання, а також «одноразове» споживання. Культура споживання відіграє велику роль у загальній культурі особистості і впливає на розвиток всіх її компонентів, а саме – на знання, якості, ціннісні орієнтації, загальні поведінкові моделі. У статті визначається важливість трансформації ціннісних підстав культури споживання, необхідності відмови від споживацьких практик. У суспільстві споживання ХХІ століття поступово поширюються ідеї екологічного, стійкого та етичного споживання. Замість пропаганди завищених стандартів споживання модель стійкого споживання формує цінності більшої раціоналізації потреб та споживчих практик, усвідомлення людиною взаємозв'язку навколишнього світу речей і духовних цінностей.

Ключові слова: суспільство споживання, культура споживання, брендизм, коммодифікація, кооптація, надмірне споживання, стійке споживання.

Summary. The article is devoted to the analysis of value and cultural dimensions of the consumer society. At all stages of historical development, ostentatious (externalized) consumption is the main determinant of social status. In modern conditions, consumption develops from material practice to socio-cultural, dominating other aspects of human life and spheres of society. The principle of organization and mechanism of functioning of the consumer society are considered. Consumption practices are the basis of socialization of a modern person. The following characteristics of the consumer society are highlighted: homogenization of the social landscape; de-collectivization and individualization of consumption, formation of a consumer lifestyle, Organization of society as an analog of the system of things; substitution of social activity by consumption. The current stage of development of the consumer society is characterized by the transition from real consumption to symbolic consumption, from industrial consumption to consumer hedonism. The phenomenon of consumer society reveals the phenomena of excessive consumption, commodification, branding, which is due to the emergence of a new type of consumer, co-optation and shopping, the emergence of a new consumer socialization. In turn, the culture of consumption is determined by the formation of value orientations that stimulate consumer practices. A special feature of the consumption culture is the focus on excessive, individualized consumption, as well as "one-time" consumption. The culture of consumption plays an important role in the overall culture of the individual and affects the development of all its components, namely, knowledge, qualities, value orientations, and general behavioral models. The article defines the importance of transforming the value foundations of consumer culture, the need to abandon consumer practices. In the consumption Society of the Twenty-First Century, the ideas of ecological, sustainable and ethical consumption are gradually spreading. Instead of promoting inflated consumption standards, the model of sustainable

consumption forms the values of greater rationalization of needs and consumer practices, human awareness of the relationship between the surrounding world of things and spiritual values.

Key words: *consumer society, consumer culture, branding, commodification, co-optation, excessive consumption, sustainable consumption.*

Вступ. Речі, створені людиною, є продуктом її діяльності, тому вони підпорядковані не природним екологічним законам, а суспільним та ціннісно-культурним характеристикам. У XXI столітті у більшості суспільств прискорився та ускладнився темп життя, змінилися соціокультурні взаємозв'язки між людьми, що призвело до швидкого збільшення масштабу споживання. Останнє стає найважливішим елементом буття сучасної людини, змінює культурні пріоритети, поширює різноманітні прояви споживачтва, які сьогодні стають причинами складних соціокультурних, політико-економічних та екологічних проблем цивілізації. Відбувається злом старих форм життя, переоцінка цінностей та ідеалів, звичних переконань, пошук нових життєвих настанов і моделей поведінки.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика суспільства споживання, а також ступінь філософського пізнання культурного виміру споживчих цінностей залишаються поки що недостатньо розробленими. Загалом, ідеї та уявлення щодо складників суспільства та культури споживання постійно змінюються в залежності від контексту поняття «культура» та етапів суспільного розвитку.

Питання становлення та розвитку суспільства споживання та споживчої культури в загальному вигляді висвітлюються у працях У. Бека [4], З. Баумана [2], В. Беньяміна [5], Р. Барта [1], Ж. Бодрієра [6; 7], А. Вебера [8], Т. Веблена [9], М. Годельє [13], Ж. Дельоза [16], Ф. Джеймсона [17], П. Дімаджіо [18]. У своїх дослідженнях проблему розвитку споживчої культури, специфіку потреб людини піднімають О. Є. Висоцька [10–12], О. О. Гопкало [14], А. М. Єрмоленко [19], В. І. Ільїн [22], М. М. Кисельов [23], О. В. Овруцький [26] та інші [28–30].

В основу роботи покладений культурологічний підхід до аналізу суспільства споживання, що передбачає розгляд будь-якої сфери соціального і психічного життя людини крізь призму системоутворюючих культурологічних понять. У цьому сенсі феномен суспільства споживання включає певні ціннісні характеристики свідомості і життєдіяльності людини як суб'єкта культури. Культурологічний підхід до споживання досить специфічний та заснований на аксіомах наявності у будь-яких споживчих процесах культурного контексту, присутності у споживчих товарах певного культурного значення, заданого не процесами виробництва, а системою реклами, моди і, в цілому, масовою культурою.

Мета статті полягає в розкритті ціннісно-культурних вимірів суспільства споживання, що включає визначення його еволюції, сутнісних та змістовних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи до розуміння еволюції суспільства споживання. Зокрема, Ж. Бодрієр виокремлює три основні стадії культурно-ціннісної трансформації суспільства: докапіталістична,

стадія буржуазно-капіталістичної цивілізації, стадія тотальної символізації споживання як сучасного стану суспільства [7, с. 29]. Остання стадія характеризується всеохоплюючим впливом споживання на життя людини і стає основою функціонування суспільства «коли всі сфери діяльності комбінуються одним і тим же способом» [6, с. 7]. При цьому система виробництва заперечує систему насолоди і замінює її собою, реорганізуючи все в систему виробничих сил [6, с. 43]. На думку Ж. Бодрієра, головною ознакою суспільства споживання є створення різних «міфів споживання» як певного ціннісно-культурного означування речей, надання їм відповідних соціально-знакових характеристик [6, с. 45].

У свою чергу, відомий соціолог та економіст А. Вебер вказав на процеси зростання соціальних витрат масового виробництва та масового споживання, що призводить до більшої інтенсивності виробничої і споживчої діяльності, що «проявляється на фізичному і психічному станах людей. Прогрес техніки випереджає адаптаційні можливості людини» [8, с. 19].

Узагальнюючи сучасні дослідження, можна виділити такі етапи розвитку суспільства споживання:

- домодернізаційний, який охоплює період традиційних суспільств та перехідний період XVI–XVII століть;

- модернізаційний, що включає період становлення капіталістичних відносин від XVIII до першої половини XX століття, коли починають зароджуватися перші елементи суспільства споживання;

- постмодернізаційний або суспільства масового споживання (з 1950-их років XX століття до сьогодні).

Особливістю домодернізаційного періоду є аграрний уклад, що характеризується малорухомими структурами та способами соціокультурної регуляції, які засновані на традиціях.

На модернізаційному етапі відбуваються суттєві зміни форм виробництва та культурних відносин, пов'язані із промисловою революцією. На особливості цього періоду звертали увагу такі дослідники як А. Вебер [8], Т. Веблен [9], М. Горкгаймер, Т. Адорно [27]. Саме ідеологія модернізації була важливою частиною розвитку суспільства цього періоду.

Яскравим представником дослідження пізнього модернізаційного етапу є Г. Зіммель, який порушує питання феномену «перенасиченості» у великих містах, що збільшує відчуження людей одне від одного та від різноманітних предметів, збільшення між ними соціальної дистанції. У праці «Філософія культури» він зазначає, що через складність сучасної культури індивід уже не відчуває себе повністю з нею інтегрованим, тому звертається до більш зрозумілого способу її опанування – до «культури речей» [20, с. 87].

Феномен трансформації споживчих цінностей досліджував також Р. Барт, який вбачав у розповсюдженні

масової культури розширення семіотизації споживання. Споживач від споживання речей переходить до споживання знаків чи символів, зокрема, престижу, успіху, щастя, задоволення. Наслідком цього є перевтілення споживання з одиничних актів у набір практик, що тотально охоплюють життєвий простір особистості. Семіотичну сферу культури заповнюють теми трат, задоволення та марнотратства, імперативно спрямовуючи перевтілення споживчих практик у сенс життя [1, с. 245].

У дослідженнях Т. Веблена, М. Горкгаймера, Т. В. Адорно також звучать теми споживання та людини-споживача, обґрунтовуються протиріччя між людиною, орієнтованою на буття та людиною, орієнтованою на оволодіння [9; 27]. Так, Т. Веблен у «Теорії дозвільного класу» порушує питання демонстративного споживання, пов'язане з перенесенням значення речей зі сфери власної необхідності у сферу соціальної (статусної) необхідності. Дослідник вводить поняття «демонстративне споживання» для опису особливостей поведінки нуворишів (від франц. «Nouveau riche» – «новий багатий»). Він звернув увагу на естетичні аспекти демонстративного споживання та дозвілля, давши визначення декільком типам нефункціонального попиту – «ефект снобу», «ефект пристосування до більшості». Т. Веблен також запропонував ідею показного (престижного) споживання, зокрема, як демонстрації свого високого статусу [9, с. 43]. Сформовані культурою моделі та стилі поведінки споживачів є якісною характеристикою діяльності «людини, яка споживає». У моделі Т. Веблена, людина споживає для того, щоб повідомити оточенню інформацію про свій статус у суспільстві [9, с. 5]. Таким чином, демонстративне споживання є однією зі стійких рис споживчого попиту.

М. Мосс вважає основою споживчої культури феномен потлачу (термін походить з індіанської мови чінук і означає «дар»). Він передбачає святковий ритуал демонстративного обміну дарами або знищення матеріальних цінностей у присутності спеціально запрошених гостей [25, с. 76]. Потлач відігравав значне місце в затвердженні ієрархічних стосунків між членами кланів, племен та мешканців певної місцевості. Статус родини залежав не від кількості матеріальних цінностей, а від здатності перерозподілити чи подарувати більше за всіх дарів [11, с. 258].

На думку П. Дімаджіо, концепція суспільства споживання започатковується ще в ідеях К. Маркса про товарний фетишизм [18, с. 56]. Ж. Бодріяр, використовуючи цю теорію, визначив, що на сучасному етапі розвитку суспільства об'єктом споживання стають не речі чи матеріальні товари, а їхнє символічне наповнення. У цілому, можна сказати, що споживання – це не тільки матеріальна практика, а також діяльність із систематичного маніпулювання знаками [6, с. 165].

Сучасний стан суспільства споживання часто описується на основі терміну «споживацтво» або «консюмеризм» (від англ. «consumerism»). У свою чергу, суспільство споживання або споживачьке суспільство (від англ. «consumer society») відрізняється комплексом суспільних відносин, заснованих на індивідуальному

споживанні. Термін «споживацтво» часто використовують у негативному контексті для опису ефекту порівняння особистого щастя людини з купівлею і споживанням матеріальних цінностей [2, с. 20]. Також сучасний етап розвитку суспільства споживання відрізняється переходом від реального споживання в символічне, від промислового споживання до споживчого гедонізму, трансформацією уніфікованого масового споживання в індивідуалізоване.

Як зазначає О. Є. Висоцька, суспільство споживання у своєму нинішньому вигляді стало результатом зміни структури споживання сучасної людини, зниження тривалості робочого дня та зростання вільного часу, розмивання класової структури та індивідуалізації споживання [12, с. 336].

О. В. Овруцький, в свою чергу, виділяє вісім чинників прояву споживання як принципу організації суспільства, а саме: феномен надмірного споживання, коммодифікації, брендизму, поява нового типу споживача, феномени кооптації та шопінгу, формування надцінності комфорту, виникнення нової споживчої соціальності [26].

Надмірне споживання характерне для більшості населення країн Західної Європи та США. Його особливістю є надлишкове використання речей та знаків, що перевищують нормальні потреби і тому шкодять здоров'ю та сприйняттю людини. Надмірне споживання або переспоживання можливе тільки в ситуації надвиробництва, яке закладено в самому економічному базисі постмодернаційного суспільства. На думку Дж. Гелбрейта, переспоживання стає необхідною умовою зростання сучасних корпорацій [15, с. 139–140].

Феномен надмірного споживання пов'язаний не тільки з надлишковим попитом, але також з експансією споживання неспоживчої сфери. Об'єктами сучасного споживання стали, зокрема, спорт, політика, мистецтво, армія, освіта. Коммодифікація постає системним процесом упредметнення, екстраполяції споживчого механізму на раніше не ринкові соціальні галузі. Згідно М. Годельє, коммодифікація призводить до інфляцірування сфери сакрального, тобто того, що раніше не могло бути продано чи куплено, і є основою функціонування суспільства [13, с. 250].

Ноуменалізація матерії та створення упаковки, як реальної, так і віртуальної, покликані обмежити ступінь свободи об'єкта, а також додати йому комерційну цінність у феномені брендизму. Отже, суть феномену споживачтва не в тому, чи може людина, виходячи з матеріальних ресурсів придбати товар, а чи бажає вона цього. Споживачтво як поведінкова практика знаходиться не в сфері фінансових можливостей. Воно пов'язано певними культурними цінностями, символами, кодами.

Такий новий спосіб функціонування суспільства призвів до створення нового типу споживача. Вперше про становлення специфічного типу споживчої поведінки йдеться в європейській літературі, починаючи з середини ХІХ століття, де описується феномен фланерування (від французького слова «flâneur», що означає «той, хто гуляє» або «бродить»). Під фланеруванням розуміється безтурботне гуляння городянина,

спрямоване на задоволення його естетичних та культурних потреб, які є беззмстовними за своєю суттю [18, с. 413].

Ще однією характеристикою споживацтва є феномен кооптації як спрямованість певного системного утворення на зовнішнє та символічне асимілювання будь-яких протестних, потенційно загрозливих та антисистемних процесів у символіку системних явищ (зокрема, створення моди чи субкультур. Прикладом кооптації може служити брендування спочатку антиконсюмеристських товарів.

Нав'язливе бажання робити покупки в неймовірних кількостях, не звертаючи уваги на необхідність і наслідки, називається оніоманією або шопоголізмом, що характеризується прагненням придбати продукт без об'єктивної причини, низьким рівнем саморегуляції витрат [10, с. 28]. Ж. Бодріяр називає шопінг «ігровим блуканням» та «тотальною організацією повсякденності» [6, с. 8–9].

Загальною рисою сучасної моделі споживання є його індивідуалізація. Індивідуальне споживання відображає не тільки соціальні характеристики споживача, будучи демонстрацією його соціального статусу, але й особливості його індивідуального способу життя. Слід зауважити, що індивідуалізація споживання є результатом індивідуалізації самого суспільства. Зокрема, як вказує З. Бауман, сучасне суспільство – це індивідуалізоване суспільство [2, с. 57].

У цілому, сучасне індивідуалізоване суспільство споживання формує такі елементи нової соціальності як гомогенізація соціального ландшафту, деколективізація споживання, організація суспільства як аналогу системи речей, а саме споживання замінює у багатьох випадках будь-яку соціальну активність.

Слід однак зауважити, що у суспільстві споживання ХХІ століття з'являються певні зрушення в поширенні таких ідей як екологізм у споживанні, стійке та етичне споживання [10, с. 109]. Зокрема, етичне споживання є практикою, що визначає покупку або відмову від купівлі товару за етичними принципами на основі певних політичних або екологічних ціннісних позицій [24, с. 76]. Як зазначає Л. Бевзенко, «екоспоживання у своїй основі має звичну для західних суспільств індивідуалістичну установку, у даному випадку на екологічну безпеку, шлях до якої бачиться через створення сегменту споживання, що задовольняє і здатний забезпечити цю безпеку окремим індивідуумам» [3, с. 109]. Тобто замість пропаганди завищених стандартів споживання постає необхідність формувати уявлення про його достатній рівень, що має в результаті призвести до раціоналізації споживання, усвідомленню людиною навколишнього світу речей і духовних цінностей.

Соціалізація сучасної людини все більше реалізовується через споживчу культуру, практики споживання (як миттєвих радощів та задоволень). Значення споживчих товарів заглиблюється у ментальних структурах їх масового пізнання. Культурне значення здатне організувати споживчий світ. С. В. Косміров на прикладі споживання засобів гігієни показав, що споживче благо «чистота» виступає як «функціональна нормативна цінність культури, елемент структури мови та мислення,

багатозначний атрибут культурної системи, маркер соціальної диференціації та предмети власних стосунків» [24, с. 119]. У свою чергу, М. Дуглас виділяє чотири типи культури споживання: ієрархічну, егалітарну, індивідуалістичну та фаталістичну [28, р. 165–177]. Перші дві мають жорсткі групові межі, а останні, навпаки, транспарентні [28, р. 13].

Ж. Бодріяр у роботі «Суспільство споживання» сформулював побоювання щодо того, що продукований масмедіа споживацький образ веде до руйнування дійсності, в результаті чого сучасні індивіди за ним живуть у фіктивній «реальності спектаклю». Споживання предметів більше не пов'язане з їх сутністю – йдеться скоріше про відчужені знаки предметів, які існують лише у зв'язку один з одним. Тому суспільство споживання в його сучасному стані – це суспільство самообману, де неможливі ні справжні почуття, ні культура [6, с. 16].

Тому трансформація культури споживання має відбуватися у напрямку більшої рівноваги між матеріальними і духовними потребами. Сучасна модель надмірного споживання несе загрозу традиційним національним споживчим практикам та, загалом, деструктивно впливає на цілісність глобальної спільноти та на довкілля.

Висновки. Аналіз ціннісно-культурних вимірів суспільства споживання доводить важливість розуміння споживання як певної культурної практики. Споживча культура відіграє велику роль у загальній культурі особистості і впливає на розвиток всіх її компонентів, а саме – на знання, якості, ціннісні орієнтації, загальні поведінкові моделі. Культура споживання – не вроджена соціальна якість особистості, а набута протягом життя та життєвих умов, сформована в процесі взаємодії індивідуальної реальності особистості з численними формами соціальних дій. В сучасних умовах споживання стає базовою соціокультурною практикою, що домінує над іншими аспектами життєдіяльності людини. У цілому, можна виділити такі характеристики сучасного стану суспільства споживання: гомогенізація соціального ландшафту, деколективізація та індивідуалізація споживання, формування споживчого образу життя, перехід до переважно символічного споживання та споживчого гедонізму. В межах споживацьких практик пануючими стають явища надмірного споживання, коммодифікації, брендизму, кооптації та шопінгу. У цих умовах має здійснюватися формування нової культури споживання, заснованої на відповідних ціннісних орієнтаціях, загальних поведінкових моделях, спрямованих на відмову від споживацьких практик. Серед них – ідеї екологічного, стійкого та етичного споживання. Необхідно сформувати культуру ощадливого та раціонального споживання ресурсів та товарів, що передбачає рівновагу матеріальних і духовних потреб, які сприяють удосконаленню фізичних, інтелектуальних та естетичних якостей людини. Важливим завданням сьогодні є навчити та допомогти особистості знайти адекватні форми взаємодії, які допоможуть підвищити її культуру споживання у бік більш збалансованих, екобезпечних та стійких моделей споживчих переконань та дій.

Список використаних джерел

1. Барт Р. Миф сегодня; пер. с фр. *Барт Р. Мифологии*. Москва: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. С. 233–286.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. Москва: Логос, 2005. 390 с.
3. Бевзенко Л. Стили жизни переходного общества. Київ: Институт социологии НАН Украины, 2008. 144 с.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
5. Беньямин В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости: Избранные эссе. Москва: Медиум, 1996. 240 с.
6. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры; пер. с фр., послесл. и примеч. Е. А. Самарской. Москва: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
7. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть; пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина. Москва: «Добросвет» 2000. 387 с.
8. Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры. Санкт-Петербург: Университетская книга, 1998. 565 с.
9. Веблен Т. Теория праздного класса. Москва: Прогресс, 1984. 368 с.
10. Висоцька О. Є. Випереджаюча освіта для сталого розвитку: методологія, методика, технології: наук.-метод. посіб. Дніпропетровськ: «Акцент ПП», 2012. 292 с.
11. Висоцька О. Є. Трансформація споживчих практик у постмодерному суспільстві: від етики споживацтва до етики дару. *Гілея: науковий вісник. Зб. наук. праць /* Гол. ред. В. М. Вашкевич. Київ: Видавництво «Гілея», 2018. Вип. 134. С. 257–261.
12. Висоцька О. Є. Символічне споживання у суспільстві Постмодерну: зміст та витоки феномену. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць*. Київ, 2012. Вип. 68. (12) С. 333–334.
13. Годелье М. Загадка дара. Москва: «Восточная литература» РАН, 2007. 384 с.
14. Гопкало О. О. Теория общества потребления в современной социологии. URL: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-obshchestva-potrebleniya-v-sovremennoi-sotsiologii> (дата звернення : 30.07.2022).
15. Гэлбрейт Д. Экономические теории и цели общества. Москва: Прогресс, 1979. 406 с.
16. Дельоз Ж., Граттарі Ф. Капіталізм і шизофренія: Анти-Едіп; пер. з фр. О. К. Шевченко. Київ: Карме-Сінто, 1996. 383 с.
17. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления; пер. с англ. Логос. 2000. № 4. С. 63–77.
18. Димаджио П. Культура и хозяйство. *Экономическая социология*. Том 5. Москва: 2004. С. 45–66.
19. Єрмоленко А. М. Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи: монографія. Київ: Лібра, 2010. 416 с.
20. Зиммель Г. Избранное. Том 1. Философия культуры. Москва: Юрист, 1996. 671 с.
21. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития; пер. с нем. Москва: Республика, 1997. 239 с.
22. Ильин В. И. Потребление как дискурс: учебное пособие. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2008. 446 с.
23. Кисельов М. М. Гуманістичні засади сучасної екології. *Філософська думка*. 2000. № 3. С. 4–24.
24. Космиров С. В. Чистота как предмет потребления в современном обществе: социокультурные аспекты. URL: <http://www.dissercat.com/content/chistota-kak-predmet-potrebleniya-v-sovremennom-obshchestve-sotsiokulturnye-aspekty> (дата звернення: 30.07.2022).
25. Мосс М. Опыт о даре. Форма и основание обмена в архаических обществах. *Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии*; сост., пер. с фр., предисловие, вступ. статья, комментарии А. Б. Гофмана. Москва: КДУ, 2011. С. 134–285.
26. Овруцкий А. В. Феноменология общества потребления. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-obshchestva-potrebleniya> (дата звернення : 27.07.2022).
27. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты; пер. с нем. Москва – Санкт-Петербург: «Медиум» – «Ювента», 1997. 310 с.
28. Douglas M. The Depoliticization of Risk. *Culture Matters: Essays in Honor of Aaron Wildavsky Boulder*. 1997. P. 30–45.
29. Vysotska O., Reznikov S., Rogova E., Vysotskiy O., Vatkovska M. Philosophy and practice of education for sustainable development in Ukraine. *European Journal of Sustainable Development* (2021), 10, 2, P. 256–266.
30. Vysotska O., Vysotskiy O. Green consumer culture as a factor of sustainable development of society. *Journal of Geology, Geography and Geoecology*. 2022. № 31(1), P. 171–185.

References

1. Bart, R. (2016). Mif segodnya [Myth today]; per. s fr. *Bart R. Mifologii [Mythology]*. Moskva: Izd-vo im. Sabashnikovyih. P. 233–286 [in Russian].
2. Bauman, Z. (2005). Individualizirovannoe obschestvo [individualized society]. Moskva: Logos, 390 p. [in Russian].
3. Bevzenko, L. (2008). Stili zhizni perehodnogo obschestva [Lifestyles of a Transitional Society]. KiYiv: Institut sotsiologii NAN Ukrainyi, 144 p. [in Russian].
4. Bek, U. (2000). Obschestvo riska. Na puti k drugomu modernu [Risk society. On the way to another modernity]. Moskva: Progress-Traditsiya, 384 p.
5. Benyamin, V. (1996). Proizvedenie iskusstva v epohu ego tehniceskoy vosproizvodimosti: Izbrannyye esse. [The Work of Art in the Age of its Technical Reproducibility: Selected Essays]. Moskva: Medium, 240 p. [in Russian].
6. Bodriyyar, Zh. (2006). Obschestvo potrebleniya. Ego mify i struktury [Consumer society. Its myths and structures]; per. s fr., poslesl. i primech. E. A. Samarskoy. Moskva: Respublika; Kulturnaya revolyutsiya, 269 p. [in Russian].
7. Bodriyyar, Zh. (2000). Simvolicheskiy obmen i smert [Symbolic exchange and death]; per. s fr. i vstup. statya S. N. Zenkina. Moskva: «Dobrosvet», 387 p. [in Russian].
8. Veber, A. (1998). Izbrannoe: Krizis evropeyskoy kulturyi [Selected: The Crisis of European Culture]. Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 565 p. [in Russian].

