СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

БЄЛОВЕЦЬКА ЛІНА ЕДУАРДІВНА

УДК 37.014.1:[372.46-058.865(477)(73):811.111`243

ДИСЕРТАЦІЯ

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ В США В ОПАНУВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

(011 – Освітні, педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії)

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

_____ Л. Е. Бєловецька

Науковий керівник **Крсек Ольга Євгенівна,** кандидат педагогічних наук, доцент

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Бєловецька Л. Е. Педагогічна підтримка усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови – Кваліфікаційна наукова праця правах рукопису**.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2019.

Дисертаційна робота присвячена дослідженню розвитку та надання педагогічної підтримки усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови, а також окресленню перспектив упровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду в освітній галузі України.

Висвітлено теоретичні й практичні аспекти педагогічної підтримки в загальноосвітній школі США, що ґрунтуються на інтеграції концепцій, теорій, підходів філософії, психології, педагогіки, історії. Вивчено поняття педагогічна підтримка та обґрунтовано періодизацію розвитку педагогічної підтримки (шкільного консультування) в США. Охарактеризовано сучасну систему мовної освіти в США та виявлено специфіку її реалізації для всиновлених дітей через надання педагогічної підтримки в загальноосвітній школі.

На основі аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми показана сутність педагогічної підтримки усиновлених дітей з України в США. Аналіз теоретичних засад досліджуваної проблеми виявив, що педагогічна підтримка усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови включає: створення відповідної законодавчо-правової бази, пошук ефективних методів, що сприятимуть успішній акультурації.

Визначено, що зародженню педагогічної підтримки в США сприяла низка чинників, серед яких: процеси демократизації суспільства і гуманітаризації соціальної сфери; розвиток системи консультування і керівництва та наставництва в освіті, у тому числі, шкільного, їх професіоналізація; розбудова системи освіти та її гуманітаризація; удосконалення законодавчо-правової бази

системи освіти та системи соціального захисту; потреба у спеціалістах; розвиток гуманістичної психології та педагогіки. У процесі проведення компаративного аналізу, на основі використання системного підходу і системного аналізу, гуманістичної теорії, педагогічних теорій, теорій психологічного спрямування застосовано поняття «педагогічна підтримка», яке трактується як цілісний освітній процес, що враховує потенціал дитини в умовах сприятливого навчального та сімейного середовища, яке мотивує до формування академічних, соціальних навичок та долання труднощів з максимальною самостійністю дитини. Охарактеризовано три концепти педагогічної підтримки: індивідуалізація, навчальне середовище та сім'я дитини.

Уточнено поняття «педагогічна підтримка», «сирота». Установлено, що термін «педагогічна підтримка усиновлених дітей» в американській науці включає поняття «консультування», «керівництво», «супровід», «наставництво». Визначено поняття «мовна адаптація», під яким слід розуміти ефективне використання індивідом мовних засобів соціального та мовно-культурного середовища для задоволення істотних потреб, мотивів, збереження власних та набутих цінностей.

Проаналізовано основні поняття педагогічної підтримки дітей-сиріт у працях американських та українських науковців. Установлено, що вчені дотримуються наступних концепцій і теорій педагогічної підтримки: основи педагогічної підтримки (Ф. Бемак (F. Bemak), Дж. Гінгелл (J. Gingell), М. Дюрхейм (M. Durheim), Д. Карола (D. Carola), Ч. Кемпбел (Ch. Campbell), К. Норман (C. Norman), С. Окон (S. Okon), К. Роджерс (C. Rogers), Л. Рулі (L. Ruly) В. Фауст (V. Faust), С. Ханд (S. Hand); дослідження педагогічної підтримки учнів у загальноосвітній школі США, здійснені Р. Аубрі (R. Aubrey), Р. Гібсон (R. Gibson), М. Мітчелл (M. Mitchell); інклюзивної освіти М. Захарчук, А. Колупаєва, І. Найда, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед; педагогічної підтримки дітей з особливими потребами С. Бадер, О. Василенко, В. Шпак; педагогічної підтримки учнів з гіперактивним розладом у загальноосвітній школі США Т. Фаласеніді; дослідження питань мовної освіти І. Білецька, У. Вайнрах, Б. Гіндіс, Ш. Гленен,

О. Зіноватна, Н. В. Іванюшева, В. Колієр, Дж. Кроуфорд, О. Крсек, С. Кульбіда, Дж. Лионс, А. Линтон, Дж. Молески, К. Овандо, Н. Подолянська-Калько.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше предметом комплексного наукового аналізу стала підготовка дітей-сиріт в опануванні англійської мови перед та після усиновленням до США, яка може зробити процес акультурації менш травматичним. Здійснено періодизацію й охарактеризовано основні історичні етапи становлення й розвитку системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в США.

Аналіз американської науково-історичної, науково-педагогічної літератури та джерел дозволив визначити, що процес формування і розвитку системи роботи з дітьми-сиротами в США за період XX ст. – початок XXI століття може бути умовно поділеним на три основні періоди: перший період (1900–1929 рр.), другий період (1930–1961 рр.), третій період (1961– по цей час). В основі цього розподілу лежать певні історичні, політичні, соціальні, економічні та гуманістичні зміни в США та наслідки науково-педагогічних досліджень.

З’ясовано, що протягом мовленнєвої адаптації усиновлених дітей розширюється їх когнітивний та мовний діапазони, відбувається розвиток пізнавальних, емоційних процесів, особистісний розвиток, самореалізація у власному мовленні, активне формування свідомості відповідно до нових умов проживання. Встановлено, що ефективна мовленнєва адаптація виконує інтегрувальну функцію особистості до іншомовного середовища, а дезадаптація призводить до мовленнєвої асиміляції або мовленнєвої ізоляції, що носить характер психологічного захисту або усамітнення. Встановлено, що умовою успішної мовленнєвої адаптації усиновлених дітей до іншомовного середовища є задоволення ними своїх потреб та мотивів, а також збереження власних і нових цінностей.

Визначено основні методи визначення духовно-культурного рівня готовності дитини до змін у житті, пов’язаних із переходом у прийомну сім’ю в англомовному суспільстві, проаналізовано освітні програми, розроблені саме для дітей, які вивчають англійську як іноземну, досліджено й описано зміст і практику

впровадження програм занурення, запропоновано методику створення lifebooks. Усе це дало змогу визначити найбільш ефективні шляхи використання позитивного американського досвіду для вдосконалення системи роботи з сиротами у вітчизняній практиці. З'ясовано, що одними з найефективніших і популярних сьогодні методів підготовки дітей до усиновлення є «життєпис» – «Lifebook». Книга життя була започаткована в США і стала все більш широко використовуватися сім'ями та установами у всьому світі. «Lifebooks» також називають книжками історії життя, є інструментом, який використовується для дітей, які знаходяться на етапі усиновлення, в прийомних сім'ях або в інтернатних закладах.

З'ясовано, що філософія освітніх стандартів в галузі вивчення іноземних мов в США (National Standards of Foreign Languages Education), ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою навчальних програм. Виявлено, що освітні стандарти США в галузі вивчення мов відображають взаємопов'язані області: комунікацію, культуру, зв'язок, порівняння, та спільноти (5C – communication, culture, connection, comparison, communities). З'ясовано, що загальні моделі двомовної освіти включають наступне:1. Англійські класи з «підтримкою» (English Classrooms with Support) – усі інструкції надаються англійською мовою у звичайних аудиторіях; індивідуальні заняття надаються у міру необхідності; англійська мова як іноземна; мінімальна вчительська модифікація навчання; навчання зосереджено на академічні мові. 2. Двомовні класи (Bilingual Classrooms) – навчання відбувається англійською та рідною мовою; навчання зосереджено спочатку на академічній мові, а вже потім – на майстерності англійської мови; перехідні двомовні класи – перехід від першої мови до англійської у досить швидкому темпі; технічне обслуговування двомовних кабінетів – зміна з першої мови на англійську відбувається поступово. 3. Програми занурення (Sheltered Immersion Programs) – навчання англійською мовою з суттєвими змінами, спрямованими на підвищення розуміння студентом матеріалу; навчання зосереджено на академічному курсі англійської мови. Установлено, що в США функціонують 5

програм занурення в англійську: «Структурне занурення у другу мову» (Structured immersion programs); «Перехідна білінгвальна программа» (Transitional bilingual programs); «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs); «Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education); «Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs).

Виявлено, що американська система освіти налаштована на надання спеціальних освітніх послуг для дітей із затримкою розвитку мови або мовними розладами, глухих дітей, дітей з проблемами когнітивного розвитку та інших вад здоров'я за допомогою Федерального закону про освіту інвалідів Part-B (IDEA). Проведене дослідження доводить, що обидві країни вбачають сутність педагогічної підтримки усиновлених дітей в опануванні англійською мовою у створенні відповідної законодавчої бази, пошуку ефективних методів виявлення рівня готовності до усиновлення,зокрема і міжнародного усиновлення, розробці форм та засобів роботи з дітьми-сиротами, які в майбутньому можуть бути усиновлені закордон, розробці і впровадженні спеціальних освітніх і розвивальних програм, спеціальній підготовці вчителів та спеціалістів. Слід підкреслити, що вивчення американського позитивного досвіду педагогічної підтримки усиновлених дітей сприятиме подальшому розвитку й удосконаленню вітчизняної практики педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Обґрунтовано можливості використання прогресивних ідей досвіду США в розвитку мовної освіти та виховання дітей-сиріт в Україні. Доповнено наукові положення щодо змісту, форм і методів реалізації мовної освіти та особливостей надання педагогічної підтримки всиновленим дітям. Подальшого розвитку набуло обґрунтування нових підходів до надання педагогічної підтримки. До наукового обігу введено нові факти, поняття, теоретичні ідеї й підходи до педагогічної підтримки усиновлених дітей.

Ключові слова: педагогічна підтримка, мовна освіта, англійська мова, усиновлені діти, педагогічна думка США, лінгвістичні меншини, прийомна

родина, опанування мови, традиції усиновлення США, акультурація, мовно-культурна адаптація, періодизація

ANNOTATION

Bielovetska L. E. Pedagogical support for adopted children from Ukraine in the United States in English language acquisition. – On the right of manuscript.

Dissertation for obtaining the degree of the candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy) in speciality 13.00.01 «General pedagogy and history of pedagogy». – Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the study of development and provision of pedagogical support for adopted children from Ukraine to the United States in the English language acquisition, and outlines the prospects for implementing the most progressive ideas of foreign experience in the educational sector of Ukraine.

The analysis of the theoretical foundations of the problem under investigation revealed that pedagogical support for adopted children from Ukraine to the United States includes the creation of an appropriate legislative and legal framework and the search for effective methods that will promote successful acculturation. The concepts of «pedagogical support», «orphan» are specified. It has been established that the term «pedagogical support for adopted children» in American science includes the concepts of «counseling», «leadership», «support», «mentoring». The concept of «linguistic adaptation» is defined, which should be understood as the effective use by the individual of linguistic means of social and linguistic and cultural environment for the satisfaction of essential needs, motives, preservation of own and acquired values.

The basic concepts of pedagogical support for orphans in the works of American and Ukrainian scholars are analyzed. It was found that scientists adhere to the following concepts and theories of pedagogical support: the basis of pedagogical support F. Bemak, J. Gingell, M. Durheim, D. Carola, Ch. Campbell, C. Norman, S.Okon, C. Rogers, L. Ruly, V. Faust, S. Hand; pedagogical support for pupils at a US secondary school R. Aubrey, R. Gibson, M. Mitchell; inclusive education M. Zakharchuk, A. Kolupaeva, I. Naida, M. Svarnyk, N. Sofii, M. Shved; pedagogical support for children with special needs S. Bader,

O. Vasylenko, V. Shpak; pedagogical support for pupils with hyperactive disorder in the US school T. Falasenidi; language education and acquisition I. Biletska, V. Collier, J. Crawford, B. Gindis, S. Glenen, N. Ivanyusheva, O. Krsek, S. Kulbida, J. Lyons, A. Linton, U. Weinreich, O. Zinovatna.

The scientific novelty of the study consists in making the subject of a comprehensive scientific analysis of the preparation of orphan children in the English language acquisition before and after the adoption in the USA for the first time, which can make the process of acculturation less traumatic in the future. The main historical periods of the formation and development of the system of pedagogical support for orphans in the USA are described.

The main historical periods of the formation and development of the system of social and pedagogical support for orphans in the USA are described.

It has been determined that a number of factors contributed to the emergence of pedagogical support in the United States, among which: the processes of democratization of society and the humanization of the social sphere; development of the system of counselling and guidance and mentoring in education, including school, their professionalization; development of the education system and its humanization; improvement of the legislative and legal framework of the educational system and social protection system; need for specialists; the development of humanistic psychology and pedagogy. In the process of comparative analysis, the concept of «pedagogical support» is used on the basis of the use of the system approach and system analysis, the humanistic theory, pedagogical theories, theories of psychological orientation, which is interpreted as a holistic educational process that takes into account the potential of the child in conditions of favorable educational and family environment, which motivates the formation of academic, social skills and difficulties with the maximum independence of the child. Three concepts of pedagogical support are described: individualization, educational environment and child's family.

The analysis of American scientific-historical, scientific-pedagogical literature and sources allowed to determine that the process of formation and development of the system of work with orphans in the United States for the period of the XX - the

beginning of the XXI century can be conditionally divided into three main periods: the first period (1900–1929), the second period (1930–1961), the third period (1961– up to present). This distribution is based on certain historical, political, social, economic and humanist changes in the United States and the effects of scientific and pedagogical research.

It was found out that during the speech adaptation of adopted children, their cognitive and linguistic ranges expand; the development of cognitive, emotional processes, personal development, self-realization in their own speech, and an active formation of consciousness in accordance with new living conditions occur. It has been established that effective speech adaptation performs the integrative function of the individual to a foreign environment, and disadaptation leads to speech assimilation or speech isolation, which has the character of psychological defense or solitude. It was established that the condition of the successful adaptation of adopted children to a foreign language environment is a satisfaction of their needs and motives, as well as the preservation of their own and new values.

It is established that the philosophy of educational standards in the field of studying foreign languages in the United States (National Standards of Foreign Languages Education), is based on the condition that the study of foreign languages and cultures should be the basis of the curriculum. It is found that US educational standards in the field of language learning reflect interrelated areas: 5C – communication, culture, connection, comparison, communities. It is revealed that the common models of bilingual education include the following: 1. English Classrooms with Support – all instructions are provided in English in regular classrooms; individual classes are provided as needed; English as a foreign language; minimal teaching modification; learning focused on academic language. 2. Bilingual Classrooms – studying in English and in native language; learning focused primarily on the academic language, and then on the skill of the English language; transitional bilingual classes – the transition from the first language to English at a fairly rapid pace; Technical maintenance of bilingual cabinets – the change from the first language to English is gradual. 3. Sheltered Immersion Programs – English language studies with substantial changes aimed at

increasing students' understanding of the material; learning is focused on the English language course. It has been established that there are 5 immersion programs in English in the United States: Structured Immersion Programs, Transitional bilingual programs, Partial immersion programs, Maintenance or developmental bilingual education, Two-way immersion programs.

The theoretical and practical aspects of pedagogical support for adopted children from Ukraine to the USA are based on the integration of philosophy, psychology, pedagogy, historical concepts, theories and approaches. It is determined that educational support is an educational process that motivates a child to develop his or her potential in a favorable educational environment and helps to learn the necessary academic knowledge, develop skills, build social relations, follow social rules and norms, based on three main concepts – individualization, family involvement in the educational process and adaptation of educational programs according to the adopted children special needs.

The modern system of language education in the USA is described and the specificity of its implementation for adopted children by providing pedagogical support in school is revealed.

It has been found that the American education system is geared towards providing special educational services for children with language delay or lingual disorders, deaf children, children with cognitive and other health problems through the Federal Part-B Disability Education Act (IDEA). The study shows that both countries, see the essence of pedagogical support for adopted children in establishing an appropriate legislative framework, finding effective methods for identifying readiness for adoption, including international adoption, developing forms and tools for working with orphaned children, who can be adopted abroad in the future, development and implementation of special educational and development programs, special training of teachers and specialists. It should be emphasized that the study of the American positive experience of pedagogical support for adopted children will contribute to the further development and improvement of the domestic practice of pedagogical support for orphans and children deprived of parental care.

It is reasonable to use the progressive ideas of the US experience in the development of language education and education of orphans in Ukraine. The scientific provisions concerning the content, forms, and methods of the implementation of language education and peculiarities of providing pedagogical support to adopted children are supplemented. Substantiation of new approaches to the provision of pedagogical support has been further developed. New facts, concepts, theoretical ideas and approaches to pedagogical support for adopted children have been introduced into the scientific use.

Keywords: pedagogical support, linguistic education, English language, adopted children, US pedagogical opinion, linguistic minorities, foster family, language acquisition, US adoption traditions, acculturation, linguistic and cultural adaptation.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Бєловецька, Л. Е. Акультурація усиновлених дітей-сиріт у США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2017. № 79. С. 215–218

2. Бєловецька, Л. Е. Американські цінності культурного різноманіття як ключ до досягнення гармонії суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 2(83). С. 18–24

3. Бєловецька, Л. Е. Визначення рівня готовності дітей-сиріт до змін у житті, пов’язаних із переходом у прийомну сім’ю в контексті міжнародного усиновлення. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* Покровськ: Вид-во ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», 2017. № 2 (21). С. 95–102

4. Бєловецька, Л. Е. Духовно-культурні цінності та традиції виховання американської родини. *.Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 1(82). С. 33–39

5. Бєловецька, Л. Е. Особливості поняття «сирота» в українській та американській педагогічній науці та практиці. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету,2017. № 78. С. 9–13

6. Бєловецька, Л. Е. Періодизація становлення системи роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в США: державна політика та реформи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 4(85). С.48–57

7. Бєловецька, Л. Е. Проблема збереження національної ідентичності як складової духовної безпеки українського суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк : вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2017. Вип. 2 (77). С. 6–14.

8. Бєловецька, Л. Е. Формування громадянської позиції усиновлених дітей в США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2018. № 80. С. 9–13

9. Bielovetska, L. International Adoption and language development. *European Applied Sciences*. Germany: 2018. № 3. С.36–37

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

10. Bielovetska, L. Pedagogical support of orphans while preparing them to adoption. *Зб. матеріалів ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Потенціал сучасної науки».* Київ: МЦНД Частина ІІ 16-17 листопада 2017 року. 2017. С. 12–13

11. Bielovetska, L. An examination of the current movement toward bi-cultural socialization of adoptees in the USA. *II All-Ukrainian Inter-University Scientific Conference for Bachelor, Master, Graduate Students and Young Researchers «Topical issues of humanities, technical and natural sciences» 16-17 November 2017* Vinnytsia. 2017. P. 195–197.

12. Бєловецька, Л. Е. Підготовка міжнародно-усиновлених дітей до іноземного шкільного середовища. *Зб.матеріалів міжнародної науково-*

практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 31 січня 2018 р. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 8–10

13. Бєловецька, Л. Е. Традиції виховання американської родини. *Зб.матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 1-2 грудня 2017 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 9–12

14. Бєловецька, Л. Е. Усиновлення та ідентичність. *Зб.матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 1-2 грудня 2017 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 8–10

ЗМІСТ

АННОТАЦІЯ…….. 2

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ…… 16

ВСТУП…… 18

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В США……. 27

1.1. Концепції педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування у світовому досвіді…… 27

1.2. Періодизація становлення системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в США: державна політика та реформи…… 54

1.3. Мовна адаптація всиновлених дітей-сиріт і дітей, позбавленихбатьківського піклування, з України в американській родині……. 77

Висновки до першого розділу…… 95

РОЗДІЛ ІІ. ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ В США В ОПАНУВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 99

2.1. Визначення духовно-культурного рівня готовності дитини до змін у житті, пов’язаних із переходом у прийомну сім’ю в англомовному суспільстві…… 99

2.2. Мовна освіта дітей-сиріт з України в умовах усиновлення в

системі виховання громадянина США…… 136

2.3. Шляхи використання американського науково-практичного американського досвіду педагогічної підтримки всиновлених дітей-сиріт в українській практиці…… 161

Висновки до другого розділу…….. 184

ВИСНОВКИ…….. 188

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 195

ДОДАТКИ (окремим томом)…….

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

the WIDA Standards – (Вісконсін (WI), Делавер (D) і Арканзас (A) – Стандарти мовної освіти в штатах (назву обрано за назвою перших трьох штатів, які прийняли ці стандарти)

APGA – Американська асоціація з персоналу й управління

AASC – Американська асоціація шкільних консультантів

APA – Американська асоціація психологів

NDEA – Закон про захист національної освіти

IDEA – Федеральний закон про освіту інвалідів

ACA – Асоціація шкільних консультантів Америки

ARM – Рух за права

ADC – Допомога всиновленим дітям

AFDC – Допомога сім'ям, які виховують усиновлену дитину

WIC – Закон «Жінки, підлітки, діти»

CAPTA – Закон запобігання знущанню над дітьми

MEPA – Закон про багатонаціональні заклади

JOBS – Закон про надзвичайну допомогу та базові навички

TANF – Закон про тимчасову допомогу нужденним сім'ям

CAS – Закон «Чаффі» про отримання освітніх послуг

PRIDE – Ресурси для батьків щодо інформації, розвитку та освіти

ALP – Агенція для навчання батьків перед усиновленням

IASA – Закон про вдосконалення шкільного навчання в США

EFL – Англійська як іноземна

ESL – Англійська як друга мова (в англомовному середовищі)

LAB – рівень володіння мовою

ASHA – Асоціація американських слухачів мови

ESOL – Англійська для носіїв інших мов

TESOL – Викладання англійської для носіїв інших мов

BISC – Основні навички міжособистісного спілкування

CALPS – Когнітивний академічний рівень володіння мовою

IA – дитина, усиновлена закордон

LD – проблеми у навчанні

SLI – порушення мовлення

OHI – інші недоліки здоров'я

ED – емоційні порушення

OSEP – Управління спеціальних навчальних програм Міністерства освіти США

ПМПК – психолого-медико-педагогічна консультація

УЖМ – українська жестова мова

ЖМ – жестова мова

АЖМ – американська жестова мова

ВСТУП

Актуальність теми. Міжнародне всиновлення в Україні є досить суперечливим процесом. Усиновлення дитини відбувається винятково в її інтересах для забезпечення стабільних, гармонійних, духовно-культурних умов її життя. Законодавство України, яке регулює відносини, пов'язані з міжнародним усиновленням, спрямовується насамперед на юридичний і соціальний захист дітей, які залишились без батьківського піклування та перебувають за межами України. Однак існує велике коло питань, крім тих, що стосуються правової природи міжнародного всиновлення, які наша держава повинна вирішити. Одним із основних критеріїв успішності адаптації дитини в сім'ї іноземних громадян, у чужому суспільстві, тобто абсолютно іншому мовному та духовно-культурному середовищі є опанування англійської мови. Усиновлені діти, які в майбутньому стануть громадянами США, потребують активної педагогічної підтримки в оволодінні англійською мовою, яка тут є основною.

Сполучені Штати Америки – одна з перших країн, у якій ефективно реалізується модель педагогічної підтримки всиновлених дітей в опануванні англійської мови, адаптації до нового середовища, успішно впроваджуються інноваційні методики навчання та виховання й опанування англійської мови всиновлених дітей у загальноосвітній школі.

Обґрунтування вибору теми дослідження. Діти, народжені в одній культурі й усиновлені в іншій, проходять унікальний процес опанування англійської мови, акультурації, американізації (в умовах США). Діти, яких усиновлюють з інституційних закладів, зазвичай досить швидко наздоганяють однолітків за показниками фізичного розвитку, але є застереження стосовно їхнього емоційного розвитку, духовно-культурного, зокрема психосоціального, і спроможності формувати стосунки, спілкуватись, розвиватись в американському соціумі.

Педагогічна підтримка дітей в опануванні англійської мови на підготовчому етапі до всиновлення повинна починатися ще в Україні. Дитина, яку готують до всиновлення в американську сім'ю, повинна мати елементарні відомості про

культуру, традиції країни, у якій їй доведеться жити, про мову, якою спілкується її прийомна сім'я та громадяни цієї країни. Це сприятиме формуванню в усиновленої дитини позитивного уявлення про своє майбутнє.

У контексті нашого дослідження слід врахувати також те, що часто іноземці обирають тяжкохворих дітей, дітей з інвалідністю, яким неможливо забезпечити належне лікування в Україні. Найчастіше українські сім'ї не бажають усиновлювати таких дітей, тому держава не позбавляє дитину шансу жити повноцінним життям за межами України. Під час вивчення педагогічних умов викладання англійської усиновленим дітям в англомовному середовищі важливо відзначити, що в Україні в дитячих будинках не забезпечений достатній рівень навчання сиріт іноземних мов. Діти з інвалідністю, які мають порушення слуху або зору, взагалі не вивчають іноземні мови. Не існує практики англомовної підготовки дітей, яких готують до всиновлення.

Педагогічна підтримка в опануванні англійської мови всиновлених американськими сім'ями дітей гарантується законодавством США. Сьогодні в цій країні функціонують: законодавчий акт про початкову і середню освіту «Жодна дитина не залишиться осторонь» (англ. No Child Left Behind, 2002 р.); Стандарти володіння англійською (англ. English Language Proficiency Standards, 2013); Вісконсін (WI), Делавер (D) і Арканзас (A) – (англ. the WIDA Standards, 2003), тому назву WIDA було обрано за абревіатурою; Американська асоціація з персоналу й управління (англ. American Personnel and Guidance Association, 1952, (APGA)); Американська асоціація шкільних консультантів (англ. American Association of School Counsellers, 1952); Американська асоціація психологів (англ. American Psychological Association 1892, (APA)); Закон про захист національної освіти (англ. National Defense Education Act 1958, (NDEA)); Закон про інклюзивну освіту (анг. Individuals with Disabilities Education Act 1975, (IDEA)).

Проблема навчання та виховання всиновлених дітей та надання їм педагогічної підтримки стала предметом активного наукового дослідження у XX та на початку XXI століття. Основи педагогічної підтримки розглядали у своїх працях Л. Рулі (L. Ruly); С. Ханд (S. Hand), В. Фауст (V. Faust), С. Окон (S. Okon);

шкільне консультування – Ф. Бемак (F. Bemak), К. Роджерс (C. Rogers); американські стандарти шкільного консультування – Дж. Гінгелл (J. Gingell), Ч. Кемпбел (Ch. Campbell), К. Норман (C. Norman), Д. Карола (D. Carola). Педагогічна підтримка учнів у загальноосвітній школі США була предметом дослідження таких науковців, як Р. Аубрі (R. Aubrey), Р. Гібсон (R. Gibson).

Проблема визначення рівня готовності до всиновлення вивчали: Л. Честанг (L. Chestang), І. Хейман (I. Heymann), В. І. Фальберг (V. I. Fahlberg), М. Л. Джонс (M. L. Jones), Б. О'Меллі (B. O'Malley), Б. Рубен (B. Ruben), К. Оберг (K. Oberg), Д. Бродзинський (D. Brodzinsky).

Вагомим внеском у вивчення проблеми педагогічної підтримки стали результати досліджень українських науковців у галузі педагогіки: зі шкільної освіти (М. Бойченко, П. Тадеєв, Е. Фісун, М. Шутова); інклюзивної освіти (М. Захарчук, А. Колупаєва, І. Найда, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед); педагогічної підтримки дітей з особливими потребами (С. Бадер, О. Василенко, В. Шпак); шкільного консультування (Т. Анохіна, І. Козубовська, І. Орлова, О. Тичинська; соціально-педагогічної роботи із сім'єю (В. Безлюдна, О. Безпалько, І. Трубавіна, А. Чернякова, Т. Шульга); соціально-педагогічної підтримки обдарованих школярів у США (І. Бабенко); гуманістичної педагогіки (О. Бевз, О. Плахотнюк, В. Сухомлинський); освіти обдарованих дітей (В. Алфімов, П. Тадеєв).

У психолого-педагогічній літературі зміст діагностичної та корекційної роботи з усиновленими дітьми, яка впливає на розвиток мовно-комунікативних умінь і навичок, відображено в таких напрямах: формування в дитини адекватного ставлення до себе та оточення (Р. Валер (R. Waller); розширення сфери та репертуару соціальної взаємодії дитини Е. Сміт (E. Smith); психологічний, когнітивний, розвивальний аспекти англомовної підготовки усиновлених дітей до США Б. Гіндіс (B. Gindis), Ш. Гленен (S. Glennen). Розвитку двомовної освіти США присвячені наукові дослідження Б. Гіндіса (B. Gindis), У. Вайнрах (U. Weinreich) В. Колієра (V. Collier), К. Овандо (K. Ovando),

Дж. Кроуфорд (J. Crawford), А. Линтон (A. Linton), Дж. Лионс (J. Lyons.), Дж. Молески (J. Molesky).

Серед вітчизняних дослідників аспекти соціально-педагогічної підтримки дітей у контексті соціально-педагогічної діяльності вивчали Р. Безлюдний, О. Кузьменко; питання двомовної освіти досліджували І. Білецька, О. Зіноватна, Н. Подолянська-Калько, іншомовної освіти з дітей особливими потребами Н. Іванюшева, О. Крсек, С. Кульбіда; мовної освіти національних меншин у США Л. Волик, Л. Голик, Я. Гулецька, О. Крсек, Г. Палаткіна, О. Слоньовська, Л. Товчигречка, А. Шафікова.

Проблему соціокультурної адаптації вивчали в різних її аспектах: визначення поняття адаптація – М. Агаджанян, Ф. Березін, В. Казначеєв, Н. Лебєдєва, В. Медведєв, М. Скубій та ін.; чинники, які впливають на процес адаптації – С. Ларіонова, Г. Постовалова та ін.; визначення функцій адаптації Л. Засєкіна, Л. Шпак, М. Южанін та ін.; культурну адаптацію етнічних меншин – О. Блинова, В. Крисько, О. Крсек, Н. Лебедєва, О. Лунєва, М. Мартинова, Ю. Платонов, Л. Почебут, Г. Солдатова, Т. Стефаненко та ін.

Потужний теоретичний та емпіричний потенціал досвіду США з міжнародного всиновлення, процесу акультурації та опанування англійською мовою всиновленими дітьми вирізняє цю країну з-поміж інших у дослідженні проблеми педагогічної підтримки дітей та має для України практичне значення. У США мовна освіта є невід'ємним складником формування громадянина цієї країни, адже за законодавством США всиновлена її громадянами дитина автоматично набуває американського громадянства під час перетину кордону.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена суперечністю між вивченням проблеми опануванування англійською усиновленими дітьми в США, яка має сприяти удосконаленню відповідної практики в Україні та практикою і теоретичними засадами педагогічної підтримки в опануванні англійської, які не використовуються в Україні.

Усвідомлення важливості проблеми педагогічної підтримки всиновлених дітей з України, її практичної значущості й зумовило вибір теми цього

дослідження: «Педагогічна підтримка усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови».

Дисертаційне дослідження виконане в межах комплексної теми «Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика», розробленої кафедрою педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (державний реєстраційний № 0105U000264). Тема затверджена вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 3 від 30.09.2016 року).

Об'єкт дослідження – процес англомовної підготовки всиновлених дітей з України в США.

Предмет дослідження – теоретичні засади та практика педагогічної підтримки всиновлених дітей в опануванні англійської мови в США.

Мета дослідження – сформувати теоретичні засади та визначити практичні шляхи педагогічної підтримки всиновлених дітей України в опануванні англійської мови з урахуванням американського досвіду роботи з усиновленими дітьми.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети були визначені завдання дослідження:

1) проаналізувати концепції педагогічної підтримки всиновлених дітей у США;
2) дослідити основні періоди становлення й розвитку системи роботи з усиновленими дітьми в США;
3) визначити сутність, зміст і структуру мовної адаптації всиновленої дитини в США;
4) дослідити практику організації педагогічної підтримки всиновлених дітей у США в опануванні англійської мови;
5) визначити шляхи використання позитивного американського досвіду для вдосконалення системи роботи з дітьми в Україні, які в майбутньому можуть бути всиновлені до іншої країни;

Для досягнення поставленої мети було використано такі **методи дослідження:**

- ***загальнонаукові*:** аналізу й синтезу – для визначення проблем, що потребують вирішення, формулювання завдань дослідження й висновків; індукції та дедукції – при переході від дослідження загальних фактів до конкретних і навпаки; узагальнення – для узагальнення педагогічних фактів та досвіду педагогічної підтримки всиновлених дітей в США; порівняння – для встановлення спільних і відмінних ознак між науковими поглядами та практикою педагогічної підтримки всиновлених дітей в США та в Україні; конкретизації – для визначення термінів і понять, установлення сутності педагогічних процесів; систематизації – для впорядкування досліджуваних фактів, подій та процесів; аналогії – для встановлення відповідності понять і термінів в українській та американській науках;
- ***специфічні*:** контент-аналізу – для вивчення інформаційних джерел та педагогічної документації; історичного аналізу – для з'ясування фактів і подій, пов'язаних з формуванням та розвитком освіти в США; історико-генетичного аналізу – для встановлення соціально-педагогічних умов і чинників формування й становлення американської мовної освіти; періодизації – для розгляду історичних фактів та подій у хронологічному порядку.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення та висновки теорій і концепцій з теоретичної основи педагогічної підтримки: (Ф. Бемак (F. Bemak), Дж. Гінгелл (J. Gingell), М. Дюрхейм (M. Durheim), Д. Карола (D. Carola), Ч. Кемпбел (Ch. Campbell), К. Норман (C. Norman), С. Окон (S. Okon), К. Роджерс (C. Rogers), Л. Рулі (L. Ruly) В. Фауст (V. Faust), С. Ханд (S. Hand); дослідження педагогічної підтримки учнів у загальноосвітній школі США, здійснені Р. Аубрі (R. Aubrey), Р. Гібсон (R. Gibson), М. Мітчелл (M. Mitchell); інклюзивної освіти М. Захарчук, А. Колупаєва, І. Найда, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед; педагогічної підтримки дітей з особливими потребами С. Бадер, О. Василенко, В. Шпак; педагогічної підтримки учнів з гіперактивним розладом у

загальноосвітній школі США Т. Фаласеніді; дослідження питань мовної освіти І. Білецька, У. Вайнрах, Б. Гіндіс, Ш. Гленен, О. Зіноватна, Н. В. Іванюшева, В. Колієр, Дж. Кроуфорд, О. Крсек, С. Кульбіда, Дж. Лионс, А. Линтон, Дж. Молески, К. Овандо, Н. Подолянська-Калько.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період XX – початок XXI століття. Нижня межа зумовлена початком потужного руху Товариства допомоги дітям-сиротам у США (англ. Children's Aid). Верхня межа зумовлена ухваленням законів, які містять регламент виховання та адаптацію всиновлених дітей у США.

Джерельну базу дослідження становлять: Конституція США, державні нормативно-правові документи, що регулюють систему освіти США та України (закони, накази, розпорядження); матеріали Бюро в справах освіти і культури Державного департаменту США; матеріали конференцій, зарубіжні періодичні видання та українські періодичні фахові видання; матеріали фондів наукових бібліотек України; матеріали Міністерства освіти США, Міністерства освіти і науки України, американських навчальних закладів (шкіл, навчально-розвивальних центрів, коледжів, університетів, інститутів); матеріали всесвітньої мережі Інтернет.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* предметом комплексного наукового аналізу стала підготовка дітей-сиріт перед/під час усиновлення, всиновлених дітей після всиновлення до США в опануванні англійської мови, що надалі дозволить зробити процес акультурації менш травматичним;

– *здійснено* періодизацію й охарактеризовано основні історичні етапи становлення й розвитку системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в США;

– *уточнено* поняття «педагогічна підтримка всиновлених дітей в опануванні англійської мови», «мовна адаптація», «мовна акультурація»;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про зміст педагогічної підтримки всиновлених дітей в опануванні англійської мови, спеціальні навчальні програми для вивчення англійської мови всиновленими дітьми; розуміння процесу педагогічної підтримки всиновлених дітей в опануванні англійської мови як комплексної систематизованої допомоги дітям, що складається з виявлення мовних проблем і залучення до спеціально адаптованого освітнього процесу й розвивального середовища, створення сприятливих педагогічних, психологічних та соціальних умов для їхнього всебічного розвитку;

– *до наукового обігу введено* маловідомі матеріали Міністерства освіти США, методичні посібники, рекомендації Департаменту освіти США, Вісник американської асоціації шкільних консультантів (Professional School Counseling), мовні стандарти програми WIDA, закони США (конституція, законодавчі акти, меморандуми), що регламентують діяльність галузі освіти стосовно всиновлених дітей; наукові роботи американських учених, що висвітлюють питання педагогічної підтримки, освітні та навчально-методичні матеріали американських освітніх закладів, які беруть участь у реалізації спеціальних програм для всиновлених дітей; історичні факти й події, пов’язані з формуванням та розвитком загальної системи піклування для всиновлених дітей; американські нормативно-правові документи, що регулюють освітню політику країни.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його теоретичні та практичні положення, висновки й джерельна база можуть бути використані у вітчизняній практиці виховання, навчання й розвитку дітей-сиріт та юнацтва, під час укладання посібників з історії педагогіки й порівняльної педагогіки, вивчення дисциплін педагогічного курсу у вищих навчальних закладах, у процесі фахової підготовки вчителів, соціальних педагогів. Матеріали дослідження можуть бути використані вчителями-практиками в дитячих будинках, інтернатах, які працюють з такою категорією дітей. Матеріали, зібрані під час дослідження, теоретичні та практичні положення, висновки й джерельна база можуть бути використані для подальших наукових розвідок щодо питань педагогічної

підтримки дітей в Україні та за кордоном в опануванні англійської мови перед та після усиновленням.

Результати дослідження були **впроваджені** в освітній процес Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 1204/42 від 10.10.2018), (довідка № 1280/42 від 23.10.2018 р.), Науково-практичного центру медико-соціальних та психотехнологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 1209/42 від 10.10.2018), комунального закладу «Харківської гуманітарно-педагогічної академії» Харківської обласної ради (довідка № 01–13/41 від 16. 01. 2019), Національної металургійної академії України (довідка № 15–11/4 від 14. 01. 2019)

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження висвітлювались на науково-практичних конференціях різного рівня: ***міжнародних*** – «Педагогіка та психологія: Перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2017–2018 рр.); «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2017 р.), «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2018 р.), «Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки» (Київ, 2018 р.);

всеукраїнських – II All-Ukrainian Inter-University Scientific Conference for Bachelor, Master, Graduate Students and Young Researchers «Topical issues of humanities, technical and natural sciences» (Вінниця, 2017 р.).

Публікації. Основні положення дисертації висвітлені в 14 публікаціях (з них 14 одноосібні): 9 – статті в наукових фахових виданнях, 5 – тези доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, 9 додатків, списку використаних джерел (усього 325 найменувань, із них 134 англійською мовою). Основний текст дисертації викладений на 177 сторінках, містить 5 рисунків. Додатки представлені окремим томом на 132 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 354 сторінки.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, В США

1.1. Концепції педагогічної підтримки дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування у світовому досвіді.

Система педагогічної підтримки в США має розгалужену систему допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, в соціокультурному та освітньому просторі, що спрямована на особистісне зростання кожної особистості. Сполучені Штати часто називають державою іммігрантів. Це зумовлено двома основними чинниками. По-перше, країну заселяли, будували та розвивали покоління іммігрантів та їхніх дітей. По-друге, навіть сьогодні Америка продовжує приймати більше іммігрантів, ніж будь-яка інша країна у світі. США приймає всиновлених дітей з усього світу, яких вважають мігрантами через усиновлення. Сполучені Штати вважаються одним з найбільш неоднорідних суспільств у світі. Багато різних культурних традицій, етнічних уподобань, національних походжень, расових груп і релігійних переконань створюють поняття «американський народ».

У процесі міграції через усиновлення особистість неминуче стикається з необхідністю трансформації своєї соціальної й етнічної ідентичності для того, щоб ефективно взаємодіяти в новому середовищі. Усиновлені діти не мають спільної історії зі своїми новими батьками, вони виділяються у своїй новій родині та громаді, вони почуваються відокремлено від усіх і сумують за Батьківщиною. Вони не тільки відчувають емоційні втрати, а й переживають глобальні зміни в усьому. Попри те, що здебільшого батьки можуть зрозуміти це в теорії, вони, можливо, ще не готові до того, що гнів і розчарування дитини буде спрямований на них. Прийомні батьки мають розуміти, що вони всиновлюють не лише дитину, яка матиме мовний бар’єр, а й дитину, яка є представником іншої культури. Тому педагогічна підтримка всиновлених дітей є запорукою успішної «приживлюваності» та адаптації в новому соціокультурному середовищі.

Еволюція досліджень науковців щодо концепцій педагогічної підтримки внесла до розуміння цього поняття корективи концептуального характеру: по–перше, педагогічна підтримка розглядається як елемент будь-якої співпраці та взаємодії, оскільки є позитивним ставленням до діяльності людини й готовності підтримати її на шляху соціалізації та самореалізації, по-друге, педагогічна підтримка є найважливішим принципом гуманістичної особистісно орієнтованої системи виховання, по-третє, педагогічна підтримка – це педагогічна технологія, що спрямована на самовизначення, самоусвідомлення, самовираження особистості, розвиток її індивідуальності, ефективну самореалізацію загалом.

Згідно з аналізом науково-педагогічної літератури в контексті першого підходу, педагогічна підтримка, що є елементом будь-якої співпраці та взаємодії в педагогічній діяльності, зорієнтована на спільну роботу вихователя та вихованця (А. Андрєєв, І. Бех, І. Зязюн, Н. Касицина, Н. Михайлова, В. Сухомлинський, С. Юсфін). Провідною постаттю в педагогічній підтримці сиріт у цій діяльності виступають сім’я, педагог, спільні зусилля яких спрямовані на допомогу дитині, що і є найвищою цінністю, адже педагогіка підтримки – це «педагогіка глибинного спілкування, де зустрічаються не педагог та дитина, а дві різні людини – маленька та доросла, яким є, що сказати одне одному» [127].

Отже, позиція педагога щодо розв’язання проблем дитини ґрунтується на ефективній взаємодії, що виступає основою особистісно орієнтовного підходу у вихованні.

У кожній країні є свій комплекс певних дій і заходів для педагогічної підтримки, що забезпечують ефективну роботу з дітьми. Більшість українських науковців розглядають педагогічну підтримку всиновлених дітей у комплексі з соціальною підтримкою. В усі часи і серед різних народів родинне виховання було і є незмінною цінністю, головною духовною основою життя нації, могутнім соціальним феноменом, який найтісніше об’єднує людей, неперевершеним чинником самовиявлення людини в усіх її іпостасях. Завдяки проживанню в сім’ї, цілеспрямованим її зусиллям людина пізнає, осягає свою людську сутність, обов’язки перед іншими людьми, передусім перед батьками й дітьми, утверджує в

собі все людське. Для цього вона повинна зростати в сім'ї, в якій витає дух любові, усі чуйно, турботливо ставляться одне до одного. Відчуваючи любов до себе, спостерігаючи, у чому це виявляється, дитина вчиться любити інших людей. А любов до дитини виростає із взаємної любові батьків, від уроків любові, отриманих ними у своєму дитинстві, від щирості їхніх стосунків зі своїми батьками [99].

Дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками, її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. У працях А. Макаренко розглянув широкий спектр проблем, пов'язаних з вихованням підростаючого покоління, серед них і проблему виховання дітей у родині, оскільки, «виховуючи дітей, нинішні батьки виховують майбутню історію нашої країни, а отже, й історію світу» [46].

Погляди вченого на сімейне виховання протягом його педагогічної діяльності зазнали еволюції, зумовленої соціально-економічними змінами в суспільстві. Але й сьогодні, в умовах нової незалежної України, вони не втрачають своєї значущості.

Наукова концепція А. Макаренка полягає в родинному вихованні. А. Макаренко писав: «Виховання є процес соціальний у найширшому розумінні. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у незліченні стосунки, і всі вони неминуче розвиваються, переплітаються, ускладнюються з фізичним і моральним зростанням самої дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя» [99].

Співзвучною до цього розуміння педагогічної підтримки є концепція класика української та світової педагогіки В. Сухомлинського. Він уважав, що підтримати дитину може «лише той, хто повністю розуміє її і все те, що з нею відбувається», тобто сам відчуває в собі дитинство, мудро ставиться до вчинків, вірить і захищає вихованця, не вириваючи його з природного середовища;

враховує індивідуальну своєрідність кожної особистості, завжди пам'ятає про те, що дитина перебуває в стані самопізнання, самоствердження [165].

Концепція педагогічної підтримки за О. Газманом полягає в педагогіці свободи – теорії і практиці діяльності професіоналів, що орієнтуються на розвиток у дітей свободи. Під «свободою» вчений розумів здатність дитини до автономного, незалежного існування, здатність самостійно будувати власне майбутнє, а також здійснювати свій незалежний життєвий вибір. Педагогічна підтримка за О. Газманом – це діяльність професіоналів для надання допомоги дитині у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним та психічним здоров'ям, ефективній діловій та міжособистісній комунікації, життєвому самовизначенні, самореалізації. Головну мету педагогічної підтримки вчений вбачав у створенні умов для саморозвитку дитини, забезпечення її самореалізації шляхом дозованої допомоги з боку педагога [52].

Зокрема, О. Газман, який науково обґрунтував концепцію педагогічної підтримки, наголошував на тому, що феномен педагогічної підтримки полягає в задоволенні базових потреб і первинних інтересів дітей, їхньому захисті від несприятливих умов соціального й природного середовища. Він сформулював основні положення, у зміст яких закладено глибинний сенс підтримки дитини щодо розуміння її цінності й цілісності. О. Газман розробив також низку схем, у яких вказав місце педагогічної підтримки серед освітніх процесів – навчання і виховання – і смислових полюсів, які вони «обслуговують». Так, виховання і навчання, за О. Газманом, – це полюс соціалізації, а педагогічна підтримка – це полюс індивідуалізації [53].

Виокремлені О. Газманом концепції педагогічної підтримки сприймаються як етичні принципи взаємодії педагога з дитиною: самореалізація педагога можлива у творчій самореалізації дитини; захищаючи дитину, вчи її захищатися; завжди слід сприймати дитину такою, якою вона є; не можна принижувати гідність своєї особистості й особистості дитини; не слід порівнювати нікого ні з ким, порівнювати можна лише дії; важливо давати право на помилку і не судити за неї; дитина не є засобом досягнення педагогічних цілей; слід уміти визнавати

свою помилку; надаючи підтримку, потрібно уявити себе на місці дитини, не робити і не говорити того, що їй може не сподобатись [43].

Колектив авторів за участі Н. Касіциної, Н. Михайлової та С. Юсфіна стверджують, що «педагогічна підтримка – це навчання дитини не лише самостійно діяти в умовах «пожежі», але і, передусім, – діяти профілактично. Відомо, що там, де існує ефективна профілактика проблем, реакція людей на проблему, що раптово з'явилася, більш усвідомлена, та в усякому разі, менш панічна» [127, с. 107].

У цій ситуації на рівні безпосередньої допомоги ставиться завдання позитивного впливу на колектив дитини, у тому числі на дорослих, сутність якого полягає в мінімізації конфліктів та оздоровленні психологічного клімату в оточенні. Згідно з концепцією Н. Крилової, педагогічна підтримка можлива у разі наявності сприяння співпраці, співпереживання та співчуття під час становлення відносної самостійності та незалежності особистості, на шляху індивіда до конкретної мети. А. Андрєєв також визначає педагогічну підтримку, як допомогу в подоланні проблем вихованців, що можлива тоді, коли суб'єкт навчання поступово залучається в процес співпраці та взаємодії зі своїм викладачем. Науковець пояснює, що в процесі підтримки дорослий повинен зосередитися на позитивних сторонах особистості дитини, щоб закріпити його самооцінку, підтримати у разі поразки та допомогти повірити у власні здібності [11, с. 72].

Таке визначення педагогічної підтримки є синонімічним поняттю «виховної допомоги», що введена І. Закатовою і трактується як «комплекс соціально-педагогічних заходів превентивного характеру, логічно вибудуваних дій педагогічного спрямування, з допомогою яких здійснюється загальна підтримка особистості в процесі її самореалізації та самовиховання» [67, с. 72].

Психологічну підтримку всиновлених дітей можна розглядати як компонент педагогічної підтримки, що полягає у розв'язанні проблем фахової психологічної допомоги всиновленим дітям для створення найбільш сприятливих соціально-психологічних умов розвитку.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що педагогічна підтримка всиновлених дітей у США складається з трьох головних компонентів: педагогічного, психологічного та соціального, що забезпечуються завдяки комплексу таких заходів: створення відповідної нормативно-правової бази, забезпечення роботи державних органів, наукових та науково-дослідних закладів, надання фахової психологічної допомоги всиновленим дітям та їхнім батькам, організації спеціальної підготовки вчителів і батьків, прийомних батьків у спілкуванні з дітьми.

Низка науковців зазначає, що немає суттєвих відмінностей у психологічній адаптації або фізичному здоров'ї між підлітками, які були всиновлені, і тими, хто не був. Усиновлені діти демонструють низьку самооцінку, ніж діти зі звичайних сімей, але їхня самооцінка незначно відрізняється від дітей з неповних або розлучених сімей. Хоча деякі всиновлені діти відчувають афективні труднощі, такі як депресія та нещастя, поведінкові проблеми представляють найбільший виклик на сьогодні, особливо серед дітей, які були старшими на момент їхнього усиновлення або тих, які мали особливі потреби.

Складна соціально-економічна ситуація безпосередньо впливає на інститут сім'ї, відображається на загальному соціальному житті, створюючи середовище, в якому існують сім'ї, а проблеми та конфлікти в них спричиняють значну кількість негативних явищ біологічного й соціального сирітства. Україна не є винятком у цьому питанні.

Стабільність держави, її економічний розвиток значною мірою залежать від фізичного та духовного розвитку дитини, ставлення держави до проблем дітей, їхніх інтересів і потреб. Одним з індикаторів становища захисту прав дитини та її добробуту в державі є кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Законодавство України гарантує цілу низку пільг та допомогу дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування. Водночас, сирітство як явище продовжує поширюватися. Зважаючи на економічні реалії, кількість українських сімей, які мають можливість усиновити чи встановити опіку над

дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно збільшується частка тих дітей, які потрапляють у заклади соціального захисту або яких дедалі частіше всиновлюють за кордон.

Протягом останніх десятиліть вітчизняними вченими Н. Левчук [96], О. Макаровою [100], С. Нечипоренко [121], Н. Погорецькою [134], Л. Цибулько [178], поняття сирітство розглядається в контексті кризи сім'ї, батьківства та дитинства, поширення асоціальних явищ, міграцій населення.

Важливу роль у з'ясуванні проблем соціального сирітства відіграють комплексні соціально-демографічні дослідження бідності сімей з дітьми, забезпечення доступу різних категорій дітей до послуг основних галузей соціальної сфери та системи соціального захисту, демографічного та соціально-економічного становища українських сімей, системи цінностей, способу життя, демографічної поведінки, соціально-демографічних характеристик і становища молоді в Україні, проблем усиновлення дітей-сиріт.

В умовах загострення військового конфлікту на сході Україні особливо актуальними постають наукові доробки вітчизняних учених щодо покращення соціальної політики щодо сімей з дітьми, які постраждали від конфлікту, для недопущення соціального сирітства. Сучасне сирітство з новими його проявами, такими як дитяча безпритульність, є наслідком недостатньої уваги суспільства, насамперед органів опіки та піклування до соціальних проблем сімей з дітьми. Невчасне виявлення проблемних сімей, зволікання з вилученням дітей з таких сімей, недостатній контроль суспільства за вихованням дітей у неблагополучних сім'ях – усе це призводить до розвитку важко керованої ситуації, за якої діти часто залишаються напризволяще[91].

Терміном «покинуті діти» зазвичай описують дітей, яких покинули батьки в лікарнях чи інституціях. У деяких країнах його було введено в законодавство, наприклад, якщо батьки демонструють так звану «відсутність інтересу» до дитини понад шість місяців – тоді дитину можна визнати офіційно покинутою. Однак у багатьох випадках, зокрема, у деяких країнах Центральної та Східної Європи, держава практично не намагається заохочувати та підтримувати батьків у

відвідуванні своїх дітей; існує дуже мало послуг, спрямованих на надання бідним родинам необхідної підтримки для догляду за своїми дітьми. Інституції є централізованими, а доведеним до злиднів батькам, які живуть на певній відстані від інституції, іноді дуже складно не тільки відвідати, а навіть просто зателефонувати дитині [55].

Здебільшого батьки покинутих дітей добре відомі органам влади; діти мають встановлену ідентичність, а батьки начебто прийняли правильне рішення на той час: розмістити дітей під захист і опіку інституції, знаючи, що їхні діти будуть нагодовані, одягнені і матимуть дах над головою. Водночас термін «залишення дитини» звинувачує батьків у ситуації, що склалася навколо дитини, однак, як зазначено вище, саме держава (відповідно до положень Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права дитини) повинна підтримувати родини, щоб ті мали достатньо засобів для піклування і догляду за своїми дітьми [55].

Термін «соціальна сирота» здебільшого використовується в країнах колишнього Радянського Союзу, серйозно спотворює реальну картину перебування дітей в інституціях. Згідно з даними статистики, понад 90% дітей в інституціях у таких країнах, як Україна, Молдова та Білорусь, вважаються «сиротами». Здебільшого діти мають батьків, про яких добре відомо органам влади. Здебільшого батьки позбавлені батьківських прав через зловживання алкоголем, однак дослідження показують, що у 90% і більше діти в інституціях є вихідцями з дуже бідних родин. Вживання алкоголю є поширеною реакцією на життя у злиднях, і тому між бідністю, алкоголізмом і недбайливим ставленням до дитини є пряма залежність. Очевидно, що сім'ї потребують допомоги та підтримки для подолання цих складних обставин і забезпечення належного догляду за своїми дітьми. Застосування терміна «соціальна сирота» повністю відсікає батьків і родину від життя дитини як у практичному сенсі, так і в сприйнятті дітей фахівцями і суспільством [55].

Термін «інтернатний заклад для сиріт» зазвичай використовують для позначення інституцій для дітей, однак, як ми вже переконалися, абсолютна більшість дітей, які перебувають в інституціях, мають живих батьків, добре

відомих органам влади. Проблема використання терміну «інтернатний заклад для сиріт» полягає у тому, що і фахівці, і суспільство вбачають у сиротах дітей, які потребують нової родини, хоча головною метою будь-якої інституції має бути намагання повернути дитину до своєї біологічної родини [55].

Усі три широко вживані терміни, описані вище, показують концепцію дитини, ізольованої від своєї родини та громади. Це призводить до поступового руйнування права дитини знати своїх біологічних батьків, отримувати родинне піклування. Це також руйнує відчуття власної ідентичності дитини.

Усі країни Європи взяли на себе зобов'язання покласти край дискримінації щодо дітей (Стаття 2 Конвенції ООН про права дитини), однак цілком очевидно, що кількість дітей окремих обездолених груп населення в інституціях є дуже високою. Інституалізація ще більше ізолює цих дітей, значно ускладнюючи їх майбутню інтеграцію в суспільство. Отже, існує нагальна потреба у виробленні стратегій для подолання такої дискримінації і в реалізації низки позитивних заходів для того, щоб розроблені послуги були дійсно спрямовані на забезпечення потреб усіх дітей. У цьому контексті надзвичайно важливо збирати достовірні дані про дітей, які перебувають в інституціях [55].

Сьогодні у багатьох країнах справи чи досьє дітей не містять чіткого визначення їхнього етнічного походження. Така інформація є вкрай важливою для усвідомлення ними своєї ідентичності. Слово «сирота» має складну історію та різноманітні визначення. Найпоширенішим розумінням сироти є дитина, чиї батьки померли. Однак дуже часто слово «сирота» використовується для опису дітей, які залишилися без батьків з багатьох причин. Відомо, що проблема сирітства існує в кожній країні і, зазвичай, залишається проблемою будь-якого суспільства. Проте у кожному суспільстві шляхи її подолання різні за формою і змістом. Це залежить від соціально-економічного розвитку, економічного становища, політичного устрою, тощо.

Сама концепція слова «сирота» є складною проблемою і прагнення повного визначення того, що мається на увазі під терміном «сирота», може бути суттєво важким, оскільки значення поняття часто відрізняється в різних суспільствах.

Визначення поняття «сирота» зазвичай включає дітей, чиї батьки померли, а також дітей, чиї батьки не могли або не бажали про них піклуватися. Фактично, діти можуть бути залишеними сиротами через матеріальні труднощі батьків, військову службу, хворобу або вдівство.

Сучасні визначення поняття сирота змінюють обставини, які кваліфікують дитину для сирітського статусу, але вони також можуть бути не менш складними, ніж історичні визначення сироти. Наприклад, Закон про імміграцію та громадянство США, розділ 101 (b) (1) (F), визначає сироту як:

дитину, молодшу шістнадцяти років, яка стала сиротою через смерть або зникнення батьків, втрати обох батьків, або якщо один з батьків не може забезпечити належний догляд. Інколи сирота є дитиною, яка була позбавлена батьківського захисту та виховання, через молодість та не знання, щоб піклуватися про дитину та про себе.

Насамперед, зазначимо, що в соціальній політиці США категорія дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядається, як і в Україні, в площині соціального сирітства. Як свідчать наукові доробки американських і вітчизняних дослідників, соціальне сирітство – явище, зумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо дитини. Соціальні сироти – це особлива група дітей, батьки яких внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин не виконують батьківських функцій. Для позначення цієї категорії дітей американські дослідники вживають терміни: діти, позбавлені батьківського піклування (children deprived of parental care). Під час дослідження проблеми дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, за допомогою аналізу української та американської науково-довідкової літератури, було визначено сутність і зміст базових категорій дослідження: «діти-сироти», «діти, позбавлені батьківського піклування», «відмовник» (див. Додаток З), що, так само, дозволить виокремити основні характеристики системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні та США.

Важливо зазначити, що в США слово «сирота» рідко використовується, а замість нього найчастіше вживають «foster child» – «прийомна дитина», навіть щодо дітей, які виховуються в у фостерних сім'ях та перебувають в інших закладах для утримання та виховання. Американські експерти у справах дітей підкреслюють, що саме це слово реабілітує дітей і найкраще ідентифікує їх. Аналізуючи Додаток З, робимо висновок, що, відповідно до української та американської науково-довідкової літератури є певна схожість та розбіжність у трактуванні певних понять. Сьогодні до категорії дітей, позбавлених батьківського піклування, у США (як і в Україні) відносять такі групи неповнолітніх: чиї оголошені померлими; діти, вилучені з сім'ї без позбавлення батьківських прав; діти, чиї визнані безвісти зниклими; діти, батьки яких визнані недієздатними; діти, чиї батьки відбувають покарання в місцях позбавлення волі; діти, чиї батьки перебувають під арештом на час слідства; діти, чиї батьки перебувають у розшуку, ухиляються від сплати аліментів (визначеної суми фінансової батьківської підтримки); діти,чиї батьки перебувають на тривалому лікуванні в медичних установах (лікарнях); діти, чиї батьки невідомі від народження; діти, чиї батьки відмовилися від батьківських прав добровільно.

Категорія «соціальний захист» є відмінною й має дещо інше смислове навантаження. Згідно з українським законодавством, соціальний захист – це сукупність соціальних і юридичних гарантій, метою яких є забезпечення державою для кожного члена суспільства реалізації його основних соціально-економічних прав, передусім права на рівень життя, необхідний для нормального відтворення та розвитку особистості [123].

Відповідно ж до американських законів, соціальний захист – це, передусім, державна допомога тим, хто потребує економічного забезпечення та супроводу, наприклад, безробітні, престарілі, хворі та неправоздатні особи. Також варто наголосити, що в США, на відміну від України, немає поняття «діти, позбавлені батьківського піклування», а це, так само, пояснюється специфікою функціонування системи соціального захисту та наданням соціальних послуг в Америці.