9. Veblen, T. (2012). *Teoriya prazdnogo klassa [Leisure class theory]*. Moskva: Progress, 368 p. [in Russian].
10. Vysotska, O. Ye. (2012). *Vyperedzhaiucha osvita dlia staloho rozvytku: metodolohiia, metodyka, tekhnolohii [Advanced education for sustainable development: methodology, techniques, technologies: a scientific and methodological manual]: naukovo-metodychnyi posibnyk*. Dnipropetrovsk: «Aktsept PP», 292 p. [in Ukrainian].
11. Vysotska, O. Ye. (2018). Transformatsiia spozhyvchykh praktyk u postmodernomu suspilstvi: vid etyky spozhyvatstva do etyky daru [Transformation of consumer practices in postmodern society: from ethics of consumerism to ethics of gift]. *Hileia: naukovyi visnyk. Zbirnyk naukovykh prats [Gilea: Scientific Bulletin. Collection of scientific works]*. Kyiv: Vydavnytstvo «Hileia». № 134. P. 257–261. [in Ukrainian].
12. Vysotska, O. Ye. (2012). Symvolichne spozhyvannia u suspilstvi Postmodernu: zmist ta vytoky fenomenu [Symbolic consumption in Postmodern society: content and origins of the phenomenon]. *Hileia: naukovyi visnyk. Zbirnyk naukovykh prats [Gilea: Scientific Bulletin. Collection of scientific works]*. Kyiv. № 68. (12) P. 333–334. [in Ukrainian].
13. Godele, M. (2007). *Zagadka dara. [The Riddle of the Gift]*. Moskva: «Vostochnaya literatura» RAN. 384 p. [in Russian].
14. Gopkalo, O. O. *Teoriya obschestva potrebleniya v sovremennoy sotsiologii [The theory of consumer society in modern sociology]*. URL: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-obschestva-potrebleniya-v-sovremennoi-sotsiologii> (accessed: 30.07.2022). [in Russian].
15. Gelbreyt, D. (1979). *Ekonomicheskie teorii i tseli obschestva [Economic theories and goals of society]*. Moskva: Progress, 406 p. [in Russian].
16. Deloz, Zh., Hrattari, F. (1996). *Kapitalizm i shyzofreniia: Anty-Edip [Capitalism and schizophrenia: Anti-Oedipus]*. Kyiv: Carme-Sinto, 383 p. [in Ukrainian].
17. Dzheymison, F. (2000). *Postmodernizm i obschestvo potrebleniya [Postmodernism and consumer society]*. *Logos [Logos]*. № 4. С. 63–77. [in Russian].
18. Dimadzhio, P. (2004). *Kultura i hozyaystvo [Culture and economy..]*. *Ekonomicheskaya sotsiologiya [Economic sociology]*. Tom 5. Moskva. P. 45–66. [in Russian].
19. Yermolenko, A. M. (2010). *Sotsialna etyka ta ekolohiia. Hidnist liudyny – shanuvannia pryrody [Social ethics and ecology. Gidnist liudyny – shanuvannia pryrody: monograph.]*. Kyiv: Libra, 416 p. [in Ukrainian].
20. Zimmel, G. (1996). *Izbrannoe. Tom 1. Filosofiya kulturyi [Favorites. Volume 1. Philosophy of culture.]*. Moskva: Yurist, 671 p. [in Russian].
21. Kozlovski, P. (1997). *Kultura postmodernu: Obschestvenno-kulturnye posledstviya tehnikeskogo razvitiya [Postmodern Culture: Social and Cultural Consequences of Technological Development]; per. s nem.* Moskva: Respublika, 239 p. [in Russian].
22. Ilin, V. I. (2008). *Potreblenie kak diskurs: uchebnoe posobie [Consumption as discourse: a textbook]*. Sankt-Peterburg: Intersotsis, 446 p. [in Russian].
23. Kyselov, M. M. (2000). *Humanistychni zasady suchasnoi ekolohii [Humanistic foundations of modern ecology]*. *Filosofska dumka [Philosophical thought]*. № 3. P. 4–24. [in Ukrainian].
24. Kosmirov, S. V. *Chistota kak predmet potrebleniya v sovremennom obschestve: sotsiokulturnye aspekty [Cleanliness as a consumer item in modern society: socio-cultural aspects]*. (accessed: 30.07.2022). [in Russian].
25. Moss, M. (2011). *Opyit o dare. Forma i osnovanie obmena v arhaicheskikh obschestvah [Gift experience. Form and basis of exchange in archaic societies.]*. *Moss M. Obschestva. Obmen. Lichnost. Trudyi po sotsialnoy antropologii [Moss M. Society. Exchange. Personality. Proceedings on social anthropology]; sost., per. s fr., predislovie, vstup. statya, kommentarii A. B. Gofmana.* Moskva: KDU, P. 134–285. [in Russian].
26. Ovrutskiy, A. V. *Fenomenologiya obschestva potrebleniya [Phenomenology of the consumer society]*. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomenologiya-obschestva-potrebleniya>. (accessed: 27.07.2022). [in Russian].
27. Horkhaymer, M., Adorno, T. V. (1997). *Dialektika Prosvescheniya. Filosofskie fragmenty [Dialectic of the Enlightenment. Philosophical Fragments]; per. s nem.* Moskva – Sankt-Peterburg: «Medium» – «Yuventa», 310 p. [in Russian].
28. Douglas, M. (1997). *The Depoliticization of Risk. Culture Matters: Essays in Honor of Aaron Wildavsky Boulder*. P. 30–45. [in English].
29. Vysotska, O., Reznikov, S., Rogova, E., Vysotskyi, O., Vatkovska, M. (2021). *Philosophy and practice of education for sustainable development in Ukraine. European Journal of Sustainable Development*, 10, 2, P. 256–266. [in English].
30. Vysotska, O., Vysotskyi, O. (2022). *Green consumer culture as a factor of sustainable development of society. Journal of Geology, Geography and Geoecology*. № 31(1), P. 171–185. [in English].

Педагогіка

ПЕДАГОГІКА ДОШКІЛЬНОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 373.2:37.014.3

Дошкільна освіта в контексті модернізації освітньої системи

PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

ШВИДУН Людмила – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7286-8103>

МАЙДАНЕНКО Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4517-834X>

КУЛЬБАЧ Лариса – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9128-1922>DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-7>

SHVYDUN Liudmyla – Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

MAIDANENKO Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

KULBACH Larysa – Senior Lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. Стаття присвячена феномену якості дошкільної освіти в умовах модернізації національної системи освіти та розбудови Нової української школи. Зазначається, що ХХІ ст. – це період цивілізаційних змін, в яких якісна освіта є складовою національної безпеки країни, інструментом забезпечення якості життя людини і суспільства. Тому все більшої актуальності набувають питання модернізації національної освітньої галузі з метою забезпечення якісної освіти, починаючи з найпершої її ланки – дошкільної. Автори зазначають, що реформування дошкільної освіти потребує оновлення дошкільної парадигми, осмислення та переосмислення процесів, що відбуваються у суспільстві та в освіті, зокрема, і на цій основі має сформуватися нове бачення цих актуальних процесів. На думку авторів, оновлений Базовий компонент дошкільної освіти як Державний освітній стандарт, який об'єднав передові ідеї та погляди освітян дошкільної ланки, є важливим та необхідним кроком для модернізації дошкільної освіти. Засобами аналізу ключових показників якості дошкільної освіти оновленого Стандарту (кваліфіковані та вмотивовані педагогічні кадри, моніторинг, управління) зроблено спробу дослідити феномен якості дошкільної освіти, її головних чинників та шляхів забезпечення в контексті реформування національної освітньої галузі. Увагу акцентовано на тому, що успіх освітньої реформи залежить, насамперед, від ефективного педагогічного потенціалу фахівців, які працюють у дошкільних освітніх інституціях. Тому формування кадрового потенціалу закладів дошкільної освіти має передбачати дотримання принципів демократичного добору педагогів, створення сприятливих умов праці освітян і творчого мікроклімату в колективі, залучення педагогів до інноваційного процесу, забезпечення професійного зростання та безперервної освіти протягом життя тощо. Висвітлено основні аспекти впровадження й використання моніторингу якості дошкільної освіти, який є звичним для загальної середньої освіти та вищої школи. Віднедавна ж почала формуватися вітчизняна система моніторингу якості дошкільної освіти, яка сьогодні проходить непростий період свого становлення і розвитку.

Ключові слова: *якість освіти, якість дошкільної освіти, показники якості, Базовий стандарт дошкільної освіти, моніторинг якості дошкільної освіти, Нова українська школа, реформування, модернізація.*

Summary. *The article is devoted to the phenomenon of quality of preschool education in the conditions of modernization of the national education system and development of the New Ukrainian school. It is noted that the XXI century is a period of civilizational change, in which quality education is a component of national security, a tool for ensuring the quality of human life and society. Therefore, the issues of modernization of the national education sector in order to ensure quality education, starting from the first link - preschool, are becoming increasingly important. The authors note that the reform of preschool education requires a renewal of the preschool paradigm, understanding and rethinking the processes taking place in society and education, in particular, and on this basis a new vision should be formed. According to the authors, the updated Basic Component of Preschool Education as a State Educational Standard, which brings together the advanced ideas and views of preschool educators, is an important and necessary step in the modernization of preschool education. Through the analysis of key indicators of preschool education quality of the updated Standard (qualified and motivated teachers, monitoring, management) an attempt was made to investigate the phenomenon of preschool education quality, its main factors and ways to ensure in the context of reforming the national education sector. Emphasis is placed on the fact that the success of educational reform depends primarily on the effective pedagogical potential of professionals working in preschool educational institutions. Therefore, the formation of human resources of preschool education should include adherence to the principles of democratic selection of teachers, creating favorable working conditions for educators and creative microclimate in the team, involving teachers in the innovation process, ensuring professional growth and lifelong learning. The main aspects of the implementation and use of monitoring the quality of preschool education, which is common for general secondary education and higher education, are highlighted, and the domestic system of monitoring the quality of preschool education has recently begun to take shape, which today is going through a difficult period of its formation and development.*

Key words: *quality, quality of education, quality of preschool education, quality indicators, Basic standard of preschool education, monitoring of quality of preschool education, New Ukrainian school, reforming, modernization.*

Вступ. XXI століття характеризується безперервними динамічними змінами у житті людини, умовах її праці, засобах спілкування, методах отримання інформації, саморозвитку тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність перегляду пріоритетів, переорієнтації філософії життєдіяльності особистості, зміни парадигми освіти, її орієнтації на якісне надання освітніх послуг. Першочерговим стає розвиток інтелектуального потенціалу людини, піднесення цінності освіти, її неперервності та якості.

Можемо констатувати, що сьогодні якісна освіта є основою внутрішньої освітньої політики країн Європейського Союзу та США, розглядається ними як важливий інструмент національної безпеки країни, поліпшення якості життя суспільства та людини в соціумі.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства та вітчизняної системи освіти, яка є частиною європейського освітнього простору, все більшої актуальності набувають питання модернізації національної освітньої галузі з метою забезпечення якісної освіти, починаючи з найпершої її ланки – дошкільної. Варто зазначити, що процес реформування першою розпочала початкова ланка системи загальної середньої освіти, який передбачає зміну освітньої парадигми, оновлення змісту освіти, методики викладання і навчання, створення опорних освітніх закладів, формування нових вимог до сучасного педагога тощо. Реформа дошкільної освіти, яка здійснюється в контексті Нової української школи, «неможлива без зміни економічних, політичних, морально-правових принципів суспільства. Тож потрібне створення нового уявлення, інноваційної парадигми дошкільної освіти у світлі змін і тенденцій, що відбуваються у розвитку суспільства та освіти, необхідне осмислення процесів, які функціонують

у дошкільній освіті з метою вироблення розуміння нового її стану» [1, с. 7].

Аналіз останніх досліджень. Досліджуваній проблемі сьогодні приділяється значна увага. Зокрема, питанням якості освіти присвячено праці Т. Вакуленко, Г. Єльнікової, В. Кременя, К. Крутій, О. Локшиної, Т. Лукиної, В. Лутая, О. Ляшенка, Д. Матрос, М. Михальченка, В. Огнев'юка, М. Поташника, З. Рябової, О. Савченко, О. Севрук, С. Сисоевої та інших. У їх роботах висвітлено категорійно-понятійний апарат якості освіти, визначені ключові показники якості освіти та головні критерії, які забезпечують досягнення кожного показника, досліджені технології розробки та використання інструментарію для відстеження якості освітніх процесів тощо.

Проблеми якості дошкільної освіти висвітлено у наукових розвідках Л. Артемової, В. Алямовської, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Янко та інших. Однак аналіз наукових робіт показав, що деякі аспекти цієї проблеми не отримали належного висвітлення і потребують подальших досліджень. Це, насамперед, стосується проблемних питань якості дошкільної освіти в рамках модернізації всієї національної освітньої системи.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є спроба дослідити феномен якості дошкільної освіти, її головні чинники та шляхи забезпечення в рамках реформи Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Якість – це складний, філософський, відомий ще з часів Аристотеля феномен. Однак через свою багатогранність та багатоаспектність, він тривалий час не мав чіткого визначення.

Словник української мови визначає якість «як ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для

його використання за призначенням» [9, с. 529]. Але для визначення якості освіти це визначення потребує відповідної корекції.

Ще й до сьогодні серед науковців тривають дискусії щодо трактування якості освіти. Найбільш поширеною є думка про те, що якість освіти – це відповідність нормі, стандарту. Норми не можуть бути сталими, постійними, нерухомими, нединамічними. Тому в поняття «якість освіти» ми вкладаємо певну динаміку, зміну, розвиток, рух до вдосконалення об'єкта, діяльності, процесів, систем тощо. Відповідно до цього, категорія «якість освіти» є такою, що постійно змінюється, оновлюється в залежності від викликів, запитів, потреб людини та суспільства, освітньої політики держави, цивілізаційних трансформацій тощо.

Андреас Шлейхер розглядає якість освіти як «комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Це певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного й морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання» [12, с. 16]. Зміст поняття «якість освіти» розкривається в Законі України «Про освіту» як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [2, с. 4].

Проаналізуємо поняття «якість дошкільної освіти», яке ми трактуємо також як складний, багатограний феномен. На думку дослідниці Н. Фроленкової, «якість дошкільної освіти – це збалансована відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду» [10, с. 117]. Дослідниця К. Крутії вважає, що «якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язано з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком» [4, с. 73].

У національній освітній системі поняття якості дошкільної освіти зазвичай стосується трьох рівнів. Це, по-перше, якість структури: освітні стандарти, освітні програми, співвідношення дітей і дорослих, мережа закладів дошкільної освіти тощо; по-друге, якість процесу: взаємодія з дітьми, співпраця з колегами, партнерство з батьками; по-третє, якість результатів, що враховує отримані переваги для дітей, їхніх батьків, спільнот і суспільства.

У Пропозиціях Європейської комісії щодо ключових показників Європейської рамки якості дошкільної освіти та догляду зазначено, що «якість дошкільної освіти й догляду за дітьми слід розглядати як комплексне явище, а заходи для досягнення, поліпшення та подальшого розвитку якості є взаємозалежними й не мають розглядатися окремо. Вони стосуються структури дошкільної освіти, практик і результатів надання освітніх послуг. ... Діти є активними учасниками власного процесу розвитку, а не лише пасивними здобувачами

результатів цього процесу. Кожна дитина є унікальною особистістю з відмінними емоційними, фізичними, соціальними й когнітивними потребами, які треба враховувати» [3, с. 2].

Ми суголосні з дослідником Я. Пітерсом щодо того, що «якісні заклади дошкільної освіти мають істотний вплив на розвиток дитини, відчутний навіть до підліткового віку. Як перший етап безперервного навчання якісні заклади дошкільної освіти відіграють важливу роль у формуванні позитивного ставлення дітей до навчання та підвищують шанси на успішне закінчення школи. Рання розвиток і дошкільна освіта надзвичайно важливі для забезпечення сталого розвитку суспільства й рівних можливостей для всіх дітей – майбутніх громадян. У колі дослідників, організацій і політиків досягнуто консенсусу щодо якості дошкільної освіти й догляду за дітьми. Результати дошкільної освіти для дітей і сімей залежать від рівня освіченості та компетентності кадрів» [8, с. 12]. Підтвердженням цієї думки дослідника можуть слугувати результати міжнародного порівняльного моніторингового дослідження PISA. Тому важливим і необхідним кроком у питаннях поліпшення якості дошкільної освіти стало прийняття оновленого Базового компоненту дошкільної освіти як Державного освітнього стандарту, що об'єднав передові ідеї та погляди освітян дошкільної ланки.

Розробники Державного освітнього стандарту акцентують увагу, що «попередня редакція Стандарту була чинною протягом десяти років. За цей час змінилися не лише дитячі садки й підходи до організації освітнього процесу, а й самі діти. Тож сьогодні виникла потреба оновити стратегічні документи, які регламентують вимоги до освіти дітей дошкільного віку, діяльності дитячих садків та всіх учасників освітнього процесу. Зміст Стандарту визначає очікування суспільства щодо розвиненості, вихованості й освіченості дитини дошкільного віку. Основою нової редакції Стандарту авторський колектив обрав традиційні для дошкільної освіти ідеї, а саме: пріоритет гуманістичної педагогіки, спрямованої на гуманне ставлення до дитини; природовідповідність освіти, за якою в дитини треба розвивати задатки та здібності, зберігаючи її природу; спільна відповідальність держави, громади, сім'ї та педагогічних працівників за рівень освіти дітей. Оновлений Стандарт має на меті зберегти самоцінність дошкільного дитинства; визначити вимоги до рівня розвиненості, освіченості та вихованості дитини старшого дошкільного віку та забезпечити наступність між дошкільною та початковою ланками освіти» [6, с. 7].

Розглянемо ключові показники якості дошкільної освіти оновленого Стандарту:

- доступність освітніх послуг;
- кваліфіковані та вмотивовані педагогічні кадри;
- організація освітнього процесу;
- моніторинг та оцінка;
- управління та фінансування.

Серед наведених показників, ми вважаємо, найбільш вагомим є чинник «кваліфіковані та вмотивовані педагогічні кадри». На думку дослідників: «Початок третього тисячоліття змінив погляд людства на завдання освіти. Стало зрозуміло, що науково-технічний прогрес

не в змозі розв'язати суспільні проблеми, і дійсно найважливішою цінністю у сучасному світі є людина, здатна раціонально підходити до розв'язання глобальних проблем людства» [7, с. 14]. Сьогодення висуває нові вимоги до педагогів, зокрема, вихователів повинен мати широкий світогляд, високий рівень освіченості, бути ініціативним, вміти формувати освітнє середовище згідно з означеними цінностями, вибудовувати взаємини з вихованцями на засадах партнерства, сумлінно ставитися до виконання своїх обов'язків, володіти високим рівнем методологічної культури.

Успіх освітньої реформи залежить, насамперед, від ефективного педагогічного потенціалу фахівців, які працюють у дошкільних освітніх інституціях. Формування кадрового потенціалу закладів дошкільної освіти, на нашу думку, має передбачати дотримання принципів демократичного добору педагогів, створення сприятливих умов праці освітян і творчого мікроклімату в колективі, залучення педагогів в інноваційний процес, забезпечення професійного зростання та безперервної освіти протягом життя тощо. Це, на наш погляд, основні чинники, які впливають на якість педагогічної діяльності вихователя. Продумана, виважена, грамотна кадрова політика – це основа ефективних освітніх реформ та поліпшення якості дошкільної освіти.

Ще одним важливим аспектом у контексті забезпечення якісної дошкільної освіти є моніторинг. Можемо констатувати, що моніторингові дослідження якості освіти, які є звичними для загальної середньої освіти та вищої школи, стають такими ж і для дошкільної ланки освітньої системи України.

Зупинимося на деяких важливих питаннях моніторингу, який ми розглядаємо, насамперед, як управлінський інструмент, що сприяє створенню гуманної, творчої атмосфери в колективі закладу освіти, а з іншого боку – дозволяє «своєчасно виявляти випадки порушення і невиконання законодавчих або інших нормативно-правових актів; здійснювати аналіз причин порушень, а також готувати пропозиції щодо їхнього попередження надалі; ... розробляти пропозиції з усунення негативних чинників і ознайомлення з позитивним управлінським досвідом» [5, с. 69]. Моніторинг якості дошкільної освіти сприяє забезпеченню наступності між дошкільною і початковою освітою (остання працює за концепцією НУШ) щодо розробки єдиних психолого-педагогічних підходів до оцінки якості здобутої освіти, трансформує заклад дошкільної освіти з режиму функціонування в режим розвитку.

Ми, підтримуючи такі погляди, вважаємо, що результати освітнього моніторингу в дошкільній ланці освіти можуть бути використані для:

- «оптимізації системи моніторингу якості освіти;
- здійснення диференційованого підходу до роботи з різними категоріями педагогів;
- запровадження методів і принципів стратегічного управління розвитком закладу освіти;
- ефективної організації освітнього процесу;
- вдосконалення методичного забезпечення;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості;
- дослідження можливостей взаємодії педагогів та здобувачів освіти;
- визначення видів діяльності та методів організації взаємодії;
- поновлення теоретичних знань шляхом самоосвітньої діяльності, методичних семінарів, тренінгів, майстер-класів тощо;
- підвищення компетентності освітян та їх професійного розвитку» [11, с. 217].

Тому можна констатувати, що моніторинг якості дошкільної освіти, його свідоме, систематичне використання – нагальна потреба сучасного якісного дошкілля.

Висновки. Здійснивши аналіз наукових та нормативно-правових джерел з питань якості дошкільної освіти, ми дійшли до певних висновків.

Якісна освіта розглядається у світі як важливий інструмент забезпечення якості життя людини, суспільства та є складовою національної безпеки країни. Тому все більшої актуальності набувають питання модернізації національної освітньої галузі з метою забезпечення якісної освіти, починаючи з найпершої її ланки – дошкільної. Важливим та необхідним кроком для поліпшення якості дошкільної освіти стало прийняття оновленого Базового компоненту дошкільної освіти як Державного освітнього стандарту, що об'єднав передові ідеї та погляди освітян дошкільної ланки.

Серед ключових показників якості дошкільної освіти, визначених в оновленому Стандарті, головними чинниками забезпечення якості дошкільної освіти ми вважаємо кваліфіковані та вмотивовані педагогічні кадри, моніторинг та управління через моніторинг. Успіх дошкільної освітньої реформи залежить, насамперед, від ефективного педагогічного потенціалу фахівців, які працюють у дошкільних освітніх інституціях.

Віднедавна розпочала формуватися вітчизняна система моніторингу якості дошкільної освіти, яка сьогодні проходить непростий період свого становлення і розвитку.

Стаття не висвітлює повністю всі аспекти проблеми. Тому питання потребує подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Дошкільна освіта : трансформаційні орієнтири. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи* : збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. 496 с.
2. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 03.07.2022).
3. Ключові показники якості дошкільної освіти : НУМО. Платформа розвитку дошкільнят / М-во освіти і науки України. Укр. ін-т розвитку освіти. Всеукр. фонд «Крок за кроком». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf> (дата звернення : 03.07.2022).
4. Крутій К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі. Запоріжжя : ЛПС, 2007. 208 с.

5. Крутій К. Л. Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Вип. 2 (2). 2015. С. 67–70.
6. Нерянова С., Гавриш Н., Піроженко Т. Державний стандарт : аналізуємо зміни. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2021. № 2. С. 4–8.
7. Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти : зміст, організаційні форми, технології : наук. посіб. / авт. кол. Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький, Є. Р. Чернишова та ін. Київ : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України, 2014. 318 с.
8. Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні. Гент : VBJK, 2018. 45 с.
9. Тлумачний словник української мови / за ред. В. С. Калашника. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : Прапор, 2005. 529 с.
10. Фроленкова Н. О. Якість дошкільної освіти в Україні : феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 116–119.
11. Швидун Л. Т., Писарева Л. В. Моніторинг як інструмент удосконалення та розвитку початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 46. С. 216–219.
12. Шлейхер А. Найкращий клас у світі : як створити освітню систему 21 го століття. Львів : Літопис, 2018. 296 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf> (дата звернення : 03.07.2022).