Термін «сирота» має певні відмінності в історичній та сучасній трактовці. Так, традиційно сиротою вважалась «дитина або неповнолітній, у якого помер один або обоє з батьків» [105]. Саме в такому значенні термін подається в тлумачних словниках. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» наводиться таке значення слова «сирота»: 1. Дитина, підліток, що втратили батька й матір або одного з них/Людина, що залишилася без рідних, близьких; одинока, самітня людина [50].

У сучасній педагогічній літературі термін «сирота» визначається як «дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок утрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні й потребує захисту та допомоги з боку держави» [152].

Як бачимо, історично статус сироти надавався дитині у випадку смерті її біологічних батьків, сучасне ж тлумачення включає і категорію дітей, чиї сім'ї неспроможні їх виховувати, сиріт при живих батьках, тобто соціальних сиріт.

Основними формами влаштування таких дітей в американському суспільстві є сімейна, державна опіка та піклування родичів. Причому перевага надається сімейним формам: опіка близькими людьми, усиновлення, тимчасове (з перспективою постійного) влаштування в прийомні сім'ї, дитячі будинки (притулки) сімейного типу. Тобто, основна увага приділяється зміцненню систем, які дозволяють дитині залишитися з членами сім'ї та родичами. Якщо залишення з родиною не в кращих інтересах дитини, тоді громада і місцева влада шукають шляхи, щоб знайти позитивне рішення: допомога батькам у набутті досвіду виховання дітей з тимчасовим розміщенням їх дитини в прийомну сім'ю.

Ще одна відмінність між Україною та США полягає в сприйнятті феномену сирітства суспільством. Українці вважають дітей-сиріт знедоленими, до деяких з них відчутне упереджене ставлення, держава та суспільство неначе відчувають почуття провини, а, отже, повинні облаштовувати їх життя, а американці не виокремлюють дітей-сиріт у спеціальну групу населення та здебільшого

американські дослідники вважають, що саме слово «сирота» несе негативну конотацію і є дуже вразливим для дітей.

Переведення дитини до державних закладів піклування здійснюється лише у випадку, коли вичерпані можливості сімейних та общинних форм, або з огляду на неможливість ефективного сімейного піклування. Американські соціальні робітники справедливо вважають, що саме сімейне середовище здатне найкраще забезпечити дитину досвідом, необхідними для її повноцінного соціального і культурного розвитку.

Варто зазначити, що система державних нормативних актів, які регулюють соціально-гуманітарну політику України щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, недостатньо розвинена та на законодавчому рівні взагалі відсутнє поняття напівсирота. Ми дійшли висновку, що українське законодавство більше зорієнтоване на системне задоволення потреб дітей-сиріт та осіб з їх числа відповідно до структури потреб особистості. На противагу, в США більш пріоритетним є спрямованість держави на забезпечення сімейних форм опіки дітей-сиріт та менше уваги приділяється комплексній системі задоволення потреб. Вживаючи поняття «дитина-сирота» Україна та США розуміють під цим терміном доволі різні речі. Офіційно статус сироти є визнаним в обох державах, але в українському законодавстві він є більш широким.

Законодавство України розробило спеціальні нормативні акти для різних категорій сиріт в державі: дітей, позбавлених батьківського піклування, соціальних сиріт, всиновлених, сиріт, переданих під опіку та піклування тощо. США згідно з національним законодавством, виділяє лише категорію сиріт. Різними для України та США є шляхи потрапляння дитини до закладів освіти інтернатного типу. Якщо в Україні здебільшого відмовники, діти, позбавлені батьківського піклування, то в США основною причиною сирітства є смерть обох батьків. Розкриття сутності педагогічної підтримки усиновлених дітей та аналіз кожного складника поняття дає можливість зрозуміти всю складність та багатомірність роботи.

Питання педагогічної підтримки в Україні та за кордоном досліджують у своїх роботах такі науковці: О. Александрова [4], Ш. Амонашвілі [8], Т. Анохіна [12], А. Асмолов [18], Р. Аубрі (R. Aubrey) [199], Ф. Верне (F. Verne) [319], О. Газман [52], К. Дахір (C. Dahir) [231], М. Єрхова [60], І. Казимирська [73], Р. Кайшева [76], Н. Касіцина [127], Р. Мірік (R. Myrick) [284], К. Роджерс (C. Rogers) [303], Р. Сомерс-Фленеген (R. Somers-Flanagan) [307], В. Сухомлинський [165]. Соціально-психологічні аспекти педагогічної підтримки досліджували вітчизняні вчені: С. Бадер [20], О. Бевз [22], І. Звєрева [71], С. Миронова [113], Н. Теличко [167], Н. Тесленко [169], Т. Фаласеніді [174]. Зміст та особливості педагогічної підтримки учнів у США в загальноосвітній школі вивчали М. Забоєва [63], Г. Пічугіна [133], В. Шпак [186].

Педагогічній підтримці притаманна різна термінологія, у якій відображається її специфіка та особливості. У більш широкому використанні, в освітніх системах різних країн на означення допомоги тим, хто перебуває в скрутних умовах, щодо адаптації до нових умов життя та підготовки до ухвалення важливих рішень вживається термін «guidance» (профілактика, превенція). Щодо учнівської молоді, а також дітей-сиріт як учасників освітнього процесу поширеним є термін «school-counselling and guidance».

Соціально-педагогічна підтримка дітей і підлітків здійснюється через систему загальних і спеціальних дитячих закладів. Загалом у міжнародній практиці напрацьовано кілька моделей державної й громадської допомоги різним цільовим групам і категоріям населення, які опинились у важкій життєвій ситуації. Відповідно до різного рівня організації та забезпечення функціонування моделей виокремлюються: *патерналістська* (від лат. paternus – батьківський), модель соціальної роботи, *корпоративістська* (від лат. corporatio – спілка), *етатистська* (від франц. etat – держава) моделі. Отже, будь-яка типологія є спрощеною схемою, яка не може повністю відобразити все різноманіття наявних моделей різного рівня організації [7, с. 74].

Комплексний аналіз використаних концепцій і технологій соціально-педагогічної підтримки в зарубіжному досвіді засвідчує, що, окрім державних

органів та служб, до цього процесу активно долучаються органи місцевого самоврядування, неурядові організації, приватні служби та батьківська громадськість. Для *патерналістської моделі* соціальної політики й соціальної практики характерний низький рівень участі держави у вирішенні соціальних проблем, спроби досягти ефективності, використовуючи фонди на забезпечення тих членів суспільства, які найбільше потребують допомоги [7, с. 74].

Соціально-педагогічний зміст *патерналістської моделі соціальної роботи* фокусується на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда, соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'ю, школу, позашкільні заклади), покликаних коригувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати виховний вплив конкретних соціальних чинників. У системі підтримки в США є різні моделі діяльності соціальних працівників, зокрема: «tutor» – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог, «adviser» – порадник, «counsellor» – консультант, «career-counsellor» – консультант з вибору професії, «remedial teacher» – учитель компенсаторного навчання, «child protection co-ordinator» – координатор щодо захисту прав дитини та інші. Така вузька специфіка професійної діяльності зумовлює й особливості підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності [7, с. 74].

У системі освіти США, де соціально-педагогічна допомога розглядається як окрема спеціальність соціальної роботи, майже в кожній школі працює соціальний працівник, завданням якого є успішна адаптація дитини до школи, координації взаємодії сім'ї, школи й громади. З цією метою розроблені та впроваджуються такі форми соціально-педагогічної підтримки: «school-counsellor» – шкільний порадник, «school-psychologist» – шкільний психолог, «school social worker» – шкільний соціальний робітник. Окрім освітніх закладів, діяльність соціальних робітників в Америці також широко представлена в літніх таборах [160].

Найбільшою мірою до роботи в них залучені консультанти (counsellor), які орієнтовані на певну специфіку щодо питань консультування, наприклад, «arts and crafts counsellor» – консультант з різних видів ручної роботи (ремесел), «land sports counsellor» – консультант з наземного спорту, «outdoor skills counsellor» – консультант із занять на відкритому повітрі та інші [160].

Розвиток педагогічної підтримки у США почав стрімко розвиватись у наприкінці XIX ст. Соціальні реформи стали вагомим поштовхом у становленні системи консультування. Учитель штату Мічиган Б. Девіс (B. Davis) почав надавати консультації учням із питань профорієнтації. Згодом, на посаді директора вищої школи, у 1907 р. він ініціював програму вибору професії як один з елементів підготовки учнів із профорієнтації на уроках англійської мови [174].

Перша спроба впровадження концепції професійного консультування відбулась у м. Бостон в Бюро професійної орієнтації, яке було засновано в 1908 році. У травні цього ж року провідний діяч з питань соціальних реформ Ф. Персон (F. Parson) подав звіт, у якому використав термін «консультування з вибору професії» (англ. Vocational counseling). Через певний час Ф. Персон розпочинає підготовку консультантів з вибору професій у загальноосвітніх школах. Він створює та надає «інструментарій» для педагогів, що допоможе їм у подальшій підготовці учнів до вибору певної професії [174].

У 1909 р. шкільний комітет однієї з бостонських шкіл звертається до Бюро з професійної орієнтації з проханням про створення програми професійного консультування для шкіл Бостона. У 1913 р. було створена національна асоціація з професійної орієнтації, яка сприяла збільшенню кількості методистів у системі освіти. У 1918–1919 рр. програму з професійного консультування представлено на розгляд в інших містах та штатах США: Чикаго, Буфало, Лос-Анджелесі, Ілінойсі, Філадельфії, Каліфорнії тощо [174].

З 1920 р. увага з професійної орієнтації скеровується на консультування щодо освітніх питань. Про це свідчать дискусії, які тривають між науковцями щодо вживання термінів «консультування» (англ. consulting) та «керівництво» (англ. guidence). Велика депресія 1930-х р. призвела до обмеження фінансування

на функціонування програм консультування з професійної орієнтації, а протягом наступних років можна було говорити про певну зупинку в розвитку шкільного консультування [174].

1940–1950 рр. у США відзначаються ухваленням «акту Джордж-Ден» (англ. George-Dean Act), який передбачав створення підрозділу професійно-технічної освіти в США на базі управління освіти. По всій країні створюються державні відомства, мета яких – надавати підтримку консультантам із вибору професій. Отже, шкільне консультування набуває визнання на національному рівні. У цей період знову точилися дискусії щодо вживання терміна «керівництво» чи «консультування», які розпочалися ще в 20-х р. XX ст. Прихильники першого вважали його синонімом «*освіти»* й називали освіту керівництвом (1939), а керівництво – освітою [174].

Тоді як опоненти вважали, що «керівництво» – це особливий аспект освіти, який упроваджують висококваліфіковані спеціалісти, надаючи підтримку учням у розв'язанні проблем. У травні 1946 р. в журналі «Лідерство в освіті» (Education Leadership) пропонується таке визначення терміна *керівництво:* «контакт з особами для надання допомоги в розвитку на певному рівні». Керівництво – це завжди індивідуальний погляд та визнання індивідуальних особливостей, тоді як освіта має більш інклюзивний характер [295].

Учені С. Окон (S. Okon) та Г. Ханд (G. Hand) зазначають: «невдовзі «консультування» вважатимуть невід'ємним аспектом освітнього процесу, особливо у допомозі учням, щоб дізнатися про їхні потреби, оцінити можливості, розвинути життєві цілі, розробити плани дій для досягнення мети і почати їх реалізацію» [309]. Таке твердження мало принципово важливе значення для розробки навчальних програм зі шкільного консультування. Розпочинаючи роботу з дітьми, учитель зазвичай спирається на навчальну програму, призначену для дітей із певними спільними потребами, подібними можливостями й інтересами, і ось тоді він стикається з індивідуальними відмінностями учнів. Саме тому навчальна програма повинна складатися з урахуванням цих відмінностей, тоді як «програма керівництва» базується на визнанні індивідуальних

особливостей. Загалом, у США поняття підтримки, як правило, пов'язують із превентивною роботою, а консультування – з діяльністю фахівців у сфері проблем, що вже виникли [295, с. 38].

Наголосимо, що хоча система шкільного консультування і має давні традиції, які ми розглянули вище, науково-методологічне підґрунтя вона отримала тільки після виходу робіт засновника гуманістичної психології К. Роджерса (C. Rogers) «Клієнтоорієнтована терапія» (англ. «Client centered Therapy», 1951) і «Консультування та психотерапія» (англ. «Counseling and Psychotherapy»,1962). Концепція консультування, запропонована вченим, базувалася на засадах гуманістичної психології, згідно з якою клієнт визнавався суб'єктом власного розвитку, а діяльність консультанта зводилася до допомоги йому у визначенні пріоритетного орієнтира для подолання його проблем на засадах спільної взаємодії [306].

Як свідчить аналіз джерельної бази [192], [195], [197], [299], за період 1950-1960-х рр. відбулися низка важливих подій, що кардинально змінили історію шкільного консультування:

- створення Американської асоціації з персоналу й управління (англ. American Personnel and Guidance Association (APGA);
- створення Американської асоціації шкільних консультантів (англ. American Association of School Counsellers);
- створення Американської асоціації психологів (англ. American Psychological Association (APA);
- ухвалення Закону про захист національної освіти (англ. National Defense Education Act (NDEA);
- поширення нових теорій із питань керівництва та консультування.

У 1970 р. шкільне консультування починає визначатися як частина загальної освітньої програми. Зроблено акцент на підзвітності послуг, що надаються шкільними консультантами, і перевагах, які можуть бути отримані з допомогою структурованих оцінок. Це десятиліття також породило новий

освітній рух – за реалізацію особливих потреб дітей у шкільному консультуванні [242].

У 1980 рр. розпочалася підготовка до формування освітніх стандартів та визначення критеріїв для шкільного консультування. Ці роки відзначалися більш інтенсивним оцінюванням освіти загалом та, зокрема, програм із консультування. Для того, щоб школи надавали адекватні освітні можливості для осіб з особливими освітніми потребами, було впроваджено низку навчальних курсів для шкільних консультантів, які навчали адаптовувати та модифіковувати навчальне середовище до потреб учнів. Наслідком цих процесів були значні зміни спектру обов'язків і ролей багатьох шкільних консультантів. Шкільні консультанти почали ідентифікувати себе як «охоронців» індивідуального навчального плану, а також консультантів для вчителів загальноосвітніх шкіл, особливо ця роль стала актуальною після 1990 р. [174].

Були створені програми для шкіл: «Шкільний супровід розвитку дитини» (англ. School Counselling and Developmental Guidance», 1984); «Комплексне консультування» (англ. Comprehensive Counselling, 1986); «Шкільний клімат та послуги з підтримки для учнів» (англ. School climate and Student Support Services, 1987). Аналіз розвитку програм із консультування в американській загальноосвітній школі дозволяє визначити історичну хронологію еволюції шкільного консультування та керівництва у США [174].

«Шкільне консультування – це програми, які реалізуються у школі; завдання яких допомогти учневі розвиватися та знайти своє місце; міждисциплінарна робота вчителя, шкільного консультанта, адміністрації школи та необхідних спеціалістів у наданні широкого спектру послуг учневі», – зазначають П. Хендерсон (P. Henderson) та Н. Гисберс (N. Gysbers) [174]. Тобто можна стверджувати, що шкільне консультування забезпечує підтримку учня у різних аспектах шкільного і позашкільного життя.

Т. Фаласеніді зазначає, що вітчизняній педагогіці поняття «педагогічна підтримка» тісно пов'язане із педагогічним супроводом [174]. Сьогодні в педагогічній науці не склалося єдиного розуміння цих двох понять. Одні

дослідники розглядають їх як синонімічні (Т. Анохіна, С. Юсфін), інші знаходять між ними певні відмінності (С. Бадер, Г. Пічугіна). Педагогічна підтримка розглядається в сучасній педагогіці як частина освітнього процесу, поряд з іншими її компонентами – навчанням і вихованням [174].

Під педагогічною підтримкою О. Газман розумів «превентивну та оперативну допомогу дітям у розв'язанні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, соціальним та економічним становищем, успішним просуванням в навчанні, у прийнятті шкільних правил; ефективною діловою і міжособистісною комунікацією; із життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням)» [144, с. 10].

Говорячи про завдання педагогічної підтримки, О. Газман писав: «Допомога маленькій людині в знайденні себе, в роботі з самим собою, тобто в самовизначенні і самореалізації, становить специфічне завдання саме для педагогічної підтримки. Без цієї сфери освіта залишається об'єктною, а учень, як і раніше, виступає засобом реалізації вчителем знеособлених програм навчання і виховання» [52].

У педагогічній концепції О. Газмана були запропоновані різноманітні форми педагогічної діяльності, орієнтовані на розвиток індивідуальності дитини та її підтримку в подоланні проблем:

1. Захист – процес обмеження, обстоювання життєво важливих інтересів дитини в разі фізичної або психічної небезпеки – за умови, якщо дитина не справляється або просить про захист.

2. Допомога – процес забезпечення становлення індивідуальності, досить часто з демонстрацією способів і прийомів подолання труднощів – за умови, якщо дитина не справляється або просить допомоги.

3. Педагогічна підтримка – процес створення умов (спільно з дитиною) свідомого самостійного подолання нею ситуації вибору – за умови, якщо дитина не справляється сама.

4. Педагогічний супровід – процес зацікавленого спостереження, консультування, особистої участі, заохочення максимальної самостійності

підлітка в проблемній ситуації при мінімальній, порівняно з підтримкою, участі педагога [51].

Опираючись на дослідження М. Єрхової, котра розглядала педагогічну підтримку як допоміжну систему вчителя, можна виокремити три основні напрямки дослідження цієї педагогічної концепції. Зокрема, педагогічна підтримка може набувати значення: 1) базового принципу гуманістичної системи освіти; 2) процесу надання допомоги учневі у подоланні його проблем (у тому числі навчальних, що має особливе значення, коли ми говоримо про учнів молодшої школи); 3) системи педагогічних дій, скерованих на оптимізацію освітнього процесу і розвиток учнів. Тому під педагогічною підтримкою дітей в освіті найчастіше розуміють допомогу учневі в скрутній ситуації для набуття ним навичок самостійності у розв'язанні проблем, пізнанні себе й умінні адекватно сприймати навколишній світ [60].

Педагогічна підтримка характеризується гнучкістю і варіативністю. Вона має єдину концептуальну основу, але має очевидне різноманіття. У роботі з дитиною педагог проектує і реалізує свою діяльність, досліджуючи ставлення дитини до проблеми, з огляду на її характер, обставини виникнення труднощів, а також ті умови, які можуть вплинути на бажання дитини діяти. Це створює цілісне уявлення про проблему та необхідні дії, різні тактичні кроки, адекватні до конкретних ситуацій. Стратегія педагогічної підтримки є частиною освітнього процесу разом з іншими складниками, а поняття «педагогічна підтримка» ґрунтується на визнанні її такою ж важливою, як навчання і виховання. Таке трактування педагогічної підтримки значною мірою є інноваційним [144, с. 78].

Гуманістичний характер освіти означає створення умов в освітніх закладах, освітніх програм, які можуть задовольнити будь-які освітні потреби різних груп населення без порушення прав на здобуття освіти будь-рівня. Забезпечуючи гуманістичний підхід до освіти, педагогічна підтримка охоплює три провідні напрямки педагогічної діяльності: 1) забезпечення внутрішніх умов для розвитку й саморозвитку дитини; 2) створення сприятливих зовнішніх умов для існування та розвитку дитини; 3) організація гуманістичного соціального середовища.

У сучасних педагогічних дослідженнях науковець Т. Анохіна, аналізуючи використання поняття «педагогічна підтримка» у США, установила, що його позначають терміном «шкільне консультування» та «керівництво» для підкреслення широкого використання терміна «шкільне консультування» у сучасній педагогічній літературі. Порівнюючи два терміни, вона прийшла до висновку, що перший є ширшим поняттям і означає «допомогу в будь-яких складних ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптації до нових умов», а також є «процесом надання допомогти індивіду в його або її самопізнанні й сприйнятті навколишнього середовища з метою формування вміння застосувати їх для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей» [12].

Мова йде саме про допомогу, підтримку, на чому зроблено акцент вживанням у психолого-педагогічній літературі США термінів «guidance» і «counselling» в одному контексті для позначення «керівництва через консультування» або «м'якого» керівництва (такого, що йде від запиту дитини, а не нав'язується їй). Для того, щоб уникнути розбіжностей, зупинимося на характеристиці терміна «шкільне консультування» [174].

Під час надання педагогічної підтримки учням у загальноосвітній школі у США враховуються усі сфери їхньої діяльності: сім'я, соціальне життя, класна діяльність – у такий спосіб забезпечується формування основних життєвих навичок, що сприяє максимальній самостійності дитини у повсякденному житті.

Слід звернути увагу і на те, що шкільні консультанти у США – це сертифіковані/ліцензовані освітяни зі ступенем магістра зі шкільного консультування. Завдання, які покликаний розв'язувати шкільний консультант, є достатньо серйозними, тому до його теоретичної і практичної підготовки ставляться високі вимоги. Він займається як академічним, так і особистісним, соціальним і кар'єрним розвитком учнів. Такі консультанти працюють на всіх рівнях шкільної освіти: в початкових, середніх та вищих школах США [174].

У своїй роботі вони дотримуються професійних та етичних стандартів Американської асоціації шкільних консультантів. American School Counselor Association (ASCA). Шкільні консультанти надають послуги безпосередньо

учням. Ці послуги передбачають персональну взаємодію між шкільним консультантом і учнем; шкільним консультантом і вчителем щодо навчального плану (консультування і допомога у виборі напряму навчання); надання педагогічної підтримки учням з особливими потребами в організації зустрічі для укладання індивідуального навчального плану; співпрацю з батьками учнів та адміністрацією школи [174].

За словами І. Орлової педагогічна підтримка не зосереджується лише на одній особі – шкільному консультантові. Як ми вже зазначили вище, вона вимагає міждисциплінарного підходу, в якому передбачено спільну роботу вчителя, шкільного консультанта, психолога, сім'ї, адміністрації школи та ін. Послуги шкільного консультування – це результат взаємопогодженої роботи і взаємодії шкільних консультантів із батьками, вчителями, іншими представниками громади. У США рекомендоване співвідношення шкільних консультантів до кількості учнів 1:250 [124].

Зауважимо, що у США шкільний консультант (англ. school counselor) займається й академічним розвитком учнів, які мають труднощі в успішності навчання. Сама роль шкільних консультантів залежить від класу школи, в якій перебуває учень. Важливо зауважити, що ролі шкільного консультанта залежать від віку дитини та властивих цьому віку проблем і труднощів.

Так, у *початковій школі* шкільні консультанти проводять час із дітьми індивідуально, у малих групах або у класах і, отже, налагоджують та підтримують зв'язок із кожним учнем. Шкільні консультанти початкової школи співпрацюють із сім'ями та соціальними службами округу. Загальні завдання шкільних консультантів: індивідуальні консультації, консультації у малих групах, робота у великій групі або класі, презентації, участь у розробці поведінкового плану втручання, надання консультацій учителям, батькам та місцевій громаді. Додаткові обов'язки можуть включати розробку планів корекції поведінки, організації навчального середовища окремих учнів, участь в укладанні індивідуального навчального плану [174].

Основна (повна) та старша школи. Як і в початковій школі, ролі шкільного консультанта можуть різнитися, залежно від округу та адміністрації школи. Консультанти мають справу з величезною кількістю учнів, у яких спостерігаються різні труднощі: особистісні, академічні, соціальні, вибір майбутньої професії. Як правило, ці проблеми впливають одна на одну, отож неможливо покласти їх подолання лише на шкільного консультанта. Шкільні консультанти в основній і старшій школі співпрацюють з іншими працівниками школи і спільнотами. Шкільний консультант оцінює ступінь серйозності проблеми для того, щоб забезпечити необхідну підтримку учневі. Адміністрація школи іноді доручає консультантам такі обов'язки, як класне планування, підтримка дисципліни в класі [174].

Сучасна система шкільного консультування в США спирається на Національний стандарт для учнів National Standards for Students (NSS), який було розроблено, Асоціацією американських шкільних консультантів American Counseling Association (ACA) для визначення і класифікації необхідних кожному учневі знань, умінь та навичок для гармонійного життя в соціумі [195].

Індивідуальне планування – керівництво процесами планування, контролю й управління учнями власним розвитком: академічним, соціальним, особистісним, професійним. Компонент «підтримка програми консультування і керівництва» покликаний забезпечити успішну роботу всіх вищезгаданих компонентів. Умовно можна розділити його на дві частини: управлінську діяльність і діяльність усього штату консультантів та консультуючих служб, спрямовану на підтримку освітнього процесу загалом [174]. Діяльність шкільних консультантів полягає у наданні дорадчої допомоги вчителям, співпраці з батьками та громадою, участі у заходах для підвищення ефективності цілісного освітнього процесу, проведення моніторингу ефективності консультування та керівництва, консультування вчителів [174].

Як ми вже зазначили, шкільні консультанти також сприяють адаптації навчального середовища. Отож, термін «навчальне середовище» (англ. Education

environment) безпосередньо пов’язаний зі створенням сприятливої атмосфери в класі (англ. classroom environment).

Навчальне середовище як система охоплює фізичне середовище, психологічну атмосферу, а також численні навчальні компоненти, пов’язані з поведінкою учня. Навчальний клас – це соціальне середовище, де учасники взаємодіють один з одним «поведінка у навчальному середовищі» (англ. classroom behaviour). Фізичне середовище вказує на відповідний простір у класі, що говорить про: перебування учнів та вчителя на уроці, переміщення учасників навчального процесу, атмосферу та порядок у класі. Під час створення середовища, яке максимально відповідатиме потребам дитини, шкільний консультант виокремлює два рівні, за допомогою яких проводить адаптацію: 1) фізичну доступність навчального середовища, що вирішується на адміністративному рівні; 2) пристосування чи зміни навчального середовища, діяльності, матеріалів [174].

Р. Рітцер (R. Ritzer) узагальнив основні види взаємодії між учителем та учнем у педагогічній підтримці через співпрацю школи з сім’єю і наслідки такої взаємодії, що можуть служити допоміжним інструментарієм для вчителів, соціальних педагогів чи інших фахівців, залучених до здійснення педагогічної підтримки [300]. Встановлення рівноправних відносин і створення шкільної спільноти неможливі без налагодження особистих стосунків між батьками і вчителями так само, як неможливі і у стосунках учителів та учнів. Низка американських шкіл звернули увагу на необхідність створення в школі ситуації, «спрямованої на сім’ю», для більшої відповідності культурним, економічним та соціальним особливостям сім’ї, що значно впливають на рівень досягнень дітей.

Т. Фаласеніді виокремлює серед інших чинників, що сприяють залученню батьків до участі у навчанні дітей: інформацію про успіхи учнів, рівень зацікавленості вчителів в успіхах дітей, позитивний клімат у школі та зусилля всієї школи (не тільки окремих вчителів) щодо розвитку роботи з батьками і рівень, на якому батьки відчувають свою зацікавленість в успіхах дітей і себе як вчителя власної дитини [174].

Концепція педагогічної підтримки в США являє собою систему діяльності шкільного консультанта, який допомагає учням у особистісному самовизначенні та реалізації власного потенціалу в навчальній, професійній та особистісній сферах життєдіяльності шляхом інтеграції та координації зусиль різних суб'єктів освітнього процесу. Система педагогічної підтримки у США має розгалужену систему допомоги дітям в освітньому просторі, що спрямована на особистісне зростання кожної особистості. Ключовою фігурою, що забезпечує координацію зусиль усіх суб'єктів педагогічної підтримки виступає шкільний консультант, який діє одразу в декількох напрямках, що дозволяє вчасно реагувати на проблеми дітей.

На основі аналізу виявлено, що сутність педагогічної підтримки полягає у: гуманістичній теорії і практиці, які не будуть розвиватися, якщо вони не враховуватимуть відмінності між соціалізацією та індивідуалізацією; навчанні, яке покликане розв'язувати питання і соціалізації, й індивідуалізації; освіті, яка є інтеграцією людини, яка розвивається й інтегрується у суспільство; вихованні – засвоєнні соціальних норм; індивідуалізації – це система засобів, яка сприяє усвідомленню людиною своєї відмінності та унікальності, особистісне самовизначення та самореалізація.

Дослідження та адаптація американського досвіду підтримки дітей в загальноосвітніх закладах до освітніх традицій України виступає, на нашу думку, важливим завданням сучасної педагогічної теорії та практики.

В американському досвіді процес педагогічної підтримки означений різною термінологією, як і система державної та громадської допомоги дітям-сиротам, котрі опинилися у важкій життєвій ситуації. Згадана система створюється відповідно до панівних в американській культурі норм, цінностей, специфіки опікування тими, кому потрібна допомога.

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція збільшення кількості дітей-сиріт в Україні, що, так само, потребує розробки та впровадження інноваційних технологій, які забезпечуватимуть повноцінний соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Дослідження та адаптація американського досвіду підтримки дітей в загальноосвітніх закладах до освітніх традицій України виступає, на нашу думку, важливим завданням сучасної педагогічної теорії та практики. У зв’язку з тим, що сучасне українське суспільство відкрито проявляє свою зацікавленість у розширенні діапазону його спілкування з іншими країнами, сучасні українські педагоги позитивно ставляться до використання досвіду провідних зарубіжних країн.

1.2. Періодизація становлення системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, у США: державна політика та реформи.

Сполучені Штати Америки лідирують за кількістю дітей всиновлених всередині країни й за кордоном. Змінюючи життя однієї дитини, прийомні батьки відчувають, що роблять величезний внесок у зміну всього світу. Це не просто виховання дитини, це виконання великої людської місії. Такими батьками керують високі гуманістичні ідеї й оптимізм. Усиновлена дитина успішно проходить важливі життєві етапи, вона справляється з труднощами, знаходить друзів, досягає успіхів, веде повноцінне життя громадянина США.

Історично так склалося, що в культурі США всиновлення прийомних дітей заохочується більше, ніж в інших країнах, де сім'я будується на кровних зв'язках. Експерти вважають, що це пов'язано з тим, що американська нація складається з людей, що мають своє коріння в різних країнах світу.