References

1. Bekh, I. D. (2020). Doshkilna osvita : transformatsiyni oriyentyry [Preschool education : transformational landmarks]. In *Doshkilna osvita v konteksti idey Novoyi ukrayinskoyi shkoly* [Preschool education in the context of the ideas of the New Ukrainian School] : zbirnyk naukovykh prats. Khmelnytskyu : FOP Melnyk, A. A. [in Ukrainian].
2. Law of Ukraine «On Education». (2017). *Information of the Verkhovna Rada Ukraine*, 36–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed : 03.07.2022) [in Ukrainian].
3. Klyuchovi pokaznyky yakosti doshkilnoyi osvity. NUMO. Platforma rozvytku doshkilnyat [Key indicators of the quality of preschool education : NUMO. Platform for the development of preschoolers]. (2021). Kyiv. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf> (accessed : 03.07.2022) [in Ukrainian].
4. Krutyi, K. L. (2007). *Monitoryng yak suchasnyy zasib upravlinnya yakisty osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Monitoring as a modern tool for quality management of education in preschool education]. Zaporizhzhya : LIPS [in Ukrainian].
5. Krutyi, K. L. (2015). Problemy zaprovadzhennya monitorynhu doshkilnoyi osvity ta shlyakhy yikh vyrishennya [Problems of introduction of monitoring of preschool education and ways of their decision]. *Naukovyy visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu*, 2 (2), 67–70 [in Ukrainian].
6. Neryanova, S., Havrysh, N., & Pirozhenko, T. (2021). Derzhavnyy standart : analizuyemo zminy [State standard : analyze changes]. *Iykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 2, 4–8 [in Ukrainian].
7. Huziy, N. V., Lyakhotskyi, V. P., & Chernyshova, Ye. R., (2014). *Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriv u systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity : zmist, orhanizatsiyni formy, tekhnolohiyi* [Training of scientific and pedagogical staff in the system of postgraduate pedagogical education : content, organizational forms, technologies] : nauk. posib. Kyiv : DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrayiny [in Ukrainian].
8. Piters, Ya. (2018). *Pidvyshchennya yakosti doshkilnoyi osvity ta dohlyadu za ditmy v Ukrayini* [Improving the quality of preschool education and child care in Ukraine]. Hent : VBJK [in Ukrainian].
9. Kalashnyk, V. S. (Ed.). (2005). *Tlumachnyy slovnyk ukrayinskoyi movy* [Explanatory Dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
10. Frolenkova, N. O. (2015). Yakist doshkilnoyi osvity v Ukrayini : fenomen ponyattya [Quality of preschool education in Ukraine : the phenomenon of the concept]. *Molodyy vchenyy*, 2 (17), 116–119 [in Ukrainian].
11. Shvydun, L. T., & Pysaryeva, L. V. (2022). Monitorynh yak instrument udoskonalennya ta rozvytku pochatkovoyi osvity [Monitoring as a tool for improving and developing primary education]. In *Innovatsiyna pedahohika* [Innovative pedagogy] (output 46, pp. 216–219) Odessa : Vydavnychyy dim «Helvetyka» [in Ukrainian].
12. Shleikher, A. (2018). *Naykrashchyi klas u sviti : yak stvorityi osvitniu systemu 21 ho stolittia* [The best classroom in the world: how to create a 21st century education system]. Lviv : Litopys. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf> (accessed : 03.07.2022) [in Ukrainian].

УДК 373.5:5

Про вимірювання параметрів предметно-методичної компетентності вчителів біології закладів загальної середньої освіти

ABOUT MEASURING THE PARAMETERS OF THE SUBJECT-METHODICAL COMPETENCE OF BIOLOGY TEACHERS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

КІРМАН Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

ЧАУС Ганна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6581-6359>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-8>

KIRMAN Vadym – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

CHAUS Hanna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. На основі професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти побудовано концепцію вимірювання індикаторів рівня предметної складової предметно-методичної компетентності вчителя біології закладів загальної середньої освіти. Відповідна концепція використовує вже апробовану авторами ідею ймовірно-вибіркового підходу до оцінювання параметрів професійної компетентності педагогічних працівників на основі професійного стандарту вчителя. Ця ідея полягає у виділенні гіпотетичної генеральної сукупності задач, що відповідають потенційній професійній діяльності вчителя з відповідним ймовірнісним розподілом класів задач та побудовою репрезентативної вибірки задач за даної генеральної сукупності. Індикатор відповідного рівня компетентності розглядається як ймовірність успішно розв'язати будь-яку задачу з генеральної сукупності, тому теоретично обчислюється за формулою повної ймовірності, а оцінкою індикатора виступає середньозважена відносна частота по виділених класах задач. При формуванні профілю генеральної сукупності задач для оцінювання предметної компетентності автори спиралися на класифікацію типів задач Українського центру оцінювання якості освіти, що відображає структуру шкільного курсу біології та основ екології. Апробацію проведено на 231 респондентів, вибірка вчителів є репрезентативною, відображає віковий та кваліфікаційний склад вчителів біології регіону. Дослідження проводилися на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вимірювання показали достатньо високий рівень індикатора предметної компетентності вчителів біології, за отриманими оцінками середнє значення – 81,1%. Розподіл балів має анормальний характер із чітко вираженою правою асиметрією. Не підтвердилася гіпотеза про незалежність результатів від педагогічного стажу, відхилення цієї гіпотези йде на рівні значущості 5%. Детальніший аналіз демонструє більш високі результати для вчителів зі стажем вище середнього. Відповідний аналіз дає підстави для диференціації педагогів в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів в залежності від педагогічного стажу.

Ключові слова: предметно-методична компетентність, біологічна освіта, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, індикатор рівня компетентності.

Summary. Taking into account the professional standard of the teacher in the general secondary education institution, the concept of measuring indicators of the level of the subject component of the subject-methodical competence of the biology teacher in general secondary education institutions was developed. The corresponding concept applies the idea of a probabilistic sampling approach, which has already been tested by the authors, for evaluating parameters of the educators professional competence. This idea consists in selecting a hypothetical set of tasks corresponding to a teachers potential professional activity with the appropriate probability distribution of classes of tasks and construction of

a representative sample of tasks. The indicator of the corresponding level of competence is considered as the probability to successfully solve any task from the general population, therefore it is theoretically calculated according to the formula of full probability, and the indicator estimate is the average weighted relative frequency of the removed classes of tasks. When forming the profile of the general population of tasks to assess subject competence, the authors relied on the classification of tasks types of the Ukrainian Centre for Education Quality Assessment, which reflects the structure of the school course in Biology and the Principles of Ecology. When appraising the results, 231 respondents were involved, the sample of teachers is representative, reflecting the age and qualification of biology teachers in the region. The research was carried out at professional development courses for teaching staff. Measurements showed a sufficiently high level of the indicator of the subject competence of biology teachers. According to the obtained estimates, the average value is 81.1%; the distribution of points is abnormal with a clearly expressed right asymmetry. The hypothesis about the independence of the results from teaching experience was not confirmed, the deviation of this hypothesis is at the 5% significance level. A more detailed analysis shows higher results for teachers with above average experience. The corresponding analysis provides grounds for differentiation in the learning process at teacher training courses depending on the pedagogical experience.

Key words: *the subject-methodical competence, biological education, professional development of educators, the indicator of the level of the competence.*

Вступ. Якщо враховувати сучасні тенденції розвитку суспільства, зокрема й у галузі освіти, доцільно звернути увагу на якість освіти, яка, в першу чергу, залежить від вчителя. Саме сучасний вчитель сприяє формуванню у здобувачів освіти найважливіших якостей всебічно розвиненої особистості, серед яких важливе місце займають ініціативність, здатність творчо і критично мислити, знаходити нестандартні рішення, працювати в команді та вирішувати конфлікти, вміння обирати професійний шлях, готовність навчатися впродовж усього життя. Тому для вчителя є необхідними розуміння та усвідомлення себе як суб'єкта інформаційного простору. Створити основу для активної особистісної позиції зможе лише такий вчитель, якому будуть притаманні професійні компетентності.

Професійна компетентність вчителя є багаторівневою та має інтегральну характеристику професійних й особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь і навичок, досвіду, способів мислення, методів діяльності, достатніх для реалізації ключових напрямків реформування освіти в Україні [7, с. 290]. Відповідно до професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» однією з професійних компетентностей вчителя є предметно-методична компетентність [11, с. 6]. На нашу думку, цей компонент є визначальним у системі професійних компетентностей вчителя. Для оцінки готовності здійснення вчителем своїх трудових функцій необхідно вміти оцінювати рівень професійної компетентності. Ми виходимо з концепції неможливості характеристики професійної готовності вчителя єдиним інтегральним показником [3, с. 98], тому можна говорити не тільки про індикатори рівнів предметно-методичної компетентності, але й для складових цього компоненту. Відповідне питання є достатньо актуальним на сучасному етапі реформування освіти, коли спостерігається тенденція інтегрування дисциплін природничої освітньої галузі. Водночас, більшість педагогів отримують класичну вузькопредметну академічну або педагогічну освіту, тому важливо вміти оцінювати готовність викладати

різні розділи, що належать до природничої освітньої галузі. Оцінка ж відповідної готовності можлива лише на основі оцінювання параметрів предметно-методичної компетентності – у нашому дослідженні це стосується біології.

Аналіз останніх досліджень. На сучасному етапі реформування освіти в Україні поняття «компетентність» є об'єктом пильного вивчення багатьох науковців. У дослідженні формування та розвитку професійних компетентностей педагога ми спираємося на результати Дж. Равена (явні та латентні компоненти компетентності особистості як психологічного феномену), У. Каннінга (соціальна компетентність педагога), А. Мейхью, Б. Хайгерті (типи професійної компетентності педагога), описані у монографії Н. Клокара [6]. При цьому в якості методологічної бази компетентнісного підходу в сучасній освіті ми виділяємо концепції вітчизняних педагогів: Н. Бібік (загальні положення щодо реалізації компетентнісного підходу в освіті), С. Бондар (компетентності особистості як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів), О. Гура (сутність професійної компетентності викладача вищого навчального закладу), О. Пометун (практика реалізації компетентнісного підходу у вивченні суспільствознавчих дисциплін), І. Родигіна (формування основних груп компетентностей учнів), О. Савченко (ключові компетентності школярів) [6, с. 134–135].

Професійні компетентності вчителів залишаються в центрі уваги низки дослідників. У цій же монографії Н. Клокар розглядає курсові форми вдосконалення професійної компетентності педагогів [6, с. 85]. Н. Грабовський досліджує розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті [2, с. 97]. Д. Покроєва визначає умови розвитку професійних компетентностей педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти [10, с. 26]. В. Саюк досліджує професійну компетентність як основу розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти [12, с. 59]. Робота М. Бирки присвячена дослідженню розвитку професійної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті [1, с. 197], а робота І. Шевченко – розвитку

фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті [16, с. 105]. Важливими, на нашу думку, є дослідження з моделювання процесів підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних дисциплін Є. Кочерги, О. Романець, Г. Чаус [8, с. 55]. Ряд робіт авторів та їх колег присвячено проблемі вимірювання рівнів розвитку окремих компонент компетентностей вчителів математики [3, с. 95], географії [4, с. 44], хімії [13, с. 172], а також біології [5, с. 110]. Проте, зважаючи на реформування системи освіти, прийняття нових нормативних документів, які регламентують професійну діяльність вчителів, питання про розвиток професійної компетентності вчителів природничих дисциплін залишається актуальним та потребує подальшого дослідження. Також авторам не відомі роботи, присвячені проблемі вимірювання індикаторів, що відображають рівень предметної компетентності безпосередньо вчителів біології.

Мета статті. Метою статті є побудова моделі вимірювання предметної компетентності вчителя біології, як складової предметно-методичної компетентності вчителя, апробація та аналіз запропонованої моделі й інтерпретація результатів з метою вдосконалення змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів біології. Це дослідження дозволить змоделювати освітній процес під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів біології з метою формування предметно-методичної компетентності як складової предметної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб педагог володів професійними компетенціями та успішно їх удосконалював, потрібно усвідомлення ним необхідності постійно вивчати себе, свої переваги і недоліки, поступово формувати в собі той внутрішній стрижень, на якому буде будуватися не тільки професійний, а й особистісний розвиток. Особливої цінності предметно-методична компетентність вчителя біології, як складова професійної компетентності, набуває у зв'язку з тим, що система освіти у наш час характеризується значними інноваційними перетвореннями. В умовах, що склалися, педагог, щоб бути успішним і затребуваним, повинен бути готовим до будь-яких змін, уміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, виявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання і вміння, прагнути саморозвитку, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним. У системі формування та розвитку педагога-професіонала, який здатен виховати всебічно розвинену особистість, враховується саме цінність знань та вміння оперувати ними і застосовувати у нестандартних ситуаціях [17, с. 246].

У професійному стандарті за професіями зазначено, що предметно-методична компетентність вчителя забезпечується рядом завдань, а саме:

- вчитель моделює зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів;
- формує та розвиває в учнів ключові компетентності й уміння, спільні для всіх компетентностей;
- здійснює інтегроване навчання учнів;
- добирає і використовує сучасні та ефективні методи і технології навчання, виховання і розвитку учнів;

- розвиває в учнів критичне мислення;
- здійснює оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу;
- формує ціннісні ставлення в учнів [11].

Отже, сучасний стандарт [11] передбачає ієрархічну структуру професійних компетентностей вчителя, для яких встановлено відповідність трудовим функціям (видам діяльності фахівця). Серед усіх компетентностей особливе місце займає предметно-методична компетентність, в якій виділено компонент, що включає відповідні знання предметної галузі. Водночас науковці, і ми також, вказують на можливість окремого розгляду предметної компетентності, оскільки діяльність вчителя передбачає не тільки педагого-методичні трудові функції, але й діяльність, безпосередньо пов'язану з розв'язуванням задач відповідної предметної галузі. У нашому випадку – це вміння орієнтуватися в біологічних задачах шкільного курсу біології.

У нашому дослідженні ми спираємося на концепцію, апробовану в роботах [4; 5; 15]. А саме, для шкільного курсу біології можна розглядати деяку гіпотетичну генеральну сукупність задач, що відображає теоретично структуру шкільного курсу біологічних дисциплін та відповідні розділи: системно-аналітичні та молекулярні основи біології (СМБ), генетика (Г), систематика та біорізноманіття (БР), анатомія та фізіологія людини (АФ), екологія і теорія еволюції (ЕЕ). Виходячи з гіпотези рівномірності складності завдань відповідних розділів, на основі середніх обсягів навчальних матеріалів у шкільному курсі біології (для 10–11 класів на рівні стандарту) встановлюються вагові коефіцієнти для розділів, що відображають відсоток задач відповідного розділу у генеральній сукупності задач. Відповідний розподіл наведено у таблиці 1.

Таблиця 1. Розподіл вагових коефіцієнтів за тематичними розділами

Тематичний розділ	СМБ	Г	БР	АФ	ЕЕ
Ваговий коефіцієнт (%)	17	15	36	18	14

Вагові коефіцієнти ми інтерпретуємо, як ймовірності фахівцю зустрітися з питанням відповідного розділу у своїй професійній діяльності, індекс рівня предметної компетентності (J) ми розглядаємо, як ймовірність дати правильну відповідь на навмання обране завдання з генеральної сукупності задач, тому ця величина обчислюється за відомою формулою Байєса:

$$J = \sum_k R_k P(S/H_k)$$

де: R_k – ваговий коефіцієнт відповідного тематичного розділу,

$P(S/H_k)$ – ймовірність успішно впоратися з завданням відповідного розділу.

Результатом вимірювання може бути лише оцінка величини J . Ми пропонуємо предметний тест із рівномірною складністю, в якому пропорційно до вагових коефіцієнтів розміщено кількість завдань відповідних тематичних розділів. Оцінкою же є тоді, очевидно,

середнє значення набраних балів, тобто кількість набраних балів, поділене на максимальне можливе значення (у нашому тестуванні – 72).

Для отримання розподілу оцінок індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології був задіяний 231 респондент (обрано слухачів курсів підвищення кваліфікації, які проходили курси підвищення кваліфікації протягом року). Ми виходимо з припущення про рівномірність відвідування курсів викладачами, що регламентується рядом нормативних документів, тому вибірку респондентів можна вважати репрезентативною.

Нами проаналізовано результати проведених тестувань. Загалом середнє значення оцінки індикатора рівня предметної компетентності вчителя біології складає 81,1%, розподіл набраних балів представлено на рис. 1.



Рис. 1. Розподіл балів учасників тестування з вимірювання індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології (ДАНУ, 2021-2022).

Таким чином, бачимо достатньо високий рівень предметної підготовки працюючих вчителів, водночас, очевидно, є фахівці з проблемами в предметі викладання. Більш детальний аналіз показує, що ці проблеми стосуються вчителів, які не мають університетської академічної біологічної освіти. Але треба зауважити, що порівняно з відповідним показником для вчителів математики, який був досліджений нами [3, с. 98–100], рівень вчителів біології є вищим.

Спираючись на наші попередні дослідження, ми не вважали за необхідне аналізувати залежність індикатора від кваліфікаційної категорії, а проводили дослідження залежності значення індикатора лише від педагогічного стажу. У таблиці 2 наведено середні значення оцінок індикаторів рівнів предметної компетентності вчителів біології для різних категорій педагогічного стажу.

Таблиця 2. Середні значення індикаторів рівнів предметної компетентності вчителів біології в залежності від педагогічного стажу (ДАНУ, 2021–2022).

Діапазон педагогічного стажу	1-10	11-20	21-30	31-40
Середнє значення індикатору (%)	59	58	64	64

Більш детальний аналіз відмінності розподілів оцінок індикаторів для різних вікових категорій респондентів представлений на рис. 2–5.



Рис. 2. Розподіл балів учасників тестування з вимірювання індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології зі стажем від 1 до 10 років (ДАНУ, 2021–2022).

Для першої вікової категорії (рис. 1) та другої (рис. 2) розподіли дуже схожі, відрізняються відсотки тих, хто набрав менше 36 балів (половина від максимуму), хоча статистична значущість цієї різниці нами не досліджувалася. Загалом по цих двох вікових групах у «групу ризику» потрапляють понад 30% респондентів (хто набрав менше 54 балів). Інтерпретувати словосполучення «група ризику» дуже просто – це ті вчителі, які за нашими оцінками, не можуть дати правильну відповідь на кожне третє стандартне запитання зі свого предмету. Для таких вчителів просто необхідні курси з базової предметної підготовки.



Рис. 3. Розподіл балів учасників тестування з вимірювання індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології зі стажем від 11 до 20 років (ДАНУ, 2021–2022).

Також у «групу ризику» потрапляє понад 13% фахівців з педагогічним стажем від 21 до 30 років (рис. 4), але учасників тестування з найменшими балами практично нема. Також ми бачимо ще більшу позитивну динаміку для наступної вікової категорії (рис. 5). Чим можна пояснити відповідні позитивні зміни? Тут є дві прості гіпотези. Одна з них полягає нібито в тому, що з досвідом стають і кращі предметні знання вчителя. Друга в тому, що різні вікові категорії вчителів отримали базову освіту з різною якістю. Повну перевірку цих гіпотез у цьому дослідженні ми не проводили, але проти першої гіпотези свідчить відповідний аналіз для вчителів математики [3, с. 97–99], де нами показано, що автоматичне покращення рівня предметної

компетентності може відбутися у перші 10 років активної роботи вчителя.



Рис. 4. Розподіл балів учасників тестування з вимірювання індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології зі стажем від 21 до 30 років (ДАНО, 2021–2022).

Водночас, для вчителів зі стажем від 31 року роботи (рис. 5) ми бачимо просто відсутність фахівців, які показують найнижчі результати. Таке явище не спостерігається для вчителів математики. Знов-таки причини такого ефекту в цьому дослідженні ми не проводимо. На нашу думку, це може бути також пояснено специфікою предмету та наявністю більшого відсотку декларативних знань у тестах з біології по відношенню до математики.



Рис. 5. Розподіл балів учасників тестування з вимірювання індикаторів рівня предметної компетентності вчителів біології зі стажем від 31 до 40 років (ДАНО, 2021–2022).

Отже, ми бачимо очевидну відмінність розподілів значень індикатора для різних вікових категорій вчителів, а також тенденцію зростання середнього значення індикатора. Виникає природне питання про статистичну значущість цих тенденцій. Її ми перевіряємо за допомогою критерія Пірсона χ^2 , як критерія незалежності. А саме розглядаємо гіпотези:

H_0 (основна гіпотеза): значення індексу рівня предметної компетентності вчителя біології не залежить від педагогічного стажу фахівця;

H_1 (альтернативна гіпотеза): значення індексу рівня предметної компетентності вчителя біології залежить від педагогічного стажу фахівця.

Для перевірки гіпотези за даними вимірювань складемо таблицю спряженості (таблиця 3).

Таблиця 3. Таблиця спряженості значень індикатора рівня предметної компетентності та педагогічного стажу

Діапазони балів / діапазон педагогічного стажу (роки)	17–36	37–54	55–72	Сума
1-10	3	10	29	42
11-20	5	8	24	37
21-30	1	8	48	57
31-40	1	4	115	120
Сума	10	30	216	256

Статистику Пірсона для критерію незалежності обчислюємо за відомою формулою [14, с. 147]:

$$D = \sum_{i=1}^s \sum_{j=1}^k \frac{(v_{ij} - (u_i v_j)/n)^2}{(u_i v_j)/n}$$

де: s, k – кількість значень першого та другого факторів (ознак) ($s=4, k=3$);

v_{ij} – кількість елементів вибірки зі значенням з номером i першої та номером j другої ознаки одночасно;

u_i, v_j – кількість елементів вибірки зі значенням з номером i першої та номером j другої ознаки відповідно.

Розрахунки дають значення статистики Пірсона $D = 33,95$. Для числа ступенів вільності 6 на рівні значущості 0,05 верхнє критичне значення розподілу Пірсона дорівнює $\chi_{0,05;6}^2 = 12,59$. Очевидно, що значення статистики потрапляє у критичну область для відхилення нульової гіпотези на користь альтернативної, тому на рівні значущості 5% відхиляється гіпотеза про незалежність результатів тестування від педагогічного стажу роботи вчителя біології. Таким чином, виявлені нами ефекти можна вважати значущими.

Висновки. Аналіз професійних компетентностей вчителя дозволяє ввести інтегральний компонент предметної компетентності вчителя, як однієї з визначальної складової предметно-методичної компетентності. Існує можливість ймовірно-вибіркового оцінювання рівня предметної компетентності шляхом побудови репрезентативної вибірки задач на базі основних тематичних блоків, що відображають предметну діяльність вчителя біології. Індикатор відповідного рівня компетентності доцільно ввести, як ймовірність успішно розв'язати будь-яку задачу з генеральної сукупності, тому оцінкою індикатора виступає середньозважена відносна частота з виділених класів задач.

Проведено апробацію вимірювання індикатора рівня предметної компетентності вчителів біології на основі відповідей 231 респондента. Вибірка вчителів є репрезентативною, відображає віковий та кваліфікаційний склад вчителів біології регіону. Вимірювання показали достатньо високий рівень індикатора предметної компетентності вчителів біології, за отриманими оцінками

середнє значення – 81,1%. Не підтвердилася гіпотеза про незалежність результатів від педагогічного стажу, відхилення цієї гіпотези йде на рівні значущості 5%. Детальніший аналіз демонструє більш високі результати для вчителів зі стажем вище середнього. Характер цього явища потребує подальших детальних

досліджень. Проведений аналіз доводить необхідність збільшення годин на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників на розвиток предметної компетентності для вчителів біології, які мають до 20 років педагогічного стажу. Питання моделювання відповідних курсів також потребує додаткових досліджень.

Список використаних джерел

1. Бирка М. Ф. Теорія і практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.
2. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 250 с.
3. Кірман В. К. Векторна модель математичної компетентності учителя математики та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2017. Вип. 2 (10). С. 94–101.
4. Кірман В. К., Соколова Е. Т. Системний аналіз математичної компетентності вчителя географії. *Наукові записки. Серія : педагогіка*. 2020. Вип. 1. С. 41–51.
5. Кірман В., Чаус Г. Структурно-параметрична модель математичної компетентності вчителя біології та підходи до її ідентифікації. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2020. Випуск 1 (15). С. 100–112.
6. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія. Київ, 2010. 528 с.
7. Кочерга Є., Чаус Г., Кірман В., Романець О. Особистісний компонент професійної компетентності вчителя. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : збірник наукових статей у 2 томах*. 2020. Т. 2. С. 289–292.
8. Кочерга Є., Чаус Г., Романець О. Розвиток професійної компетентності вчителів природничих дисциплін на курсах підвищення кваліфікації. Вересень. *Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал*. 2020. Том 4. № 2–3 (85–86). С. 54–60.
9. Марченко О. Г. Формування професійної компетентності педагога на засадах гуманітарного підходу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. С. 133–139.
10. Покроева Л. Д. Умови розвитку професійних компетентностей педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 27. С. 24–28.
11. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL : https://nvs.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення : 09.07.2022).
12. Саюк В. І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 3 (71). С. 57–61.
13. Скиба Ю. А., Кочерга Є. В. Реалізація педагогічних умов розвитку здоров'язберезувальної компетентності вчителів хімії в закладах післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 11 (40). С. 170–182.
14. Турчин В. М. Теорія ймовірностей і математична статистика : основні поняття, приклади, задачі. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. Ун-ту, 2005. 470 с.
15. Чаус Г. Г., Кочерга Є. В., Романець О. А. Необхідність професійного розвитку вчителів природничої галузі в умовах реформування нової української школи. *Науково-дослідна робота в системі підготовки фахівців-педагогів у природничій, технологічній і комп'ютерній галузях : матеріали VIII Всеукр. (з міжнар. участю) науково-практ. конф., м. Бердянськ, 16–17 вересня 2021 р. Бердянськ : БДПУ, 2021. С. 192–193.*
16. Шевченко І. А. Розвиток фахової компетентності вчителів природничих дисциплін у післядипломній педагогічній освіті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 332 с.
17. Kuku, M., Muslimin, I., & Leny, Yu. The Pedagogical Competence Skills of Biology TeacherCandidates. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*. 2018. Vol. 1, № 3. P. 244–250.

References

1. Byrka, M. F. (2015). *Teoriia i praktyka profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin u pisladyplomnii osviti* [Theory and practice of professional development of teachers of science and mathematics disciplines in postgraduate education] : monohrafiia. Chernivtsi : Tekhnodruk [in Ukrainian].
2. Hrabovskyi, P. P. (2016). *Rozvytok informatsiinoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u pisladyplomnii pedahohichnii osviti* [Development of informational competence of teachers of science and mathematics subjects in postgraduate pedagogical education]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Kirman, V. K. (2017). Vektorna model matematychnoi kompetentnosti uchytelia matematyky ta pidkhody do yii identyfikatsii [Vector Model of the Mathematical Competence of the Mathematics Teachers and Approaches to its Identification]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity*, 2 (10), 94–101 [in Ukrainian].
4. Kirman, V. K., & Sokolova, E. T. (2020). Systemnyi analiz matematychnoi kompetentnosti vchytelia heohrafii [System analysis of the geography teachers mathematical competence]. *Naukovi zapysky. Seriiia : pedahohika*, 1, 41–51 [in Ukrainian].
5. Kirman, V., & Chaus, H. (2020). Strukturno-parametrychna model matematychnoi kompetentnosti vchytelia biolohii ta pidkhody do yii identyfikatsii [Structural parametric model of a Biology teachers mathematical competence and approaches to identification thereof]. *Aktualni pytannia pryrodnycho-matematychnoi osvity*, 1 (15), 100–112 [in Ukrainian].

6. Klokar, N. I. (2010). *Pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh pisladyplomnoi osvity rehionu na zasadakh dyferentsiiovanoho pidkhodu* [Improving the qualifications of teaching staff in post-graduate education in the region on the basis of a differentiated approach] : monohrafiia. Kyiv [in Ukrainian].
7. Kocherha, Ye., Chaus, H., Kirman, V., & Romanets, O. (2020). Osobystisnyi komponent profesiinoi kompetentnosti vchytelia [The personal component of a teachers professional competence]. In *Osvitni innovatsii : filosofii, psykholohiia, pedahohika : zbirnyk naukovykh statei u 2 tomakh* [Educational innovations : philosophy, psychology, pedagogy: a collection of scientific articles in 2 volumes] (Vol. 2, pp. 289–292) [in Ukrainian].
8. Kocherha, Ye., Chaus, H., & Romanets, O. (2020). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin na kursakh pidvyshchennia kvalifikatsii [Development of Science teachers professional competence in the professional training courses]. *Veresen. Naukovo-metodychnyi, informatsiino-osvitnii zhurnal*, 4/2–3 (85–86), 54–60 [in Ukrainian].
9. Marchenko, O. H. (2014). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti pedahoha na zasadakh humanitarnoho pidkhodu [Formation of professional competence of a teacher on the principles of the humanitarian approach]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 45, 133–139 [in Ukrainian].
10. Pokroieva, L. D. (2016). Umovy rozvytku profesiinykh kompetentnosti pedahohiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Conditions for the development of professional competences of teachers in the system of postgraduate pedagogical education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 16 : Tvorchia osobystist uchytelia : problemy teorii i praktyky*, 27, 24–28 [in Ukrainian].
11. *Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)»*. (2020). URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (accessed : 09.07.2022) [in Ukrainian].
12. Saiuk, V. I. (2012). Profesiina kompetentnist yak osnova rozvytku suchasnoho vykladacha v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Professional competence as a basis for the development of a modern teacher in the system of postgraduate pedagogical education]. *Nova pedahohichna dumka*, 3 (71), 57–61 [in Ukrainian].
13. Skyba, Yu. A., & Kocherha, Ye. V. (2020). Realizatsiia pedahohichnykh umov rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti vchyteliv khimii v zakladakh pisladyplomnoi osvity [The implementation of pedagogical conditions which form Health-saving competence of Chemistry teachers who work in Postgraduate education institutions]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Serii «Pedahohichni nauky»*, 11 (40), 170–182 [in Ukrainian].
14. Turchyn, V. M. (2005). *Teoriia ymovirnosti i matematychna statystyka : osnovni poniattia, pryklady, zadachi* [Probability theory and mathematical statistics: basic concepts, examples, problems]. Dnipropetrovsk : Vyd-vo Dnipropetr. Un-tu [in Ukrainian].
15. Chaus, H. H., Kocherha, Ye. V., & Romanets, O. A. (2021). Neobkhdnist profesiinoho rozvytku vchyteliv pryrodnychoi haluzi v umovakh reformuvannia novoi ukrainskoi shkoly [The need for professional development of science teachers in the conditions of reforming the new Ukrainian school]. *Naukovo-doslidna robota v systemi pidhotovky fakhivtsiv-pedahohiv u pryrodnychii, tekhnolohichnii i kompiuternii haluziakh : materialy VIII Vseukr. (z mizhnar. uchastiu) naukovo-prakt. konf.* [Research work in the system of training specialists-pedagogues in the natural science, technological and computer fields: materials of the VIII All-Ukrainian (with international participation) scientific and practical conference]. Berdiansk. 192–193 [in Ukrainian].
16. Shevchenko, I. A. (2018). *Rozvytok fakhovoi kompetentnosti vchyteliv pryrodnychkykh dystsyplin u pisladyplomnii pedahohichnii osviti* [Development of professional competence of science teachers in postgraduate pedagogical education]. (Candidate's thesis). Vinnytsia [in Ukrainian].
17. Kuku, M., Muslimin, I., & Leny, Yu. (2018). The Pedagogical Competence Skills of Biology TeacherCandidates. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 3/1, 244–250 [in English].

УДК 364.4-053.2:159.922.7

Булінг: алгоритм вирішення проблеми

BULLYING: PROBLEM SOLVING ALGORITHM

НАКАЗНИЙ Микола – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітнього менеджменту, державної політики та економіки, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна.

NAKAZNYI Mykola – D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of Department of Public Policy, State Politics and Economics, «Dnipro Academy of Continuous Education Dnipropetrovsk Regional Council», st. Volodymyr Antonovych, 70, Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8820-294X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-9>

Анотація. У статті представлено алгоритм дій педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти у разі виявлення ознак чи фактів булінгу (цькування), а саме: повідомлення про булінг (цькування), розслідування фактів булінгу (цькування) керівником закладу освіти, створення комісії з розгляду випадків булінгу (цькування). Також розглядаються суб'єкти реагування й відповідальність осіб за скоєння булінгу (цькування). Зосереджується увага на профілактичних заходах щодо булінгу (цькування). Основними є заходи виховного впливу. Визначено, що основна роль у вирішенні цих питань належить керівнику закладу, який вживає й забезпечує необхідних заходів для надання соціальних, психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти. Практичний психолог та соціальний педагог у межах своїх посадових обов'язків постійно працюють та діагностують стан психологічного клімату в колективі, в якому відбувся булінг (цькування); розробляють план корекційної роботи з кривдником та свідками, батьками чи їх законними представниками; реалізують програму індивідуальної реабілітації для потерпілого; розробляють план профілактичних заходів для групи спостерігачів. А головне – здійснюють супровід педагогічних працівників, які проводять освітній процес у класному колективі, де зафіксований випадок булінгу (цькування), забезпечуючи психологічний супровід здобувачів освіти. Встановлено, що суб'єктами реагування у разі виявлення випадку булінгу у закладах освіти є: служба освітнього омбудсмена; служби у справах дітей; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; органи місцевого самоврядування; керівники та інші працівники закладів освіти; засновник (засновники) закладів освіти або уповноважений ним (ними) орган; територіальні органи (підрозділи) Національної поліції України. Варто зазначити, що перелік заходів виховного впливу визначає та планує комісія з розгляду випадків булінгу, яка створюється у закладі загальної середньої освіти. Виявлено, що керівник закладу повинен вживати й забезпечувати необхідні заходи для надання соціальних, психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти. Значна роль у даній ланці роботи відводиться практичному психологу та соціальному педагогу. Практичний психолог та соціальний педагог у межах своїх посадових обов'язків діагностують стан психологічного клімату в колективі, у якому відбувся булінг (цькування); розробляють план корекційної роботи з кривдником та свідками, батьками чи їх законними представниками; реалізують програму індивідуальної реабілітації для потерпілого; розробляють план профілактичних заходів для групи спостерігачів.

Ключові слова: булінг (цькування), булінгова ситуація, алгоритм дій під час виявлення булінгу, суб'єкти реагування, заходи виховного впливу.

Summary. The article presents the algorithm of actions of pedagogical staff of a general secondary education institution in case of detection of signs or facts of bullying (harassment), namely: notification of bullying (harassment), investigation of the facts of bullying (harassment) by the head of the educational institution, establishment of a commission to consider cases of bullying (harassment). Subjects of response and responsibility of persons for committing bullying (harassment) are also considered. The focus is on preventive measures regarding bullying. The main ones are measures of educational influence. It was determined that the main role in solving these issues belongs to the head of the institution, who takes and ensures the necessary measures to provide social, psychological and pedagogical services to students. A practical psychologist and a social pedagogue, within the scope of their job duties, constantly work and diagnose the state of the psychological climate in the team, in which the bullying (harassment) took place; develop a plan for corrective work with the offender and witnesses, parents or their legal representatives; implement an individual rehabilitation program for the victim; develop a plan of preventive measures for the group of observers. And most importantly, they provide support for pedagogical workers who conduct the educational process in a class group where a case of bullying (harassment) has been recorded, providing psychological support for students of education. It has been established that the subjects of response in case of detection of a case of bullying in educational institutions are: the service of the educational ombudsman; services for children; social service centers for family, children and youth; local governments; managers and other employees of educational institutions; founder(s) of educational institutions or a body authorized by him/her; territorial bodies (units) of the National Police of Ukraine. It should be emphasized that the list of measures of educational influence is determined and planned by the commission for consideration of cases of

bullying, which is created in the institution of general secondary education. It was found that the head of the institution should take and ensure the necessary measures to provide social, psychological and pedagogical services to the students of education. A significant role in this line of work is given to practical psychologists and social pedagogues. A practical psychologist and a social pedagogue, within the scope of their duties, diagnose the state of the psychological climate in the team in which the bullying took place; develop a plan for corrective work with the offender and witnesses, parents or their legal representatives; implement an individual rehabilitation program for the victim; develop a plan of preventive measures for the group of observers.

Key words: *bullying (harassment), bullying situation, action algorithm when bullying is detected, response subjects.*

Вступ. Тема булінгу (цькування) – насильства, здійснюваного самими дітьми один проти одного, – у контексті сьогодення надзвичайно загострюється і є актуальною. Різні негативні коментарі у соціальних мережах, приниження дитини публічно чи її висміювання, образа, псування особистих речей дитини – усе це прояви булінгу (цькування) серед дітей в освітньому середовищі.

У статті ми розглянемо алгоритм дій педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти у разі виявлення ознак чи фактів булінгу (цькування). Відповідно до дослідження ЮНІСЕФ: 67 % дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу, 24 % дітей стали жертвами булінгу, 48 % дітей нікому не розповідали про випадки булінгу, 44 % школярів були спостерігачами булінгу, але ігнорували його, бо їм було страшно за себе [9].

Згідно Порядку реагування на випадки булінгу (цькування) [3] дитина, яка має агресивну, образливу поведінку, є кривдником; дитина, яка є постраждалою стороною, Порядком визначається як потерпіла. Не варто забувати про третю сторону булінгу – ті, хто спостерігають, тобто спостерігачі.

Необхідно зауважити, що дитячий булінг серед дітей у закладі освіти з'являється з різних причин. Виокремлюючи найголовнішу з них, можемо констатувати, що найпоширенішою, є бажання кривдника самоствердитися. Звісно, таке самоствердження відбувається за рахунок слабшої сторони. Отримавши задоволення від приниження, поведінка кривдника часто супроводжується фізичним і психологічним впливом на слабшу особистість. Кривдник може проявити безпосередні фізичні дії щодо жертви: давати стусани, наносити побої або безпідставно поштовхувати її. Жертвою може стати кожен, хто не вписався у рамки заведених правил того чи іншого колективу.

Поряд із цим зустрічаються випадки, коли кривдник вербально погрожує, ображає чи, насміхаючись, принижує слабшу дитину. Часто можна зустрічати випадки, коли кривдником йде активне спрямування на соціальне виключення дитини з певної групи або на повну її ізоляцію.

Є випадки, коли кривдник вимагає гроші у потерпілого або відбирає речі чи предмети, псує їх чи просто забирає силоміць.

Зустрічаються випадки, коли кривдник проводить процедури цькування в Інтернеті через соціальні мережі, електронну пошту, через які розповсюджуються плітки і неправдива інформація, зламуються особисті сторінки, надсилаються негативні повідомлення та коментарі. Надсилаються навіть

жарти сексуального характеру, принизливі жести та образливі чутки чи фільмування у роздягальні, погрози сексуального характеру тощо.

Як бачимо, дана тема є актуальною й потребує подальшого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. До теми булінгу часто звертаються не тільки науковці-дослідники, а й педагогічна спільнота закладів загальної середньої освіти, практичні психологи, батьки тощо.

Так, Н. Токарева розкриває особливості зазначеної проблеми у системі психолого-педагогічного супроводу [10, с. 128–134], Л. Лушпай розглядає булінг – як соціально-педагогічну проблему [6, с. 126–131], а А. Губко взагалі розглядає булінг як соціально-психологічний феномен [2, с. 46–50]. Занурюючись у змістові особливості проблеми, О. Ожійова досліджує основні форми булінгу [7, с. 158–163], В. Богдан акцентує увагу на вивченні особливостей булінгу серед підлітків [1], крізною ниткою стверджуючи, що «жодна дитина не може бути об'єктом свавільного втручання» в особисте життя дитини [7].

З метою створення безпечного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти на державному рівні видано Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [9], а Міністерство освіти і науки України наказ «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу у закладах освіти» [3].

І це не випадково. Булінг не може виникати спонтанно, коли несподівано для себе дитина опиняється або в середині переслідування, або приєднується до переслідувача. Якщо булінг відбувся, він може повторюватися багаторазово, негативно впливаючи на всіх учасників освітнього процесу, на їхнє фізичне та психічне здоров'я.

Мета статті. Визначити алгоритм вирішення зазначеної проблеми, дати відповідь на питання: що робити дитині, батькам у випадку булінгової ситуації.

Виклад основного матеріалу.

За допомогою рисунка 1 розглянемо такий алгоритм.

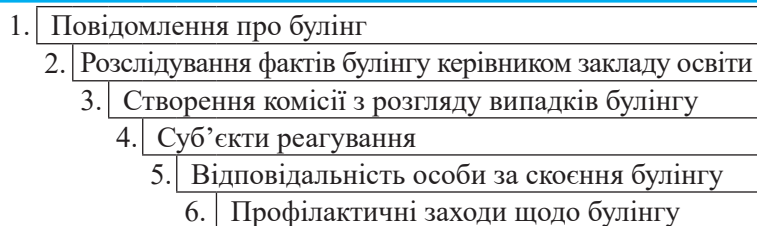


Рис.1. Алгоритм вирішення проблеми булінгу у закладі освіти.

Розглянемо кожну складову представленого алгоритму.

1. Повідомлення про булінг.

Що ж робити, якщо дитина стала жертвою булінгу? Перше і найголовніше правило – не тримати інформацію про булінг у секреті. Необхідно розказати, не соромлячись, друзям, знайомим чи рідним про образи в закладі освіти. Таку інформацію можна розказати людині, яка не пов'язана із закладом освіти: тренер тієї чи іншої секції, куди часто ходить дитина, або вчитель, до якого ходить дитина на додаткові заняття.

Іноді цькування у закладі освіти можуть перетворитися із словесних на фізичні. У такому разі дитина може підійти до вчителя чи класного керівника, до директора закладу освіти чи його заступника. Якщо в школі є психолог, то можна звернутися до нього, щоб відновити відчуття впевненості у своїх силах та зрозуміти, як діяти далі.

У випадку булінгу у закладі загальної середньої освіти його керівник повинен провести розслідування представлених фактів.

2. Розслідування фактів булінгу керівником закладу освіти.

Розслідування фактів булінгу керівником закладу загальної середньої освіти у разі отримання заяви чи повідомлення про випадок булінгу (цькування) проводиться згідно із визначеним Міністерством освіти і науки України Порядком, який затверджує не тільки порядок реагування на випадки булінгу (цькування), а й порядок застосування заходів виховного впливу [3].

У закладі загальної середньої освіти повідомлення або заяву про випадок булінгу (цькування) або підозру про такий випадок приймає керівник закладу.

Зазначимо, що таке повідомлення може бути зроблене як в усній, так і в письмовій формі, й навіть із застосуванням електронних засобів навчання.

Що ж робить керівник закладу загальної середньої освіти у випадку булінгу (цькування)?

По-перше, він, враховуючи ситуацію, надає медичну допомогу потерпілому (надання невідкладної медичної, психологічної допомоги тощо).

По-друге, повідомляє батьків або інших представників малолітньої чи неповнолітньої особи, яка є стороною булінгу.

По-третє, упродовж однієї доби керівник закладу освіти повідомляє територіальний орган Національної поліції України, центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з метою здійснення оцінки потреб сторін булінгу, визначення соціальних послуг та методів соціальної роботи, забезпечення психологічної підтримки та надання соціальних послуг.

І останнє, керівник закладу освіти упродовж трьох робочих днів після отримання заяви або повідомлення скликає засідання комісії з розгляду випадку булінгу.

Таким чином, узагальнимо розслідування фактів булінгу керівником закладу освіти за допомогою рисунка 2.

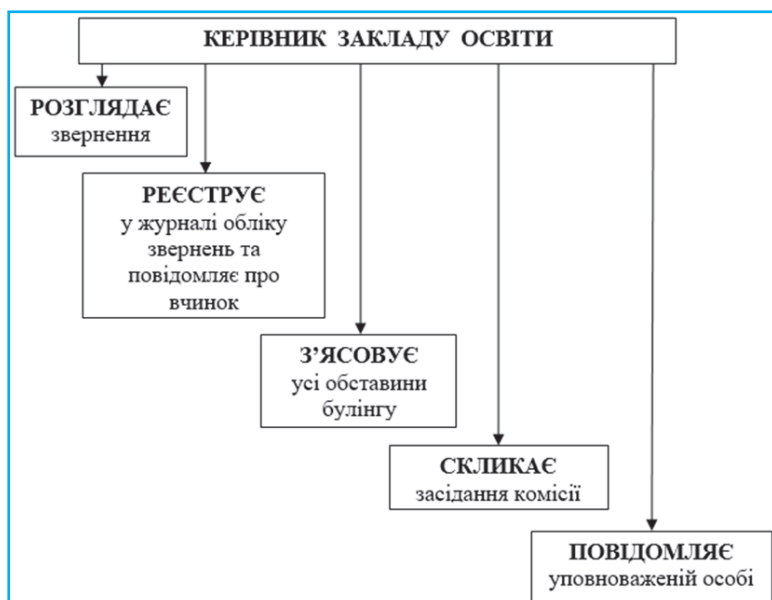


Рис. 2. Розслідування фактів булінгу керівником закладу освіти

3. Створення комісії з розгляду випадків булінгу (цькування).

Коли йдеться про створення комісії з розгляду випадків булінгу, зазначимо, що склад комісії затверджується наказом керівника закладу освіти. До складу комісії повинні входити педагогічні (науково-педагогічні) працівники, у тому числі соціальний педагог, практичний психолог, а також представники служби у справах дітей та центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. На комісії з розгляду випадків булінгу повинні бути присутні сторони булінгу, батьки, інші представники неповнолітніх сторін булінгу, а також інші суб'єкти реагування на випадки булінгу у закладах освіти.

Голова комісії – директор закладу освіти, – організовує роботу комісії:

- головує на засіданнях комісії;
- визначає перелік питань, що підлягають розгляду тієї чи іншої ситуації;
- відповідає за виконання покладених комісією завдань.

Наголосимо, що обов'язки голови комісії можуть виконувати як його заступник, так і один із членів комісії (за поданням секретаря комісії).

Члени комісії ознайомлюються з поданими матеріалами булінгу, перевіряють достовірність викладених фактів, висловлюють власну думку щодо питань, які розглядаються, приймають рішення шляхом голосування, вносять пропозиції до порядку денного засідання комісії.

Члени комісії не мають права розголошувати стороннім особам інформацію, яка відома лише членам комісії, і не використовувати її в своїх інтересах. Варто зазначити, що діяльність комісії націлюється перш за все на припинення випадків булінгу, відновлення та нормалізацію стосунків між учасниками булінгу і – найголовніше – створення сприятливих умов для подальшого перебування потерпілого в освітньому середовищі.

Необхідно підкреслити, що у разі подання заяви чи повідомлення про булінг, ведеться протокол згідно встановленої форми.

Таким чином, зробимо висновок щодо роботи комісії з розгляду випадків булінгу (цькування) за допомогою рисунка 3.



Рис. 3. Робота комісії з розгляду випадків булінгу (цькування)

4. Суб'єкти реагування.

Суб'єктами реагування у разі виявлення випадку булінгу у закладах освіти є:

- служба освітнього омбудсмена;
- служби у справах дітей;
- центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- органи місцевого самоврядування;
- керівники та інші працівники закладів освіти;
- засновник (засновники) закладів освіти або уповноважений ним (ними) орган;
- територіальні органи (підрозділи) Національної поліції України.

Варто зазначити, що суб'єкти реагування на випадки булінгу у закладах освіти діють у межах повноважень, передбачених законодавством та зазначеним Порядком [3].

5. Відповідальність особи за скоєння булінгу.

Зосередимо увагу на відповідальності особи перед законом, яка є учасником булінгу. Із прийняттям закону до Кримінального кодексу України була введена стаття про домашнє насильство – стаття 126.1 КК України [5]. Ця стаття встановлює кримінальну відповідальність за умисне систематичне вчинення фізичного, психологічного або економічного насильства.

Таким чином, в Україні діють основні закони щодо захисту прав людини відповідно до вимог міжнародного права, наявне нормативно-правове забезпечення протидії насильству в сім'ї та налагоджений дієвий механізм боротьби з цим негативним явищем.

Відповідальність особи за скоєння булінгу розглянемо за допомогою рисунка 4.

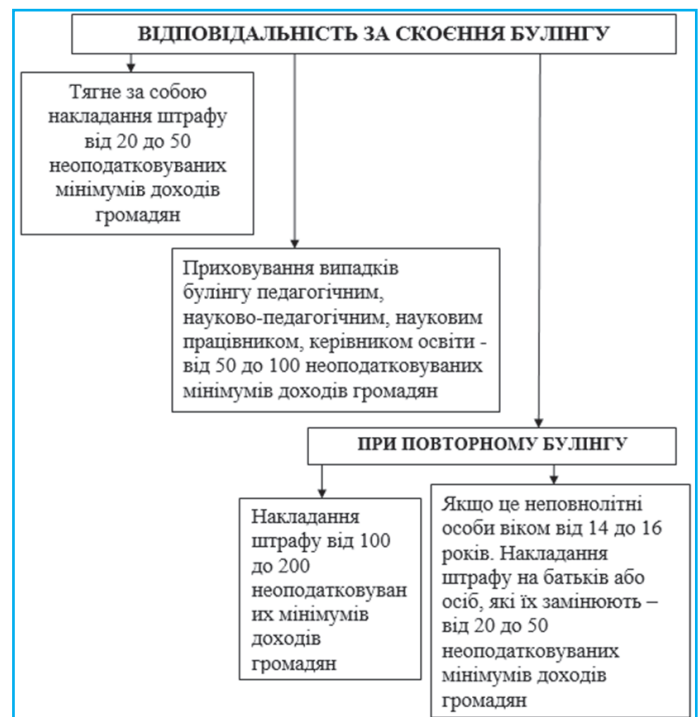


Рис. 4. Відповідальність особи за скоєння булінгу (цькування)

6. Профілактичні заходи щодо булінгу (цькування).

Заходи виховного впливу проводяться з метою відновлення й нормалізації відносин між учасниками освітнього процесу після випадку булінгу. Звичайно, такі заходи направлені як по відношенню до кривдника, так і по відношенню до потерпілого та спостерігачів. Необхідно докласти неабияких зусиль з метою оновлення сприятливого освітнього середовища для подальшого навчання. З цією метою треба забезпечити дотримання прав та інтересів сторін булінгу, надати їм необхідну допомогу, а педагогічним працівникам залучити до роботи необхідних фахівців із надання правової, психологічної, соціальної та іншої допомоги, у тому числі територіальних органів (підрозділів) служб у справах дітей та центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді тощо.

Варто зауважити, що перелік заходів виховного впливу визначає та планує комісія з розгляду випадків булінгу, яка створюється у закладі загальної середньої освіти.

Керівник закладу вживає й забезпечує необхідних заходів для надання соціальних, психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти.

Значна роль у даній ланці роботи відводиться практичному психологу та соціальному педагогу. Практичний психолог та соціальний педагог у межах своїх посадових обов'язків діагностують стан психологічного клімату в колективі, в якому відбувся булінг (цькування); розробляють план корекційної роботи з кривдником та свідками, батьками чи їх законними представниками; реалізують програму індивідуальної реабілітації для потерпілого; розробляють план профілактичних заходів для групи спостерігачів. А головне – здійснюють супровід педагогічних працівників, які проводять освітній процес у класному колективі, де зафіксований випадок булінгу (цькування), забезпечуючи психологічний супровід здобувачів освіти.

Взагалі всі педагогічні працівники виконують рекомендації комісії з розгляду випадків булінгу (цькування), забезпечуючи інтеграцію антибулінгової політики в умовах освітнього процесу та виробляючи спільно з учнівською спільнотою перелік таких правил, які зазначені на принципах взаємодії та взаємоповаги.