Аналіз американської науково-історичної, науково-педагогічної літератури та джерел дає підстави вважати, що процес формування й розвитку системи роботи з дітьми-сиротами в США за період XX – початок XXI століття може бути умовно поділеним на три основні періоди: перший період (1900–1929 рр.), другий період (1930–1961 рр), третій період (1961– по цей час) (див. Додаток В). В основі цього розподілу лежать певні історичні, політичні, соціальні, економічні та гуманістичні зміни в США та наслідки науково-педагогічних досліджень. У кожному з цих періодів спостерігаються факти впливу окремих подій, явищ, особистостей і груп на загальнонаціональну політику взагалі, зокрема й на захист сиріт.

Важливу роль у з'ясуванні передумов виникнення інституту усиновлення в США відіграють комплексні дослідження американських учених: Л. Аскаленд (L. Askeland), Д.Беребітськи (J. Berebitsky), А.Бродзинський (A. Brodzinsky), В. Карп (E. Wayne Carp), С. Коен (S. Cohen), А. Патрік (A. Patrick).

Задовго до офіційного проголошення незалежної суверенної держави Сполучені Штати Америки (4 липня 1776 р.) почався рух за опіку над обездоленими, покинутими дітьми, кількість яких зростала в результаті політичних, релігійних та міжетнічних сутичок.

Спочатку усиновлення здійснювалося з допомогою розміщення безпритульних дітей у якості підмайстрів у сім'ї громадян, що в подальшому стало основою для широкого розвитку системи фостерних сімей у США. Втім усиновлення, як спосіб влаштування дітей-сиріт не набуло належного поширення через те, що, як правило, таких дітей поміщали в забезпечені американські сім'ї, члени яких розглядали їх швидше, як слуг і помічників по господарству, ніж як повноправних членів сім'ї.

Поступово до середини XIX ст. у зв'язку з ростом урбанізації, величезних потоків мігрантів, становленням промисловості й посиленням ролі найманої праці, збільшилася частка міської та сільської бідноти. Для ліквідації соціальних наслідків були засновані громадські і приватні сиротинці, які сприяли зростанню числа усиновлених дітей, незважаючи на їхню сувору дисципліну, високу дитячу смертність і незадовільні умови утримання.

Починаючи з XIX століття, понад 200 тисяч дітей, з переповнених околиць Нью-Йорка, часто з домівок мігрантів, були вивезені з їхніх сімей та переїхали на американський захід. Сучасні погляди засвідчили таке масштабне переміщення, як поштовх до створення американських законів про усиновлення, удосконалення практики прийомних сімей, реформи дитячого трудового права та появи руху допомоги дітям. Закони та соціальні погляди щодо догляду й лікування знедолених дітей розвивалися, змінювалися разом із розвитком Америки загалом. Американська практика й лікування дітей перейшли від явного пригноблення до усунення репресивних законів із метою визначення та впровадження успішної політики і практики добробуту дітей. Ця юридична й соціальна еволюція продовжується через різні закони, політику та програмні зміни, що включають програми усиновлення, дитячої праці та соціального захисту дітей, які спрямовані на державні та приватні установи, які піклуються про дітей.

Упродовж століть у сиротинцях перебували діти, які були без батьків або діти чиї батьки тимчасово не могли про них піклуватися. За винятком неформального догляду за родиною, було мало альтернатив для догляду за дітьми-сиротами. Перший сирітський будинок у Сполучених Штатах був заснований в 1729 році в Урсулінському монастирі в Новому Орлеані після масового розстрілу в Натчезі, унаслідок чого залишилося безліч дітей без батьків. У межах американського інституційного будівельного буму, на початку 1800-х рр. сирітство наростало. Десятки приватних благодійних організацій, релігійних організацій і державних установ створили безліч інтернатних закладів, призначених для тимчасового відпочинку, у тому числі дитячих будинків, хоча, як правило, не більше ніж 10–20 % дітей у дитячих будинках були дійсно сиротами. Більшість дітей мали одного або двох живих батьків, які не мали змоги (як правило, через бідність), не бажали або вважалися нездатними доглядати за ними. Інші були врятовані з іншої установи, де умови часто були жахливими [198].

За словами Д. Беребицьки (J. Berebitsky), із середини 1800-х до кінця 1920-х рр. усиновлення було відображенням етнічного та релігійного розмаїття. З огляду на демографічні показники того часу, діти, задіяні в різних програмах допомоги дітям-сиротам та сирітських поїздах, були ірландськими та німецькими католиками, а сім'ї, що чекали, як правило, були протестантами – це була ситуація, проти якої протистояла католицька церква та інші релігійні організації. Також в основі усиновлення лежала соціально-економічна різноманітність, модель, яка продовжується й сьогодні. Часто, хоча, зазвичай, не завжди, це було і продовжує бути поширеним серед бідних сімей, які звертаються до всиновлення, як засобу забезпечення більших можливостей для своїх дітей. Крім того, вік і сімейний стан не були перешкодами для усиновлення в цей період [205].

У 1854 році довгострокове утримання в сиротинцях було замінено новою формою виховання для США, яка була розроблена Товариством допомоги дітям (англ. Children's Aid) і його засновником, молодим міністром Чарльзом Лорингом Брейсом (Charles Loring Brace). Чарльз Лоринг Брейс був американським

філантропом, який брав участь у сфері соціальної реформи. Він вважається батьком сучасного фостерного піклування й був відомим через те, що він почав рух сирітських поїздів з середини XIX століття та створення Товариства допомоги дітям (англ. Children's Aid). У відповідь на переповнені дитячі будинки та зростаюче число дітей вулиці, вони створили так звані «сирітські-поїзди» [198].

Вислів «сирітський поїзд» уперше був використаний у 1854 році для опису транспортування дітей на залізницях. Не було жодних географічних обмежень для цього – дітей можна було розмістити в будь-якому місці. Інші штати вводять аналогічні положення, унаслідок цього, надають благодійним організаціям повноваження для влаштування дітей під наглядом без географічних обмежень.

У той час, благодійні організації використовували сирітські поїзди на Сході, благодійні організації на Заході також розміщували дітей у такий спосіб. Організації в Міссурі, Айові, Канзасі та Небрасці також влаштовували дітей у сусідніх штатах, через використання сирітських поїздів.

Упродовж 1854–1929 рр. понад 200 000 бідних дітей були перевезені на Середній Захід. План Брейса полягав у переміщенні бездомних дітей із вулиць Нью-Йорка до західних фермерських господарств і характеризувався, як незвичайне і винахідницьке рішення щодо догляду за дитиною [295]. Розміщення великої кількості дітей в інші будинки стало загальноєвропейською практикою. Програма Брейса, попередниця сучасної опіки та має коріння християнської благодійності, не відповідала політиці усиновлення багатьох держав. Фактично, критичні зауваження дали контекст для уточнення політики захисту дітей і політики щодо усиновлення, статутів та соціальних визначень.

Згодом ця нова форма устрою дітей-сиріт набула критики. Діти направлялися на Середній Захід разом із соціальними працівниками для оцінки потенційних сімей. Соціальним працівникам було «дозволено», виправдано невиконання досліджень потенційних будинків або здійснення подальших візитів. Інша занепокоєність щодо поїздів-сиріт включала нездатність відслідковувати цю молодь після того, як вони досягнуть 18 років та релігійні упередження. Деякі критики були стурбовані тим, як розміщувати дітей без батьківської згоди. Вони

стверджували, що багато батьків (іноземці та неосвічені) не розуміють довготермінових наслідків або відстані на якій будуть проживати діти [198].

Крім того, деякі держави почали обурюватися «залишеною групою утриманців з інших штатів». «Товариство Допомоги дітям» оцінило успішність своїх дій з допомогою опитування. Опитування дало змогу зробити висновок, що 87% дітей, яких відправили на поїздах, змогли добре себе реалізувати, тоді як 8 % повернулися в Нью-Йорк, а інші 5 % померли, зникли або були арештовані.

Потреба втручання почала зростати з кінця 1840-х, коли зростала імміграція та економічні труднощі, загострені громадянською війною. Служба соціального захисту все більше служила дітям іммігрантів та корінним американцям. Релігійні групи побоювалися спроб навернення до іншої релігії шляхом розміщення в сиротинцях, оскільки безліч із них мали сильні релігійні зв'язки [198].

Джерелом перших американських законів, що регулюють процедуру усиновлення в США, стало бажання фермерів середнього класу збільшити число дітей у своїх сім'ях. Спочатку усиновлення регулювалося приватними законодавчими актами, які лише робили його легітимним, як, наприклад, під час оформлення угод із землею. Перші загальні законодавчі акти з усиновлення були прийняті в Міссісіпі (1846 р.) і Техасі (1850 р.). Під впливом внутрішньодержавного законодавства, проголошення рівності подружжя в сім'ї, руйнування традиційних патерналістських підвалин, зниження ролі чоловіка й батька в справах сім'ї, введення рівних прав батьків на дітей, переміщення відповідальності за виховання дітей на матір призвели до формування нового ставлення до дітей, що враховує «найкращі інтереси» дитини. Нова доктрина турботи про дітей ґрунтувалася на таких основних принципах: малолітніх дітей і дітей зі слабким здоров'ям слід залишати під опікою матері, а хлопчиків більше старшого віку – з батьком; суду потрібно було брати до уваги емоційну прихильність дитини до батьків, а також враховувати її думку у разі усиновленні, якщо вона може навести «розумні зауваження». Важливим етапом у формуванні американського законодавства щодо усиновлення дітей-сиріт слід вважати Масачусетський закон про забезпечення усиновлення дітей 1851 р., який

передбачив необхідність соціального обслуговування дитини і проведення попереднього огляду умов життя та морального обличчя потенційних усиновлювачів до прийняття остаточного судового рішення. Крім того, даний закон звільняв дітей від усіх юридичних зобов'язань стосовно кровних батьків, надаючи широкі можливості для узаконенення. В 1853 р. штат Пенсильванія прийняв аналогічний закон, а ще через четверть століття ще 24 штати приєдналися до їхнього зразка [198].

У 1874 році було створено Нью-Йоркське товариство запобігання жорстокості дітям (за моделлю Американського товариства запобігання жорстокості тваринам), коли історія про дівчину, з якою жорстоко поводилися наглядачі, потрапила в пресу. Ця організація відкрила притулок, досліджувала інтернати та прийомні будинки, а також проводила кампанію проти «дитячих ферм» [198].

Місія організації відповідала зміні наприкінці 1800-х років у методології добробуту дітей. Адвокати та реформатори із соціального захисту дітей почали класифікувати усиновлення та фостерне виховання як дві подібні, але окремі форми розміщення дітей у системі соціального захисту. «Соціальне усиновлення» було замінено кодифікованими актами усиновлення, що означало опікунство [198, с. 26].

Закон про фостерне виховання був створений для збереження опіки в руках агентства чи держави. У перші десятиліття XX століття соціальні працівники зосередили свою увагу на професіоналізації цього сектору. Університетські програми були організовані навколо соціальної роботи та благополуччя дітей, а штати розробляли інструменти моніторингу та оцінки. Одночасно зростали побоювання щодо використання дитячих будинків, як форм утримання. Усиновлення було захищено, а між соціальними працівниками та релігійними працівниками з питань соціального захисту посилилися конфлікти. Протягом кількох десятиліть термін «дитячий будинок» стане завантаженим словом. 9 квітня 1912 президент Вільям Тафт підписав закон про створення управління в справах дітей. Це була перша в усьому світі державна установа для розв'язання

проблем дітей та материнства. Його перший директор – громадянська активістка Джулія Латроп стала першою жінкою в США, яка очолила урядову структуру [198].

У 1912 р було створено Бюро дітей Сполучених Штатів Америки (англ. The U.S. Children's Bureau), яке незабаром стало провідним інститутом, що інформувало громадськість із питань усиновлення. У його обов'язки входили розробка державних стандартів для служб, що займаються усиновленням дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків; здійснення керівництва державними законодавчими органами, об'єднання зусиль соціальних працівників, дослідників і громадських організацій у цій сфері. Крім того, важливим досягненням цього періоду слід вважати прийняття Зводу законів про дітей штату Міннесоти (The 1917 Children's Code of Minnesota), прийнятого в 1917 р, який став моделлю для національного законодавства на наступні двадцять років. Міннесота була першим штатом, який зажадав проведення попередніх процедур, що стосуються оцінки належних, матеріальних та інших умов усиновителів, які бажають узяти дитину на виховання в сім'ю. Для цього був створений спеціальний орган, який ніс відповідальність за вивчення прохань про усиновлення, надавав до суду письмовий висновок по кожній справі, забезпечував тимчасове проживання дітей протягом шести місяців в будинку усиновителя [198].

У 1921 р була створена Ліга соціального обслуговування дітей Америки (англ. Child Welfare League of America), яка взяла найактивнішу участь у розробці нормативних документів для державних і приватних служб. Соціальні працівники проводили велику просвітницьку роботу серед населення, пропагували усиновлення, долаючи забобони, що склалися роками. Для підвищення ефективності своєї діяльності соціальні служби намагалися враховувати фізичні, етнічні, расові, релігійні та інтелектуальні характеристики потенційних усиновителів і дітей-сиріт для додання першим більшої схожості з біологічними батьками. Водночас, на практиці усиновлені діти часто піддавалися дискримінації, не мали тих же юридичних прав, що кровні діти, суди повертали

опіку над дітьми за клопотанням їх біологічних батьків, а діти з відхиленнями в розвитку на той момент взагалі не підлягали усиновленню [198].

Л. Аскеланд (L. Askeland) зазначає, що під час «Нового курсу» Франкліна Рузвельта було прийнято перші федеральні акти, що стали фундаментом нинішньої законодавчої системи, що регулює політику США щодо дітей (наприклад, закон Шеппарда-Таунер (англ. Sheppard-Towner Act) від 23 листопада 1921р.) про виділення грантів штатам за програмами дитячої охорони здоров'я. [198, с. 32]. У цей період сирітські поїзди перестали існувати. Організації перейшли до альтернативних форм догляду за дітьми, у тому числі міська опіка і програми, які надавали допомогу батькам, щоби допомогти виховувати дітей удома. Ентузіазм щодо існування дитячих будинків погіршився [198].

Починаючи з 1900-х років уряд США створив і реформував політику для захисту дітей під заступництвом догляду. Дебати розпочалися над кращими моделями для проживання та виховання сиріт. Почався новий етап у сфері усиновлення, який був зумовлений зростанням установ соціального обслуговування дітей, підвищенням кваліфікації соціальних працівників, прийняттям загальних стандартів, розширенням ролі держави в регулюванні цього процесу.

Конференції зосереджені на влаштуванні дітей проходили в Білому домі в 1909 та 1919 роках. Перша конференція Білого дому з питань догляду за дітьми заявила, що лише бідність не повинна бути підставою для виведення дітей із сімей. Коли діти потребували розміщення з інших причин, вони повинні були розміщуватися в сімейних будинках. Конференції були спрямовані на підтримку збереження сім'ї над інституціоналізмом. Расова дискримінація та інституційне виховання були розглянуті в деяких агентствах з усиновлення в середині 1900-х рр. в агенціях були переглянуті закони, що забороняли прийомним матерям працювати.

Упродовж 1910–1930 рр. були засновані перші спеціалізовані установи з усиновлення, включаючи Товариство випускників Спенса(англ. the Spence Alumni Society), Комітет з усиновлення дитини для вільної синагоги (англ. the Free

Synagogue Child Adoption Committee), дитячі майстерні Аліси Шапін (англ. the Alice Chapin Nursery), Колиска в Еванстоні (англ. the Cradle in Evanston).

На конференції 1919 р. було зроблено висновок, що «ретельно відібрана фостерна родина для нормальної дитини є найкращим замінником дитячого будинку» [281, с. 80]. У 1924 році, переважно у відповідь на сирітські поїзди, штати прийняли закони, що регулюють «ввезення сиріт» [198, с. 67].

У 1929 р під час Великої депресії американське суспільство пережило безпрецедентний рівень безробіття, безпритульності, голоду і злиднів, що послужило новим поштовхом для розробки і впровадження додаткових законів щодо захисту сім'ї й дитинства, одним із яких став Закон про соціальне страхування (англ. Social security Act), прийнятий президентом Ф. Рузвельтом в 1935 році. Закон про соціальне забезпечення 1935 року створив IV розділ «Гранти штатам на допомогу» програма «Допомога дітям, над якими встановлено опіку» (англ. Grants to States for Aid to Dependent Children (ADC)), яка пізніше в 1950 році була перейменована в «Допомогу сім'ям, які взяли дитину на виховання»(англ. Aid to Families with Dependent Children (AFDC)). Закон про соціальне забезпечення встановив допомогу дітям, позбавленим батьківської опіки, але яка всеодно ще проживає з родичами за рішенням федерального закону [198].

Установи помістили дітей у фостерну систему й нові будинки заміських котеджних містечок. Штати підтримували програми, спрямовані на збереження сімей, такі, як державна допомога матерям. Період з 1930–1970 років стали часом історичних зрушень у політиці, ідеології та практиці [198, с. 33]. По-перше, страждання, спричинені Великою депресією, тимчасово відродили попит на інституційні послуги, щоб піклуватися про понад сто тисяч безпритульних, знедолених дітей.

До середини 30-х рр. сирітське населення зросло до 144 тисяч. Система оплати праці у фостерних сім'ях зросла, оскільки суворі фінансові часи змусили набирати важку роботу і тому приймалися менш кваліфіковані прийомні батьки для задоволення основних потреб. Отже, до кінця 1937 році 44 штати ввели нове законодавство з усиновлення, внесли поправки в уже створені закони, багато з

яких передбачали проведення попередніх процедур спеціальними соціальними службами до початку судових слухань і надання випробувального терміну дітям, які тимчасово проживали в сім'ях усиновителів [198].

У 1938 році було розроблено перший стандарт «Мінімальні гарантії при усиновленні» (англ. «Minimum Safeguards in Adoption») Лігою дитячої системи соціального захисту Америки. Це стало поштовхом для розробки перших стандартів, які брали до уваги «культурний клімат» і звернулися до потреби таємниці в процедурах усиновлення. Це підкреслювало мету усиновлення, як «завершення» сімейної групи. Незважаючи на активну розробку законодавства в сфері влаштування дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, існування «білих» плям було очевидним. У зв'язку з цим соціальні служби зазначали численні випадки порушення: здійснення незаконного усиновлення, стягування плати з усиновителів, ігнорування рекомендацій фахівців соціальної роботи учасниками усиновлення, підвищення чинників ризику для усиновлених дітей. У відповідь на це в 1938 році Ліга соціального обслуговування дітей Америки опублікувала перший список критеріїв усиновлення, які були об'єднані в три основні групи і передбачали заходи безпеки для дітей, усиновителів та держави [198].

Військові роки, масове переселення понад одного мільйона афроамериканців із півдня в північні і західні частини країни, порушення їхніх прав, збільшення кількості дітей расових меншин, народжених поза шлюбом, призвели соціальних працівників до необхідності розширення поняття «дитина, що підлягає усиновленню», включивши в нього дітей з обмеженими можливостями, афроамериканців, підлітків. У 1939 р Державна благодійна асоціація допомоги в Нью-Йорку (англ. New York State Charities Aid Association) уперше надала афроамериканским дітям можливість для усиновлення [198].

Професор Тихоокеанського лютеранського університету Е. Вейн Карп (E. Wayne Carp) стверджує, що Друга світова війна відкрила нову сторінку в історії усиновлення. Події воєнних років вплинули на вік біологічних батьків сиріт, освіту, місце роботи, сімейний стан, вік усиновленої дитини та мотиви для

усиновлення. Усиновлення в США у повоєнні роки було зумовлено необхідністю ведення війни, економічних змін, новими ідеями у соціальній роботі, появою великої кількості дітей-сиріт, відмовою від поняття «дитина, яка не підлягає усиновленню», більш лояльне ставлення до сиріт іншої раси [216].

Крім того, у післявоєнний період з 1946 по 1953 рр. вперше з'явилася практика міжнародного усиновлення, під час якої американськими родинами було усиновлено 5814 дітей-сиріт із Греції, Німеччини та Японії. Друга хвиля усиновлень припадає на 1953–1962 рр. Період кінця Корейської війни, коли здебільшого усиновлених дітей були вихідцями з країн Азії, переважно з КНР, і до 1965 року міжрасове усиновлення стало своєрідною «маленькою революцією», що досягла свого апогею в 1971 році і дозволила поміщати дітей із національних і расових меншин в сім'ї білих американців [216].

У 1940 році виходить поправка до закону про соціальне забезпечення, яка збільшує конфіденційність усиновлення. Соціальні працівники та медичні працівники змінювали свою точку зору щодо недосвідчених матерів. Усиновлення дедалі частіше розглядалося як спосіб «каятя». Це стало прийнятним способом для суспільства захистити білих жінок, які мали немовлят поза шлюбом [198, с. 36]. Із середини 1940-х рр. у зв'язку з демографічними змінами, зростанням розлучень і неповних сімей, дітей, народжених поза шлюбом, активною пропагандою батьківства, материнства і дитинства засобами масової інформації, стигматизацією бездітних пар з акцентуванням уваги на їхній «ненормальності» через відсутність дітей, стрімкий розвиток нових технологій в медицині і генетиці, призвело до небувалого зростання числа потенційних прийомних батьків, які бажають усиновити дітей. Згідно зі статистичними даними, з 1937 до 1945 рр. кількість щорічних усиновлень зросла утричі – з 16000 до 50000, через десятиліття ця цифра збільшилася удвічі і склала 93000, досягнувши до 1965 року 142000 дітей, з яких близько половини виховувалися в сім'ях родичів [216].

У 1948 Перший записаний випадок усиновлення афро-американської дитини білими батьками відбувся в штаті Міннесота. Однак незаконнонароджені

афро-американські діти все ще розглядалися як «обтяження». Диспропорція та збільшення кількості дітей призвели до того, що кавказьких дітей усе частіше усиновлювали ніж афро-американських дітей в громаді (лише 4 відсотки від усіх усиновлених дітей у 1951 році) [198, с. 46]. У 1949 Нью-Йорк був першим штатом, який прийняв закон проти усиновлення на чорному ринку, який на практиці виявився нездійсненним. У 1955 Національна ліга з питань усиновлення дітей у Сполучених Штатах Америки (англ. Child Welfare League of America) оголосила, що досягла епохи спеціальних потреб у сфері усиновлення. Запит Конгресу на ухвалення міждержавного та чорного ринку під головуванням сенатора Естес Кефаувера (D–TN)(англ. Senator Estes Kefauver (D–TN)) показав, що погана практика усиновлення спричинила злочинність неповнолітніх [198].

У 1957 Міжнародна конференція з питань міждержавних усиновлень випустила звіт про проблеми міжнародного усиновлення. Американські агентства з усиновлення спонсорували законодавство, щоб заборонити або контролювати усиновлення за домовленістю.

Це також був час росту в умовах більш громіздких та консервативних практик усиновлення на національному рівні (а також збільшення чорного ринку усиновлення). Одиноким жінкам більше не дозволялося усиновлювати.

Міжнародне усиновлення почало стрімко розвиватися після Другої світової війни. У 1961 Закон про імміграцію та громадянство (англ. The Immigration and Nationality Act) уперше включив положення про міжнародне усиновлення дітей-іноземців громадянами США. Поправка до Закону про соціальне забезпечення збільшила конфіденційність навколо усиновлення, яка продовжувалася до 1960-х років [216].

Із 60-х років в американському суспільстві під впливом боротьби за цивільні права, антивоєнних протестів, хвилі фемінізму, сексуальної революції починають впроваджуватися і затверджуватися нові системи цінностей, оформлятися нові моделі поведінки. Ці серйозні зміни в суспільстві і визначили новий етап у культурі усиновлення, що характеризувався відкритістю. Відкритість усиновлення – це відкрита взаємодія рідних і прийомних батьків один

з одним і з соціальними службами, у їхньому спільному вихованні дітей. Безумовно, це стало скасуванням таємниці усиновлення, яка була надважливою нормою попередніх років.

До 1970-х рр. кількість молоді в дитячих будинках та прийомних сім'ях досягла максимального рівня майже вдвічі у 1960-х роках з 10 000 дітей 75 знаходилися на фостерному вихованні та інтернатах. Як результат, ініціативи Конгресу були розроблені для прискорення усиновлення дітей, які потребують допомоги в нестабільних прийомних організаціях. У 1970 було Створено рух за відкрите усиновлення (англ. Open Adoption Movement) [198].

У 1973 році використання контрацептивів призвели до зменшення немовлят із білих сімей середнього класу [198, с. 46]. Кількість расових усиновлень зменшилась, хоча кількість усиновлених дітей меншин зросла. Усиновлення відбувалося на рівні майже 125 000 дітей на рік. Низка соціальних рухів навколо дитячого улаштування досяг піку в кінці 1970-х років.

Національна асоціація чорношкірих соціальних працівників закликала до організації одностатевого проживання та залучення афро-американських сімей. Після 1970-х років рівень бідності для жінок та дітей залишався високим і спостерігалося збільшення кількості неповних сімей. Кількість дітей, які потребували фостерної опіки зросла.

Знаковим для США у сфері усиновлення став період В'єтнамської війни, у результаті бойових дій безліч дітей стали сиротами. У цей час США вже практично не беруть участі у війні, заявляючи про наміри евакуювати з Південного В'єтнаму понад 2000 дітей. Операція Babylift продовжувалась з 4 до 14 квітня 1975 року.

Операція Babylift була назвою масової евакуації дітей із Південного В'єтнаму до Сполучених Штатів та інших країн (включаючи Австралію, Францію, Західну Німеччину та Канаду) наприкінці війни у В'єтнамі з 3–26 квітня 1975 року. Під час останнього американського польоту з Південного В'єтнаму було евакуйовано понад 3300 дітей, хоча фактична кількість повідомляється по-різному. Тисячі дітей були перевезені з В'єтнаму й усиновлені сім'ями з усього

світу. В цей період оформляється нова «позитивна мова» у сфері всиновлення, відбувається розвиток інституту міжнародного усиновлення [216].

У 1980-х роках система почала ставити пріоритетність на постійному перебуванні, щоб уникнути великої кількості дітей, які потребують прийомної родини. Більшість дітей у системі стали жертвами жорстокого поводження. Поява широко розповсюдженої бездомності, зловживання психоактивними речовинами, безробіття, збільшення кількості ув'язнених, вуличного насильства та ВІЛ/СНІДу вплинуло на бідні громади. Інші причини збільшення кількості дітей в системі соціального захисту – системні недоліки, збільшення чисельності населення та відсутність доступного житла та догляду за дітьми. Крім того, як вважав доктор Річард Геллс із Університету Пенсільванії кінець промислової революції, подальше безробіття і його руйнівний вплив на сім'ї були критичною причиною [308].

Діти із сімей з численними проблемами буквально заповнили систему соціального захисту. Діти з фізичними вадами, психічними захворюваннями, і складні медичні умови стали найбільш швидкозростаючою населенням прийомної сім'ї. У 1980 у світ виходить Закон про усиновлення та допомогу дітям, який пропонував суттєве фінансування штатам, які підтримували програми субсидій для усиновлення та виділені ресурси для збереження родини, возз'єднання та попередження знущань над дітьми.

Дебати про майбутнє дитячих будинків були відновлені в 1994 році, коли Ньют Гінгрих та Республіканська партія запропонували підтримку нових дитячих будинків, як частина пропонованого контракту з американським та особистим законом про відповідальність 1994 року [282, с. 199]. Пропозиція полягала у встановленні часового обмеження щодо перебування дітей у дитячих будинках та зробити деякі заощадження для створення дитячих будинків та інших закладів для дітей-сиріт. Але одразу ж це рішення викликало критику від демократів та захисників дітей. Політичні фахівці почали покликатися на фільми та літературу, щоб знайти докази та критику в адресу даної реформи. Республіканці вказали на фільм «Місто хлопчиків» демократи згадали «Олівера Твіста» та «Енні» і дебати

продовжувались. Усі політичні лідери погодились, що система соціального захисту дітей потребує значних капітальних реформ. Дитячі будинки були схвалені кількома суддями та додані до меню варіантів у деяких штатах, проте деякі експерти з питань соціального захисту дітей не схвалювали їх. Закон заборонив міждержавний рух дітей, який сьогодні дуже важливий для прийомної сім'ї. Діти, які перебували в прийомних сім'ях, не могли перетинати штати без дозволу соцпрацівників, які працюють над справами. У відповідь на релігійні дитячі будинки та програми, деякі штати прийняли закони про захист релігій [198, с. 67].

У 1962 році допомога сім'ям із дітьми на утримані розширилася, включивши витрати на усиновлення. Більшість федеральних програм соціального забезпечення було створено, особливо в роки після 1965 року. Крім AFDC, існують програми (англ. Women, Medicaid, Food Stamp) Жінки, підлітки та діти (WIC) тощо.

Випадок з неповнолітніми в 1967 році призвів до вирішального рішення Верховного суду США, яке дало неповнолітнім, звинувачених у злочинах, такі ж права на дотримання процесу, що й у дорослих. Справа створила прецедент для захисту молоді у системі неповнолітніх. Соціальні рухи 1970-х років призвели до появи низки законів, які вплинули на систему соціального захисту дітей. Національна асоціація чорношкірих соціальних працівників зробила заяву про усиновлення, яка стимулювала дебати протягом наступних тридцяти років. Він закликав до збереження чорних сімей, де це можливо, і визнання поширеності расизму в американській культурі. У 1974 році Закон про запобігання зловживань над дітьми (CAPTA) покращив ідентифікацію та лікування дітей, які стали жертвами насильства [198, с. 67].