Висновки. Таким чином, у випадку булінгу (цькування) у закладі загальної середньої освіти необхідно

повідомити керівника закладу освіти про такий випадок, розслідувати його, створити комісію з розгляду випадків булінгу (цькування) із залученням суб'єктів розслідування, пам'ятати про відповідальність за скоєння булінгу (цькування), а керівникам закладів загальної середньої освіти проводити постійну профілактичну роботу щодо попередження булінгу (цькування) в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Богдан В. Проблема шкільного булінгу серед підлітків. URL: <https://core.as.uk> (дата звернення: 21.07.2022).
2. Губко А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 46–50.
3. Деякі питання регулювання на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти: Наказ МОН України від 28.12.2019 № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 20.07.2022).
4. Конвенція ООН про права людини – Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 21.07.2022).
5. Кримінальний кодекс України: Закон України від 05 квітня 2001 року № 2341-III Ст. 126.1. Домашнє насильство. URL: <https://kodeksy.com.ua> (дата звернення: 25.07.2022).
6. Лушпай Л. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення. Київ, 2010. С. 126–131.
7. Ожйова О. Булінг. Шкільний булінг: поняття та основні форми / Ожйова О. М. Вчені записи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / Редкол.: В. І. Астахова (головн. ред та ін.) Харків: НУД, 2009, С.158–163.
8. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18 грудня 2018 року № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 22.07.2022).
9. Протидія булінгу. URL: <http://multycourse.com.ua> (дата звернення: 18.07.2022).
10. Токарева Н. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг: ТовВНП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

References

1. Bohdan V. Problema shkilnoho bulinhu sered pidlitkiv [The problem of school bullying among teenagers]. URL: <https://core.as.uk> (accessed: 20.07.2022). [in Ukrainian].
2. Hubko A. (2013). Shkilnyi bulinh yak sotsialno-psykholohichni fenomen [School bullying as a socio-psychological phenomenon]. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky. Vyp. 114. p. 46–50 [in Ukrainian].
3. Deiaiki pytannia rehuliuвання na vypadky bulinhu (tskuvannia) ta zastosuvannia zakhodiv vykhovnoho vplyvu v zakladakh osvity [Some issues of regulation in cases of bullying (harassment) and the application of measures of educational influence in educational institutions]. Nakaz MON Ukrainy vid 28.12.2019 № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (accessed: 20.07.2022). [in Ukrainian].
4. Konventsiiia OON pro prava liudyny – Zakonodavstvo Ukrainy [The UN Convention on Human Rights – Legislation of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (accessed: 21.07.2022). [in Ukrainian].
5. Kryminalnyi kodeks Ukrainy [Criminal codex of Ukraine]. Zakon Ukrainy vid 05 kvitnia 2001 roku № 2341-III St. 126.1. Domashnie nasylstvo. URL: <https://kodeksy.com.ua> (accessed: 25.07.2022). [in Ukrainian].
6. Lushpai L. (2010). Bulinh yak sotsialno-pedahohichna problema ta shliakhy yii vyrishennia [Bullying as a socio-pedagogical problem and ways to solve it]. Kyiv, 126–131 p. [in Ukrainian].
7. Ozhyiova O. (2009). Bulinh. Shkilnyi bulinh: poniattia ta osnovni. Bullying [School bullying: concepts and main forms]. «Narodna ukrainska akademiia» / Redkol.: V. I. Astakhova (holovn.red ta in.) Kharkiv: NUD, p. 158–163. [in Ukrainian].
8. Pro vnesennia zmin do deiaikykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu) [On the introduction of changes to some legislative acts of Ukraine on countering bullying]. Zakon Ukrainy vid 18 hrudnia 2018 roku № 2657-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (accessed: 22.07.2022). [in Ukrainian].
9. Protydiia bulinhu [Anti-bullying]. URL: <http://multycourse.com.ua> (accessed: 18.07.2022). [in Ukrainian].
10. Tokareva N. (2014). Suchasnyi pidlitok u systemi psykholoho-pedahohichnoho suprovodu: monohrafiia [Modern teenager in the system of psychological and pedagogical support: monograph]. Kryvyi Rih: TovVNP «Interservis», 312 p. [in Ukrainian].

УДК 373:001.895

Освітні пропозиції сучасних альтернативних шкіл

EDUCATIONAL OFFERS OF MODERN ALTERNATIVE SCHOOLS

ХВАТОВА Олена – старший викладач кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

KHVATOVA Olena – senior teacher of the Department of Psychology, graduate student of the Communal Institution of Higher Education «Dnieper Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3716-751X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-10>

Анотація. Сучасна українська освіта знаходить нові форми і методи освітньої діяльності, які допомагають повніше розкрити потенціал дитини, її творчості здібності, вільні від авторитарних впливів на особистість, та підтримувати баланс між зовнішніми і внутрішніми факторами її розвитку. Ця мета регламентована законом «Про освіту», в якому йдеться про всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, а саме – це необхідність комплексного розвитку особистості. Враховуючі суспільні зміни та збільшення вимог до розвитку та якості навчання, під впливом стрімкої потреби в інтерактивному піднесенні, освітній процес вдосконалюється, і як наслідок змінюються форми та засоби освіти, що впливає і на їх визначення. Значний вплив на реформування освітньої сфери мають нові освітні стандарти: нові інформаційні технології, що сприяють відкритості та доступності освіти; нове розуміння змісту загальної середньої освіти, підвищення якості і конкурентоспроможності освіти відповідно до нових економічних та соціокультурних умов. Суспільству потрібна нова філософія школи, яка б змінила не тільки організаційні, а й змістовні її аспекти. У статті розглядається важлива проблема сьогодення – альтернативна освіта. Альтернативна освіта сприяє розвитку зовсім інших освітніх форм і методів, застосування яких вимагає нестандартного мислення, відмови від шаблонних схем, на які спирається традиційна система освіти. Існування альтернативного навчання дає змогу збагатити нинішнє освітнє середовище інноваціями, оскільки саме воно відходить від традиційної системи і найкраще перевіряє експериментальні творчі авторські здобутки та задає перспективи школі майбутнього. Альтернативне навчання бере за основу вільний розвиток дитини. Альтернативна освіта ставить перед собою мету підготувати молоду людину до життя та створити умови, за яких особистість змогла максимально самореалізуватися.

Ключові слова: альтернативна освіта, дистанційна освіта, мережева форма здобуття освіти, альтернативні заклади освіти.

Summary. Modern Ukrainian education finds new forms and methods educational activity, which helps to more fully reveal the child's potential, his creative abilities, free from authoritarian influences on the personality and maintain a balance between external and internal factors of his development, because the Law «On Education» refers to the comprehensive development of a person as an individual and the highest value of society, the need complex personality development. Taking into account the changes and the development of the quality of education, under the influence of the urgent need for interactive elevation, the framework of the educational process is expanding, as a result, the list of forms and means of education, as well as their definition, is also changing. New educational standards have a significant impact on reforming the educational sphere: new information technologies that contribute to the openness and accessibility of education: a new understanding of the content of general secondary education, improving the quality and competitiveness of education in new economic and socio-cultural conditions. Society needs a new school philosophy that would change not only its organizational, but also its substantive aspects. The article considers an important problem of today, such as alternative education. Alternative education provides an opportunity to experience a completely different quality of education from the one we know, requires non-standard thinking, breaking through the schemes on which the traditional education system is based. The existence of alternative education makes it possible to enrich the current educational environment with innovations, it is it that departs from the traditional system and tests experimental creative achievements and provides new perspectives for the schools of the future. Alternative education is based on the free development of the child. Alternative education sets itself the goal of preparing a young person for life and creating conditions for him to be able to realize himself.

Key words: alternative education, distance education, online form of education, alternative educational institutions.

Вступ. Світ постійно змінюється, і за останні тридцять років трансформаційні процеси зростають у геометричній прогресії. Із розвитком технологій стало очевидним, що класична система освіти у форматі «школа-коледж-ЗВО» перестала бути єдиним варіантом

становлення. Ще з кінця минулого сторіччя активно поширюється концепція альтернативної освіти. Найважливіша відмінність альтернативних шкіл від звичайних – це їх мета. Альтернативна освіта має педагогічні підходи, що відрізняються від традиційної

педагогіки. Розуміння теоретичних засад альтернативних педагогічних систем є важливим для педагога, що найперше, щоб розширити власні уявлення про мету і завдання навчання та виховання, методи педагогічного впливу, можливість практичного використання гуманістичних ідей розвитку особистості та використання окремих ідей для розширення власного досвіду взаємодії з учнями, педагогами, батьками.

Аналіз останніх досліджень. Концепція альтернативної освіти привертає до себе увагу досить давно. Засновниками прогресивної освіти вважають Дж. Дьюї і Ф. Паркера. Фундаторами авторської педагогіки справедливо буде назвати С. Френе, М. Монтесорі, Р. Штайнера, вітчизняних педагогів-новаторів М. Гузика, В. Сухомлинського, О. Захаренка, діяльність яких припадає на XIX–XX ст. та описує досвід організації навчання, що заклав фундамент сучасних авторських шкіл.

Мета статті полягає у обґрунтуванні теоретичних засад та розкритті організаційно змістових аспектів альтернативної шкільної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Альтернативна освіта максимально відповідає запитам сучасності і підготовлена до викликів майбутнього. Вона орієнтована на природний розвиток дитини, її особистісні особливості та риси характеру. Саме альтернативна школа забезпечує розуміння дітьми таких понять, як «свобода» та «відповідальність». Особистісно розвинена дитина здатна усвідомлювати наслідки кожного свого кроку, більше прислухається до себе та свого внутрішнього «я», вчиться робити власний вибір, який не буде інспірований суспільством, а дасть їй особистий досвід. Щоб краще зрозуміти феномен альтернативної освіти, вкрай важливо дослідити значення цього поняття.

В Оксфордській Міжнародній Енциклопедії освіти (за ред. Н. Постлесвейта та Т. Хасена (1985 р.)) зазначено, що альтернативна освіта є важливим сучасним рухом, що ґрунтується на виборі, який здійснюється учнями, батьками й учителями. До 70-х рр. XX ст. цим рухом цікавилися небагато публічних шкіл, тому теоретичним питанням не приділялося достатньої уваги. Ситуація повністю змінилась у 80-х рр. XX ст., коли близько 80% загальної кількості цих шкіл почали використовувати в різній мірі альтернативні підходи, що стосувалися, головним чином, змісту й методів навчання, і їх кількість зростає й надалі.

Альтернативна освіта (за Енциклопедичним словником освіти (США, 1998)), – це освітній досвід з-поміж конвенціональної освіти для учнів, які не можуть, або не хочуть, навчатися у традиційних державних навчальних закладах. Це поняття містить у собі визначення, що таке «домашнє навчання», «школи без стін», «вуличні академії» і «вільні школи».

У Педагогічному словнику альтернативна освіта (від лат. alter – один із двох) – це можливість здобути чи поповнити загальну середню освіту у школах, що відрізняються за своєю організацією, змістом чи формами, методами, видами контролю від традиційних. Виникла альтернативна освіта наприкінці 60-х рр. XX ст. як протидія авторитарним суворо централізованим системам у США та країнах Західної Європи. Її завдання –

створювати більш сприятливі умови для індивідуалізації та диференціації навчання. Відомо понад 10 типів альтернативних шкіл: «відкриті школи», «школи без стін», «навчальні центри», «навчальні парки» тощо. У цих неповних чи повних середніх школах діти здобувають позапрограмну освіту, можуть задовольнити пізнавальні інтереси з різних предметів. У деяких альтернативних школах може здобути освіту молодь, яка з різних причин своєчасно не могла її отримати.

«Вільні школи» (за Українським педагогічним словником) – у країнах Західної Європи і США неповні й повні середні школи, які діють паралельно або замість звичайних шкіл і забезпечують освіту, альтернативну за змістом або формами й методами роботи з учнями. Виникли наприкінці 60-х рр. XX ст. під впливом анти-авторитарних педагогічних рухів. Завдання альтернативних шкіл – забезпечити індивідуалізацію та диференціацію вивчення великої кількості елективних предметів і курсів за допомогою спеціалізованої навчальної бази й методів роботи. Тобто, навчання як «свято життя» – у цьому полягає головна ідея альтернативної школи.

Найбільш теоретично обґрунтованою та практично апробованою альтернативною педагогічною системою є вальдорфська педагогіка. Вона має свою філософську основу (ідеалістичне вчення Р. Штайнера про людину), особливий зміст навчання, своєрідні методи педагогічного впливу, засоби оцінювання тощо.

Вальдорфська педагогіка забезпечує вільний творчий розвиток особистості, збереження її фізичного, психічного та духовного здоров'я, соціальну адаптацію й повноцінну самореалізацію у житті. Вальдорфські школи та дитячі садки розповсюджені у Західній Європі, Скандинавії, США, Південній Америці, ЮАР, Японії. З кінця 80-х рр. XX ст. вони інтенсивно розвиваються у Східній Європі: Польщі, Угорщині, Чехії, Словачії, Східній Німеччині, Україні. Вальдорфська педагогіка спирається на принципи людинознавства, обґрунтовані видатним філософом та педагогом Р. Штайнером на початку минулого століття.

Головною метою вальдорфської педагогіки є світоглядне, соціальне та професійне самовизначення кожної окремої особистості у контексті усвідомлення власної індивідуальної свободи та відповідальності. Основна ідея педагогічної системи – орієнтація на вільний всебічний розвиток особистості відповідно до тенденцій віку та потенційних можливостей людини. Діяльність вальдорфських шкіл в Україні орієнтована на цілісне запровадження системи вальдорфської педагогіки з її основними інноваціями. Школи працюють як експериментальні заклади Міністерства освіти і науки України, мають грифовані авторські програми, навчальний план та програми науково-дослідної роботи.

Однією з поширених педагогічних концепцій гуманістичної спрямованості є теорія виховання М. Монтесорі. Основою навчання у дошкільному й молодшому шкільному віці М. Монтесорі вважала сенсорне виховання, яке здійснювала за допомогою організації навколишнього середовища і занять із дидактичним матеріалом. Виховання за системою М. Монтесорі відбувається природним шляхом через моторну,

сенсорну та інтелектуальну активізацію. Перші положення цієї системи базувалися на спостереженнях за поведінкою дитини. Саме медичні та психологічні дослідження стали основою педагогіки М. Монтесорі.

Цікавою є дидактична система М. Гузика – яскравий приклад альтернативної освіти в Україні. Така школа-комплекс діє з 1988 р. у м. Южному Одеської області, є державною, але працює за авторською системою. Це перша загальноосвітня школа в Україні, яка офіційно отримала статус «Авторська школа». За словами М. Гузика, основна мета його педагогічної системи – усунення почуття страху зі школи, запровадження альтернативи оцінкам, екзаменам, створення умов для розвитку дітей відповідно до їхніх талантів [3, с. 67]. М. Гузик стверджував, що існує вісім основних типів талантів: академічний (талант до наукової діяльності), художньо-естетичний, ручний, спортивний, соціальний (талант доглядати за іншими людьми), візуально-стратегічний (талант управління), духовний (талант проповідників) та універсальний (талант до всього). Типова програма загальноосвітньої школи розрахована на дітей з академічним талантом, а таких, за підрахунками М. Гузика, всього 5%. Набагато більше дітей мають талант до мистецтва – 65–70% [3, с. 4–5].

Уперше принципи, що застосовуються у програмі розвитку дітей «Росток», сформулював професор Л. Тарасов, який назвав розроблену ним модель загальної освіти «Екологія і діалектика». Пізніше ідеї Л. Тарасова розвинула педагог із Сум Т. Пушкарьова, створивши систему навчання «Паросток». Ці педагоги вважають, що школа має випускати не просто виконавців, а виховувати людей, які бажають і вміють приймати власні рішення і пропонувати власні варіанти. Тому основне завдання цієї програми полягає не просто в передачі учням набору готових знань, а в такому розвитку особистості дитини, який дозволяв би їй самостійно здобувати знання [7, с. 6].

Як відомо, альтернативні школи забезпечують здобувачів освіти інноваційними методами навчання. Ці навчальні заклади мають різні рівні фінансової підтримки та форми викладання. Вони переважно незалежні від державних установ і державних шкільних програм. Також їм притаманні свобода у формуванні інноваційних навчальних планів і, таким чином, висока якість внутрішніх стандартів.

Варто зазначити, що до альтернативної освіти сьогодні підходять дещо з інших позицій, ніж це було в минулому столітті. Деякі школи прагнуть щонайперше реалізувати інноваційний гуманістичний підхід, вільний від шаблону, притаманного традиційній освіті, позбутися домашніх завдань. Завдання вчителя – не нав'язувати необхідність вивчення того чи іншого предмету, а зацікавити дитину, скерувати її природний потяг до знань у потрібне річище, надихати її. Інша частина шкіл використовує вже традиційні підходи, або закордонний досвід, намагаючись збалансувати навчальну роботу відповідно до сучасних вимог.

Проаналізувавши педагогічні системи, ми з'ясували, що в науковій літературі виділено такі типи освітніх альтернативних закладів:

– хоумскулінг,

- альтернативні школи,
- дистанційні школи,
- позашкільні навчальні центри.

Проаналізуємо їх.

Хоумскулінг (від англійського «homeschool») – це навчання вдома. Родини, які обирають такий тип навчання, цілковито беруть на себе відповідальність за освіту дитини, яка розвивається самостійно. Навчання дітей переважно відбувається вдома, а навчальну програму вони визначають разом із батьками. Батьки та діти можуть обрати як звичайну шкільну програму, яку дитина опанує в комфортному для неї середовищі, або ж самостійно розроблену, яка враховуватиме інтереси, потреби і таланти конкретної дитини. Завдяки навчанню вдома у дитини з'являється більше часу для відпочинку і розвитку індивідуальних здібностей. Домашнє навчання вивільняє для дітей набагато більше часу, щоб відвідувати різноманітні гуртки за інтересами, розвивати особисті таланти дитини, подорожувати.

Також у дитини формуються міцніші стосунки з родиною, розвиваються навички самоосвіти, вона навчається розпоряджатися власним часом. Діти, які обрали домашнє навчання, уникають стресу і психологічних травм як з боку комунікативного впливу вчителів, так і з боку дітей, тому вони набагато краще засвоюють матеріал через відсутність ефекту примусу. Батьки можуть самостійно навчати дітей певним предметам чи наймати вчителя, який буде займатися з дитиною певний проміжок часу. Основна вимога до вчителя – заняття з дитиною мають відбуватися не з позиції «викладача» та «учня», а з позиції «друга», який ділиться своїми знаннями.

Альтернативні школи. Як відомо, такі альтернативні школи є по всій Україні з різними напрямками, методами та баченням власної організації навчального процесу. У переважній більшості випадків вони створюються самими батьками, які бажають допомогти своїм дітям, коли всі можливі варіанти навчання не відповідають їхнім навчальним потребам. Окремі школи стали великими центрами альтернативної освіти, як, наприклад, школа «Афіна», яка працює вже багато років.

Варто зазначити, що велика кількість альтернативних шкіл – це школи повного дня, де діти перебувають від ранку до вечора. Цей режим дуже підходить для дитини, оскільки дає їй не тільки знання, а й виділяє час на хобі, ігри, різні позакласні заняття, що допомагає всебічно розвивати здібності і задовольняти інтереси. Досить багато альтернативних шкіл відмовляються від поточної дванадцятибальної шкали оцінювання та застосовують свої методи визначання рівня успішності. Також в альтернативній школі працюють так звані тьютори. Їх завдання – розробка, супровід та корекція індивідуального плану навчання кожного учня.

Незважаючи на те, що альтернативні шкільні підходи різноманітні, вони відрізняються від традиційних шкіл орієнтацією на вектори індивідуальних особливостей дітей. Наприклад, згідно з індивідуальним планом, дитина обирає рівень, на якому вона хоче опанувати той чи інший предмет, тобто, біологія на А, а історія на D.

Дистанційна освіта. Дистанційне навчання – це віддалене навчання, засноване на взаємодії учителя та учнів, реалізується за допомогою інтернет-технологій, базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, які застосовуються для поширення навчального матеріалу, сприяють його самостійному вивченню, діалоговому обміну між вчителем і здобувачем освіти. При цьому процес навчання у загальному випадку не критичний до перебування всіх учасників освітнього процесу в просторі, а іноді і в часі, оскільки знайомство з матеріалом може бути відтермінованим. Таким чином, процес дистанційного навчання багатогранний за своїм змістом. За дистанційною формою навчання комфортно навчатися дітям, батьки яких працюють за кордоном постійно або тривалий час, а також для учнів, що мають підвищене навантаження у спорті чи мистецтві, дітям з окупованих територій.

Проблема полягає в тому, що в нашій країні наявна вельми невелика кількість якісних дистанційних шкіл, забезпечених відповідними інформаційними ресурсами. Серед найбільш відомих дистанційних шкіл – центри «Джерело» та «Оптима».

Мережева освіта. Новим витком розвитку вищої освіти України є реалізація освітніх програм через мережеву форму здобуття освіти. Мережева форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах. Школи можуть організувати для дітей мережеву форму здобуття освіти, яка дозволяє школярам формувати індивідуальну траєкторію освіти, а також пропонувати учням цікавіші форми навчання. Навчання за мережевою формою може бути організованим як для всього класу, коли у закладі, наприклад, немає вчителя з відповідного предмету, або окремі уроки може надавати профільний гурток чи організація зі спеціалістами, так і для окремих учнів, які вже десь додатково навчаються. Згідно з положенням про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти, мережева взаємодія є способом координації спільної освітньої діяльності, що здійснюється на договірних засадах різними суб'єктами освітньої діяльності для організації здобуття освіти за мережевою формою. Планується, що базовий заклад та партнер укладатимуть договір, в якому буде визначено освітню програму та її компоненти, що забезпечуватимуться у взаємодії, механізми фінансування, використання ресурсів та інші умови їхньої співпраці.

Центри розвитку дитини. На якісно новий рівень виходять позашкільні навчальні центри. Основна мета таких шкіл полягає у вивченні таких предметів, які цікавлять дитину, та рівень викладання яких не задовольняє її у форматі традиційного навчання. Такі центри можна назвати «золотою серединою» та містком між різними освітніми підходами. Учень, який навчається у традиційній школі, віднайде у такому центрі величезну кількість цікавих напрямів та гуртків. Навчання у таких центрах – гарна можливість отримати знання, розвинути відповідні навички й опанувати

новітні технології, які отримують реалізацію в програмах таких центрів набагато швидше, ніж у традиційних навчальних закладах.

Альтернативні освітні установи є інноваційним напрямком в українському освітянському просторі. В Україні існує близько 120 альтернативних закладів. Варто зазначити, що даний факт вказує на те, що такий тип шкіл користується все більшим попитом, тому з плином часу їх кількість збільшується. Наприклад, у м. Дніпрі успішно функціонує такий альтернативний заклад – «Школа вільного вибору «АКЦЕНТ» комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 58» Дніпровської міської ради. Проте наразі різноманітність подібних закладів невелика.

Зростаючі вимоги держави і суспільства до якості, доступності та ефективності освітніх послуг спонукають до активного пошуку нових шляхів розвитку регіональної системи освіти, покликаної відповідати реальним потребам місцевого соціуму, забезпечувати доступ до широкого комплексу якісних освітніх послуг.

Модель школи індивідуалізованого навчання на засадах використання технологій відкритої освіти – це школа третього тисячоліття, в якій діти навчаються із задоволенням, адже сам процес навчання та виховання є максимально індивідуалізованим. Одними з основних форм здобуття загальної середньої освіти у школі є очна, мережева та дистанційна форми, які інтегруються та впроваджуються у роботу. Використання дистанційної форми дозволяє створити ситуацію вибору для учнів (зміст, темп, форми роботи), підвищити рівень індивідуалізації та персоналізації освіти, зробити більш ефективним використання активних форм освіти, щоб суттєво змінити форму управління освітою та контролю освітнього процесу для учня, підвищити його мотивацію для самостійного пізнавальної діяльності, зробити можливим навчання в будь-якому місці і в будь-який час, зменшити суб'єктивність оцінки результатів навчання. Усе це допомагає зробити освітній процес більш доступним та економічним, що особливо актуально для учнів з особливими потребами.

Для створення моделі мережевої форми вивчається також досвід мережевої взаємодії в областях «університетська – наукова організація» та «школа – школи». Основним форматом мережевої взаємодії школи є реалізація мережевих редагувань освітньої програми, розробленої кількома організаціями та реалізованої у формі мережевої взаємодії. Метою побудови мережевої взаємодії є організація позашкільних занять у навчальних закладах, ресурсних центрах із метою створення ефективного механізму організації позашкільної діяльності на основі взаємовигідних зв'язків між установами загальної та додаткової освіти, що є регламентованими нормативними документами під час обміну ресурсами та в постановці відповідних запитів до навчання.

Основною відмінною рисою ідентичної розподіленої моделі мережевої взаємодії загальної і додаткової освіти в рамках організації позашкільних заходів є те, що вона створена не тільки для обміну ресурсами, а також для формулювання спільної мети та завдань її

учасниками, які діляться ресурсами для її реалізації, об'єднання учасників освітнього процесу за категоріями їх направленості. Для забезпечення організації здобуття освіти за мережевою формою складається договір між закладом освіти, здобувачем освіти, суб'єктом господарювання (партнером мережевої взаємодії).

Висновки. Існування альтернативного навчання дає змогу збагатити нинішнє освітнє середовище інноваціями, оскільки саме воно відходить від традиційної системи навчання, перевіряє експериментальні творчі авторські здобутки та надає перспективи школі майбутнього. Альтернативне навчання бере за основу вільний розвиток дитини. Саме альтернативна школа спрямована на створення позитивного мікроклімату в класі, розкриття здібностей дитини та розвиток її як творчої особистості, здатної до самоорганізації та саморозвитку. Така діяльність потребує значних зусиль батьків та вчителів, адже щире прагнення до самовдосконалення служить запорукою успіху в будь-якій сфері діяльності.

Зазначимо, що альтернативна освіта максимально відповідає запитам сучасності і готує молоду людину

до викликів майбутнього. Вона націлена на природне дорослішання дитини, на її індивідуальні особливості та специфіку її характеру. Саме альтернативна школа забезпечує розуміння дітьми таких понять, як «свобода» та «відповідальність».

У сучасному світі важливі практичні навички, компетенції майбутнього, і саме альтернативна освіта намагається задовольнити ці вимоги. Таким чином, необхідно, щоб дитина набула життєво важливих навичок, адже така дитина має набагато більше шансів реалізувати себе в майбутньому.

Альтернативним школам притаманний демократичний характер, вони завжди відкриті до впровадження інновацій. Альтернативні школи використовують не тільки вітчизняний та закордонний досвід, але й перевірені часом ідеї, визнанні в традиційному освітньому середовищі. Будь-яка з цих ідей має певну концепцію, відповідно до якої потрібно сформулювати пріоритети, визначити основні принципи освітнього процесу, створити необхідне навчально-методичне забезпечення та відпрацювати на практиці інноваційні технології навчання.

Список використаних джерел

1. Вальдорфська педагогіка : в гармонії тіла, душі та духу : навч. метод. посіб. [упоряд. О. Передерій]. Дніпро : Акцент, 2016. 119 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2015. 552 с.
3. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Ін-т педагогіки, АПН України. Київ, 2004. 25 с.
4. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 30.07.2022).
5. Пушкарьова Т., Воронцова Е., Карачун Л. «Росток» – успішний інноваційний проект». *Початкова освіта*. 2011. № 21. С. 6–7.
6. Теорія «вільного виховання» Монтесорі. URL : https://pidru4niki.com/1483020635409/pedagogika/teoriya_vilnogo_vihovannya (дата звернення: 30.07.2022).
7. Фірсов В. С., Берета Т. М., Хватова О. Г. Модель школи вільного вибору «Акцент». Школа вільного вибору «Акцент» : наук.-метод. збірник. Дніпро, 2021. 24 с.
8. Фірсов В. С., Берета Т. М., Хватова О. Г. Організація дистанційної та мережевої форм навчання та створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Школа вільного вибору «Акцент» : наук.-метод. збірник. Дніпро, 2021. 35 с.

References

1. Perederiy, O. (Comp.). (2016). *Valdorfska pedahohika : v harmoniyi tila, dushi ta dukhu* [Waldorf pedagogy : in harmony of body, soul and spirit] : navch. metod. posib. Dnipro [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. U. (2015). *Ukrayinskyi pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne [in Ukrainian].
3. Huzyk, M. P. (2004). *Kombinovana systema orhanizatsiyi navchalno-vykhovnoho protsesu v zahalnoosvitniy shkoli* [Combined system of organization of the educational process in the secondary school]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
4. Law of Ukraine «On Education». (2017). *Information of the Verkhovna Rada Ukraine*, 36–39. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed : 30.07.2022) [in Ukrainian].
5. Pushkaryova, T., Vorontsova, E., & Karachun, L. (2011). «Rostok» – uspishnyy innovatsiynyy proekt [«Rostok» is a successful innovative project]. *Pochatkova osvita*, 21, 6–7 [in Ukrainian].
6. *Teoriya «vilnoho vykhovannya» Montessori* [Montessori's theory of «free education»]. (2022). URL : https://pidru4niki.com/1483020635409/pedagogika/teoriya_vilnogo_vihovannya (accessed : 30.07.2022) [in Ukrainian].
7. Firsov, V. S., Bereta, T. M., & Khvatova, O. H. (2021). *Model shkoly vilnoho vyboru «Aktsent»*. *Shkola vilnoho vyboru «Aktsent»* [Model of the school of free choice «Accent». School of free choice «Accent»] : nauk.-metod. zbirnyk. Dnipro [in Ukrainian].
8. Firsov, V. S., Bereta, T. M., & Khvatova, O. H. (2021). *Orhanizatsiya dystantsiyanoi ta merezhevoyi form navchannya ta stvorenniya vnutrishnoyi systemy zabezpechennya yakosti osvity. Shkola vilnoho vyboru «Aktsent»* [Organization of distance and network forms of education and creation of an internal system for ensuring the quality of education. School of free choice «Accent»] : nauk.-metod. zbirnyk. Dnipro [in Ukrainian].

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376:364.622-785.4:7.02

Використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми

THE USE OF ELEMENTS OF ART THERAPY IN CORRECTIVE-DEVELOPING WORK WITH CHILDREN

БАЗИЛЕВСЬКА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимир Антоневича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

BAZULEVSKA Oksana – Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8977-5456>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-11>

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної спеціальної педагогіки – використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі, адже саме ці елементи вважаються найбільш прийнятними та ефективними у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Розкрито зміст та особливості використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, яка дає можливість спрогнозувати, що їх системне застосування, з урахуванням віку дитини, типу порушення тощо, може забезпечити позитивний ефект у корекції як первинних, так і вторинних порушень. Висвітлено напрямки використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі: психофізіологічний (пов'язаний з корекцією психосоматичних порушень), психотерапевтичний (пов'язаний з впливом на когнітивну та емоційну сфери), соціально-психологічний (виконує катарсис естетичної, регулятивної, комунікативної функції), соціально-педагогічний (пов'язаний з розвитком естетичних потреб, розширенням загального і художньо-естетичного кругозору, з активізацією потенційних можливостей дитини в практичній художній діяльності і творчості). Проаналізовані різні аспекти використання елементів арт-терапії, як одного з найцікавіших і творчих методів роботи, що допомагає скористатися наявними можливостями мистецтва для досягнення позитивних змін в емоційному, інтелектуальному й особистісному розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Зазначено, що використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це дає можливість здійснювати одночасний корекційний вплив як на первинні, так і на вторинні й третинні порушення, а також максимально дозволяє мобілізувати творчий потенціал дитини і знайти ті способи творчого самовираження, які найбільше відповідають її можливостям і потребам.

Ключові слова: елементи арт-терапії, корекційно-розвиткова робота, діти з особливими освітніми потребами, корекційний вплив, естетичні потреби.

Summary. The article is devoted to the current problem of modern special pedagogy - the use of elements of art therapy in corrective and developmental work, because these elements are considered the most acceptable and effective in working with children with special educational needs. Rozkriti Zmist is an individual Viktoristannye Elementiv art-therapy in the core-nitrum robot with a special dedication, the yak is able to be in the urahuvannya ditini, the type of jerk off piston. The directions of using elements of art therapy in correctional and developmental work are highlighted: psychophysiological (related to the correction of psychosomatic disorders), psychotherapeutic (related to the impact on the cognitive and emotional spheres), social-psychological (performs catharsis of aesthetic, regulatory, communicative functions), socio-pedagogical (related to the development of aesthetic needs, the expansion of the general and artistic-aesthetic horizons, and the activation of the child's potential in practical artistic activity and creativity). Various aspects of the use of elements of art therapy are analyzed as one of the most interesting and creative methods of work, which helps to use the available opportunities of art to achieve positive changes in the emotional, intellectual and personal development of a child with special educational needs. It is noted that the use of elements of art therapy in corrective and developmental work with children with special educational needs allows for more effective influence on the formation of the emotional sphere, encourages the further development of compensatory properties of preserved functional systems, and improves the child's social adaptation. This makes

it possible to carry out a simultaneous corrective effect on both primary, secondary and tertiary disorders, as well as to maximally mobilize the child's creative potential and find those ways of creative self-expression that best correspond to his capabilities and needs.

Key words: *elements of art therapy, corrective and developmental work, children with special educational needs, corrective influence, aesthetic needs.*

Вступ. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. У корекційно-розвитковій роботі з такими дітьми дуже важливо використовувати гнучкі форми, методи й засоби корекції, одним із яких є використання елементів арт-терапії. Адже саме ці елементи вважаються найбільш прийнятними й ефективними у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Під час корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами використання елементів арт-терапії дозволяє, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її особисті інтереси, життєві цінності, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій.

Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний діалогічний та корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків з дитиною з особливими освітніми потребами, ефективною соціальною взаємодією та якісного корекційного впливу.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження використання елементів арт-терапії охоплюють різні її аспекти. Так, особливості практичного застосування арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлені в дослідженнях Л. Вадрус, Н. Некряч, Л. Нікішиної, О. Образцової, Л. Федоткіної та інших. Можливості використання різних форм і методик арт-терапії у психологічній практиці досліджували О. Копитін, К. Рудестам, В. Соловйова та інші. Педагогічні аспекти застосування арт-терапії (артпедагогіка, педагогіка творчості) проаналізовано в працях О. Деркач, Л. Лебедевої та інших. Такі вчені, як М. Власюк, О. Вознесенська, Л. Полтораки, все більше вказують на можливості мистецтва для корекції психічних процесів у дітей з особливими освітніми потребами.

Мета статті полягає у висвітленні змісту й особливостей використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні спеціальні заклади освіти використовують елементи арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми проблемами. За останні роки ця діяльність досягла величезних успіхів та показує, що різні засоби використання елементів арт-терапії посилюють лікувальний і корекційний вплив як на фізіологічні процеси організму, так і впливають на психоемоційний стан дитини.

Наразі можна виділити кілька напрямків використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі: психофізіологічний (пов'язаний з корекцією психосоматичних порушень), психотерапевтичний (пов'язаний з впливом на когнітивну й емоційну сфери),

соціально-психологічний (виконує катарсис естетичної, регулятивної, комунікативної функції), соціально-педагогічний (пов'язаний з розвитком естетичних потреб, розширенням загального і художньо-естетичного кругозору, з активізацією потенційних можливостей дитини в практичній художній діяльності й творчості).

Реалізація цих напрямків у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється через певні психокорекційні, корекційно-розвиткові методики, які використовуються в рамках арт-педагогіки й арт-терапії [4, с. 41].

У процесі корекційно-розвиткової роботи з використанням елементів арт-терапії у дітей з особливими освітніми потребами активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність, стійкість уваги.

Дослідження у галузі художньої педагогіки показують, що використання елементів арт-терапії впливає на розвиток особистості та розширює загальний і художній кругозір дитини, реалізує її пізнавальні інтереси. Мистецтво, будучи своєрідною формою естетичного пізнання дійсності і відображення її в художніх образах, дозволяє дитині з особливими освітніми потребами відчути світ у всьому його багатстві і через художні види діяльності навчитися його перетворювати.

Корекційні можливості арт-терапії по відношенню до дитини з особливими освітніми потребами пов'язані, перш за все, з тим, що вона є джерелом нових позитивних переживань дитини, народжує нові креативні потреби і способи їх задоволення, зокрема, у тому чи іншому виді мистецтва. Підвищення естетичних потреб дітей з особливими освітніми потребами, активізація потенційних можливостей дитини у практичній художній діяльності і творчості – це і є реалізація соціально-педагогічної функції мистецтва.

Соціально-педагогічне спрямування корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за допомогою елементів арт-терапії здійснюється двома шляхами:

– шляхом виховання здатності естетично сприймати дійсність як безпосередньо в житті, так і через твори мистецтва;

– шляхом діяльності, пов'язаної з мистецтвом (художньо-мовленнєвої, музичної, образотворчої, театралізовано-ігрової).

Отже, використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі, як важливого фактору художнього розвитку, має великий психотерапевтичний вплив на емоційну сферу дитини, при цьому одночасно виконує комунікативну і регулятивну функції, сприяє реалізації катарсису естетичної функції. Залучення дитини з особливими освітніми потребами до художньої діяльності з однолітками і дорослими розширює її соціальний досвід, навчає адекватній взаємодії і спілкуванню під час спільної діяльності, забезпечує

корекцію порушень комунікативної сфери, а також сприяє успішній соціалізації та адаптації в соціумі. Дитина в колективі проявляє індивідуальні особливості, що формує внутрішній світ дитини з особливими освітніми потребами, стверджує у неї почуття соціальної значущості.

Необхідною умовою для самореалізації дитини з особливими освітніми потребами, успішної адаптації її особистості в соціумі, вибудовуванні позитивної «Я-концепції» є прояв творчої активності і самостійності. І саме елементи арт-терапії дозволяють дітям з особливими освітніми потребами самореалізовуватися. Елементи арт-терапії мають два механізми корекційного впливу. Перший механізм спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію реконструювання конфліктної ситуації, що травмує. Для дитини важливо знайти вихід через переконструювання цієї ситуації. Другий механізм пов'язаний з природою естетичної реакції, він допомагає змінити реакцію проживання негативного афекту по відношенню до формування позитивного афекту [6, с. 39].

Специфіка використання елементів арт-терапії полягає в тому, що цінність має не кінцевий результат творчості, а сам процес, в якому оголюються внутрішні переживання дитини. Арт-терапевтичні елементи використовуються з візуальною та пластичною експресією, що є найбільш актуальним у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Робота з дитиною з особливими освітніми потребами «ювелірна», адже така дитина може не почути слів, але «зловить» інтонацію. Дитина чуйно реагує на обличчя арт-терапевта, його міміку і жести. Важливу роль має поза арт-терапевта. Якщо вона відкрита, дитині буде складніше залишатися «за глухою стіною». Корекційно-розвиткова робота з дітьми з особливими освітніми потребами має містити способи, які активно і комплексно впливають на підсвідомість дитини, покликані підняти рівень емоційного стану і сприяти душевній гармонії.

Отже, використання елементів арт-терапії для дітей з особливими освітніми потребами підвищує мотивацію, оптимізує розвиток дитини та виконує певні цілі.

Виховні. Це взаємодія з дітьми з особливими освітніми потребами у навчанні коректному спілкуванню, співпереживанню, дбайливим взаєминам з однолітками і дорослими. Відбувається більш глибоке розуміння себе, свого внутрішнього світу (почуттів, думок, бажань).

Корекційні. Досить успішно покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими.

Психотерапевтичні. У процесі діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатичного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини. Виникають відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху.

Діагностичні. Це коректний спосіб поспостережати за дитиною у самостійній діяльності, що допомагає краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, неповторність, а також виявити проблеми, які підлягають корекції.

Розвивальні. Завдяки використанню різних форм художньої експресії складаються умови, за яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з ситуацією. Діти вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності.

Дітям дуже подобаються елементи ізотерапії, ігротерапії, кольоротерапії, казкотерапії, пісочної терапії. Враховуючи особливості розвитку і формування пізнавальних процесів дітей з особливими освітніми потребами, підбираємо прості техніки та способи роботи.

У корекційно-розвитковій роботі з цією категорією дітей добре зарекомендували себе саме елементи арт-терапії, які є найбільш м'якими та ефективними у порівнянні з іншими методами корекції.

Корекційно-розвиткові заняття з використанням елементів арт-терапії включають сукупність психокорекційних методик, мають відмінності й особливості та визначаються як жанровою приналежністю до певного виду мистецтва, так і спрямованістю, технологією психокорекційного застосування.

Таким чином, використання елементів арт-терапії – це один із найцікавіших і творчих методів роботи, що допомагає скористатися наявними можливостями мистецтва для досягнення позитивних змін в емоційному, інтелектуальному й особистісному розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Процедурна сторона виражена у структурованих арт-терапевтичних заняттях (сесіях) із гнучким алгоритмом дій. Це дозволяє відтворювати і транслювати прийоми, методи, процедури, а також отримувати передбачені результати. Разом із тим, елементи арт-терапії відрізняється творчою варіативністю. Адже символічна мова малюнку точніше за слова передає зміст внутрішнього світу особистості, природна і приваблива, зрозуміла у будь-якому віці людям різних культур. Використання педагогом (вихователем, вчителем) терапевтичного малювання у позакласній роботі дозволяє розширити діапазон гуманістично орієнтованих засобів досягнення педагогічної мети.

Вивчення змісту й особливостей використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі дає можливість спрогнозувати, що їх системне застосування, з урахуванням віку дитини, типу порушення тощо, може забезпечити позитивний ефект у корекції як первинних, так і вторинних порушень.

Вітчизняними психологами Л. Вадрус, Н. Некряч, Л. Нікішиною, О. Образцовою та Л. Федоткіною розроблено й адаптовано в корекційному процесі програму з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями [3, с. 2]. Вона складається з 4 навчальних циклів.

Перший цикл навчання (від 3 років) передбачає формування передумов до сприйняття інструкцій педагога, розвиток умінь співпрацювати з дорослим, концентрувати увагу на незначний проміжок часу, працювати «рука в руці»; формування елементарних знань про колір, розмір, величини предметів зі свого повсякденного оточення. Реалізується такими елементами арт-терапії: сприйняття кольорової гами за допомогою нетрадиційних напрямів з образотворчої діяльності, початкові навички створення колажів із

різноманітних матеріалів, пальчиковий театр, тісто-пластика.

Другий цикл навчання спрямований на формування первинних самостійних навичок, часткове розуміння інструкції, виконання завдання «рука в руці» та спільну співпрацю з дорослим, виконання дій за педагогом, спираючись на зразок та інструкцію. Вдосконалення набутих умінь відбувається в процесі діяльності з колажами, тістом, малюванням та грою в ляльковому театрі та іншими напрямками, передбаченими програмою.

Третій цикл навчання передбачає поглиблення та вдосконалення знань, умінь і навичок дитини, уміння розуміти інструкцію педагога, уміння використовувати здобутий досвід, спиратися на зразок, бачити свої помилки та виправляти їх. Містить нетрадиційні напрямки роботи з образотворчої діяльності, пальчиковий і ляльковий театр, створення колажів, малювання на тканині, роботу з тістом, сенсорну інтеграцію.

Четвертий цикл навчання формує готовність дитини з особливими освітніми потребами до виконання завдання за інструкцією, самостійну роботу або роботу з незначною спрямовуючою допомогою дорослого, сприяє розвитку уяви й образного мислення, вмінню елементарно аналізувати свою роботу та вдосконалювати її через усі види діяльності, передбачені програмою психотерапевтичного напрямку.

Вивчення практичного досвіду роботи корекційних педагогів з учнями з особливими потребами

засвідчило, що діти краще сприймають матеріал, якщо він активно обговорюється [5, с. 89]. Аналіз результатів творчої діяльності сприяє розвитку самопізнання, емоційної децентрації, емпатії, усвідомленню власних емоційних станів, забезпечує групову підтримку.

Висновки. Таким чином, застосування елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дає можливість дітям усвідомити особистісні переживання і пробудити творчі сили. Творча діяльність стимулює бажання дитини цієї категорії розширювати міжособистісні відносини. Це один зі способів пом'якшити стан відокремленості від інших і запевнити себе у приналежності до життя не тільки своєї соціальної групи, але й суспільства в цілому.

Отже, можна зазначити, що використання елементів арт-терапії в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це дає можливість здійснювати одночасний корекційний вплив як на первинні, так і на вторинні й третинні порушення, а також максимально дозволяє мобілізувати творчий потенціал дитини і знайти ті способи творчого самовираження, які найбільше відповідають її можливостям і потребам.

Список використаних джерел

1. Власюк М. Арт-терапія : лікування мистецтвом. *Відкритий урок : розробки, технології, досвід*. 2008. № 7 (8). С. 90–95.
2. Никифорова Е. С. Фольклор як засіб розширення соціокультурного досвіду вихованців з інтелектуальною недостатністю. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2015. № 3. С. 19–26.
3. Нікішина Л. Т. Федоткіна Л. А., Вадрус Л. М., Некряч Н. С., Образцова О. М. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями. 2017. URL : <https://www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Progr9.htm> (дата звернення : 29.07.2022).
4. П'ятницька-Позднякова І. С. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. *Педагогіка : Наукові праці*. 2009. Вип. 95. Т. 108. С. 36–42.
5. Савінова Н. В., Середа І. В., Борулько Д. М. Технології корекційно-виховного процесу : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Іліон, 2018. 172 с.
6. Спеціальна психологія у питаннях і відповідях : навч. посіб. / укл. О. В. Чепка. Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. 104 с.

References

1. Vlasiuk, M. (2008). Art-terapiia : likuvannia mystetstvom [Art therapy : exuberance with art]. *Vidkrytyi urok : rozrobky, tekhnologii, dosvid*, 7 (8), 90–95 [in Ukrainian].
2. Nykyforova, E. S. (2015). Folklor yak zasib rozshyrennia sotsiokulturnoho dosvidu vykhovantsiv z intelektualnoiu nedostatnistiu [Folklore as a way of expanding the socio-cultural evidence of development due to intellectual deficiency]. *Vykhovannia i navchannia ditei z porushenniamy rozvytku*, 3, 19–26 [in Ukrainian].
3. Nikishyna, L. T. Fedotkina, L. A., Vadrus, L. M., Nekryach, N. S., & Obraztsova, O. M. (2017). Adaptovana prohrama z art-terapii dlia ditei z obmezhenymy mozhlyvostiamy [Art therapy program adapted for children with limited abilities]. URL : <https://www.krok.org.ua/files/File/Rehabcentre/Progr9.htm> (accessed : 29.07.2022) [in Ukrainian].
4. Piatnytska-Pozdniakova, I. S. (2009). Art-terapevtychni mozhlyvosti vydiv mystetstva [Art-therapeutic possibilities of seeing art]. *Pedahohika : Naukovi pratsi*, 95/108, 36–42 [in Ukrainian].
5. Savinova, N. V., Sereda, I. V., & Borulko, D. M. (2018). *Tekhnologii korektsiino-vykhovnoho protsesu* [Technologies of the correction-visual process] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Mykolaiv : Iliion [in Ukrainian].
6. Chepka, O. V. (Comp). (2016). *Spetsialna psykhologhiia u pytanniakh i vidpovidiakh* [Special psychology in nutrition and illness] : navchalnyi posibnyk. Uman : VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

УДК 159.9.018:398.21

Подолання психічної травми у дітей засобами казкотерапії

OVERCOMING MENTAL TRAUMA IN CHILDREN USING FAIRYTALE THERAPY

КОБЗЄВА Ірина – директор Навчально-методичного центру забезпечення якості освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимир Антонювич, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

KOBZJEVA Iryna – Director of the Educational and Methodological Center for Quality Assurance, Communal Institution of Higher Education «Dnieper Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0546-1290>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-12>

Анотація. У статті розглянуто проблему психологічної допомоги дітям, які постраждали внаслідок кризових, травматичних подій в Україні. Ці загрози зазвичай викликають сильний страх у ситуації, коли діти стають свідками або, можливо, жертвами насильства у своєму звичному місці проживання, свідками знищення майна (домівок) і вимушені бігти в паніці. Психотерапевтична робота з дитиною, яка пережила психотравматичні події, передбачає надання їй допомоги для відновлення відчуття безпеки, що значною мірою забезпечується відповідною побудовою психотерапевтичних стосунків, а також посилюється у зв'язку із можливостями, які отримує дитина в процесі створення за допомогою образотворчих матеріалів безпечного середовища. У статті описано типові поведінкові реакції дітей на психічну травму. Одним із найбільш ефективних засобів профілактики та подолання психічної травми є використання арттерапевтичних методів, серед яких важливу роль займає казкотерапія. Казкотерапія допомагає дітям позбутися комплексів, знайти вихід зі скрутного становища, не втрачати силу духу і віру в добро, адже у казці зло завжди зазнає поразки. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Завдяки казкотерапії дитина зможе подолати складні психоемоційні стани та переживання процесу спостереження за бойовими діями, вимушеної втечі з дому, адаптації до нового місця проживання. Матеріали, викладені в статті, адресовані психолого-педагогічним працівникам і батькам, які працюють з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку або виховують власних. Надано алгоритм створення терапевтичної казки, завдяки якому фахівці самі зможуть скласти терапевтичні казки і надавати допомогу дітям. Інформаційний матеріал допоможе дорослим знайти під час спілкування з дитиною потрібні слова, щоб описати її почуття, пояснити деякі складні речі, і, найголовніше, відновити сили і ресурси для подальшого відчуття спокою, стабільності та радості.

Ключові слова: психічна травма, поведінкові реакції дітей, казкотерапія, терапевтична казка.