Закон «Про усиновлення та допомогу дітям» 1980 р. вважається багатьма експертами найважливішим законодавством в історії соціального захисту дітей. Закон передбачає гарантії та захист дітей, які займаються прийомними сім'ями, такі, як служба профілактики перед заселенням, планування постійного життя, періодичний огляд справи, комп'ютерні системи відстеження та допомога щодо

усиновлення. Це гарантувало, що кожна дитина, яка входить до системи, потребує плану постійного життя для боротьби з «переходом на виховання та догляд». Це означало, що окремі штати повинні були продемонструвати зусилля для збереження і возз'єднання сім'ї або усиновлення протягом 18 місяців. Закон, хоча і має значення, мав деякі непередбачувані наслідки. Агентства часто намагалися зберегти дітей із сім'єю за будь-яку ціну. У 1993 році, після послідовного збільшення міжнародного усиновлення, Гаазька конвенція про міждержавне усиновлення розробила стандарти для захисту прав усіх дітей та збалансування інтересів громадян бідних країн, звідки дітей усиновлювали у великій кількості. Процедури для сертифікації та процесу адаптації установ були стандартизованими, описаними для того, щоб дітей не забирали від батьків незаконно [198].

Для подолання ситуації, що склалася в 1994 році Конгресом був прийнятий Закон про міжетнічне влаштування (англ. The Multiethnic Placement Act of 1994), який забороняв соціальним службам відмовляти потенційним прийомним батькам в усиновленні дітей через расову, національну та релігійну дискримінацію [198].

Істотним для тривалих дебатів щодо трансрасового усиновлення було прийняття Закону про багатонаціональні заклади (MEPA) 1994 р., який забороняв затримувати або забороняти розміщення або усиновлення дитини через расу (хоча він визнає, що раса може розглядатися). У 1996 році, коли президент Б. Клінтон підписав Закон про особисту відповідальність та можливість працевлаштування, він завершився низкою подій, які мали на меті «змінити звичну систему соціального захисту». Це законодавство, яке широко отримало назву «Закон про благополуччя», припинило індивідуальне право на пільги для тих, хто живе на рівні або нижче рівня бідності. Відповідно до закону, три федеральні програми – Допомога сім'ям із усиновленими дітьми(AFDC), Надзвичайна допомога та можливості роботи та базові навички (JOBS) були замінені на блоковий грант, який називався Тимчасова допомога нужденним сім'ям (TANF). Закон встановив ліміт на 60 місяців для одержання пільг та жорстких вимог до роботи. Цей закон включав положення, спрямовані на зменшення незаконних народжень і

зменшення кількості батьків серед підлітків, обмеження переваг іммігрантам, покращення захисту дітей та дотримання прав дітей [314].

«Закон про усиновлення та захист сімей» від 1997 р. був розроблений у відповідь на «Закон про усиновлення та допомогу дітям», щоб зменшити наголос, який ставиться на підтримку дітей із сім'ями, і наголосити на необхідності виховання дітей у дитячих будинках. Це дозволяло усиновити дитину, але також дозволяло їй возз'єднатися з родиною, якщо це безпечно для неї. Якщо кревна сім'я не зможе забезпечити дитину житлом протягом певного періоду часу (зазвичай за період 18 місяців), то батьківські права повинні бути припинені, а дітей мають усиновити і не залишати їх в установах. Почали визнавати розміщення дитини з родичем або законним опікуном, як варіант постійності для дітей, які перебувають у прийомній сім'ї. Проте, у той час федеральний уряд не надавав постійних коштів на підтримку цих місць розташування, тому штати використовували різні підходи для фінансування та субсидії на опікунство. Деякі штати використовували фонди на вищу освіту IV–E Департаменту охорони здоров'я та соціальні послуги США. Інші штати покладалися на інші федеральні джерела [198].

Федеральний закон про незалежність опіки Джона Чаффі 1999 року викладає вимоги та надає фінансування, щоб допомогти ідентифікувати та задовольнити потреби молоді, яка має потреби в безоплатному житлі. Пізніше було внесено зміни до Закону «Про Чафі» (англ. Chafee Act Services), що включав програму отримання освітніх послуг, яка забезпечувала освіту та підготовку післядипломної освіти для молоді, яка знаходилася на фостерному вихованні [285].

Chafee Act Services включав у себе, але не обмежувався навчанням та допомогою:

• основні життєві навички (наприклад, поводження з грошима, приготування їжі, прийняття рішень тощо);

• пошук роботи, досвід роботи і зайнятість;

• отримання середньої та вищої освіти;

• фінансова самодостатність;

• доступ до місцевих ресурсів (наприклад, сервісні установи, медичні служби психіатричні заклади, заклади харчування та ін.);

• отримання безпечного та стабільного середовища проживання [298].

Закон про допомогу бездомним Мак-Кінні-Венто (англ. McKinney-Vento Act) – це основна частина федерального законодавства, яка передбачає, що безпритульні діти та молодь мають доступ до державних шкіл США.

У 2000 році Закон про громадянство дітей (англ. Child Citizenship Act) дозволив дітям-іноземцям, яких усиновлюють, стати автоматично американським громадянином, коли вони в'їжджають до Сполучених Штатів, усунувши юридичний тягар натуралізації для міжнародного всиновлення. Уперше в історії США «усиновлену дитину» було включенодо родинної категорії.

У січні 2002 року було надано у відповідності до розділу X, частина C, «Жодна дитина не залишиться осторонь». Бездомні діти і діти, які виховуються в прийомних сім'ях не мають власної домівки, невпевнені щодо свого майбутнього та освіти, що може заважати їхнім майбутнім можливостям. Нове для дитини місце проживання разом з прийомними сім'ями може диктувати нове розташування школи, унаслідок чого виникають пропуски школи, утрата знань та успішності тощо. Закон передбачає, що молодь, яка очікує на всиновлення, має право на ті ж самі пільги. Кілька дитячих правозахисних організацій рекомендували прояснити мову Закону Мак-Кінні-Венто з переухваленням закону «Жодна дитина не залишиться осторонь» для сприяння такої ж стабільної освіти для всіх прийомних дітей. Законодавство, яке очікувалось як у Сенаті, так і в Палаті, допомогло мільйонам дітей, яких виховують опікуни або родичі [282].

Закон про підтримку родинного виховання та Закон про підтримку допомоги дозволить штатам використовувати федеральні фонди прийомних батьків за основною діяльністю IV-E, щоб допомогти забезпечити субсидійовану допомогу опікунським родинам і діти, про яких вони піклуються, не повинні залишатися на фостерному піклуванні [282].

До 2006 року майже 21 000 дітей було усиновлено з інших країн. У той час система соціального захисту дітей була групою послуг, спрямованих на сприяння благополуччю дітей шляхом забезпечення безпеки, досягнення стабільності та зміцнення сімей для успішного догляду за дітьми. У 2007 році приблизно 800 000 дітей перейшли до системи соціального захисту.

Деякі можуть потрапити до системи соціального захисту дітей, якщо їхня сім'я не може або не піклується про них. Дітям з сімей з низькими доходами вводять замісну допомогу. Майже всі діти, чиї батьки померли, матимуть певний контакт з правовою системою.

Закон про спрощення міжнародного законодавства щодо усиновлення («International Adoption Simplification Act of 2010») був підписаний президентом Бараком Обамою 30 листопада 2010 року і негайно набув чинності. Він вплинув на усиновлення країнами Гаазької конвенції трьома конкретними способами:

1. Звільнення від вакцинації: Діти, які досягли 10-річного віку та молодші, вихідці з країни Гаазької конвенції та іммігрували до Сполучених Штатів як усиновлені, більше не повинні бути вакциновані проти певних хвороб, як умови отримання імміграційної візи. Це дозволяє дітям, які не мають необхідних вакцин, подорожувати до Сполучених Штатів, щоб бути з новими сім'ями та отримувати необхідне медичне лікування без необхідності чекати додаткового часу за кордоном для завершення вакцинації [208].

2. Відповідно до цього Закону, громадяни США можуть подати заяву для подання петиції I-800 від імені дитини з країни Конвенції, якій від 16 до 18 років, яка є біологічним братом або сестрою усиновленої дитини, може бути усиновленою до Сполучених Штатів. Це означає, що біологічні брати і сестри з країни Конвенції, також мають право на імміграційну візу [208].

3. Законодавче застереження для усиновлення біологічних братів і сестер. У зв'язку з вищезазначеним положенням, закон також поширюється на старших братів і сестер, яким виповнилося 18 років на 1 квітня 2008 року, коли Конвенція набула чинності в Сполучених Штатах. Як наслідок, діти з країни-учасниці Конвенції, які зараз перебували у віці старше 18 років, все ще мали право на

отримання бенефіціарів петицій за формою I–800, не пізніше 30 листопада 2012 року [208].

Акт про міжнародну акредитацію 2012 року (UAA «Universal Accreditation Act») розширив гарантії, надані акредитацією для дітей-сиріт, які приймаються з країн, які не є учасницями Гаазької конвенції про усиновлення, їх прийомних батьків. Це гарантувало, що всі постачальники послуг з усиновлення мають однакові федеральні стандарти, незалежно від того, з якої країни дитину усиновлюють. Акредитовані та затверджені постачальники послуг з усиновлення підлягають постійному моніторингу та контролю. Гарантії в рамках UAA є універсальними, тому що UAA застосовує ті ж стандарти, що відповідають Конвенції про адаптацію до Гааги, у правилах акредитації до всіх міжнародних усиновлень [208].

В історії формування американської культури усиновлення О. Зайкова виділяє п’ять основних етапів, причому останні чотири змінювали один одного упродовж XX століття. Тимчасові рамки низки періодів накладаються одна на одну. Це пов’язано з тим, що далеко не відразу йшла зі сцени одна культурна парадигма і не відразу її змінювала інша. Деякий час у сфері усиновлення були сильні обидві концепції.

Перший етап «Епоха невпевненості» (з моменту появи перших американських колоній до 1900 р.). Усиновлення не вважалося легітимним способом створення спорідненості. У якості основних інструментів, що дозволяють узаконити усиновлення, були заповіти і контракти, де прописувалися особливості передачі батьківських прав. Широке поширення мала практика договорів, за якими осиротілі, покинуті діти з бідних сімей віддавалися в учні або підмайстри до досягнення ними повноліття. До середини XIX століття існувало безліч нічим не регламентованих способів передачі дітей в сім’ї з різними цілями: любов до дітей і потреба в них, брак робочої сили по господарству, необхідність передачі спадщини [66].

Другий етап «Регуляція і інтерпретація» (1900–1945 рр.). Під регуляцією розумілося те, що усиновлення повинно регулюватися законом. Інтерпретація

передбачала необхідність надання професійної кваліфікованої допомоги особам, які беруть участь в процесі усиновлення; коментування, інтерпретування, доведення до відома громадськості отриманих теоретичних і практичних даних в сфері усиновлення. У цей період починає формуватися ідеологія необхідності сімейної турботи про сироту, усиновлення стає помітним для громадськості явищем, чого ніколи раніше не було в американській культурі [66].

Третій етап «Стандартизація і натуралізація» (1930–1960 рр.) Отримав назву у зв'язку з двома процесами, перетворили усиновлення з практично нерегульованого явища в керований соціокультурний процес. У цей час формулюється ідея «стандартизації», в її рамках оформляються основні вимоги, під час яких дитина може бути передана на усиновлення. Натуралізація означає, що дитину для усиновлення потрібно підбирати у такий спосіб, щоб у навколишніх виникло відчуття «реальної спорідненості» дітей і усиновителів. У зв'язку з цим деякі діти могли сподіватися на набуття сім'ї. У цей період закріплюється поняття «прийнятні для усиновлення діти».

Четвертий етап «Відмінності і ушкодження », що почався після Другої світової війни в 1945 р пов'язаний з розвитком рухів за громадянські права, із соціальною революцією, з другою хвилею фемінізму [66].

Нові настрої в американському суспільстві сприяли формуванню нової ідеології в ставленні до всіх дітей: діти повинні виховуватися в родині, і всі складності зі здоров'ям, інші проблеми дитини не можуть бути перешкодою на шляху дитини до нової сім'ї. Поступово відбувається перехід до відкритого усиновлення, і цьому сприяло формування нових форм допомоги сім'ям усиновителів. Основними ідеями цього періоду у сфері усиновлення стають ідеї безпеки, природності, справжності. У цей час починає формуватися нова мова в сфері усиновлення.

Останній, п'ятий етап розвитку культури усиновлення в США «Час дітей веселки »починається в 1970-і рр. виділення цього етапу пов'язано з часом закінчення війни у В'єтнамі. У цей період виникає нова «позитивна мова» у сфері усиновлення, відбувається розвиток інституту міжнародного всиновлення [66].

Хоча в даний час у США щорічно проводиться менше всиновлень в порівнянні з 35 роками раніше, національне всиновлення не згасає. Насправді, більшість американських сімей всиновлюють дітей всередині країни набагато частіше, ніж на міжнародному рівні. Сьогодні майже кожен аспект усиновлення відрізняється від того, який був у минулому. У приватних агентствах з усиновлення замість того, щоб просто призначати дитину для усиновлення без будь-якої довідкової інформації, майбутня прийомна сім'я дитини тепер зазвичай зустрічається або розмовляє з біологічною матір'ю дитини. Біологічні батьки мають право вибирати, яка сім'я усиновить їх дитину. Біологічні сім'ї також мають доступ до консультацій і незалежної юридичної допомоги і разом з новою сім'єю визначають характер спілкування після усиновлення.

Сьогодні сім'ї, які всиновлюють дітей всередині країни, кажуть, що будь-яка первісна заклопотаність з приводу ролі біологічних батьків у житті дитини була замінена вдячністю за можливість дізнатися біологічних батьків своєї дитини. Вони зазначають позитивні аспекти усиновлення на батьківщині – це можливість познайомитися з біологічними батьками, а також медична і соціальна історія, яку вони знають про свою дитину на відміну від усиновлення з іншої країни. Сьогодні дитячих будинків, в звичному для нас розумінні, в США немає, є тільки тимчасові притулки, в яких діти перебувають деякий час до визначення їх в прийомну сім'ю. Так, за сиротами вишиковується черга, і, тому, процес усиновлення дитини з-за кордону може виявитися швидшим. У різних країнах існують різні правила з міжнародного всиновлення. Наприклад, в нашій країні в банку для міжнародного усиновлення виявляються тільки ті діти, яким не знайшли сім'ю на батьківщині. Саме тому американцям частіше дістаються хворі діти, тому що очевидно, що деякі українські сім'ї зважуються на цей крок. Схожа ситуація і в багатьох інших країнах.

За законодавством нашої країни прийомними батьками хворої дитини можуть стати навіть одностатеві пари або самотні жінки, судимі іноземці, а тому при ухваленні рішення про усиновлення виходять із законів країни, в якій дитина проживає, це шанс для зазначених груп американських жителів завести

довгоочікувану дитину. Інші мотиви міжнародного всиновлення – економічна вигода, податок на усиновлення хворої дитини може бути нижче, а також, в залежності від штату, його може не бути зовсім. На цьому пільги не закінчуються: такі діти мають право на безоплатне медичне обслуговування і навчання в коледжі (в деяких штатах їм може бути надана знижка). Люди з обмеженими можливостями в Америці є повноправними членами суспільства, створені всі умови для того, щоб згладити відмінності між ними і здоровими людьми: сприятлива і культурна ситуація в США, загальне визнання традиційних християнських цінностей, милосердя і турботи про ближнього. У США зведені до мінімуму відчуження і ізоляція, з якою вони стикаються на батьківщині.

Дитина успішно проходить важливі життєві етапи, вона справляється з труднощами, знаходить друзів, домагається успіхів, веде повноцінне життя здорової людини. Змінюючи життя однієї дитини, батьки відчувають, що роблять величезний внесок у зміну всього світу. Це не просто виховання дитини, це виконання великої людської місії. Такими батьками керують високі гуманістичні ідеї і оптимізм: віра в те, що вони зможуть поставити дитину на ноги (адже з американським рівнем медицини можна домогтися результатів, немислимих для країн, що розвиваються) або просто зробити його щасливішим.

Кумулятивний ефект постійно зростаючої активності, пов’язаної з усиновленням за минулу чверть століття, призвів до появи соціального руху в США. За підтримки державної політики, організацій та популярності, яку вона досягла в засобах масової інформації, стигматизація, пов’язана з усиновленням, розсіюється.

Рух за усиновлення приніс більшу різноманітність американським сім’ям і громадам, особливо через міжнародне всиновлення. Хоча існує опозиція до цієї зростаючої різноманітності, якщо цей рух продовжує досягнутий імпульс, можна передбачити, що він збільшиться. Збільшення уваги, що приділяється усиновленню, має наслідки для появи допоміжних професій, оскільки були розроблені нові підходи, агенції, політика та література. Необхідно й надалі продовжувати розвиток таких ресурсів.

1.3. Мовна адаптація усиновлених дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з України в американській родині.

Мова грає вирішальну роль у житті кожної людини. Роль мови в нашому житті неоціненна. Вона не просто засіб спілкування, передачі думок та ідей, але також інструмент формування дружби, культурних зв'язків. Учені неодноразово наголошували про важливість мови в нашому житті. Мова – надзвичайно важливий спосіб взаємодії з людьми. Щоб ефективно спілкуватися, ми надсилаємо повідомлення зі словами, жестами або діями, які отримує хтось інший. Мова є засобом вираження наших почуттів і переживань. Іншими словами, ми висловлюємо наші почуття та досвід через мову. Мова впливає на моральний розвиток дитини. Дитина вчиться розмовляти, слухаючи те, що їй кажуть батьки чи інші дорослі.

Міжнародне усиновлення стрімко зростає. Діти, які спочатку народились і виросли в одному мовному середовищі, потрапляють у сім'ю та громаду, яка використовує нову мову. Як правило, перехід на нову мову відбувається надзвичайно швидко, причому перша мова, як правило, забута протягом декількох місяців, а іноді, незважаючи на всі зусилля прийомних батьків щодо надання можливості допомогти дитині зберегти рідну мову. Дивно, але така картина спостерігається не тільки в немовлят, а й у дітей старшого віку на момент усиновлення.

Рідна мова усиновленої дитини – це мова, яку вона колись використовувала та розуміла, мова, якою говорили її біологічні батьки, вихователі, мова, яку дитина може поєднувати зі своєю спадщиною. Усиновлення вимагає широкого спектру різких змін у житті і вимагає послідовних зусиль як для усиновлених дітей, так і для прийомної родини.

Сьогодні поняття «адаптація» набуло досить широкого значення, ним активно оперують у багатьох галузях науки та сферах життя. Використання цього терміну надає йому полісемантичності. Різні науки пропонують достатньо велику кількість трактувань та модифікацій цього процесу. Така багатозначність, згідно з тлумаченням Л. Корель, пояснюється різноманітністю природи суб'єктів, що

адаптуються (до них належать представники живої і неживої природи, а також соціального світу), початкових умов та обставин пристосування, а також способів та механізмів адаптації [84, с. 31].

Перші згадки про адаптаційні процеси датуються XVIII ст. і вважаються заслугою французького натураліста Ж. Бюффона, котрий говорив про зміну живих організмів під впливом навколишнього середовища. Проте саме термін «адаптація» (лат. adaptatio – пристосування) виник наприкінці XVIII століття завдяки німецькому фізіологу Ауберту, який досліджував реакцію органів чуття у відповідь на різноманітні подразники. Це стало поштовхом для подальшої роботи в напрямку дослідження адаптаційних процесів [136, с. 17].

Розвиток науки поступово вносить свої корективи у значення поняття «адаптація», воно містить у собі широкий спектр характеристик і властивостей. Під впливом суспільного розвитку його зміст постійно збагачується і розширюється, набуваючи водночас різноманітних значень і відтінків, що дало можливість дослідникам розглядати адаптацію як складне системне явище. Це також зумовило різноаспектність дослідження адаптаційних процесів. З проаналізованої нами наукової літератури робимо висновок, що розуміння процесу адаптації все-таки безпосередньо залежить від галузі науки, яка його трактує, спираючись на свої головні засади, охоплюючи зовнішні чинники та внутрішній світ особистості.

Поняття «адаптація» та «соціалізація» нерідко ототожнюють, тому вирішальну роль тут відіграє проблема відповідності форм поведінки, індивідуальної здатності до знання основних правил, вимог, норм, виконання суспільних функцій. Соціологічний підхід трактує адаптацію як процес «входження» особистості в нові соціальні ролі, водночас сутність такого процесу полягає в змістовому, творчому пристосуванні індивіда до нових умов життєдіяльності [111, с. 111–120].

Дж. Дьюі стверджував, що в боротьбі за виживання саме свідомість та поведінка забезпечують повноцінне функціонування організму, коли між ним та середовищем відбувається певний дисбаланс: свідомість викликає відповідну

поведінку, котра дає можливість організму боротися за своє існування. Вчений був переконаний, що поведінку слід розглядати не як абстрактну наукову конструкцію, а як форму пристосування організму до навколишнього середовища, тобто його адаптацію. Саме тому автор вважав доцільним вивчати людський організм у процесі його життєдіяльності [229, с. 441–462].

В.Євтух характеризує поняття соціальної адаптації як «процес пристосування вихідців з інших етнічних спільнот, зазвичай новоприбулих, до соціальних умов існування в новому середовищі; передбачає соціальне включення, передусім, іммігрантів у суспільство проживання, їх соціальну мобільність» [61].

Н.А.Агаджанян трактує соціальну адаптацію як пристосування організму до умов навколишнього середовища, що забезпечує йому виживання й підтримку нормальної життєдіяльності [1, с. 284].

Визначення поняття адаптація (М. Агаджанян[1], Ф. Березін[28], В. Казначеєв[75], Н. Лєбєдєва[95], В. Медведєв[102], М. Скубій [148] та ін.). Чинники, які впливають на процесс адаптації С. Ларіонова[93], Г. Постовалова [135], М. Ромм [142] та ін. Визначення функцій адаптації (Л. Засєкіна [69], Л. Шпак [188], М. Южанін [190] та ін.

Етнічна адаптація та її аспекти стали предметом дослідження учених (О. Блинова [42], В. Крисько[91], Н. Лебедєва[95], М. Мартинова[107], Л. Почебут [139], Г. Солдатова [156], Т. Стефаненко[163] та ін.

М. І.Скубій характеризує адаптацію як процес, під час якого в людини відбуваються якісні зміни в установках, інтересах, орієнтаціях, поглядах, переконаннях, котрі проявляються в змінах поведінки особистості [148, с. 27]

В. Казначеєв вважає, що людина, у процесі своєї життєдіяльності, перебудовує зовнішнє середовище, пристосовуючи його до своїх власних потреб. Саме те, що ця перебудова відбувається свідомо, відрізняє її від інших представників тваринного світу [75].

Адаптація в широкому значенні ніщо інше, як процес пристосування людини до умов проживання, які більшою мірою створює вона сама. Якщо

адаптація ототожнюється із соціалізацією, то соціалізацію неможливо розглядати окремо від мови, тобто мовної адаптації.

Дослідження проблем мовлення та його розвитку, а також компонентів мовленнєвої діяльності, стала частиною широкого спектру наукових поглядів низки мовознавців, таких як В. фон Гумбольдт, Б. Джорбенадзе, О. Потебня, Ф. де Соссюр, Л . Щерба та ін.

Оскільки спілкування в соціумі завжди посідало основоположне місце, дослідження мови та мовлення сягає часів античності. Так, давньогрецький філософ Демокріт вважав, що призначення мови полягає у спілкуванні та є засобом вираження дійсності [175]. Філософ Платон вбачав, що мовлення як діяльність та породження свідомості людини, слугує для передачі певного змісту. Аристотель вважав, що мовлення – це знакове явище, оскільки людина, перш ніж говорити, вибудовує певні стосунки, а саме: предмети-уявлення-знаки (знаки мови) [14].

Р. Декарт висловлював переконання про наявність вроджених ідей у особистості, наприклад чисел, фігур, логічних математичних понять тощо.

Саме ці ідеї, на думку вченого, сприяли породженню мови в мовця. Р. Декарт говорив також про пропорційні відношення між добре розвиненим мисленням та ясною, логічною мовою [176].

У подальшому, це твердження буде намагатися спростувати у своїх працях англійський вчений Дж. Локк, переконуючи, що не вроджені ідеї, а зовнішні чинники впливають на засвоєння та відтворення мови [97].

У XIX ст. відбувається певний перехід від традиційного бачення мови та мовлення до універсально-психологічного адаптивного процесу.

За визначенням Ф. де Соссюр «мова – це систематизована сукупність правил, необхідних для комунікації» [158, с. 84].

Як зазначає І. Тарасюк, мова не може існувати поза суспільством, адже для її функціонування необхідні носії мови. Для громадян, які народжуються та зростають у звичному для них культурному й мовному середовищі, мова не є предметом постійного розмірковування. У повсякденному спілкуванні ми не

замислюємось над побудовою речення, не аналізуємо його. Мова є спонтанним, природним явищем. Володіння рідною мовою в даному випадку є звичним явищем та є найпростішим засобом передачі та отримання певної інформації від співбесідника. Людина, вільно володіючи мовою, не відчуває тривоги, дискомфорту, почувається впевнено та сміливо, і навіть не здогадується про це. Про роль і неймовірну значущість мови людина замислюється лише тоді, коли потрапляє в іншомовне середовище. Найчастіше ця проблема стосується учасників міжнародної міграції, усиновлених дітей, адже у разі переїзду вони знайомляться не лише з іншим соціокультурним середовищем, але й з іншою мовою [115].

І. Тарасюк вважає, що поняття мовна адаптація безперечно заслуговує на право існування та належне місце серед соціологічної й психологічної, педагогічної термінології. Ці два термінологічних сполучення взаємопов'язані між собою та мають нерозривний зв'язок, адже володіючи лише рідною мовою не можливо споріднитися з іншомовною культурою, долучитися до громадського, культурного, освітнього рівнів життя в іншій державі, а отже, – почувати себе повноправним та повноцінним членом цього суспільства [115].

Усиновлені діти в США не зможуть соціалізуватися без оволодіння англійською мовою. Англійська мова є, так би мовити, «транспортним засобом» для досягнення успіху усиновлених дітей. Першочерговим завданням усиновлених дітей і їх батьків є опанування англійської, адже без знання англійської неможливий розвиток дітей та їх возз'єднання з іншомовною культурою, вони не зможуть сповна долучитися до громадського, культурного, освітнього рівнів життя в США, а отже, – почувати себе рівноправним та повноцінним членом американського суспільства.

Про це також свідчить теорія мотивації А.Маслоу, згідно з якою потреба в самоповазі та повазі з боку інших, належить до базових потреб людини і завершує собою їх ієрархію. Без них неможлива реалізація потреб розвитку, росту, якісної самореалізації особистості. Оволодіння мовою країни, в якій перебуває всиновлена дитина, є важливим моментом усвідомлення особистісного росту, що

значною мірою підвищує її самооцінку, а отже, забезпечує її внутрішній комфорт [103].

Розглядаючи цю теорію в рамках адаптації, слід зазначити, що для успішного задоволення перелічених потреб в іншомовному середовищі, усиновлені діти обов'язково повинні послуговуватися мовою та мовленням. Відтак ми вбачаємо прямий зв'язок між успішним досягненням, реалізацією потреб та володінням ними іноземним мовленням країни свого проживання. Крім того, шанси для досягнення найвищого щабля потреб – самоактуалізації прямо пропорційно дорівнюють успішності їх мовленнєвої адаптації до нового іншомовного середовища.

Мотив (лат. motus – рух) – причина, що спонукає до діяльності, скерованої на задоволення певних потреб. Крім того, діяльність індивіда може бути полімотивованою та покликаною задовольняти декілька його потреб одночасно. Мотив, котрий не завжди є усвідомлюваним, визначає характер пізнавальних процесів особистості – сприймання, пам'ять, мислення, увагу тощо [137, с. 91–92].

Отже, під мотивацією ми розуміємо систему спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Мотивація як порівняно стійка система домінуючих мотивів діяльності і поведінки, не постійна впродовж життя людини, має свої вікові особливості, пов'язані зі зміною провідних видів діяльності, соціальних умов та умов проживання, планів та намірів людини [137, с. 212–213].

І. Тарасюк висловлює думку про те, що випадку міграції характер мотивів мігрантів дійсно переглядається та змінюється упродовж їхньої адаптації до іншомовного середовища. Припускає, що до загальних, соціальних мотивів належать такі: здобути визнання в суспільстві, колективі, бути уподібненим своїм мовленням до носіїв мови, здобути освіту і згодом отримати гідне місце праці. Вузькоособисті мотиви втілюють прагнення до власного благополуччя (заслужити похвалу, повагу з боку інших, добру оцінку власних дій та ін.). Усі згадані мотиви об'єднані одним і тим самим знаменником – іноземним мовленням [115].

Адже не володіючи мовленням, котре у випадку міграції через усиновлення автоматично змінює свій статус з іноземного на рідне, усі згадані мотиви реалізувати практично неможливо. Успіх задоволення мотивів усиновлених дітей безпосередньо залежить від володіння ними мовою країни до якої вони усиновлені. Теорія «лінгвістичної відносності» Е.Сепіра та Б.Ворфа трактується як здатність людьми бачати світ крізь призму своєї рідної мови, що відображає певною мірою їх цінності життя, а отже, розходження між різними культурами й різним менталітетом зумовлені розходженнями в мовах. Е.Сепір розглядав вплив комунікативних процесів на життя особистості та суспільства. Він зазначає, що для формування суспільства, його об'єднань та підрозділів, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні певні процеси комунікації під основним видом комунікації розуміється мова [305].

К.Оберг, говорячи про наслідки «культурного шоку», зазначає, що кожна культура має безліч символів соціального оточення, як вербальних, так і невербальних способів спілкування, із допомогою яких ми орієнтуємося та взаємодіємо в ситуаціях повсякденного життя, і що наш духовний світ залежить від цих сигналів, багато з яких ми навіть не усвідомлюємо. Коли вся ця невидима система вільної орієнтації в світі раптово стає неадекватною в умовах нової культури, людина відчуває глибоке нервове потрясіння [290].

Не слід залишати осторонь теорію акультурації канадського психолога Дж. Беррі (J.Berry). Відповідно до теорії Дж. Беррі, акультурацію зумовлюють два чинники, які впливають на вибір чотирьох основних стратегій. Цими чинниками є збереження культури (визначається необхідність підтримки культурної ідентичності) й участь у контактах (меншини включаються в іншонаціональну культуру або залишаються серед «своїх»). Залежно від варіантів відповідей на ці два питання, Дж. Беррі визначив чотири стратегії акультурації: асиміляція, сегрегація, маргіналізація і інтеграція [206].

За словами Н. Агаджанян: «Асиміляція – злиття одного народу з іншим із втратою одним із них своєї мови, культури, національної самосвідомості» [1]. Процес асиміляції є згубним не лише для культури й самобутності народу, але і

для його мови. Яскраво виражене прагнення до реалізації, самоповаги та самореалізації на новому місці зумовлює вибір і реалізацію такого типу адаптації, який буде найбільше сприяти задоволенню цих потреб. Такою стратегією, що дозволяє особистості найбільш продуктивно самореалізовуватись, є лише інтеграція. Дійсно, коли кожна з взаємодіючих етнічних груп зберігає свою культуру/мову, але одночасно налагоджує тісні контакти з іншою культурою, а в нашому випадку, вивчає мову іншої країни (не забуваючи водночас свою рідну), відбувається взаємний прояв поваги та толерантності. Усиновлені діти, володіючи мовою, налаштовують до себе позитивне ставлення з боку нової англомовної спільноти. Отже, під *мовною адаптацією* доречно розуміти процес накопичення активного й пасивного словникового запасу з урахуванням діалектичних особливостей регіону проживання, що забезпечує передачу інформації для реалізації успішної вербальної комунікації [115].

На нашу думку, успішна мовна адаптація можлива лише в процесі пізнання звичаїв і побуту іншої культури та неможлива в ізольованому від носіїв мови середовищі. Мовна адаптація є процесом багатогранним, пропонуємо розглянути мовну адаптацію також на кількох рівнях та спрогнозувати психологічний стан усиновленої дитини на кожному з них. Спираючись на теоретичні розробки науковців, відповідно до завдань дослідження, було спроектовано структуру мовної адаптації усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови. Структура враховує специфіку законодавства США, закладів освіти, можливості впливу освітньо-виховного та культурного середовища. Розглянемо докладніше компоненти структури мовної адаптації: когнітивний компонент – є лише однією складовою мовної адаптації і він повинен взаємодіяти принаймні з чотирма іншими системами розуму: сприйняттям, артикуляцією, концептуальними знаннями (які дають значення слів і їх відносин) і соціальними знаннями (як мова може бути використана і інтерпретована в соціальному контексті). Психолого-лінгвістичний компонент полягає у логопедичній корекції мовлення, усунення мовленнєвих порушень (заїкання, ринолалія, дислексія і т.д.). До роботи з усиновленими дітьми з України в США особливо необхідно долучати

вчителя-логопеда, який допоможе із постановкою вимови та навичкам спілкування. Додатковими фахівцями можуть виступити вчителі англійської мови, культурологи та інші. Психолого-педагогічний – реалізується за допомогою різноманітних методик, психологічної терапії, тестування, надання психологічних послуг з проведення психодіагностики, психологічної корекції, психологічної реабілітації. Психолого-педагогічна адаптованість – стан взаємин особистості й соціального оточення, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно включається в провідну діяльність, задовольняє основні соціогенні потреби, іде назустріч рольовим очікуванням, які пред'являє до неї соціум, переживає стан самоствердження і свободи вираження творчих здібностей. Соціально-педагогічний реалізується через розгалужену мережу соціальних державних та недержавних інституцій: допомога з розвитку й виховання дитини, розумінні потреб дитини, налагодження та покращення стосунків між батьками й дітьми, тренінги і консультації сім'ї, візити додому, спеціальна освіта батьків, адаптація дитини до середовища, служби раннього втручання, тощо; етно-культурний реалізується за допомогою діяльності українських культурних центрів, церков, церковних шкіл, українських музеїв, таборів, українознавчих студій, фольклорно-етнографічних гуртків.

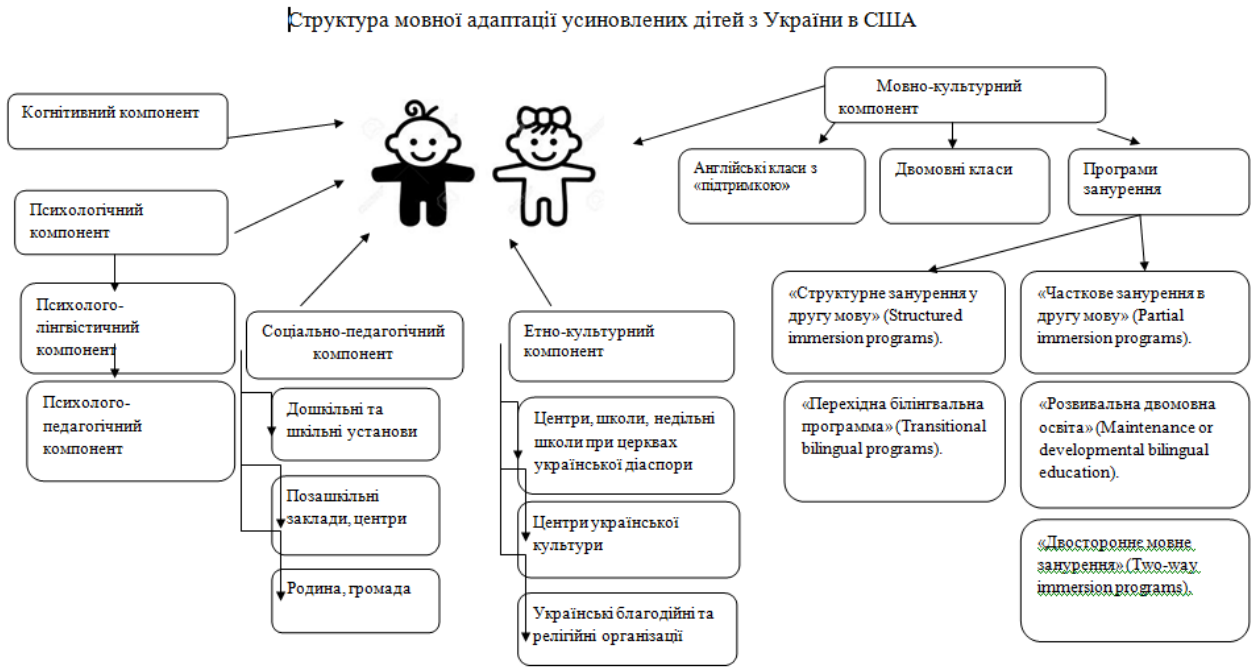

Рис. 1. Структура мовної адаптації усиновлених дітей з України в США.

Мовно-культурний компонент: 1. Англійські класи з «підтримкою»(English Classrooms with Support); 2. Двомовні класи(Bilingual Classrooms); 3. Програми занурення (Sheltered Immersion Programs): 1. «Структурне занурення в другу мову» (Structured immersion programs). 2. «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs). 3. «Перехідна білінгвальна программа» (Transitional bilingual programs). 4. «Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education). 5. «Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs).

На фонетичному та лексичному рівнях слід зазначити, що потрапляючи в нове мовне оточення, людина чує не лише незнайомі слова, але і звуки. Цей рівень найважчий, адже потрібно мобілізувати та залучити всі ресурси пам'яті, експериментувати з можливостями свого артикуляційного апарату, аби коректно відтворювати почуті слова і вирази, формувати свій власний словник найбільш уживаної та корисної лексики. Цей рівень є складним у психологічному плані. Людина відчуває перевтому, нерідко ці відчуття супроводжуються поганим самопочуттям та головним болем, адже мозок перевантажується великою кількістю нової інформації. У цей момент велику роль відіграє оточення. Відомо, що повна ізоляція від носіїв рідної мови інтенсифікує процес вивчення іноземної, проте саме в цей період дитина може відчувати найбільшу тугу за своїми співвітчизниками, відчуваючи певний дискомфорт від неспроможності висловлювати свої думки та виражати емоції. Якщо ж дитина вже має друзів серед місцевого населення або представників свого етносу,тобто іншими усиновленими дітьми з рідної її країни, цей період сприймається нею менш болісно.

Наступним рівнем мовної адаптації є граматичний та синтаксичний, на якому людина починає не лише відтворювати, але й розуміти граматичний зміст своїх висловлювань, не припиняючи накопичення свого активного словникового запасу, вчиться будувати нескладні розповідні та питальні речення. Сором'язливість – зайва риса характеру дитини, яка хоче якісно та швидко

оволодіти мовою. У цей період важливо чути не лише носіїв мови, але також і себе, варто багато читати вголос, записувати свій голос на диктофон.

Ефект самокритики сприяє активній роботі над помилками та прагненню удосконалювати свої навички. Цей етап не забезпечує повного внутрішнього задоволення, він все ще залишається морально складним для людей, яким, зрозуміло, не вдається все й одразу. На початкових стадіях адаптації негативний відтінок має також чинник дезорієнтації в новому суспільстві загалом. При чому, чим більшою є «культурна дистанція» між країнами виходу та країнами поселення, тим важче дітям зберігати внутрішню гармонію й рівновагу [115].

На стилістичному рівні усиновлені діти здатні відчувати мову та її відтінки, вміють вибирати та застосовувати лексичні одиниці з свого словникового арсеналу, залежно від ситуації. На такому рівні важливо не забувати про граматику та орфографію. Мовна та писемна грамотність є запорукою успіху в подальшому кар'єрному зростанні, суспільному та громадському житті, що обов'язково позначатиметься також на внутрішньому психологічному стані.

Заключним етапом мовної адаптації, яка наближає її до мовленнєвої, є рівень підсвідомий, на якому відбувається повне мовне споріднення усиновленої дитини з мовою, яку вона не сприймає як іноземну, а рідну, на якій вона мислить та навіть бачить сновидіння. На нашу думку, ефекту цілковитої мовної адаптованості досягти дуже складно, та лише діти, які з раннього віку або із самого народження виховуються у двомовних сім'ях, можуть досягти такого рівня. Доросла людина може оволодіти мовою на свідомому рівні, але її підсвідомості важко сприймати дві і більше мов як рідні.

Поняття адаптація в різні періоди залишається одним із найпопулярніших та найбільш цікавих явищ, оскільки носить динамічний та дискусійний характер. Саме це забезпечує йому великий дослідницький потенціал і незгасаючий інтерес психологів, соціологів, філософів, лінгвістів та представників інших галузей наук [115].

Оскільки особливості адаптаційних процесів усиновлених дітей, зокрема їхньої мовної адаптації, визначаються не лише психологічними особливостями

індивіда, рівнем особистого розвитку, поведінки, а також віком та багатьма іншими чинниками, це відкриває перед нами перспективи та ставить завдання для нашого дисертаційного дослідження визначити універсальну поетапну мовленнєву адаптацію та встановити часові межі тривалості кожного з них.

Адже мовленнєва адаптація, з одного боку, ґрунтується на мовній, а з іншого – визначається психологічними особливостями особистості усиновленої дитини.

За останні роки американські сім'ї усиновили більше чверть мільйона дітей, вихованих в інтернатах з-за кордону. Більшість з цих дітей зараз в навчається в американських школах. Це створює виклик для американської системи освіти, яка має справлятися з освітою та адаптацією тисяч колишніх дітей-сиріт, народжених за кордоном, які мають почати або продовжувати свою освіту в процесі адаптації до нових сімей, нового соціального /культурного середовища та нової мови.

Одна з загальних характеристик дітей, усиновлених на міжнародному рівні, полягає в тому, що вони «піддаються ризику» та виявляють більше академічних труднощів та проблем, пов'язаних із школою, ніж їхні однолітки. За результатами досліджень, проведених протягом останніх двох десятиліть, майже половина всіх усиновлених у Сполучених Штатах та потребує спеціального навчання, навчального закладу протягом щонайменше перших двох-чотирьох років навчання в школі. Після початкового етапу, здавалося б, швидкого придбання мови та адаптації до нових сімей та школи, багато усиновлених дітей стикаються зі значними труднощами у навчанні, що призводить до поведінкових та емоційних проблем.

Борис Гіндіс (B. Gindis) зазначає, що позбавлені важливого досвіду навчання в ранньому дитинстві, проведеному в дитячих будинках, всиновлені діти можуть мати пізнавальні та академічні проблеми під час переходу на більш просунуті рівні навчання після усиновлення. Відновлення їхнього когнітивного фундаменту є сутністю програм підтримки для дітей з освітньою депривацією в ранньому дитинстві [245].

Головним освітнім наслідком цього факту є те, що у цих дітей є значні прогалини та порушення їхньої фактичної бази знань для їхнього віку та заявлених оцінок, що робить непродуктивним рішення щодо розміщення дитини у місцевій школі на підставі їх розміщення в країні походження. Тому первісна оцінка після приїзду має вирішальне значення для відповідного розміщення усиновлених дітей.

Після усиновлення до іншої країни, на основі сучасної практики,яка використовується для дітей із сімей іммігрантів, усиновлена дитина може бути неправильно розміщена в американській шкільній системі і їй може бути відмовлено у відвідуванні школи через обмежену майстерність в англійській. Це трапляється частіше, ніж ми думаємо, оскільки школи, як правило, нехтують своєю фактичною готовністю до певних рівнів навчання та розміщують усиновлених дітей відповідно до їх віку.

Ще одним чинником, який спонукає всиновлених дітей до труднощів у навчанні в американських школах, є різка втрата рідної мови. Одним із найбільш шокуючих відкриттів у галузі міжнародного всиновлення є швидкість, з якою діти втрачають рідну мову та глибинний характер цієї втрати. За словами Б. Гіндіса (B. Gindis) у ситуації повного занурення в англійську мову дітей віком до 4 років потрібно лише 7–12 тижнів, щоб зменшити функціонально їх рідну мову на практично нефункціональний рівень. З дітьми старшого шкільного віку швидкість мовного виснаження вимірюється місяцями, а не тижнями, проте швидкість втрати мови виявляється незрозумілою: у 7-річних дітей, що потребують, в середньому близько трьох місяців, щоб втратити функціональність їх рідної мови в експресивному режимі і лише два місяці довше в рецептивному режимі. Для 9-річної дитини, яка володіє навичками грамотності в рідній мові, втрата відбудеться протягом перших шести місяців у середовищі, де панує лише англійська мова. Є винятки, зокрема, коли дитина усиновлюється разом з братами чи як частина спорідненої групи, але загальна швидкість втрати мови все ще вражаюча [245].

Усиновлені діти швидко вивчають свою нову мову (англійську), особливо комунікативний аспект, необхідний для соціальної взаємодії. Утрата першої мови та вивчення англійської мови відбуваються одночасно, але з різним темпом: втрата мови є набагато швидшим процесом, ніж вивчення нової. Цей чинник необхідно враховувати в школах для вирішення поведінкових та академічних труднощів усиновлених дітей.

Які наслідки швидкої втрати мови?! Мова є інструментом, посередником, ключовим елементом здебільшого пізнавальних і поведінкових навичок. Якщо інструмент відтягнутий різким чином, усі ці навички також можуть погіршуватися. Як наслідок, ми спостерігаємо регрес у моделях поведінки, коли 6-річний поводиться як 3-річний, у комунікації, коли дитина повертається до невербальної стадії, використовуючи переважно жести та недиференційовані звуки, у пізнанні, коли основні психічні навички, такі як візуальне моделювання, послідовність, повністю зникають або стають неефективними, а також утратою або ослабленням академічних навичок та знань.

Не дивно, що усиновлені діти віком від 5 років і старші часто повинні починати з нуля не тільки у вивченні мови, але й у багатьох інших предметах, які опосередковуються мовою. Ось чому не просто освіта, а рання, добре спланована, систематична та інтенсивна когнітивна та мовна адаптація є необхідністю для більшості всиновлених дітей, які розпочнуть навчання відразу після всиновлення.

Загальна функціональна модель такого відновлення за Борисом Гіндісом (B. Gindis) повинна включати в себе чотири етапи:

- Точна початкова оцінка потреб у навчанні.
- Правильне розміщення відповідно до фактичної готовності.
- Підтримка та корекційні послуги в школі.
- Відновлення через спеціалізовані методики, якщо це необхідно [246].

Усиновлені діти подібні до дітей із сімей мігрантів, і навчаються відповідно до їх віку та вивчають англійську як другу мову. Як правило, батькам пропонується зачекати і подивитися, як їхні діти пристосовуються до нового соціального/культурного середовища.

Б. Гіндіс (B. Gindis) радить не проводити тестування, перш ніж діти вивчать англійську мову. Труднощі, як академічні, так і поведінкові, винятково пов’язані з інституційною основою дітей. Тому сім’ям слід забезпечити всиновлених дітей увагою, належним харчуванням і підтримкою у навчанні, адже всі ці діти потребують відновлення. Усиновителі можуть не мати право на послуги спеціальної освіти через мову та культурні питання.

Усі ці припущення шкодять тим, хто всиновлює на міжнародному рівні постінституціоналізованих дітей, позбавляючи їх необхідної допомоги та підтримки в освіті [247].

Для всиновленої дитини в США весь процес пристосування до нового життя в американському суспільстві опосередковується володінням англійською мовою. Це важке завдання для багатьох дітей, які мають різноманітний мовний дефіцит рідної мови. Існує три чинники, які можуть вплинути на вміння опанувати англійською мовою: вік, особистість та рівень володіння рідною мовою. Слід наголосити, що швидкість придбання англійської мови не є безпосереднім показником загальних когнітивних здібностей. Вивчення мови – це дуже складний процес, в якому інтелектуальна спроможність є лише одним із багатьох чинників, що сприяють опануванню. У жодному разі, процес набуття нової мови не слід вважати прямим відображенням інтелекту.

Б. Гіндіс (B. Gindis) стверджує що, усі діти в результаті навчаються спілкуватися англійською мовою та володіти англійською без акценту. Збереження або втрата свого акценту пов’язано з етапом розвитку мови, де статева зрілість є роздільною лінією. Ті, хто вивчав мову ще до статевого дозрівання, як правило, втрачають свій акцент, тоді як ті, хто після статевого дозрівання, як правило, зберігають акцент. Згідно з дослідженням, проведеним доктором Джей МакКлелландом із Центру нейромерезисної освіти (Фонд досліджень Карнегі-Меллона), лише декілька людей можуть вивчати другу мову без акценту після досягнення 10-річного віку [246].

Б. Гіндіс (B. Gindis) зазначає, що існує два способи використання мови, які часто називають комунікативною мовою та пізнавальною мовою. Комунікативна

мова означає мовні навички, необхідні для соціальної взаємодії в повсякденному спілкуванні в практичному контексті. Вона включає в себе базові навички вимови, словникового запасу та граматики. Когнітивна мова означає мову як інструмент міркування, засобу грамотності та середовища для академічного навчання. Ця мовна функція виникає і стає відмінною від формального навчання та розвитком мовних навичок [244].

Прийомні батьки, як правило, здивовані і задоволені успіхом своєї дитини в оволодінні основними комунікаційними навичками і не бачать ніяких очевидних причин для додаткового вдосконалення мови. Проте в якийсь момент вчителі починають повідомляти, що їх дитина може не розуміти більш складні тексти, може не виконувати багато-послідовні інструкції, не розуміти концептуальні або гіпотетичні питання. За словами Б. Гіндіса (B. Gindis) дитина може бути протестована шкільним психологом або фахівцем в освітньому процесі та встановлено, що в основному вона має нормальний інтелект. Дослідження та практика показують, що для дітей у ситуації двомовності навряд чи порівняно легко освоїти спілкування на новій мові. Проте їм набагато складніше отримати вікову майстерність тієї ж мови в когнітивно-академічній сфері [245].

Б. Гіндіс (B. Gindis) зазначає, що швидше за все, усиновлена дитина буде боротися з когнітивним вивченням мови і для цього може знадобитися освітня допомога. З точки зору школи, найбільший «ризикований» (когнітивний мовний) показник складається з вікової групи від 4 до 8 років. Діти, усиновлені до 3 років, мають кілька років розвитку, опосередковані їх новою мовою, перш ніж вступати до школи. З іншого боку, діти старші 8 років можуть добре володіти рідною мовою та мати можливість передавати деякі свої пізнавальні мовні навички новій мові. Крім того, когнітивні проблеми мови у дітей віком старше 8 років порівняно легко ідентифікувати, а стратегії відновлення, ймовірно, є простими. Мовні проблеми дітей віку в діапазоні від 4-8 років важко точно визначити, оскільки вони замасковані динамікою придбання другої мови, яка в основному стосується спілкування, а не пізнавальної сфери [246].

У всиновленої дитини рідна мова швидко зникає з ужитку, а англійська переважає. Утрата мови відбувається набагато швидше, ніж опанування нової. У деяких дітей цей «лінгвістичний розрив» може призвести до періоду регресії (наприклад, жестикулювання) не використання жодної мови протягом деякого часу, про що повідомляють багато батьків та фахівців в перші кілька тижнів дитини у новій родині. Що більш важливо, багато навчальних труднощів, виявлених у дітей шкільного віку, можуть бути сформовані або об'єднані між часом втрати функціонального використання своєї рідної мови та часу, коли англійська мова стає для них функціональною мовою. Рівень опанування «соціальними» та «академічними» аспектами англійської мови відрізняється у двомовної дитини та всиновленої дитини.

Прийомні батьки, як правило, не знають мови дитини, яку вони усиновили, а діти не знають англійської мови під час усиновлення. Протягом перших кількох місяців питання комунікації є одним із найбільш актуальних у прийомних сім'ях. Мотиваційний попит на вивчення мови набагато інтенсивніший в усиновлених дітей (і прийомних сім'ях), ніж у двомовних дітей. Для дітей вивчення англійської мови схоже на природне опанування їхньої першої мови. Вони повністю занурюються в мову: їхні нові сім'ї, однолітки, засоби масової інформації та культура загалом – це впливові джерела мови, а не лише шкільне навчання. На думку деяких дослідників, для досягнення рівня володіння носія мови потрібно приблизно 2 роки. Більшість дітей використовують більше англійської мови, ніж рідної мови, одразу через кілька тижнів із їхніми новими сім'ями.

Емпірично у працях Б. Гіндіса (B. Gindis) було продемонстровано, що комунікативна вільноспрямованість в усиновлених дітей у багатьох випадках не може бути безпосередньо перенесена на освіту пізнавальної мови, що призводить до проблем з читанням/письмом після всиновлення [247].

Модифікації програми та підтримка шкільного персоналу мають бути специфічними для цієї групи дітей, і вони повинні містити інформацію про типових дітей та їхнє навчання. Наприклад, хороший початок – наслідки посттравматичного синдрому, синдром постінституційної поведінки щодо

розвитку дитини та навчальних процесів. Підготовка персоналу для застосування конкретних втручань щодо поведінки та/або навчальних стратегій. Не можна переоцінювати важливість підготовки вчителів з вивчення мови та її впливу на освітній процес.

Унікальність освітньої ситуації у сфері міжнародного всиновлення полягає в тому, що батьки більш підготовлені до розв'язаня проблем своїх дітей у школі, ніж професійні вихователі. Більшість батьків, які усиновлюють на міжнародному рівні, є добре освіченими, зрілими особами. Більшість із них пройшли спеціальну підготовку до усиновлення. Вони належать до груп підтримки та батьківських організацій та добре інформовані про проблеми та можливості виховання та реабілітації своїх усиновлених дітей. Батьки, які усиновлюють на міжнародному рівні, залучені та активні батьки.

Освітні організації стають основним інститутом соціалізації дітей, але школа не може зрівнятися з батьками в їх готовності. Незважаючи на те, що школи мають ресурси та кваліфікований персонал, шкільному персоналу надається підготовка для розуміння цієї категорії учнів та для пропагування різноманітних методів фізичного, емоційного та когнітивного відновлення для всиновлених дітей. Брак досвіду і інформації може призвести до невідповідної освітньої практики та до величезного розчарування як батьків, так і педагогів і, найголовніше, можуть створити умови для подальшого загострення освітніх проблем усиновлених дітей.

Однієї лише любові та хорошого харчування недостатньо, щоб прискорити пізнавальний та мовний розвиток дітей, які стали жертвами знущань та інституціоналізації, які чутливі до культури, вікових та постійних когнітивних та мовних втручань.

Висновки до першого розділу

У першому розділі «Теоретичні засади педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в США» на основі аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми показано сутність педагогічної підтримки усиновлених дітей з України в США, доповнено поняття «педагогічна підтримка», «сирота», проаналізовано концепції педагогічної підтримки всиновлених дітей у працях американських науковців, досліджено основні періоди становлення і розвитку системи соціального захисту в США.

Аналіз теоретичних засад досліджуваної проблеми виявив, що педагогічна підтримка усиновлених дітей з України в США включає: створення відповідної законодавчо-правової бази, пошук ефективних методів, що сприятимуть успішній акультурації.

Аналіз питання сутності педагогічної підтримки усиновлених дітей в опануванні англійської мови показав, що вона передбачає створення відповідної законодавчої та нормативно-правової бази, пошук ефективних методів, складання освітніх програм для цієї категорії дітей, спеціальну підготовку вчителів, упровадження сучасних форм і засобів навчання англійської мови, проведення науково-педагогічних досліджень, відкриття спеціальних класів, шкіл та центрів мовно-культурної адаптації, допомогу в психологічній адаптації та соціалізації всиновлених дітей.

Проаналізовано окремі концепції й теорії педагогічної підтримки усиновлених дітей у працях американських науковців. З'ясовано, що на початку XXI ст. проблемі педагогічної підтримки дітей приділялось багато уваги, а її вивченню присвячуються праці зарубіжних і вітчизняних науковців. З'ясовано сутність поняття «педагогічна підтримка» (Т. Анохіна, Р. Аубрі, О. Газман, К. Дахір, В. Кремень, К. Роджерс); гуманістичну сутність педагогічної підтримки (Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський); соціально-психологічні аспекти педагогічної підтримки досліджували С. Бадер, О. Бевз, І. Звєрева, С. Миронова,

Н. Теличко; розвиток педагогічної підтримки в США (М. Забоєва, Р. Мірік, Г. Пічугіна, Р. Сомерс-Фленеген, В. Шпак) тощо.

Виявлено, що педагогічна підтримка є предметом досліджень науковців різних галузей наукових знань: педагогіки, філософії, психології, соціальної роботи тощо. Педагогічна підтримка як предмет психологічних досліджень забезпечує можливість вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини з погляду гуманістичної психології. З точки зору соціального захисту вивчаються переваги суспільства з високим рівнем соціально-правового захисту дітей-сиріт. Висвітлено теоретико-методологічні підходи до реалізації педагогічної підтримки всиновлених дітей в США – ідеї гуманістичної філософії, гуманістичної педагогіки та психології щодо визнання людини найвищою цінністю незалежно від її можливостей і здібностей; принципи історичної та соціальної визначеності у визнанні можливості навчання всиновлених дітей у загальноосвітніх школах США; історично-педагогічний підхід у вивченні розвитку системи освіти, зокрема, консультативної освіти в США; системний підхід у розгляді педагогічних явищ і розкритті специфіки мовної адаптації та соціальної визначеності усиновлених дітей; особистісно орієнтований підхід у визнанні унікальності особистості усиновлених дітей, їх інтелектуальної та етичної свободи, права на повагу, вибір; компаративний підхід у визначенні можливостей використання американського досвіду в Україні.

Визначено, що зародженню педагогічної підтримки в США сприяла низка чинників, серед яких: процеси демократизації суспільства і гуманітаризації соціальної сфери; розвиток системи консультування і керівництва та наставництва в освіті, у тому числі, шкільного, їх професіоналізація; розбудова системи освіти та її гуманітаризація; удосконалення законодавчо-правової бази системи освіти та системи соціального захисту; потреба у спеціалістах; розвиток гуманістичної психології та педагогіки.

У процесі проведення компаративного аналізу, на основі використання системного підходу і системного аналізу, гуманістичної теорії, педагогічних теорій , теорій психологічного спрямування застосовано поняття «педагогічна

підтримка», яке трактується як цілісний освітній процес, що враховує потенціал дитини в умовах сприятливого навчального та сімейного середовища, яке мотивує до формування академічних, соціальних навичок та долання труднощів з максимальною самостійністю дитини. Охарактеризовано три концепти педагогічної підтримки: індивідуалізація, навчальне середовище та сім'я дитини.

Визначено поняття «мовна адаптація», під яким слід розуміти ефективне використання індивідом мовних засобів соціального та мовно-культурного середовища для задоволення істотних потреб, мотивів, збереження власних та набутих цінностей.

З'ясовано, що протягом мовленнєвої адаптації усиновлених дітей розширюється їх когнітивний та мовний діапазони, відбувається розвиток пізнавальних, емоційних процесів, особистісний розвиток, самореалізація у власному мовленні, активне формування свідомості відповідно до нових умов проживання.

Установлено, що ефективна мовленнєва адаптація виконує інтегрувальну функцію особистості до іншомовного середовища, а дезадаптація призводить до мовленнєвої асиміляції або мовленнєвої ізоляції, що носить характер психологічного захисту або усамітнення.

Установлено, що умовою успішної мовленнєвої адаптації усиновлених дітей до іншомовного середовища є задоволення ними своїх потреб та мотивів, а також збереження власних і нових цінностей.

Установлено, що американській науці питаннями мовної та мовленнєвої адаптації, займаються такі вчені як: Ш. Гленен (S. Glennen), Б. Гіндіс (B. Gindis), Дж. Камінс (J. Cummins).

Аналіз американської науково-історичної, науково-педагогічної літератури та джерел дозволив визначити, що процес формування і розвитку системи роботи з дітьми-сиротами в США за період XX–початок XXI століття може бути умовно поділеним на три основні періоди: перший період (1900–1929 рр.), другий період (1930–1961 рр.), третій період (1961– по цей час). В основі цього розподілу лежать певні історичні, політичні, соціальні, економічні та гуманістичні зміни в США та

наслідки науково-педагогічних досліджень. У кожному з цих періодів проаналізовано факти впливу окремих подій, явищ, особистостей і груп на загальнонаціональну політику взагалі, зокрема й на захист сиріт.

Важливу роль у з'ясуванні передумов виникнення інституту усиновлення в США відіграють комплексні дослідження американських учених: Л. Аскаленд (L. Askeland), Д. Беребітськи (J. Berebitsky), А. Бродзинського (A. Brodzinsky), В. Карпа (E. Wayne Carp), С. Коен (S. Cohen), А. Патрік (A. Patrick).