Summary. The article deals with the problem of psychological help to children who suffered as a result of crisis-traumatic events in Ukraine. These threats usually cause intense fear in situations where children witness or possibly become victims of brutal violence in their habitual living, witness the destruction of property (homes) and are forced to flee in panic. Psychotherapeutic work with a child who has experienced psychotraumatic events involves helping him to restore a sense of security, which is largely ensured by the appropriate construction of a psychotherapeutic relationship, and is also strengthened in connection with the opportunities that the child receives in the process of creating a safe environment with the help of visual materials. The article discusses typical behavioral reactions of children to mental trauma. One of the most effective means of preventing and overcoming mental trauma is the use of art therapy methods, among which fairy-tale therapy plays an important role. Fairy-tale therapy helps children get rid of complexes, find a way out of a difficult situation, not to lose their strength of spirit and faith in good, because evil is always defeated. Fairy tales cause an intense emotional reaction. Thanks to fairy-tale therapy, the child will be able to survive difficult psycho-emotional states and experience the process of observing military actions, forced escape from home, adaptation to a new place of living. The materials presented in the article are addressed to psychological and pedagogical workers and parents who work with children of preschool and primary school age or raise their own. An algorithm for creating a therapeutic fairy tale is provided, thanks to which specialists will be able to compose therapeutic fairy tales themselves and provide assistance to children. Informational material will help adults find the right words when communicating with a child to describe their feelings, explain some difficult things, and, most importantly, restore strength and resources for further feelings of peace, stability and joy.

Key words: mental trauma, children's behavioral reactions, fairy tale therapy, therapeutic fairy tale.

Вступ. Проблема психологічної допомоги дітям, які постраждали від кризових травматичних подій, є гостро актуальною для сучасного українського суспільства. Події, які зараз відбуваються в Україні, звернули

увагу психологів і педагогів на те, що однією з найбільш вразливих категорій населення є діти. Дитині важко пристосуватися до емоційної напруги у суспільстві, вона бачить руйнування безпечності навколишнього

середовища, різке порушення звичного способу життя, переживає різного роду втрати тощо.

Сучасна українська освіта визначає диференційований підхід до дітей дошкільного віку. Зокрема, здатність виявляти і розпізнавати інтереси та здібності кожної дитини; задовольнити потребу в розвитку її психологічних і психічних характеристик. Неконтрольовані емоції, невміння дитини доволіно керувати ними і власною поведінкою, можуть призвести до різного роду негативних наслідків як для неї, так і для її батьків та оточення. Одним із дієвих методів впливу на емоційну сферу дитини є казка, яка розкриває внутрішній світ особистості і позитивно впливає на неї. Відповідно до сучасних психологічних досліджень, арттерапія вважається одним найефективніших засобів поліпшення психофізіологічного стану людини.

Аналіз останніх досліджень. Такі науковці, як Л. Брусилівський, М. Бурхливо, І. Вольперт, М. Говоров, І. Грінова, А. Захаров, А. Міллер, С. Мурашевській, К. Некрасова, Е. Пай, С. Петрушин, С. Шушарджан та ін. займалися вивченням застосування арттерапії в роботі з дітьми, які мають посттравматичний розлад. Українські і зарубіжні дослідники Е. Берн, І. Вачков, А. Гнезділов, Т. Грабенко, М. Еріксон, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Кудзілов, Е. Петрова наголошували на необхідності застосування методу казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку [4].

Мета статті полягає у розкритті проблеми подолання психічної травми у дітей засобами казкотерапії.

Виклад основного матеріалу. Психічні травми переживає кожна людина не залежно від віку, статі, національності. Останні події, які відбулися в Україні, викликали багато негативних емоцій, а саме: злість, страх, тривогу, занепокоєність і розгубленість. Під час війни діти, як і дорослі, можуть не раз ставати жертвами різних жакливих подій, що травмують психіку: вони є свідками артилерійських обстрілів та стрілянини, бачать руйнування рідного міста, села або навіть власних домівок, дізнаються про поранених чи померлих, катування та вбивства, масову загибель людей. Інколи зазнають тяжких втрат: поранення, смерть членів їхньої родини та близьких друзів. Діти, які живуть у зруйнованих районах внаслідок воєнних дій, ризикують пережити низку загроз для власного розвитку і благополуччя. Ці загрози зазвичай викликають сильний страх у ситуації, коли діти стають свідками або, можливо, жертвами насильства у своєму звичному місці проживання, свідками знищення майна (домівок) і вимушені бігти в паніці. Дітям, що живуть в умовах тривалого воєнного конфлікту, можливо, доведеться перебувати у постійній тривозі через бойові дії або бомбардування, які з'являються в їхньому житті, бути обережними та оминати наявні наземні міни або боєприпаси, що не розірвалися. Багато з цих подій можуть мати як негайні (безпосередні), так і довгострокові наслідки для дитячого психічного розвитку. Діти будь-якого віку звертатимуться до дорослих, яким вони довіряють, за допомогою та підтримкою. Батьки, опікуни, психологи, педагоги та вихователі можуть надати допомогу дітям, з'ясувавши, що вони бачать і чують, поговоривши з ними, переконавшись в усвідомленні їхніх почуттів і знайшовши спосіб для порозуміння.

Події, які можуть спричинити психологічне травмування, – це події, які дитина сприймає як загрозу своєму життю, життю близьких, або свідком яких вона стала. Йдеться про воєнні та кримінальні дії різного характеру (згвалтування, катування, пограбування), лиха (хвороби, раптові втрати близьких) тощо. Вище перелічені кластери є дуже травматичними.

Дитина або переживає ці події, або стає їхнім свідком. Тому можна сказати, що не лише страждають ті діти, які безпосередньо перебувають у вирі подій війни. Коли діти щось чують, бачать фото, відео, або про щось читають, то також стають свідками подій і можуть травмуватися.

Події, які спричиняють травму [7, с. 131]:

- раптові;
- сильні та інтенсивні (руйнівна сила);
- здаються безвихіддю (безпорадність, безсилля);
- тривалі (доводять до відчаю).

За міжнародною класифікацією психотравма – це експозиція до смерті або загрози життю, серйозного ушкодження або сексуального насильства в один чи більше таких способів [1, с. 78]:

- безпосереднє переживання травматичної події;
- спостереження за подіями, які трапилися з іншими (це сталося на очах у дитини);
- знання того, що травматична подія трапилася з членом сім'ї чи близьким другом у випадках смерті чи загрози життю (йдеться про раптовість);
- переживання багаторазової чи надмірної експозиції до нестерпних деталей травматичної події.

Те, як діти переживають травматичні події, як у них виражається зтяжний стрес, здебільшого залежить від їх віку та розвитку. Діти, які переживають травматичні події, можуть відчувати безпорадність і невизначеність щодо постійної небезпеки: загальний страх, що виходить за межі травматичної події і впливає на інші аспекти життя [6, с. 49]. Їм може бути складно описати свої емоції та пояснити, що саме їх турбує. Таке почуття безпорадності і тривоги часто виражається у втраті набутих навичок психічного розвитку. Дітям, які переживають травматичні події, може бути складно засинати наодинці або розлучатися з батьками під час занять. Діти, які не боялися гратися надворі до травматичної події, не бажатимуть гратися без присутності члена сім'ї або дорослої людини. Часто діти втрачають здатність говорити або користуватися туалетом, уві сні частіше трапляються жахи. У багатьох випадках діти можуть гратися в небезпечні ігри або ігри, які вимагають менше уяви. Це може призвести до постійного прагнення бути сконцентрованим і намагання змінити результат травматичної події.

Головне для дитини, аби поруч був дорослий, який забезпечить реалізацію її первинних потреб (щоб оточення, особливо батьки, спілкувалися з нею). На жаль, деякі батьки через свою тривожність часто кажуть, яка дитина погана, що у неї не виходить, порівнюють її з іншими, більш успішними однолітками. Тоді в дитини виникають запитання: «А яка я?», «Що про мене думають мої батьки?», «Що про мене думають мої вихователі?», «Чи люблять мене мої рідні?», «За що мене люблять?», «За що мене не люблять мої батьки?».

Дитина постійно прагне чути від батьків, що вона найкраща.

Типові поведінкові реакції дітей на психічну травму:

– від 0 до 3 років: плач, дратівливість; вередування; психосоматичні прояви; зростання опору та вимогливості в поведінці; прояви самостійності; програвання ситуації; зменшення або відсутність інтересу до ігор; скорочення тривалості ігрової діяльності або повторення однієї гри; потреба в тілесному контакті; розлади сну, апетиту; надмірна увага до батьків; поведінка, характерна для більш раннього віку; страх до того, що раніше не лякало; брак концентрації уваги; висока чутливість та емоційність щодо реакцій інших людей;

– від 4 до 6 років: повторення одного й того ж про подію або «гра» в подію; істерика або спалахи дратівливості; плач і плаксивість; підвищений страх (часто темряви, монстрів або самотності); підвищена чутливість до звуків, таких як грім, вітер та інші гучні звуки; порушення сну, споживання їжі; нетримання сечі; віра в те, що катастрофу можна повернути до стану попередньої стабільності; надмірне чіпляння до дорослих і проблемне розставання з ними; повернення до ранньої поведінки, наприклад, до белькотання, нічного нетримання сечі та смоктання пальця; емоційні сплески; дратівливість; замкнутість; агресивність; порушення взаємозв'язку із соціумом (сім'я, дитячий садок, вихователь, діти); підвищене почуття страху; програвання ситуації; прояви жорстокості у грі; відмова розмовляти; пошук безпечного простору (залазить під ковдру, ховається у шафі, під столом тощо); відсутність активності чи поява гіперактивності; брак концентрації уваги;

– від 7 до 11 років: тривожність; підвищена агресія, гнів і дратівливість (знуцання або бійка з однолітками); порушення сну та апетиту; звинування себе в подіях; зміна настрою або плач; сумніви, що про тебе піклуватимуться; страх можливих травм або смерті близьких у майбутньому; заперечення події, яка відбулася; скарги на фізичний дискомфорт (біль у животі, головний біль, апатія, енурез); повторення одних і тих самих питань; відмова обговорювати події (частіше для дітей 9–11 років); уникнення соціальних взаємодій; проблеми з успішністю (проблеми з пам'яттю та концентрацією уваги або відмова відвідувати заклад освіти).

Одним із найсуттєвіших принципів у роботі з психічною травмою є надання дитині підтримки у пошуку втраченого або формуванні нового багажу ресурсів. За наявності достатньої кількості ресурсів та звернення дитини до їх цілющого потенціалу, наслідки багатьох травм можуть зникати самі по собі, без додаткових втручань [5, с. 38]. Робота над зціленням від психічної травми передбачає по чергове переключення уваги з ресурсу на опрацювання травми. Її можна опрацювати лише маленькими порціями та за наявності для цього достатньої кількості ресурсів. Психотерапевтична робота з дитиною, яка пережила психотравматичні події, передбачає надання їй допомоги для відновлення відчуття безпеки, що значною мірою забезпечується відповідною побудовою психотерапевтичних стосунків,

а також посилюється у зв'язку з можливостями, які отримує дитина в процесі створення за допомогою образотворчих матеріалів безпечного середовища.

В узагальненому вигляді стратегія арттерапевтичної роботи з дитиною, яка пережила психотравматичні події (за А. Венгер, О. Морозова) складається з таких етапів [3, с. 72]:

- шоківий етап;
- етап стабілізації;
- етап відновлення;
- етап особистісної та соціальної інтеграції.

Шоківий етап. Перша реакція на важку психологічну травму – шоківий стан. Піддатливість шоківому стану особливо висока у дітей через їхню емоційну незрілість.

Цей стан може проявитися у різних формах:

- патологічного гальмування;
- патологічного збудження.

При патологічному гальмуванні дитина бліда, малорухлива, її дії загальмовані, міміка проявляється слабо («маскоподібне обличчя»). Вираз обличчя може бути нейтральним, сумним або наляканим. Мова бідна, тиха. Інколи спостерігається елективний мутизм (відмова від використання мови в певних ситуаціях) або тотальний мутизм (повна відмова дитини від використання мови). Реакція на зовнішні подразники дуже ослаблена. Дитина може не відповідати на поставлені їй запитання, не звертати уваги на людей, які намагаються встановити з нею контакт.

При патологічному збудженні спостерігається висока рухова активність дитини, але ця активність не має цільового направлення. Дитина може кудись бігти, кричати, голосно плакати, можливі агресивні й деструктивні (руйнівні) дії.

У шоківому стані у дитини різко знижена реакція на будь-які зовнішні впливи. Досить часто патологічне збудження та патологічне гальмування в однієї і тієї самої дитини чергуються: гальмування змінюється збудженням, потім знову розпочинається гальмування.

Таким чином, загальною характеристикою шоківому стану є відсутність цілеспрямованої активності дитини і відсутність контакту з навколишнім світом.

Етап стабілізації. Якщо психологічна підтримка була відсутньою або неефективною на попередньому етапі, то у дитини, яка пережила психотравматичну подію, можуть з'явитися симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР). На цьому етапі доречно сприяти опануванню дітьми технік релаксації та фасилітувати розвиток емоційної регуляції.

Етап особистісного відновлення, який може поєднувати перебудову стосунків, ставлення до когось або чогось, ревізію травматичного досвіду, корекцію самооцінки тощо.

Етап особистісної та соціальної інтеграції відбувається на підставі використання вербальних і/або невербальних засобів вираження досвіду.

Звісно, що розподіл на ці етапи в роботі з дітьми є умовним, а в реальному часі можливе їхнє поєднання.

Усю складність впливу війни на дітей та багатогранність їхнього життєвого досвіду можна досягнути лише завдяки усним свідченням у формі життєвих історій

(Jones (2013); Lustig and Tennakoon (2008)). Цікавий підхід до організації творчих майстерень для дітей, які пережили психічну травму, запропоновано канадськими психологами (Rousseau, Singh, Bagilishya, Measham (2004)). Автори цього підходу пропонують проводити творчі майстерні для групи дітей віком 8–12 років. Кожне заняття триває дві години та складається з трьох частин. Перша частина заняття включає використання міфів, казок, легенд, запозичених із різних культур. Після знайомства зі змістом тексту діти ілюструють та коментують почуті історії. Принцип для відбору історій – зв'язок змісту теми з міграцією або трансформацією, яка стає джерелом травматичного досвіду. Цікаво, що в якості прикладу такої казки автори наводять казку «Царівна-жаба», адже ця казка дає можливість актуалізувати непрості переживання, пов'язані із подвійною ідентичністю. У другій частині заняття, яке має назву «Подорож», дітей просять за власним вибором намалювати та розповісти історію персонажа, який пройшов через міграційну подорож. Дітям пропонують зобразити минуле (життя героя у себе вдома перед міграцією), саму поїздку, прибуття до нової країни і майбутнє героя. У ході третьої частини заняття, яка має назву «Пам'ятна клаптикова ковдра», діти розповідають міфи і сімейні казки, таким чином демонструючи іншим власну ідентичність [2, с. 64].

Слід виокремити три найбільш поширені види історій: традиційні казки зі своєї Батьківщини, історичні спогади, оповідання про сімейні переживання. Ця діяльність створює або зміцнює діалог між дітьми та батьками про позитивні аспекти їхнього минулого, а також допомагає налагодити зв'язок між родиною і суспільством [3, с. 135].

Казкотерапія – найдавніший напрям практичної психології, хоча термін виник тільки наприкінці ХХ ст. Засновник аналітичної психології Карл Юнг і його послідовники стверджували, що в казці відображається психічна реальність людини, її внутрішні ритми й суперечності. А головне – у казці намічено сценарії духовних пошуків і розвитку особистості.

Знайомство з казками допомагає дітям позбутися комплексів, знайти вихід зі скрутного становища, не втрачати силу духу і віру в добро, адже у казці зло завжди зазнає поразки. Казки викликають інтенсивну емоційну реакцію. Казкові образи звертаються одночасно до свідомості та до підсвідомості дитини. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя та у доступній формі вивчати світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитися на свої проблеми з іншого ракурсу.

Привабливість казки як засобу психолого-педагогічного впливу для дитини обумовлена такими властивостями:

- відсутність прямих повчань; події казкової історії логічні, що в свою чергу дозволяє дитині встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і збагачувати свій життєвий досвід;

- через казкові образи дитина знайомиться з досвідом багатьох поколінь, адже в казкових сюжетах зустрічаються ситуації і проблеми, які переживає кожна дитина (сепарація від батьків, життєвий вибір,

взаємодопомога, кохання, боротьба добра і зла): перемога добра забезпечує дитині відчуття психологічної захищеності, бо дитина швидко засвоює, що випробування сприяють її внутрішньому зростанню;

- відсутність фіксації імені головного героя та місця подій; головний герой – це збірний образ, із яким дитина може ідентифікувати себе;

- цікавий сюжет, наповнений загадками, чарами, неочікуваними перетвореннями героїв забезпечує активне сприйняття та засвоєння інформації.

Казка є доступною формою виховання, за допомогою якої діти вчаться адекватно реагувати на будь-які життєві ситуації, відрізнити гарне від поганого. Казка завжди допоможе подолати страхи, невпевненість, сприятиме розвитку фантазії, а отже знаходженню нестандартних рішень та розумінню того, що досягнути всього можливо.

З корекційною метою казки будуються наступним чином:

- психологічна підготовка до напружених емоційних ситуацій;

- символічне реагування фізіологічних та емоційних стресів;

- усвідомлення і прийняття змісту власної активності.

Казки мають вагомe значення у вихованні, розвитку та реабілітації дітей, виконуючи різні функції:

- діагностичну (визначає стан дитини та мету подальшої роботи);

- прогностичну (дає розуміння про особливості розвитку дитини та бачення нею навколишнього світу);

- виховну (виховання в дитини позитивних якостей та індивідуальності);

- коригувальну (заміна небажаного на необхідне).

Діагностична функція казок відіграє важливу роль на первинному етапі казкотерапії. Вона дозволяє визначити стан дитини й основну мету для подальшої роботи.

Прогностична функція казок полягає в тому, що ми можемо побачити не тільки сьогодення дитини, але й дізнатися про її розуміння і відчуття власного майбутнього. Цієї мети ми можемо досягти, аналізуючи казки разом із дитиною, даючи відповіді на її запитання. У кінцевому результаті завдяки цій функції нам розкриваються особливості поведінки дитини, бачення нею навколишнього світу, стратегії її подальшої поведінки.

Виховна функція казок дає можливість навчити дитину справжніх істин за допомогою простих сюжетів і яскравих образів, виховати в ній особистісні якості, потрібні їй у відповідному моменті для вирішення ситуації, яка склалася, і для використання цих моделей у подальшому житті.

Коригувальна функція казок є тим кінцевим результатом, який ми хочемо отримати завдяки використанню казкотерапії. Вона полягає в заміні небажаної поведінки на нормативно типову. Саме за допомогою такої корекції у стані та поведінці дитини спостерігаються зміни на краще.

Залежно від результату, який необхідно отримати, ставиться певна мета, і вже після цього добираються казки, основні функції яких могли б допомогти в реалізації мети.

Терапевтична казка необхідна дітям, оскільки здатна вирішити реальні проблемам, які хвилюють дитину: щоб пережити травму, потрібен досвід, який дитина може отримати під час проживання й осмислення моментів і пригод, які відбулися з персонажами казок.

Терапевтичні казки – чудовий метод психологічної роботи з дітьми, які переживають психічну травму. Суть полягає в тому, щоб за допомогою прикладу з історії пояснити дитині такі складні категорії, як «любов», «справедливість», «тривога», «смерть» та інше. Психологічні казки допомагають дитині легше усвідомити ефемерні або абстрактні поняття та зрозуміти, як на них реагувати у реальному житті.

Терапевтична казка створюється відповідно до специфічної ситуації або спеціально для конкретної дитини. Психотерапевтичні авторські казки складаються так, щоб здійснювати терапевтичний вплив для конкретної особистості, для зміни картини її сприйняття власного «Я» у проблемній життєвій ситуації. Якщо казка є психотерапевтичною, то під час її прослуховування відбувається психологічна робота на підсвідомому рівні. Дуже важливо подбати про те, щоб діти під час процесу читання казки насолоджувалися, навіть розважалися. Крім того, варто переконатися в тому, що вони знаходять у творі героїв, з якими можуть себе співвідносити.

Казка має один із найголовніших елементів – це персонажі, подібні до реальних людей, знайомих, друзів, батьків, з різними характерами, темпераментами, які роблять добрі чи злі вчинки. Тобто герої різні – добрі та злі. Персонажі є недосконалими, та у цьому їхня особливість, адже саме це робить їх схожими на реальних людей, і тільки так дитина відчує зв'язок із ними. Оскільки терапевтична казка створюється для життєвої ситуації конкретної дитини, то для цього в ній змальовується герой, схожий на конкретну дитину (для якої пишеться казка), яка переживає проблеми, емоції, життєві обставини, подібні до переживань казкового героя. Казка тільки тоді стає терапевтичною, коли особистість отожднює себе з героєм, простежує схожість проблем у казці й у своєму житті, проводить паралелі між сюжетом і життям, усвідомлює ключове повідомлення, мораль казки. Так, завдяки терапевтичній казці, дитина може подолати свої страхи і комплекси, побачити альтернативні моделі поведінки, способи вирішення проблеми, подивитися на ситуації з різних боків або спробувати розглянути їх об'єктивно. У реальному житті поганий герой далеко не завжди уникає наслідків своєї негативної поведінки. А от у казці – це неминуче. Отже, бачити та вчитися тому, що добро – це те, що потрібно обирати, простіше під час занурення у казковий світ.

Терапевтична казка створена для того, щоб з її допомогою знайти індивідуальний підхід до дитини та її проблеми. Часто дитина може розгледіти схожі риси характеру чи поведінку, ідентичні проблеми, провести невидиму паралель між собою та героєм. Під час читання дитина аналізує історію, вчинки, обставини та життєві моменти. У фіналі, зазвичай, головний персонаж досягає своєї мети завдяки власним зусиллям.

Таким чином, терапевтичні казки сприяють психологічній трансформації задля кращої, сильнішої та впевненішої у собі особистості.

За допомогою казок також можна показати дитині, що долати труднощі – це цілком реально, якщо добре подумати і правильно діяти.

Найчастіше психологічні травми викликають почуття незавершеності. Дитина зупиняється перед тим, що її лякає. Страх не дає їй рухатися далі, і дитина відчужується. Терапевтичні казки з розвитком сюжету навчають дітей приймати себе та свої страхи, дають зрозуміти, що боятися чи бути недосконалим – це нормально. Лікування казкою сприяє розвитку активності, самостійності, цілеспрямованості, мовлення, емоційного інтелекту.

Терапевтичні казки можна застосовувати для передачі досвіду, дотримання правил поведінки, виховання морально-етичних норм та цінностей, задля заохочування до фантазування, розвитку творчого мислення й уяви, допомоги у подоланні страху, надмірної тривожності, коригування проблемної поведінки тощо. Завдання психолога чи дорослої людини – дібрати чи створити казку відповідно до потреб дитини. Якщо її підібрано вдало, дитина «вбудовує» послання у свій життєвий сценарій, бо важливо, щоб дитина попросила повторити цю казку декілька разів.

Коли дитина «проживає» казку, то в неї утворюються зв'язки між казковими подіями і поведінкою у реальному житті. Щоб уроки та цінності засвоювалися активно, необхідно обговорювати прочитані казки з дитиною.

Аби зрозуміти, яку історію потрібно скласти, психологам, батькам та іншим фахівцям треба визначити, над якою проблемою слід працювати, де у дитини «ховається» тривога, страх чи інша психологічна нестабільність. Після цього можна створити чи обрати сюжет книги, що буде слугувати терапевтичною казкою.

Щоб знати, чи був зроблений правильний вибір історії, треба проаналізувати поведінку дитини (дитина просить прочитати знову; малює персонажів та моменти з улюбленої казки; уявляє себе головним героєм; під час гри згадує історію, ситуації тощо).

Психолог та інші дорослі можуть самі складати терапевтичні казки для дітей. Для цього пропонуємо наступний алгоритм для створення такої історії (табл. 1).

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, можемо відзначити, що у зв'язку з воєнними подіями, які відбуваються у нашій країні, збільшилася кількість дітей, які отримали психічну травму. У нашому дослідженні ми розглянули типові поведінкові реакції дітей на психічну травму. Одним із найбільш ефективних засобів профілактики та подолання психічної травми є використання арттерапевтичних методів, серед яких важливу роль відіграє казкотерапія, оскільки вона розрахована на вікову категорію дітей дошкільного віку. Також нами було надано алгоритм створення терапевтичної казки, завдяки якому фахівці самі зможуть складати терапевтичні казки та надавати допомогу дітям. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розкритті особливостей використання інших видів арттерапії в роботі з дітьми дошкільного віку.

Таблиця 1. Алгоритм створення терапевтичної казки

План	Приклади
Визначте проблему або ситуацію, яка потребує корекції.	Це можуть бути ревності, поганий сон, дратівливість, агресія, жадібність тощо.
Пригадайте, як дитина виявляє проблемну поведінку.	Найхарактерніші приклади запишіть, а потім використайте у сюжеті казки.
Проаналізуйте можливі наслідки проблемної поведінки дитини.	Із жадібною дитиною інші діти можуть не захотіти дружити, і вона у певний момент залишиться самотньою.
Оберіть героя казки.	Головний герой має бути однакової статі та віку з дитиною, для якої створюють казку. Поведінка дитини має бути схожа з поведінкою героя, який буде мати інше, ніж дитина, ім'я, щоб не викликати у дитини спротиву. Ім'я або прізвище героя казки може бути кумедним, адже гумор позитивно налаштовує дитину.
Розкажіть, яким щасливим був герой, доки не почав погано поводитися.	Наприклад, скільки у нього було друзів, як вони до нього ставилися тощо.
Опишіть у казці, як герой виявляє проблемну поведінку.	Найкраще – у трьох різних ситуаціях. Для казок властиві повтори. Зазвичай герой має: відгадати три загадки, виконати три завдання, подолати три перепони тощо. Так дитина ліпше засвоїть та запам'ятає казку. Необхідно показати, як із кожним поганим вчинком герой стає менш щасливим, щоб дитина зрозуміла, до чого може призвести погана поведінка.
Вигадайте у казці персонажа – доброго чарівника, мудрого вчителя або поважного старця.	Він підкаже головному герою вихід із проблемної ситуації, налаштує його до позитивних змін та навчить, як слід поводитися.
Розкажіть, як герой казки змінився і став ще щасливішим, ніж на початку історії.	Наприкінці казки герой усвідомив ситуацію: змінив свою поведінку, світосприйняття, погляди і став щасливішим, ніж був.