Аналіз американської науково-педагогічної літератури з питання педагогічної підтримки дітей дозволив дійти висновків, що термін «педагогічна підтримка усиновлених дітей» в американській науці включає поняття «консультування», «керівництво», «супровід», «наставництво».

РОЗДІЛ ІІ.
ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УСИНОВЛЕНИХ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ В США В ОПАНУВАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1 Визначення духовно-культурного рівня готовності дитини до змін у житті, пов'язаних із переходом у прийомну сім'ю в англомовному суспільстві.

Зважаючи на економічну ситуацію в нашій країні, кількість українських сімей, які мають можливість усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а відповідно, збільшується частка тих дітей, яких усиновлюють закордон. Щороку орієнтовно 6 тис. дітей позбавляються батьківської опіки. У міжнародному праві в галузі прав людини діє універсальна угода, що найкращі інтереси дитини повинні бути першочерговими в будь-яких прийнятих рішеннях щодо її майбутнього.

Важливу роль у з'ясуванні проблем визначення готовності дітей-сиріт до всиновлення в різних їх аспектах відіграють комплексні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених: чинники та аспекти розвитку особистості,природну, культурну, соціальну обумовленість цього процесу у своїх працях Б. Ананьєв [10], О. Асмолов [18], Г. Бевз [22], Л. Буєва [48], М. Мид [110], В. Слободчиков [151]; психолого-педагогічні аспекти ролі родини в соціальному розвитку людини, механізми її соціалізації І. Кон [82], А. Мудрик [118], П. Сорокін [157]; організаційно-педагогічні засади запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах США А. Чернякова [180], М. Андерсон, А. Бандур, Л. Берковітц; особистісна цінність дитини та соціальна взаємодія з прийомною родиною в процесі соціалізації Ш. Амонашвілі [8], Л. Байбородова [21], Е. Бондаревська [47], А. Сухомлинський [165]; моделі підготовки дитини до усиновлення запропонували американські вчені Д. Бродзинський (D. Brodzinsky) [210], М. Л. Джонс (M. Jones)[267], Б.О'Меллі (B. O'Malley) [291], К. Оберг (K. Oberg) [290], Б. Рубен (B. Ruben) [301], В. І. Фальберг (V. Fahlberg) [236],

І.Честанг (I. Chestang) [218].

Конвенція 1993 року передбачає низку заходів, спрямованих на реалізацію принципу «забезпечення найкращих інтересів дитини». Встановлення того, що дитину може бути усиновлено, – виконання вимог Глави II Конвенції. Одним із найважливіших засобів захисту найкращих інтересів дитини в усиновленні й, одночасно, боротьби з викраденням, продажем дітей та торгівлею ними є з'ясування факту, чи дитину, яку хочуть усиновити, дійсно може бути усиновлено. Конвенція визначає низку відповідних зобов'язань та вимог. Стаття 4 a) передбачає зобов'язання держави пересвідчитися, що дитину може бути усиновлено, а також застосування різних підходів у різних країнах. Значення терміна «така, що може бути усиновлена» та критерії визнання дитини такою, що може бути усиновлена, встановлюється національним законодавством кожної Договірної держави.

Стаття 4. Усиновлення в рамках цієї Конвенції має місце тільки у випадку, якщо компетентні органи влади Держави походження:

a) встановили, що дитина може бути усиновлена;

b) визначили після належного розгляду можливостей улаштування дитини в Державі походження, що міждержавне усиновлення відповідає найкращим інтересам дитини;

c) упевнились, що (1) особи, установи і органи влади, згода яких необхідна для усиновлення, були належним чином проконсультовані та інформовані про наслідки їх згоди, зокрема щодо того, призведе чи не призведе усиновлення до припинення правового зв'язку між дитиною та сім'єю її походження, (2) такі особи, установи і органи влади дали свою згоду добровільно, у юридичній формі, що вимагається, та надали чи засвідчили її письмово, (3) згода не була дана за винагороду чи компенсацію будь-якого роду та не була взята назад, та (4) де це потрібно, згода матері була дана тільки після народження дитини, та d) упевнилися з врахуванням віку та ступеня зрілості дитини, що:

(1) з дитиною радились і її належним чином інформували про наслідки усиновлення та її згоди на усиновлення, якщо така потрібна, (2) бралася до уваги

бажання та думка дитини, (3) згода дитини на усиновлення, якщо така згода потрібна, була одержана добровільно, у належній юридичній формі, та була надана чи засвідчена письмово, та (4) така згода не була дана за винагородження чи компенсацію будь-якого роду [80].

Найкращі інтереси дитини, яка підлягає міждержавному усиновленню, будуть належним чином забезпечені, якщо зроблено все можливе для збирання та збереження якнайповнішої інформації про походження дитини, її біографічних даних, історії сім'ї та медичної історії. Довготермінові та короткотермінові інтереси дитини залежать від виконання державами своїх зобов'язань за Статтями 9 а) та 30 Конвенції [80].

Загальна історія дитини допомагає їй краще зрозуміти своє минуле та зберегти зв'язок із ним, більше дізнатися про своє походження, належність до певної культури та соціальної групи, встановити й підтримувати персональні стосунки, якщо колись дитина повернеться до держави походження. Ці знання можуть сприяти кращому психологічному самопочуттю дитини в подальшому житті. Медична картка дитини може надати важливу інформацію про теперішній стан здоров'я дитини, необхідну для діагностування медичних проблем, які вона могла мати в дитинстві чи в подальшому житті.

У випадку усиновлення, яке є одним із найперспективніших і остаточних рішень, які можуть бути зроблені щодо майбутнього будь-якої дитини, тобто, підбір їхніх батьків, міжнародне право визначає найкращі інтереси дитини як першочергове рішення. Підбір прийомних батьків, якості яких максимально відповідали б потребам дитини, відіграє провідну роль у забезпеченні її найкращих інтересів і має проводитися на високому професійному рівні. Майбутні усиновителі повинні бути ретельно оцінені фахівцями на придатність для усиновлення дитини, а, особливо, якщо дитина має особливі потреби. Усе більшого значення це зобов'язання набуває в контексті міждержавної форми усиновлення, оскільки це, крім того, передбачає виведення дитини в нову країну і, як правило, нову культуру.

Проте немає універсальної згоди щодо того, хто в кінцевому підсумку несе

відповідальність за визначення того, що в «найкращих інтересах» дитини, а також на основі чого повинно бути прийняте рішення. З огляду на сьогоднішню ситуацію вважаємо за потрібне розглянути шляхи визначення рівня готовності дітей-сиріт до міжнародного усиновлення та їх психолого-педагогічну підтримку.

З конкретним посиланням на міждержавне усиновлення, маємо на меті продемонструвати можливу небезпеку для прав дітей щодо рівня готовності до усиновлення і внести пропозиції щодо вирішення цієї проблеми в педагогічному аспекті. Крім того, маємо на меті з'ясувати важливі проблеми та запропонувати шляхи подальшого вдосконалення, що дозволило б здійснити міждержавне усиновлення, коли готовність дитини була доведена як юридично можлива, психологічно обґрунтована та бажана. Іншими словами, міждержавне усиновлення має розглядатися як пріоритетне лише тоді, коли немає або не може бути створено відповідних альтернатив у рідній країні дитини.

За свідчення педагогів, діти-сироти як правило не можуть по-справжньому впливати на свою долю. Відомо, що думка дітей враховується під час переходу з інтернату у сім'ю, під час переведення з одного інтернату в інший або при переведенні із сім'ї в інтернат все вирішується без участі дитини.

Рівень загрози у нинішньому стані справ із залученням дітей до прийняття рішень оцінюється по-різному. Низка людей, які залучені до роботи з дітьми сиротами зазначають, що діти нездатні на відповідальні рішення, і ситуація, коли рішення за них приймають інші, вважаються абсолютно нормальною. Проте інші фахівці висловлюють думку про те, що незалученість дітей до вирішення своєї долі є порушенням прав дитини і несе серйозну загрозу [19].

Слід ефективніше враховувати індивідуальні потреби дитини під час відбору сім'ї для неї. Діти-сироти говорять, що для того, щоб стати членом нової родини, їм необхідно попередньо познайомитися, і для прийняття рішення може знадобитися більше часу. Досить популярними є програми культурного обміну для дітей-сиріт, які організовані міжнародними благодійними організаціями. Діти маю можливість на собі відчути любов та родине тепло під час гостьової програми, а вже згодом, можливо, стати її членом. Інші програми, якими

користуються іноді недержавні організації, що надають допомогу при підготовці потенційних батьків, або центри соціальних служб, не входять до офіційної програми підготовки, однак є часто більш ефективними та послідовними.

Популярністю серед частини експертів користується міжнародна програма підготовки «Прайд» (PRIDE – Parent Resourse for Information, Development and Education), що означає «Ресурси батьків для інформації, розвитку та освіти». Програма була розроблена у США на початку 90-х років для прийомних батьків, яких у західних країнах, де відсутній поділ на прийомних батьків і батьків-вихователів, називають «фостерні батьки» (від англ. foster – виховувати, доглядати за дітьми). У контексті проблеми нашого дослідження цікавим є той факт, що ПРАЙД, на відміну від відповідної вітчизняної програми, стрижневим поняттям якої виступає «виховний потенціал батьків», керується поняттям «батьківська компетентність». Її слід розуміти як спроможність батьків кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання, спрямовані на забезпечення сприятливих умов для життя й розвитку дитини. Основною метою програми є формування усвідомленого рішення батьків щодо створення прийомної сім'ї, дитячого будинку сімейного типу, підготовка до здійснення функцій прийомних батьків, батьків-вихователів шляхом формування необхідних сфер компетентності. Фахівці з усиновлення мають переконатися, що батьки готові прийняти дитину. Якщо мова йде про сім'ю усиновителів чи прийомну родину, слід проконтролювати добір потенційних кандидатів у батьки, майбутні батьки мають пройти навчання і підготовку, принаймні кілька разів відвідати дитину і почати будувати стосунки. Згідно з правилами міжнародного всиновлення знайомство з прийомною родиною має відбуватися до того, як дитина перейде в нову країну проживання. Це хороша практика і в інтересах дитини, щоб познайомитися, провести час з родиною. Більшість країн зобов'язують прийомних батьків подорожувати в країну дитини тільки один раз, під час якого проходить перевірка, випробувальний термін і буде прийняте остаточне рішення. Однак деякі країни вимагати від потенційних усиновителів двічі їхати до країни дитини: спочатку отримати узгодження і зв'язок з дитиною

протягом «випробувального періоду», а другий – для рішення про усиновлення.

Для того, щоб дійсно долучити дітей до процесу прийняття рішень щодо їхнього майбутнього, їм необхідно надавати інформацію в повному обсязі і в зрозумілий спосіб. Діти повинні відчувати впевненість та захищеність, роблячи свій вибір.

Усиновлення дитини проводиться в її найкращих інтересах для забезпечення стабільних та гармонійних умов її виховання та психологічного розвитку. Саме тому в процесі добору сім'ї потенційних усиновителів важливо визнати як позитивні, так і приховані мотиви родини до прийняття в сім'ю сироти.

Головною умовою успішної адаптації дитини в прийомній родині слід вважати наявність спорідненого контакту між прийомними батьками та дитиною. Якщо під час першої зустрічі у прийомних батьків виникають сумніви або відчуття сумніву щодо дитини, краще відмовитися від подальших етапів усиновлення і не обманювати самих себе через те, що з часом щось зміниться на краще.

У США популярністю користується сайт Adoption Learning Partners (ALP). Цей онлайн ресурс має позитивний вплив на результати усиновлення. Вони пропонують сучасні веб-ресурси для засвоєння освітніх програм для професіоналів, батьків, усиновлених дітей. Вони пропонують безліч інтерактивних електронних навчальних курсів, призначених для підвищення розуміння кожною людиною радощів та проблем, пов'язаних із усиновленням. На сайті пропонують завантажувати статті, які можуть зацікавити. Також є форум користувачів – це для того, щоб можна було спілкуватися з тими, хто на шляху до усиновлення.

Як зазначено в назві Adoption Learning Partners «Партнери» аби бути партнерами та надавати підтримку на шляху до усиновлення. Курси можуть допомогти підготувати людей до вступу до сім'ї або допомагати прийомним сім'ям, де дорослі діти отримують нові навички. ALP також служить ресурсом для фахівців соціальних служб, оснащуючи їх підготовкою та інструментами,

необхідними для підготовки прийомних сімей та консультації людей щодо питань, що постають після усиновлення. Курси допомагають фахівцям у сфері соціальних послуг задовольнити найрізноманітніші нові вимоги щодо навчання, викладені федеральними урядами штатів та професійними асоціаціями ліцензування у США. Плата за курси здебільшого складає від $ 10 до $ 45 кожний. Webinars / webcasts(вебінари/веб-трансляції), як правило, $ 18–$ 25. Більшість веб-семінарів/веб-трансляцій пропонують додатковий сертифікат. Наприкінці навчання слухачі курсів отримують сертифікати у яких зазначено кількіть годин та тематика курсу. Персонал закладів піклування над дітьми являє собою основне джерело інформації для дітей, думка вихователів формує відповідне сприйняття проблеми в дитячому колективі. Діти інколи побоюються їхати за кордон, відчувають, що будуть незахищеними в чужій країні, ймовірно, що їхнє життя наражатиметься на небезпеку. Усиновлення, а, особливо, міжнародне всиновлення може виявитися для дітей дуже довгим та безсумніву травматичним процесом. Багато дітей, які виховуються в закладах піклування мають низьке почуття самоповаги та впевненості в собі.

Діти мають слабке відчуття довіри до дорослих, оскільки кардинальні зміни у їхньому житті відбуваються без жодних пояснень. Період змін складний для будь-кого, а тим більше для дітей, проте якщо зміни стають зрозумілими й обгрунтованими процес адаптації буде менш травматичним. Навіть якщо зміни є очікуваними, у новій ситуації є певні умови до яких складно пристосуватися. Отже, підготовка до усиновлення є важким і складним процесом у житті дітей-сиріт та їхніх майбутніх прийомних родинах. Під час підготовки дітей-сиріт до всиновлення слід зменшити травмування і перетворити процес змін на позитивний досвід для дітей адже зрозуміло якщо діти почуваються впевнено і радіють змінам, то дуже ймовірно, що їхнє нове влаштування буде безболісним [19].

Кожна дитина – це індивідуальність, тому найкраща підготовка дітей до усиновлення в нову родину – це врахування їх особистих потреб та обставин. Для того, щоб розробити індивідуальну програму підготовки, необхідно мати точну

інформацію про життя дитини, її потреби і бажання з тим, щоб належним чином підготувати її. Саме тому так важливо проводити психолого-педагогічну оцінку до початку усіх етапів усиновлення. Отже, перед підготовкою, необхідно зробити таке:

• детальна оцінка потреб дитини;

• слід взяти до уваги медичні, поведінкові та освітні потреби дитини;

• детальна інформація про сімейні обставини дитини;

• знання про братів і сестер дитини, щоб не допустити роз'єднання та психологічного травмування;

• зважати на прохання дитини якщо ці бажання можуть бути висловлені, залежно від віку та осмислення дитиною ситуації, адже великий відсоток дітей усиновлюються у ранньомі віці, а також немовлятами [17].

Це цілком природно якщо дитина може боятися переїзду і відмовлятися від будь-яких ідей щодо нового місця влаштування. Однак після належної підготовки дитина може з радістю сприйняти цю ідею.

Спираючись на аналіз наукової літератури результати нашої роботи, ми виділили низку показників, що характеризують готовність дітей-сиріт до усиновлення.

Наприклад, учений І. Честанг (I. Chestang) у своїй праці «Підготовка старших дітей до усиновлення» (англ. «Preparing older children for adoption»)розглядає підготовку дитини до усиновлення за такими критеріями:

– необхідно враховувати відносини дитини з біологічними батьками;

– неприпустимо негативно коментувати біологічних батьків;

– необхідно пояснити дитині, що її усиновлюють не через те, що вона чимось завинила;

– забезпечити дитині її право на турботу та виховання;

– допомогти дитині зрозуміти, що виховання в інтернаті є тимчасовим, а усиновлення є постійним;

– соціальний працівник повинен мати постійний контакт з дитиною – принаймні один раз на тиждень;

– соціальний працівник повинен вивчати тип сім'ї і розглянути побажання дитини;

– участь дитини у діалозі може змінюватися залежно від віку [218];

У своїй праці учений В. Фальберг (V. Fahlberg) «Дитяча подорож через розміщення в прийомній родині» (англ. «A child's journey through placement») визначає завдання, що мають бути досягнуті під час переходу дитини до прийомної сім'ї:

1. Пояснити, що означає усиновлення для дитини
2. Проведення перших зустрічей
3. Обмін інформацією щодо сім'ї та дитини
4. Переконатися про готовність продовжувати спілкування
5. Планувати подальші відвідування батьками
6. Обговорити зміни прізвища та ім'я
7. Дати можливість дитині можливість попрощатися важливими для дитини людьми із закладу, в якому вона перебувала
8. Продумати ідеї щодо привітання у новій родині
9. Сприяти підтримці контактів з друзями [236].

Д. Л. Генрі (D.L. Henry) у праці «Інтеграція практики добробуту та психічного здоров'я дітей: актуалізація молоді за допомогою моделі 3–5–7» (англ. «The 3–5–7 Model: Preparing children for permanency») запропонував 3 крокову модель щодо залучення дитини в процес усиновлення:

Крок 1 – Допоможіть дитині об'єднати минуле і сьогодення

1. Пояснення минулих життєвих подій
2. Інтеграція всіх сімейних
3. Актуалізація членства в новій родині

Крок 2 – Допоможіть дитині відповісти на п'ять запитань

1. Що сталося зі мною?
2. Хто я?
3. Куди я їду?
4. Як я зможу туди дістатись?

5. Коли я дізнаюсь, що я частина родини?

Крок 3 – Критичні елементи залучення дитини до процесу усиновлення

1. Залучіть дитину до процесу

2.Дослухайтесь до думки дитини

3. Говоріть правду

4. Пізнайте дитину та її історію життя

5. Створіть для дитини можливість свободи вибору

6. Біль є частиною процесу [259].

Одним з найефективних сьогодні методів підготовки дітей до усиновлення є так звані «життєписи» – «lifebooks» (див. Додаток Є). Вони були започатковані в США і дедалі частіше використовуються сім'ями та установами. «Lifebooks», також називають книжками історії життя, є інструментом, який використовується для дітей, які перебувають на етапі усиновлення, прийомних сім'ях або в інтернатних закладах. Вони створюються спільними зусиллями дитини та соціального працівника, прийомних батьків, волонтерів. Процес, звичайно, починається впродовж часу розміщення в прийомній родині, в дитбудинку. Бет О'Меллі, фахівець з життєписів та автор книги «Lifebooks: Створення скарбу для усиновленої дитини» зазначає, що книги життя – це «збірка слів, фотографій, творів мистецтва та пам'ятних речей, які створюють життєві записи для дитини, яка була усиновлена. Це проста, правдива історія, написана з дитини» [291]. Книжки життя складаються з історій, інформації про дитину, фотографій, малюнків та всього іншого, що дитина хотіла б включити до неї. Метою книжок життя є допомогти дитині зрозуміти свою історію, забезпечити інструмент, який використовуватиметься під час роботи через почуття та проблеми щодо свого минулого та присутності прийомних батьків та/або соціальних працівників, а також допомогти дитині розвинути позитивну самооцінку та ідентичність. Книги життя поділяють деяку схожість з автоэтнографією, літературним твором, створеним соціологами та антропологами, що характеризують власну культуру. Автоетнографії та книги життя є обидва види автобіографічних оповідань. Lifebook схожі, оскільки вони описують власне життя дітей, структуру їхнього

життя та досвіду. Автоетонографії написані для навчання інших та обміну інформацією, подібно до того, як зроблені книги життя, щоб навчати дітей про самих себе.

«Lifebook» – це детальний опис життя дитини, що допомагає цій дитині відчути минуле та підготуватися до успішного майбутнього. Діти, які перебувають в прийомних сім'ях або отримали усиновлення, мають більше складних рівнів у своєму житті, ніж інші діти. Певною мірою вони зазнали втрати своїх біологічних батьків, деякі втратили свою культуру та родичів, а інші зазнали знущань або жили в декількох дитячих будинках. Lifebooks допомагають дітям стверджуватися у контексті свого життєвого досвіду та надати їм справжнє підтвердження їхнього існування до того, як вони потрапили на догляд, у сиротинці чи були усиновлені. Це допомагає дітям усвідомити своє минуле, розвивати почуття особистої цінності та важливості, і є важливим помічником, який допоможе їм забути свої втрати. Для дитини безцінне розуміння того, що в минулому були люди, котрі піклувалися про них.

Книга життя містить пояснення того, чому дитина прийшла в державну опіку або в дитячий будинок, і пояснює, що сталося з дитиною, перш ніж приєднатися до прийомної сім'ї. Часто дивно, наскільки дезінформованими діти можуть бути про причини через які вони не живуть із сім'єю від народження.

Експерт з Lifebook, Бет О'Меллі, зазначає: «Єдина помилка, яку ви можете зробити в книзі життя – це не почати взагалі». Вона додає: «Lifebook» – це найсучасніший інструмент навчання і вона може заощадити години терапії в майбутньому» [291]. Одним із важливих напрямків вивчення характеристик соціального оточення дитини та її життєвої історії як такої, що визначають коло можливих ідентифікацій дитини. Отже, історія походження та життя дитини до її влаштування в прийомну сім'ю постає значущою інформацією, яка може задати координати розвитку визначення гіпотетичного кола соціальних чинників впливу на розвиток прийомної дитини в контексті її індивідуальної історії життя та виокремлення в ньому значущих людей як системи ідентифікацій дитини.

До цієї системи можуть входити члени, як кревної, так і прийомної сім'ї, а також інші дюди, які були зафіксовані в пам'яті дитини в процесі її переміщень. Водночас, враховуючи можливі ризики розвитку ідентичності прийомної дитини, виявилось важливим врахування об'єктивних змінних її життєвої історії, а саме: віку дитини на момент влаштування в сім'ю, кількості переміщень та соціальної ситуації проживання. Потреба в такій інформації не зникає, тому що дитину тепер люблять і добре доглядатимуть у прийомній родині. Прогалини у розумінні свого життя чи відповіді на невідповідність можуть стати тіньовим супроводом у житті дитини та впливати на її сприйняття того, хто вона є. Це може бути особливо важким процесом під час ідентифікації себе, що формується у підлітковому віці. Розроблені шаблони Lifebooks загалом дають можливість отримати дані щодо:

– поінформованості дитини про походження свого імені;

– поінформованості дитини щодо своєї статі, віку, національності;

– ідентифікації дитиною відстані між місцем народження і проживання;

– визначення кола спілкування та підтримки контактів;

– спогадів про першу зустріч із прийомними батьками;

– хобі (улюблене заняття, гра тощо);

– соціальні контакти (друзі, значущі особи);

– уявлення про себе у майбутньому (ідентифікації, професія, гендерні ролі).

Неіснує правильного або неправильного способу створення Lifebook. Так само, як кожна дитина та її історія є унікальними, так і кожна з Lifebook є єдиною в своєму роді. Деякі діти люблять починати з початоку, з їхнього народженням або навіть раніше, з розповідей про те, як їхні батьки зустрілися. Інші починають з сьогодення, розповідаючи про нову сім'ю, школу, друзів, домашніх улюбленців. Деякі навіть можуть розпочати розповідь з планів на майбутнє. Для кожного з них є переваги і підходи.

Застосування lifebook відповідно до віку.

Вік до 4-х років: Батьки можуть використовувати Lifebook із усиновленою дитиною так само, як і дитячу книгу. Дивлячись на фотографії, розповідаючи про

перші враження батьків, або розмовляючи про перші зустрічі з батьками, якщо це сталося, все це свідчить про те, що розмова про походження та життя дитини є приємною для батьків. Розповідь фактів особистої історії дитини, на відміну від простого «читання», є більш привабливим для самої дитини. Оскільки маленькі діти, ймовірно, будуть збентежені згадкою про другу матір або батька, з яким вони не мають контакту, бажано, щоб батьки малюка посилалися на біологічних батьків своїми іменами. Коли дитина стає старше, терміни «біологічна мати» і «біологічний батько» можуть бути додані до розповіді.

Вік від 4 до 7: Діти цього віку розуміють поняття «практикувати» як спосіб вивчити нову майстерність. Книга Lifebook може надати дитині можливість «практикувати» розмови про важливі теми, весело проводити час із батьками, або сидіти поруч під час читання. Дитині слід зрозуміти, що «навчання бути близьким» включає в себе взаємну співпрацю як дітей, так і дорослих.

Вік від 8 до 12: Lifebook може бути засобом допомоги дітям у розробці «обкладинки», яка допомагає їм зберегти своє право на конфіденційність та контроль над їхньою історією. Дітям потрібен спосіб пояснити іншим чому вони не живуть зі своєю рідною сім'єю. Оповідання – це скорочена, не дуже відкрита версія правди. Дітям потрібно навчитися ввічливо відмовляти незнайомцям або знайомим у відповіді на особисті запитання. Їм потрібно підготуватися до запитань та навчитися казати, щось на кшталт: «Я б не хотів говорити про це», «Це дуже особиста інформація», або у відповідь запитати: «Чому ви ставите таке питання?».

Підлітковий/дорослий вік: Вплив раннього дитинства стає більш очевидним у ранньому підлітковому віці, оскільки завдання сепарації / індивідуалізації перетворюються. Незадоволені ранні потреби повертаються, щоб переслідувати підлітків уже у перебільшеному вигляді. Доброю новиною є те, що вона пропонує потенціал для вирішення цих попередніх потреб і задоволення
їм більш доречним, тим самим полегшуючи справжню життєву зміну для молодої людини. Незважаючи на те, що дорослі не можуть відшкодувати важкий досвід раннього життя, вони можуть допомогти молодій людині розвинути

компенсаторні навички. Підлітки мають здатність до гіпотетичного мислення. Вони можуть готувати себе до подій, коли спогади про минулі травми, швидше за все, знову з'являться. Вони можуть більш реалістично дивитися на вибір тих, хто бере участь у їхньому житті і заохочувати їх до відповідальності. Дорослі можуть допомогти молодій людині дивитися вперед, визначаючи час, коли відчуття раннього життєвого досвіду може повторитися.

Lifebooks також допомагають розпізнавати фантазії, які можуть мати діти щодо рідної сім'ї або подій у їхньому житті. Lifebook також може підключити дитину до своєї культури та традицій. О'Меллі, як і більшість фахівців, вважає, що якщо ваша дитина походить з іншої країни, пам'ятайте, що важливо обговорити правила усиновлення [291]. Встановлено, що в соціальних історіях прийомних дітей зазвичай відсутня необхідна інформація на документальному рівні стосовно фактів з життєвої історії дитини, які б вказували на пологи в матері, стан здоров'я новонародженої дитини, місце її народження, існування кревної рідні, стан здоров'я в перші роки її життя тощо. Тому під час дослідження доведеться проводити додаткове вивчення життєвої історії дитини для отримання більш повної історії її розвитку. В тих ситуаціях, коли не вдається отримати будь-які факти щодо життя та походження дитини, можна фіксувати показником «інформація відсутня», передбачаючи, що даний чинник може мати вагу у питаннях формування ідентичності дитини в умовах прийомної сім'ї. Це часто є єдиним поясненням дитини чому він або вона були усиновлені.

Lifebook – це корисний спосіб для того, щоб вони переглядали свою історію в приватному порядку, коли виникає потреба. Питання на які відповідає книга життя:

Чому мене усиновили?

Чому ти/ви мене усиновили?

Хто мої батьки, брати, сестри і як вони виглядають?

Чому я не живу зі своєю сім'єю?

Хто для мене важливий?

Хто про мене піклувався?

Як це було, коли ти мене вперше зустрів? [291].

Книги життя мають терапевтичний вплив на дітей і допомагають їм:

- скорегувати свої очікування щодо життя.
- зрозуміти свій досвід, минуле.
- відокремлювати факти від фантазій.
- посилити зв'язок між батьками та дітьми, коли батьки з'являються в житті дитини.
- інтегрувати минуле, сьогодення та майбутнє дітей, сприяючи здоровій самооцінці та розвитку ідентичності.
- змінити поведінку дітей у світлі фактів і правди.
- полегшити вираження скорботи за втрату біологічної сім'ї, братів і сестер, прийомних сімей, знайомих обставин і предметів, а також травматичних переживань. Скорботи, втрати і болі дозволяють дитині рухатися вперед.
- зобразити точне уявлення про батьків, які ідентифікують їх як позитивних, так і негативних, і робить їх реальними людьми.

Американські дослідники розвитку ідентичності дітей в ситуації усиновлення відзначають негативний вплив на розвиток ідентичності таємниці усиновлення. Д. Бродзинський зазначає, що ідентичність усиновленої дитини складається з трьох рівнів: внутрішньо психічного, сімейного та рівня соціальних стосунків за межами сім'ї. На його думку, формування ідентичності усиновленої дитини відбувається під час дослідження та осмислення спільного та відмінного як з усиновителями, так і з кревними батьками. Цей процес може значно ускладнюватися в результаті відсутності автобіографічної інформації про кревних батьків та їхні мотиви відмови від народженої ними дитини [211].

Поняття «подвійна ідентичність». Цей феномен, як правило, виникає в ситуації негативного ставлення самої дитини до свого усиновлення, що призводить до її активності у пошуку тих, хто її народив та відторгнення сім'ї, яка турбується про неї. Дослідники зазначають, що для некревної дитини важливо

об’єднати уявлення про себе як про прийомну, з іншими важливими аспектами її життя [152].

Злиття прийомної дитини з її новою родиною без сумніву, є складним, напруженим процесом. Основні напрямки роботи під час переходу до прийомної родини безпосередньо зумовлені основними періодами, які визначають послідовність адаптації дитини в новій родині, наповнюються індивідуальним конкретним змістом з урахуванням не лише рекомендацій спеціалістів, а й поведінки та потреб дитини в період її звикання до нової родини.