Список використаних джерел

1. Вживання в умовах надзвичайних ситуацій : практичний посібник / О. Г. Барило, П. Б. Волянський, С. О. Гур'єв, М. Л. Долгий, О. П. Євсюков, Н. І. Іскра, В. М. Михайлов, С. П. Потеряйко, А. В. Терент'єва. Харків : ФОП Панов А. М., 2016. 189 с.
2. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Київ : ТОВ Видавництво «Шкільний світ», 2007. 125 с.
3. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2016. 202 с.
4. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / авт. кол. В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Т. Б. Гніда, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук ; заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Ткачук. Київ : Ніка-Центр, 2020. 122 с.
5. Основи реабілітаційної психології : подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Т. 3. Київ, 2018. 236 с.
6. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Я. М. Омельченко, Л. Г. Царенко ; за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво Логос». 2015. 207 с.
7. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : колективна монографія / А. П. Мельник, М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко ; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.

References

1. Voljanskyj, P. B., Barylo, O. G., Gurjev, S. O., Dolgyj, M. L., Jevsjukov, O. P., Iskra, N. I., Myhajlov, V. M., Poterjajko, S. P., & Terentjeva, A. V. (2016). *Vyzhuvannja v umovah nadzvyčajnyh sytuacij* [Survival in emergency situations] : praktychnyj posibnyk. Harkiv : FOP Panov, A. M. [in Ukrainian].
2. Voznesenska, O., & Mova, L. (2007). *Art-terapija v roboti praktychnogo psyhologa* [Art therapy in the work of a practical psychologist]. Kyiv : TOV Vydavnyctvo «Shkilnyj svit» [in Ukrainian].
3. Voznesenska, O. L., & Sydorkina, M. Ju. (2016). *Art-terapija u podolanni psyhichnoi travmy* [Art therapy in overcoming mental trauma] : praktychnyj posibnyk. Kyiv : Zoloti vorota [in Ukrainian].
4. Bajdyk, V. V., Bondaruk, Ju. S., Gopkalo, Ju. P., Gnida, T. B., Kornijenko, I. O., Lunchenko, N. V., Lucenko, Ju. A., Moroz, R. A., & Tkachuk, I. I. (2020). *Grupovi formy roboty v systemi psyhosocialnoi dopomogy ditjam i simjam, shho opynylis*

u skladnyh zhyttjeyih obstavynah vnaslidok vijskovyih dij (dosvid uprovadzhenja) [Group forms of work in the system of psychosocial assistance to children and families who find themselves in difficult life circumstances as a result of military operations (implementation experience)]. Kyiv : Nika-Centr [in Ukrainian].

5. *Osnovy rehabilitacijnoi psihologii : podolannja naslidkiv kryzy* [Basics of rehabilitation psychology : overcoming the consequences of the crisis]. Navchalnyj posibnyk. (2018). Vol. 3. Kyiv [in Ukrainian].

6. Kisarchuk, Z. G. Omelchenko, Ja. M. Lazos, G. P. Lytvynenko, L. I. & Careno, L. G. (2015). *Psyhologichna dopomoga postrazhdalym vnaslidok kryzovyh travmatychnyh podij* [Psychological assistance to victims of crisis-traumatic events] : metodychnyj posibnyk. Kyiv : TOV «Vydavnytvo Logos» [in Ukrainian].

7. Melnyk, A. P. Mushkevych, M. I., & Fedorenko, R. P. (2016). *Psyhologichna dopomoga uchasykam ATO ta ih simjam* [Psychological assistance to ATO participants and their families] : kolektyvna monografija. Luck : Vezha-Druk [in Ukrainian].

УДК 373-056.2/3:159.943

Аналіз наукових досліджень сенсомоторного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку

ANALYSIS OF SCIENTIFIC RESEARCH ON THE SENSIMOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

РОДИМЕНКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1686-1978>

МОЙСЕЄНКО Ірина – старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3642-3331>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-13>

RODYMENKO Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnieper Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

MOJSEJENKO Iryna – Senior Lecturer of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnieper Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми сенсомоторного розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку (ПІР). Розглянуто теоретичні аспекти сенсомоторного розвитку дітей з ПІР за напрямками: вестибулярно-постуральні реакції та білатеральна координація. Рухові механізми впливають на загальний розвиток дитини, на її працездатність та оволодіння навчальною програмою. У дослідженнях показано вплив фізичної активності на розумову діяльність і навчальну успішність. Розкрито недосконалість рухової сфери дітей з ПІР. Хода дітей нестійка, рухи хаотичні, погано координовані, слабо регулюються м'язові зусилля, порушення зорово-рухової координації, неможливість наслідування, недорозвинення диференційованих рухів пальців рук. Недоліки довільних рухів носять виражений стійкий характер. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо ролі центральної нервової системи у побудові рухів. Спинний, довгастий, проміжний мозок, мозочок, великі півкулі виконують свої функції. Прості рухи (рефлективні) забезпечують нормальне виконання більш складних рухів, що виконуються завдяки нижнім відділам центральної нервової системи (спинного, довгастого, середнього мозку). Більш складні пози регулюються діяльністю середнього мозку, вестибулярної системи, які підкоряються мозочку. Мозочок координує пропорційність руху. Щоб виконати рух у просторі, необхідно об'єднання всіх видів чутливої сфери (аферентації). Цей процес відбувається на рівні проміжного мозку та підкоркових ядер. Доведено, що частина вестибулярних сигналів має реєструватися та модулюватися мозком. Відсутність модуляції вестибулярних стимулів буде помітна у білатеральних реакціях, координації двох сторін тіла. Постуральна відповідь може залишитися поза увагою дитини, тому що їй важко прийняти ту чи іншу позу. Сенсомоторний розвиток впливає на функціонування організму дитини з ПІР.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектуального розвитку, сенсомоторний розвиток, вестибулярно-білатерально-постуральні реакції.

Summary: The article provides a theoretical analysis of research on the problem of sensorimotor development with children with violation of intellectual development. Theoretical aspects of sensorimotor development of children with intellectual disabilities in the following areas are considered: vestibular-postural reactions and bilateral coordination. Motor mechanisms affect the general development of the child, his ability to work and master the curriculum. Studies have shown the effect of physical activity on mental activity and academic performance. Imperfections of the motor sphere of children with PIR are revealed. Children's gait is unstable, movements are chaotic, poorly coordinated, poorly regulated muscular effort, impaired visual-motor coordination, inability to imitate, underdevelopment of differentiated finger movements. The disadvantages of arbitrary movements are pronounced. Theoretical analysis of scientific research on the role of the central nervous system in the construction of movements. Spinal cord, medulla, diencephalon, cerebellum, large hemispheres perform their functions. Simple movements (reflective) provide normal performance

of more complex movements performed due to the lower parts of the central nervous system (spinal, medulla, midbrain). More complex postures are regulated by the activity of the midbrain, the vestibular system, which obey the cerebellum. The cerebellum coordinates the proportionality of movement. To perform movement in space, it is necessary to combine all types of sensitive sphere (afferentation). This process occurs at the level of the diencephalon and subcortical nuclei. It is proved that part of the vestibular signals must be registered and modulated by the brain. The lack of modulation of vestibular stimuli will be noticeable in bilateral reactions, coordination of the two sides of the body. The postural response may go unnoticed because it is difficult for the child to adopt a particular posture. Sensorimotor development affects the functioning of the body of a child with violation of intellectual development.

Key words: children with intellectual disabilities, sensorimotor development, vestibular-bilateral-postural reactions.

Вступ. Діти з порушенням інтелектуального розвитку (діти з ППР) мають затриманий або неповний розвиток психіки, який проявляється у низькому темпі психологічного розвитку з характерними якісними особливостями. Цей стан характеризується порушенням здібностей, які забезпечують загальний рівень інтелекту, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних спроможностей. Спільними особливостями таких дітей є уповільнений темп розвитку, тривожність, ускладнене звикання до нових умов (С. Гвоздецька (2006); Т. Лазаренко (1999)), зниження уваги (Л. Гиттик (1994)), координаційних здібностей (С. Косівська (2006)), уповільнене здобуття стійких навичок, затримка моторних функцій (О. Лесько (2004); А. Ляшук (1999); І. Поташню (2001); В. Решетілова (2001); Є. Чижик (2003)), загальне зниження здоров'я (Г. Шамардіна (2002)).

У дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності ускладнене наслідування цілісних сенсомоторних дій у спільній діяльності дітей з дорослими, спостерігається певна координаційна ригідність, відсутність пластичності, швидкості та витривалості, порушена постава.

Л. Вигодський зазначав, що однією із закономірностей розвитку дитини з порушеннями у розвитку є порушення прийому та переробки інформації, і, як наслідок, гальмування формування нових зв'язків, уявлень, понять. А це приводить до неадекватного відображення предметів навколишнього середовища.

Роль сенсомоторного сприймання у пізнанні навколишнього середовища дуже велика. Завдяки сприйманню дитина доповнює, розширює, перевіряє інформацію, що надходить, за допомогою сенсомоторних каналів.

Характерним для моторної сфери дітей з ППР є порушення мимовільної регуляції руху, неостаточна координованість та чіткість рухів, труднощі у перемиканні й автоматизації, недорозвинення тонких моторних актів, наявність синкенезій, швидке виснаження.

Аналіз останніх досліджень говорить про те, що інтеграція у суспільство дітей з ППР – поширена тема для наукових розвідок. Так, В. Засенко, Д. Прохоренко (2020); В. Синьовим, І. Тат'яничковою (2021) зазначається, що основою соціальної адаптації та інтеграції дітей з ППР у суспільство є організація поведінки і доступна трудова діяльність. Роботи науковців присвячені проблемам сенсомоторного (І. Мойсеєнко (2020); А. Сімко (2017); Т. Скрипник (2020)), мовленнєвого розвитку (О. Борок (2019); Е. Данільченко (1997); Н. Кравець (2009); Л. Мороз (2019)), розвитку предметно-практичної та ігрової діяльності (О. Хохліна (2018);

О. Чебатарева (2019)), а також особливості компетентнісного підходу в освіті дітей з ППР (О. Чебатарева, Г. Блеч, І. Бобренко (2019)).

Порушення у розвитку моторної сфери, на думку А. Сімко та О. Чебатаревої, викликають певні труднощі у навчальній, цілеспрямованій діяльності (письмо, читання, виготовлення доробок тощо).

Ще в середині ХХ ст. у наукових дослідженнях (М. Бернштейн, О. Лурія, М. Озерецький) виявлено зв'язок психологічного розвитку та стану моторики. Встановлено, що недоліки рухової сфери впливають на загальний розвиток дитини, на її працездатність та оволодіння навчальною програмою. Показано вплив фізичної активності на розумову діяльність і навчальну успішність.

Практична актуальність і недостатня теоретична розробленість проблеми формування сенсомоторних навичок у дітей з ППР різної тяжкості визначили мету роботи.

Мета роботи – теоретичний аналіз стану сучасних досліджень з формування сенсомоторного розвитку дітей з ППР за напрямками: вестибулярно-постуральні реакції та білатеральна координація.

Виклад основного матеріалу. Вчені, які досліджували проблему соціально-побутової орієнтації дітей з ППР, встановили, що ці діти мають порушення просторового орієнтування, координації рухів, що є важливою умовою існування людини (С. Конопляста, М. Кузьмицька, О. Маллер, Г. Мерсіянова та ін.). Своєрідність оволодіння дітьми предметною діяльністю складає основу для формування інших видів діяльності.

Як відомо, рухова сфера дітей з ППР має свої особливості. Хода дітей нестійка, рухи хаотичні, погано координовані, слабо регулюються м'язові зусилля. Спостерігаються грубі порушення зорово-рухової координації. Неможливість виконання рухових вправ навіть у наслідуванні діяльності дорослої людини. Грубе недорозвинення диференційованих рухів пальців рук. Недоліки довільних рухів носять виражений стійкий характер.

О. Дмітрієвим (2002) встановлено, що діти з ППР відстають від однолітків у розвитку гнучкості на 10–20%, з більш важкими формами – ще більше. Причинами є порушення нервової регуляції тону м'язів, міжм'язової координації, функціонального стану суглобів: суглобової поверхні, суглобових капсул, позасуглобових зв'язок, вроджена або набута тугорухомість [5].

В. Озеров зазначав, що моторний розвиток є спеціалізованим процесом зміни та становлення функціональних систем організму. Характерні признаки –

це рухова пам'ять і чутливість до управління рухами; здатність до самоконтролю рухових дій; оперативність і надійність управління руховими діями.

Якщо зануритись в історію вивчення психомоторики, можна побачити декілька характеристик форм моторних порушень. Так, Г. Дюпре визначив моторну дебільність, яка характеризується недорозвитком пірамідних систем мозку і виявляється в зміні тону-су м'язів у русі (паратонії), підсиленні сухожильних рефлексів, синкінезіях, незграбності вольових рухів; А. Гомбургер описує моторний інфантилізм, в основі якого лежить затримка згасання деяких рефлексів, притаманних періоду раннього дитинства, пізній розвиток сидіння, ходьби, бігу. Описаними також є: екстрапірамідна недостатність (К. Якоб) з різким послабленням, збідненням міміки і жестів, захисних і автоматичних рухів, їх ритмічності; фронтальна недостатність (М. Гуревич) з незначною здатністю вироблення моторних формул, багатством рухів за їх непродуктивності і безцільності; мозочкова недостатність (А. Валлон) з асинергіями, порушеннями статички, гіпотонією м'язів, неточністю рухів [2, с. 18].

Якщо діти з ППР мають органічні порушення, то рівнева теорія М. Бернштейна дозволяє розкласти складний руховий акт на складові компоненти та виявити стан церебральних рівнів як регулятора руху. У світлі цієї теорії стали зрозумілими області ураження, недорозвинення, порушення узгодженої діяльності окремих церебральних систем. Отже, рух дитини здійснюється за участю центральної нервової системи (ЦНС). Спинний, довгастий, проміжний мозок, мозочок, великі півкулі грають у русі свою роль. Прості рухи (рефлексивні) забезпечують нормальне виконання більш складних рухів, що виконуються завдяки нижнім відділам ЦНС (спинного, довгастого, середнього мозку). Більше складні пози регулюються діяльністю середнього мозку, вестибулярної системи, які підкоряються мозочку. Мозочок координує пропорційність руху. Щоб виконати рух у просторі, необхідно об'єднання всіх видів чутливої сфери (аферентації). Цей процес відбувається на рівні проміжного мозку та підкоркових ядер [1, с. 75].

Теорія про корковий відділ рухового аналізатора описана в роботах О. Лурія. Нижнетем'яні області кори, тем'яно-потиличні відділи управляють просторовою організацією. Премоторні відділи регулюють серійну організацію руху, лобні відділи забезпечують регуляторну функцію рухового акту (словесна регуляція руху, порівняння реального руху з висхідною задачею тощо).

Ціла низка наукових досліджень (М. Кольцова, П. Лесгафт, А. Сімко) свідчить про те, що стан сенсомоторики впливає на фізичний розвиток (гнучкість, тонус м'язів, спритність тощо), на вегетативну функцію (робота внутрішніх органів, психічний стан), психологічний стан (пам'ять, увага, мислення).

Визначальною складовою сенсомоторного розвитку виступає вестибулярно-білатерально-посурально-гравітаційні (ВБПГ) реакції (І. Мойсеєнко (2020)). За допомогою ВБПГ-реакцій відбувається усвідомлення положення тіла у просторі; забезпечується стабільність

зорового поля, визначається координованість роботи груп м'язів; співдружність рухів рук під час ходьби; зміна м'язового тону-су; статична і динамічна координація; прийняття тієї чи іншої пози; виникає гравітаційна впевненість; модуляція при роботі двох сторін тіла [3, с. 91; 4, с. 125].

Методологічні основи нормалізації психофізичного стану Т. Скрипник (2019) вбачає у розвитку трьох сенсорних систем: вестибулярного апарату, пропріоцептивної чутливості, тактильної системи. В її наукових доробках визначаються актуальні потреби психомоторного рівня: рівномірність тону-су, розвинення рівноваги, балансування, адекватне сенсорне сприймання, сформованість почуття безпеки [6, с. 158].

R. Mollajani, S. S. Taghavi, A. F. Hosseini, M. Farhadi, M. Jameie, S. B. Jameie (2019) спостерігали за одночасним використанням рухових вправ та сенсорної стимуляції. Дослідження показали взаємозв'язок між пропріоцептивними й тактильними відчуттями та дрібною моторикою рук, від якої залежить письмо, самообслуговування, соціалізація, навички навчальної діяльності (письмо, ліплення тощо). Науковці стверджують, що одночасне використання сенсорних стимулів та рухів може бути більш ефективним, ніж використання їх окремо один від одного [8].

Досліджуючи координованість як психомоторну якість, А. Сімко (2020) виділила різні види координації (керування узгодженістю і співрозмірністю рухів та утримання пози), необхідної для виконання потрібної дії. У сучасних дослідженнях психомоторики однозначно доведено, що між різними пропріоцептивними функціями, що забезпечують координаційні можливості суб'єкта, немає відповідності [5].

Дослідження вестибулярних, постуральних реакцій спрямоване на поглиблення розуміння контролю рівноваги реактивних постуральних реакцій. Завдяки інноваційному використанню вимірювань, отриманих за допомогою носіїв датчиків, зібраних під час серії клінічних випробувань, результати цього дослідження покращують розуміння контролю рівноваги та сприяють уточненню відповідних цілей у процесі реабілітації [7; 9].

Цілеспрямоване моторне навантаження задовольняє природну потребу дитини у русі. Рух протидіє гіпокінезії, сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцненню всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей. Особлива цінність руху для дітей з ППР полягає в можливості одночасної дії на моторну і психічну сферу. Зміна рухових вправ підвищує вимоги до рухливості нервових процесів, швидкості реакції. Як зазначила Л. Шапкова (2002), чим різноманітніша інформація поступає в мозок, тим інтенсивніше відбуваються психічні процеси. Саме тому у дитини з ППР потрібно розвивати сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення, підвищуючи розумову активність, а отже, пізнавальну діяльність в цілому.

Висновки. Сенсомоторний розвиток у дітей з ППР є фундаментом психофізичного розвитку та здійснення різноманітної діяльності. Аналіз літературних джерел довів, що діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності мають ушкодження нервової

системи, які впливають на формування руху та проявляються у сенсомоторних розладах. Частина вестибулярних сигналів має рееструватися і модулюватися мозком. Відсутність модуляції вестибулярних стимулів буде помітною у білатеральних реакціях, координації двох сторін тіла. Постуральна відповідь може

залишитися поза увагою дитини, тому їй важко прийняти ту чи іншу позу. Згідно з результатами теоретичного дослідження потрібно наголосити на необхідності подальшого дослідження діагностичного матеріалу для вивчення вестибулярно-білатеральних, постуральних реакцій дітей з ППР.

Список використаних джерел

1. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва, 1966. 256 с.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. Москва : Педагогика, 1976. 104 с.
3. Мойсеєнко І. М. Особливості вестибулярно-білатерально-гравітаційно-постуральних реакцій дітей з РАС. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 26. С. 91–96.
4. Мойсеєнко І. М. Стратегія, що спрямована на рішення вестибулярних проблем у дитини з РАС. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя, 2020. № 72. Т. 1. С. 125–130.
5. Сімко А. В. Особливості створення порівнево-збалансованої програми корекції психомоторики молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. 2020. № 16. Т. 2. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/osoblivosti-stvorennja-porivnevozbalsanovanoi-programi-korekcii-psihomotoriki-molodshih-shkoljariv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> (дата звернення : 03.07.2022).
6. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії : сценарії успіху : монографія. Київ : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
7. Choudhery, A., & Ansari, T. A systematic review study on the effects of vestibular stimulation in children with autism. *European Journal of Public Health Studies*. 2020. Vol. 2, № 1. URL : <https://oapub.org/hlt/index.php/EJPHS/article/view/45> (дата звернення : 03.07.2022).
8. Mollajani, R., Taghavi, S. S., Hosseini, A. F., Farhadi, M., Jameie, M., & Jameie, S. B. Simultaneous use of sensory stimulation and motor exercise improves the manual skills of educable children with mental retardation at preprimary and primary school levels. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*. 2019. 33.148. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7137876/pdf/mjiri-33-148.pdf> (дата звернення : 03.07.2022).
9. Morris, A., Cassidy, B., Pelo, R., Fino, N. F., Presson, A. P., Cushman, D. M., Monson, N. E., & Dibble, L. E. Reactive Postural Responses After Mild Traumatic Brain Injury and Their Association With Musculoskeletal Injury Risk in Collegiate Athletes : A Study Protocol *Front. Sports Act. Living*, 2020. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2020.574848/full> (дата звернення: 03.07.2022).

References

1. Bernshteyn, N. A. (1966). *Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti* [Essays on physiology of movement and physiology of activity]. Moskva [in Russian].
2. Vayzman, N. P. (1976). *Psikhomotorika detey-oligofrenov* [Psychomotor skills of oligophrenic children]. Moskva : Pedagogika [in Russian].
3. Moiseienko, I. M. (2020). Osoblyvosti vestybularno-bilateralno-hravitatsiyno-posturalnykh reaktsiy ditey z RAS [Peculiarities of vestibular-bilateral-gravitational-postural reactions of children with ASD]. *Innovatsiyna pedahohika*, 26, 91–96 [in Ukrainian].
4. Moiseienko, I. M. (2020). Stratehiya, shcho spryamovana na rishennya vestybularnykh problem u dytyny z RAS [A strategy aimed at solving vestibular problems in a child with ASD]. In *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitniy shkolakh* [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools] : zbirnyk naukovykh prats, 72. Vol. 1, pp. 125–130. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Simko, A. V. (2020). Osoblyvosti stvorennya porivnevo-zbalansovanoi prohramy korektsiyi psikhomotoryky molodshykh shkoljariv z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Peculiarities of creating an equal and balanced program for the correction of psychomotor skills of younger schoolchildren with special educational needs]. In *Aktualni pytannya korektsiynoyi osvity (pedahohichni nauky)* [Actual issues of correctional education (pedagogical sciences)]. Zbirnyk naukovykh prats, 16. Vol. 2. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n16-tom-22020/osoblivosti-stvorennja-porivnevozbalsanovanoi-programi-korekcii-psihomotoriki-molodshih-shkoljariv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html> (accessed : 03.07.2022) [in Ukrainian].
6. Skrypnyk, T. V. (2019). *Dity z autyzmom v inklyuziyi : stsensariyi uspikhu* [Children with autism in inclusion : success scenarios] : monohrafiya. Kyiv : Un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
7. Choudhery, A., & Ansari, T. (2020). A systematic review study on the effects of vestibular stimulation in children with autism. *European Journal of Public Health Studies*, 2/1. URL : <https://oapub.org/hlt/index.php/EJPHS/article/view/45> (accessed : 03.07.2022).
8. Mollajani, R., Taghavi, S. S., Hosseini, A. F., Farhadi, M., Jameie, M., & Jameie, S. B. Simultaneous use of sensory stimulation and motor exercise improves the manual skills of educable children with mental retardation at preprimary and primary school levels. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran (MJIRI)*, 33.148. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7137876/pdf/mjiri-33-148.pdf> (accessed : 03.07.2022).
9. Morris, A., Cassidy, B., Pelo, R., Fino, N. F., Presson, A. P., Cushman, D. M., Monson, N. E., & Dibble, L. E. (2020). Reactive Postural Responses After Mild Traumatic Brain Injury and Their Association With Musculoskeletal Injury Risk in Collegiate Athletes : A Study Protocol *Front. Sports Act. Living*. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2020.574848/full> (accessed : 03.07.2022).



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**

**Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 1 (2) 2022 рік**

Видання розміщено
на сайті Вісника за посиланням:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань 2 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

Адреса: 49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання
підготовлено редакцією Вісника
49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021

Видається з грудня 2021 р.

**Dnipro Academy
Continuing Education
Herald**

**Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 1 (2) 2022**

The publication is posted
on the Herald's website at the link:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications 2 times a year.

EDITORIAL CONTACTS:

Address: 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro,
Ukraine, 49006
Communal Institution of Higher Education
«Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Web page «Philosophy. Pedagogy»: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared
by the Herald editorial office
70, Volodymyr Antonovych St.,
Dnipro, Ukraine, 49006
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021

Published since December 2021