На потреби дитини та роль сім’ї у їх задоволенні звертали увагу такі учені як О. Проскура [132], М. Сніжко [154]. Частина авторів вносить своє бачення у розвиток та виховання дитини, зокрема усиновленої дитини та розглядає сім’ю та виховання, як необхідний елемент її розвитку. Ці питання розглядають Г. Бєлєнька [29], І. Звєрєва [71], А. Макаренко [99].

А. Слабковська зазначає, що проблема адаптації дитини до нової родини значно ускладнюється, якщо усиновителями є іноземці. У цьому випадку дитина має перейняти нову, невідому їй культуру, традиції та звичаї народу, вивчити мову, звикнути до проживання в умовах нової країни, тому актуальним залишається питання виокремлення періодів адаптації усиновленої дитини в нову родину, а також до нових батьків-іноземців [150].

Коли усиновлена дитина не може пристосуватися й адаптуватися до нового етнічного середовища, з нею відбувається ряд різних перетворень в психологічному та культурному плані. Змінюється її психологічний стан, погіршується фізичне самопочуття, порушуються багато соціальних установок, змінюється погляд на світ і людей така трансформація призводить до різних наслідків.

Теоретичний аналіз проблеми у своїх працях дослідив учений Б. Рубен (B. Ruben), який розглядає аспекти успішної культурної адаптації:

– психологічну адаптацію і здатність подолати культурний шок;

– ефективність взаємодії (здатність розвивати добрі взаємовідносини з «господарями», комунікативна компетентність);

– ефективність у вирішенні завдань і виконанні своїх цілей [301].

Без сумніву, для здійснення цих завдань усиновленій дитині потрібні певні особистісні якості. Проте, слід пам'ятати, що соціально бажані якості суттєво відрізняються в різних культурах. Крім цього, набору певних якостей для успішної адаптації є замало, потрібні знання про прийнятну й бажану в новій культурі поведінку [301].

Зарубіжні учені С. Гуммер та В. Ґудікунст об'єднали особистісні якості, значущі для адаптації в новій культурі. Толерантність, як риса, що передбачає:

– толерантність у ставленні до інших (полягає у визнанні права інших на власну думку, позицію; у намаганні розширити власний світогляд тощо);

– толерантність до невизначеності (полягає в здатності роздумувати й приймати рішення, навіть без повного розуміння об'єктивної реальності й можливих наслідків цього рішення) [264].

Учений К. Оберг виокремив шість основних ознак культурного шоку:

1. Напруження, що виникає внаслідок зусиль, докладених для досягнення психологічної адаптації.

2. Відчуття втрати друзів та батьківщини.

3. Відчуття пригнічення через неприйняття новою культурою і неприйняття нової культури.

4. Злам рольової структури, цінностей; порушення самоідентифікації, почуттів.

5. Відчуття тривоги, що базується на емоціях здивування, гніву, обурення, огиди, унаслідок усвідомлення відмінностей між культурами.

6. Відчуття неповноцінності через нездатність справитися з новою ситуацією [290].

Дитина ніяк не може просто без будь-яких зусиль пристосуватися до нової культури. Усиновлені діти не мають спільної історії зі своїми новими батьками, вони виділяються у своїй новій родині та громаді, вони відчувають себе відокремлено від усіх та сумують за батьківщиною. Вони не тільки відчувають емоційні втрати, але, на додачу до цього, переважають глобальні зміни в усьому.

Попри те, що багато батьків можуть зрозуміти це в теорії, вони, можливо, ще не готові, до того, що гнів і розчарування дитини буде спрямований на них. Прийомні батьки мають розуміти, що вони усиновлюють не лише дитину, яка матиме мовний бар'єр, а й дитину, яка є представником іншої культури. Зазвичай, дитина потрапляє до нової родини з довготривалими звичками, культурною поведінкою. Дитина може їсти руками, не хоче носити взуття, може бути неохайною та ін. Найлегше переживають культурний шок маленькі діти, чим старша людина, тим важче їй адаптуватися до особливостей нової культури; люди похилого віку практично не здатні до адаптації та акультурації.

Тому прийомні батьки не мають сподіватись, що дитина заповнить культурні прогалини без їх допомоги. Батькам слід ознайомити дитину з національною літературою, іграми, піснями, висловлюваннями, анекдотами, казками, які вони, можливо, пропустили, приїхавши до своєї сім'ї у старшому віці. Батьки можуть допомогти встановлювати дружні зв'язки, створюючи соціальні можливості, пропонуючи різні заходи, такі як спорт, мистецтво, музика та танці. Мета полягає в тому, щоб підібрати правильний вид зайнятості та привести дітей до принаймні скромного успіху, можливо, відчуття самоствердження, заняття в якому вони зможуть продемонструвати свої навички. Кожна дитина повинна бути успішною у певній діяльності, їй конче потрібно відчути себе визнаною серед однолітків.

Найближче оточення, місцеві організації та інші публічні місця допоможуть ознайомитися дитині з різними соціальними заходами. Багато прийомних батьків радять записати дитину у відповідності до віку, в позашкільні організації, наприклад у місцеві скаути або залучити її до різних волонтерських організацій. Взаємозв'язки з поколіннями повинні бути частиною соціального досвіду усиновленої дитини.

З огляду на вищесказане, ми розробили анкету (Додаток Д), спрямовану на вивчення особливостей адаптації усиновлених дітей-сиріт до американського соціально-культурного середовища та особливостей вивчення ними англійської мови. Автору дисертації довелося відвідати США за програмою культурного

обміну для дітей-сиріт з України в США за сприяння «Host Ukraine» та благодійної організації Guglielmo's Hope протягом 10 тижнів у 2016 році.

Було проведено опитування сімей, у яких авторка зупинилася на період програми у штатах Каліфорнія, Вашингтон, Орегон, Техас, які усиновили українських дітей-сиріт.

Багатьом батькам було важко відповісти на ці питання, тому що вони не змогли відразу визначити, що мається на увазі під «американізацією» або «акультурацією». Батьки запевнили, що «американська акультурація неминуча». Батьки докладають багато зусиль для того щоб, залучити своїх дітей у широкий спектр діяльності.

Одним із перших випробувань із якими стикаються прийомні батьки та усиновлені діти – вибір нового імені. Із сімей, яких ми опитали, лише одна мама залишила українське ім'я своєї дочки. Всі інші сім'ї вибрали американські імена для своїх дітей, або назвавши їх за родичами або просто тому, що їм сподобалося ім'я. Також ці родини розповідали про досвід інших американських сімей, де усиновлена дівчинка залишила своє українське ім'я та просто додала американське ім'я Grace (що означає «благодать») вони пояснили, що її вибір був невипадковим, адже дівчинка дуже набожна.

Сім'ї також зазначили, що діти охоче записуються до різноманітних спортивних секцій, відвідують недільні заняття при церквах, деякі сім'ї записують дітей до спеціальних центрів для адаптації мігрантів та и т.д. Деякі батьки вважають, що школа є позитивним середовищем, так як їхні діти можуть взаємодіяти з іншими усиновленими дітьми і придбати певні знання. Інші батьки сподіваються, що їхні діти без будь-яких проблем зануряться в американське середовище і одразу ж стануть двомовними. Батьки повинні стежити за своїми підходами, щоб потреби дитини залишалися на першому плані. Батьки можуть допомогти дитині подолати ці розриви у розвитку, скоригувавши шлях дитини на потреби свого розвитку. Батькам слід взяти на себе роль інструктора моделюючи, пояснюючи та практикуючи певні соціальні навички, відповідно до віку дитини.

Вагомий внесок щодо ролі батьківства здійснив видатний український педагог В. О. Сухомлинський, який віддав своє серце дітям, а свій багаторічний педагогічний досвід та поради, висвітлені в «Батьківській педагогіці» – батькам. Аналіз його педагогічних ідей цієї значущої праці вважаємо доцільним і сьогодні, адже саме з неї ми черпаємо вічні, істинні та цілющі знання, багато відповідей на питання нашого часу та ключі для розв'язання сучасних проблем сімейного виховання. Дитині треба дарувати радість творіння, радість співчуття та розділення з іншими радощі, щастя хвилювання за іншу людину. І, звичайно, самим батькам обов'язково треба співчувати, турбуватися про дитину. Дитині потрібно весь час приділяти увагу, турбуватися про неї та про її духовний розвиток. З нею треба ходити у вільний час у театр, або на природу [164, с.121].

Особливу увагу слід приділити соціальним навичкам, що мають надзвичайно важливе значення, такими як обмін, прийняття критики, надання та отримання компліментів, прийняття розмовних зворотів, повага до особистого простору інших людей, боротьба з гнівом. Адже правила поведінки та етикету можуть бути не знайомі вашій дитині тим паче вновому культурному середовищі. Дозвольте вашій дитині вчитися та пристосовуватися в своєму власному темпі. Ми не могли не спитати батьків проте, наскільки добре вони готові до культурних відмінностей, перш ніж усиновити свою дитину? Адже кожна прийомна родина робить свій вибір усвідомлено.

Кожна з родин визначила «культурні відмінності» дещо по-різному. Усі сім'ї чимало читали про Україну в книгах, придбаних самостійно або через тренінги та інформаційні бюлетені, запропоновані їхнім агентством, з ресурсів мережі інтернет, деякі сім'ї навіть відвідували Україну та були знайомі з українською кухнею і самостійно готували національні українські страви. Успішному знайомству з американською культурою та саме з адаптацією їх усиновленої дитини до американського середовища сприяли багаторазові відвідування дітьми Сполучених Штатів Америки за рахунок програм культурного обміну, де діти вперше знайомляться з новою культурою, суспільством, побутом, їжею та здобувають безцінні соціальні та мовні навички.

У зв’язку зі змінами в житті, діти відчували: 1) горе, сум, депресію; 2) невпевненість і невизначеність у майбутньому; 3) комплекс меншовартості і розгубленість; 4) втрату минулого і необхідність починати все спочатку у невідомому середовищі. Сум або смуток – одна з двох полярностей емоційного життя, іншою є його протилежність – радість; розглядається старшими авторами з психології не як особлива емоція, але скоріш, як група емоцій, що переживаються в ситуаціях, що містять розчарування чи втрату. Сум характеризується почуттям невигоди, втрати та безпомічності. Люди в стані суму часто стають тихими, менш енергійними і відчуженими [153].

Сум є однією з основних негативних емоцій і є скерованою у минуле чи теперішнє. Емоціональний сум на фоні необізнаності виникає при відсутності задоволення, втраті чогось, бідності, нестачі. Комплекс меншовартості, також відчуття меншовартості – вияв непристосованої структури особистості, що страждає від відчуття переваги оточуючих над нею. Комплекс виникає внаслідок помилок чи невдач і суттєво впливає на поведінку людини [153].

Першим дослідив і докладно описав комплекс меншовартості австрійський психоаналітик Альфред Адлер. За Адлером самоствердження людини починається з раннього дитинства і проходить також через вплив і фази підкорення та меншовартості, що сприяють компенсаторній тенденції надвартості та переваги. Відчуття меншовартості є в кожної людини. Це не є психічним розладом, але, навпаки, стимулює нормальне прагнення і здоровий розвиток людини. Паталогічним це почуття стає тільки тоді, коли в людині перемагає відчуття неадекватності, і це починає гальмувати її корисну активність, робить її депресивною і нездатною до розвитку. У такій ситуації комплекс меншовартості може стати одним з методом уникнути вирішення своїх труднощів. Людина з комплексом меншовартості прикидається кращою, ніж є насправді, і цей фальшивий успіх компенсує відчуття меншовартості, яке є по суті нестерпним відчуттям. У нормальної людини немає ані тіні комплексу меншовартості. Звісно, така людина прагне переважати інших у тому сенсі, що всім нам притаманні

амбіції і бажання досягти успіху, допоки це прагнення не призводить до хибних оцінок, які складають основу душевних розладів [2].

Поряд з негативними переживаннями частина респондентів одночасно відчувала задоволення від своїх дій і досягнень, оптимізм, бажання будувати спільне майбутнє з новою родиною. Батьки хочуть забезпечити усиновлених дітей гарною освітою та дати якомога більше можливостей.

Підсумовуючи вищенаведене можна констатувати, що успішній адаптації в новому середовищі сприяли такі чинники:

- знайомство з американською культурою за допомогою різноманітних національних свят – День Подяки, Різдво, День Незалежності та ін.;
- попереднє знайомство через програму культурного обміну;
- ознайомлення з різноманітною американською їжею, яка в майбутньому стане частиною їх повсякденного життя;
- допомога дитині в спілкуванні та знайомстві з новим оточенням;
- ознайомлення з дитячими іграми;
- знайомство з американськими сімейними традиціями, проведення спільних культурних заходів з іншими прийомними родинами;
- навчання необхідним соціальним навичкам;
- відвідування дітьми літніх та церковних таборів для усиновлених дітей;
- інші культурно-дозвіллєві заходи, що спрямовані на організацію змістовного дозвілля та культурного відпочинку усиновлених дітей тощо.

США є полікультурною країною, де вельми актуальною є проблема акультурації, адаптації один до одного представників численних культур, націй, рас, що населяють і прибувають в країну. Будучи багатонаціональною, багатоетнічною державою США відчуває на собі вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що відбуваються в сучасному світі.

Як зазначили респонденти, як правило, одразу після усиновлення діти не відвідують школи, вони знаходяться на домашньому навчанні (homeschooling) і в ролі учителів виступають самі батьки або батьки об’єднуються у так звані

батьківські комітети і викладають своїм дітям шкільні предмети, адже це звичайна практика в американському суспільстві. Як зазначили респонденти, при домашньому навчанні ефективними були різноманітні методики та ресурси, одними з найефективніших в опануванні англійської мови прийомні батьки вважають:

Duolingo – це безкоштовна платформа для вивчення мови, яка включає в себе веб-сайт та додаток для вивчення мов, а також іспит з оцінки рівня володіння мовою.

Pumkin.com – це онлайн-курс англійської мови для дітей віком від 3 до 10 років. Pumkin Online English – це повний англійський навчальний курс, який дає можливість дітям засвоїти всі основні навички англійської мови.

Fun English поєднує в собі структурований курс англійської мови із залученням виховних ігор, які дозволяють дітям розважитися та займатися, в той же час вводячи їх до англійських слів, речень, розмов та написання. Курс англійської мови поділений на уроки. Кожен англійський урок вчить основний словник і представляє слова в декількох контекстах, щоб допомогти у вивченні та запам'ятовуванні. Він використовує чоловічі та жіночі голоси з американським акцентом. Голоси використовують різні тональності та вирази, щоб учні могли опанувати тонкощі вимови. Кожна гра унікальна, що означає, що дитина буде насолоджуватися грою та дізнатися більше про англійську мову.

Reading mastery – серія підручників та Інтернет-додатків, які допомогли навіть значно вразливим учням стати вільними, незалежними читачами. Тисячі шкіл по всій країні користуються цим розширеним, виданням Reading Mastery як додатковою програмою навчання або в якості курсу вивчення вивчення мовного мистецтва. Програма містить: розділи читання, мовного мистецтва та грамотності, які можуть використовуватися окремо або разом як комплексна система. Навчальний матеріал, призначений для студентів відповідних рівнів. Навчальні плани та засоби, які дозволяють вчителям стежити за прогресом учнів та виправляти помилки, коли вони трапляються.

Rosetta Stone є одним з найбільших брендів у вивченні мов у англомовному світі. Цей додаток так би мовити створює метод занурення, що дозволяє ефективно вивчати мову самостійно. Rosetta Stone English допомагає своїм студентам вивчати англійську мову через інтерактивну систему поступового просування по мові. Вивчення англійської мови в Rosetta Stone відбувається за допомогою трьох основних компонентів: Ви навчаєтесь, практикуєте та граєте, щоб закріпити те, що ви дізналися. Метод навчання Rosetta Stone – це поглинання англійської мови, як це відбувається з рідною мовою. У додатку існує також технологія розпізнавання мовлення, щоб допомогти з англійської вимови. Ви можете увійти в Rosetta Studio та запланувати сеанс з живим тренером, щоб тренувати свої навички спілкування, а також грати в ігри та спілкуватися з іншими учнями та носіями мови через Rosetta World. Rosetta Stone також пропонує мобільний додаток, щоб ви могли навчатися на своєму смартфоні чи планшеті. Rosetta Stone має такі основні функції, як читання, словник, розпізнавання мовлення та уроки письма. Це віртуальне занурення, тому перекладів на інші мови немає. Вправи подаються за рівнем складності. Ступінь складності та необхідний рівень розуміння прогресує. Речення стають більш складними, додаються умовні часи, питання та інші аспекти. Rosetta Stone Англійська не має багатьох інструментів, які мають інші програми. Вона не має словника чи глосарія, тестування в Інтернеті або особистого відстеження прогресу. Ви не можете записувати свій голос і відтворювати його назад, щоб порівняти свою вимову. Rosetta Stone English присвячений вивченню англійської мови через занурення. Він забезпечує сотні годин інтерактивних вправ, але не має деяких англійських інструментів навчання. Це проста у використанні програма від відомих брендів може допомогти будь-кому вивчати англійську мову через інструкції, практику та ігри.

З-поміж зазначених ресурсів респонденти виділили онлайн додаток Rosseta Stone. Сім’ї радо поділилися досвідом своїх дітей в опануванні англійської:

Сім’я Дін (Dean family)

Родина Дін, яка проживає в штаті Вашингтон всиновили 4 дітей з України, Анна (21), Максим (17), Оксана (15), Богдан (12) вік на момент опитування. Коли діти переїхали до США вони розмовляли українською і знали лише кілька фраз англійською, вони користувалися онлайн-перекладачами. До всиновлення діти кілька разів відвідували Америку завдяки програмам культурного обміну. Тому процес акультурації та занурення був набагато легшим для старших дітей. Сім'я відверто розповіла, що мала труднощі з адаптацією Богдана, так як він відмовлявся навчатися та мав проблеми з дисципліною, але вже згодом ситуація змінилася. Так як Богдан був усиновлений у віці 8 років, він першим втратив здібність добре розмовляти українською. Діти, відповіли, що вдома вони час від часу спілкуються українською, але мати просить їх, щоб в її присутності вони спілкувалися виключно англійською. Щодо досвіду та методів опанування англійською сім'я Дін підкреслила важливість використання програми Rosetta Stone. Перший рік після усиновлення вони знаходились на домашньому навчанні і систематично вивчали англійську за допомогою зазначеного додатку по кілька годин на день. Також успішному опануванню англійської сприяли спілкування з однолітками, родичами та відвідування кінної школи, де спілкуваня відбувалось лише англійською. Через рік після усиновлення старші діти практично не мали труднощів у спілкуванні і наступним етапом вивчення став вступ до школи, де вони відвідували ESL класи та продовжували користуватись додатком Rosetta Stone. Сім'я відмітила, що завдячує програмі Rosetta Stone в успішному опануванні англійською. Діти зазначили, що навчання було цікавим, зрозумілим і ефективним, вони відповіли, що навчались ніби граючись.

Родина Тренда(Trenda family)

Родина Тренда, з радістю поділилися цінною інформацією щодо їх доньки Вікторії. На момент нашого співбесіди Вікторія була 16-річною старшокласницею, яка відвідувала 9 клас у місцевій школі і була членом родини уже як 3 роки. Вікторія розповіла, що вивчення англійської розпочалося саме з її родини, вони прагнули всебічно допомогти їй. Прагнули познайомити з

американською культурою, мовою і почали це знайомство з прослуховування дитячих пісень (Nursery Rhymes) «Hockey Pockey», «Twinkle, Twinkle Little Star» та ін., розклеювали стікери на предметах удома, переглядали мультфільми та читали різноманітну літературу. Вікторія також як і діти з попередньої родина вивчала англійську за допомогою Rosetta Stone та додатково відвідувала репетитора перед тим, як піти до школи. Вікторія швидко прогресувала у розмовних навичках, а от читання та письмо давались їй складніше. Мала складнощі лише в академічній англійській. Вона відповіла, що своїм результатом вона завдячує усім методам у сукупності. Вікторія швидко пристосувалася до своєї нової сім'ї та шкільного середовища.

Родина Вебер (Weber)

Родина Вебер усиновила 5 дітей з України, мати Ніколь перший рік після усиновлення займалась їх домашнім навчанням. Ніколь зазначила, що вона використовувала підручники серії Reading mastery, онлайн-курс Pumkin.com, Rosetta Stone, різноманітні друковані матеріали та просто спілкувалася з дітьми англійською. Згодом діти продовжили вивчення англійської за федеральною програмою, де в більшості випадків мали труднощі саме з курсом академічної англійської. Мета цих коротких опитувань – зрозуміти особистий досвід учасників опитування, в опануванні англійською мовою.

Судячи з досвіду опитаних сімей ми дійшли висновку, що найбільший успіх у навчанні іноземних мов забезпечуєкомплексне використання різних засобів навчання. Інтенсивність й ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання всіх наявних засобів, враховуючи дидактичні переваги й недоліки кожного з них, тобто організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних засобів навчання і доцільного їх впровадження. Це означає, що дитина потребує функціональної англійської для виживання і не потребує своєї рідної мови для будь-яких практичних цілей. Сім'я є основним джерелом правильної англійської мови, однак та ж сім'я не може бути стійким джерелом рідної мови. Через таку ситуацію, яка сильно відрізняється від сімей, де основною формою

спілкування є інша мова, крім англійської, рідна мова швидко втрачає своє функціональне значення або особистий сенс для усиновленої дитини. Протягом перших кількох місяців питання комунікації є одним із найбільш актуальних у прийомних сім'ях. Мотивація вивчення мови набагато інтенсивніша в усиновлених дітей, ніж у двомовних дітей із сімей іммігрантів.

Успішне залучення дитини до нової родини залежить від її майбутнього розвитку та досягнень. Індивідуальні особливості та потреби усиновленої дитини в мовній адаптації, специфіка її виховання та особливості життя прийомної родини, ускладнюють вибір єдиних правил і підходів до процесу мовної адаптації дитини. Для ефективної адаптації усиновленої дитини в прийомній сім'ї слід урахувати індивідуальні риси дитини та її прийомної родини. Водночас, психологи, педагоги та соціальні працівники визначають етапи адаптації дитини, специфіку кожного етапу, виокремлюють групи дітей за віковими, статевими ознаками, біологічною спадковістю та критерієм соціального досвіду дитини до входження її в прийомну сім'ю для розробки рекомендацій із сприяння більш успішній мовній адаптації дитини в умовах нової родини та іншомовного суспільства.

Ми вважаємо, що саме «lifebooks» можуть стати ефективним інструментом у формуванні спадку дитини перед виїздом до іншої країни. І тут вазагалі постає питання з яким духовним спадком ми передаємо дитину до іншої країни і чи доцільно це взагалі? Які духовні цінності дитина повинна взяти із собою?! І чи повинна взагалі?Адже під час перетині кордону США українські діти-сироти автоматично набувають громадянства США. Можливо, українським дітям слід почати життя спочатку і долучитися до духовних цінностей американського суспільства. Нами було проведене опитування серед осіб віком від 17–65 років (викладачі та студенти СНУ ім. Даля, соціальні працівники, співробітники Кремінської обласної загальноосвітньої санаторної школи-інтернат I-III ступенів, Щастинської обласної загальноосвітньої санаторної школи-інтернат I-II ступенів, Луганська область). Цією ініціативою ми хочемо звернути увагу громадськості саме на дитину в закладі державного виховання, а також на її

потреби, бажання, захоплення та мрії. Ми хочемо допомогти їм піти у доросле життя з чітким розумінням своєї унікальності, свого неповторного потенціалу. Опитування було спрямоване на вивчення громадської думки щодо проблем усиновлення та інших форм сімейного влаштування дітей, зокрема міжнародного усиновлення, а також визначення рівня поінформованості та виявлення інформаційних потреб населення у вищезазначених питаннях.

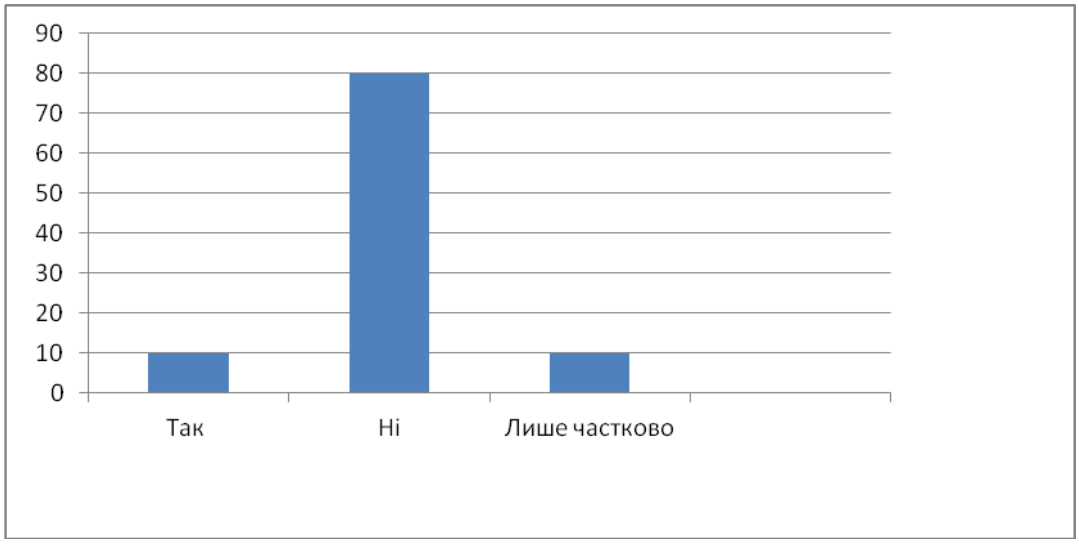

Рис 2. Відповіді респондентів на запитання

«Як Ви вважаєте, чи можливо усиновленим дітям з України зберегти свою культурну та мовну ідентичність, духовно-культурні цінності після усиновлення до США?»

Як виявилося під час опитування, респонденти вважають, що усиновлені діти навряд зможуть зберегти свої духовно-культурні цінності, культурну та мовну ідентичність. Тут слід взяти до уваги декілька чинників, а саме: вік у якому усиновлена дитина, наміри батьків щодо збереження духовно-культурної спадщини дитини, мови. Проблемі вивчення феномена духовності в усіх його аспектах присвятила свої дослідження академік Г. Шевченко. Дослідницею було проведено Міжнародну науково-практичну конференцію «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми» (24 травня 2017 року, м. Київ). На конференції були висвітлені найактуальніщі проблеми духовної безпеки в сучасних соціокультурних умовах.

За словами Г. Шевченко, духовність – це сила, яка йде від Бога і яка становить внутрішню силу особистості, її постійне, усвідомлене прагнення до безмежного самовдосконалення, саморозкриття, самореалізації. Дослідниця вважає, що духовність існує як принцип самоформування особистості, її ціннісних орієнтацій і менталітету, вона пов'язана з вибором свого власного способу життя. Процес становлення духовності виявляється в самодіяльності, у здатності до творчості «із самого себе», своєї субстанціональності [183, с. 7].

Академік Г. Шевченко розглядає духовність як категорію, без якої не може існувати людське життя, як цінність, як невіддільну ознаку людини, як відображення гармонії душі, її натхненої роботи в ім'я Світла й Добра, Миру й Радості, Великої Мудрості, трактує як внутрішню силу особистості, що постійно спрямована, діє у бік власного самовдосконалення, подолання особистих слабостей і недоліків [183, с. 9].

У своїх працях дослідниця розглядає духовність як властивість особистості робити вільний вибір серед ієрархії цінностей матеріальних і духовних, який, у свою чергу, зумовлює свободу орієнтацій на ідеал, сенс побудови власного життя [183, с.8]. Г. Шевченко виділяє такі компоненти духовності людини, як істина, добро, краса, віра, надія, любов, мудрість. Розвиток саме цих якостей, на думку дослідниці, одухотворяє особистість, тобто збагачує вищими цінностями, наближує життя до ідеалу. Саме осмислення суті духовності особистості розкриває нові горизонти проникнення в таємниці світорозуміння. Дослідниця вважає, що власне духовність є способом світорозуміння. Головна, характерна ознака духовності, за дослідницею, – піднесеність [183].

Аналізуючи різні тлумачення сутності поняття «духовність», Г. Шевченко доходить висновку, що всі вони об'єднуються думкою про гармонізацію життя людини і природи, про дотримання універсальних законів Всесвіту, про пізнання людиною самої себе і вічне прагнення до свободи, подолання своєї недосконалості [184, с. 5].

Г. Шевченко визначає духовність як здатність особистості творити свій внутрішній Всесвіт на основі загальнолюдських і національних цінностей, завдяки якому реалізується самоототожнення людини.

За словами Г. Шевченко, у педагогічній інтерпретації духовність – це інтегрована властивість особистості, яка виявляється в потребі жити, творити відповідно з ідеалами істини, добра і краси, яка є показником рівня людських взаємин, почуттів, морально-естетичної громадянської позиції, здатності до співпереживання, жалю і милосердя. Духовність – це спосіб розбудови особистості, це зустріч із самим собою – своєю душею, внутрішнім «Я», провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами і красою людських вчинків [184].

Співвідносячи вище сказане з усиновленими дітьми або все ще із потенційними кандидатами до усиновлення, слід зазначити, що дуже часто дітей усиновлюють у дошкільному віці і через це в них ще не сформовані морально-естетичні та духовно-національні цінності. Їх особистість, як правило, не сформована адже вони знаходяться на державному піклуванні, вони залежні від правил, які їм встановлюють, самовираження дещо обмежене, вони не знайомі з культурою та менталітетом своєї країни, вони перебувають у певному вакуумі. Усиновлені діти не можуть самостійно впливати на своє життя, а інколи приймати рішення, зазвичай за них це роблять вихователі та керівництво закладу. Тому вважаємо, за доцільне використати метод «lifebooks» і включити до неї окрім особистої інформації лінгвокультурний компонент: інформацію про Україну, звичаї, побут, культуру,історію та ін. Адже на основі проведеного дослідження та опитування респондентів ми виявили, що дітей-сиріт перед усиновленням не готують до переїзду в іншу країну через усиновлення.

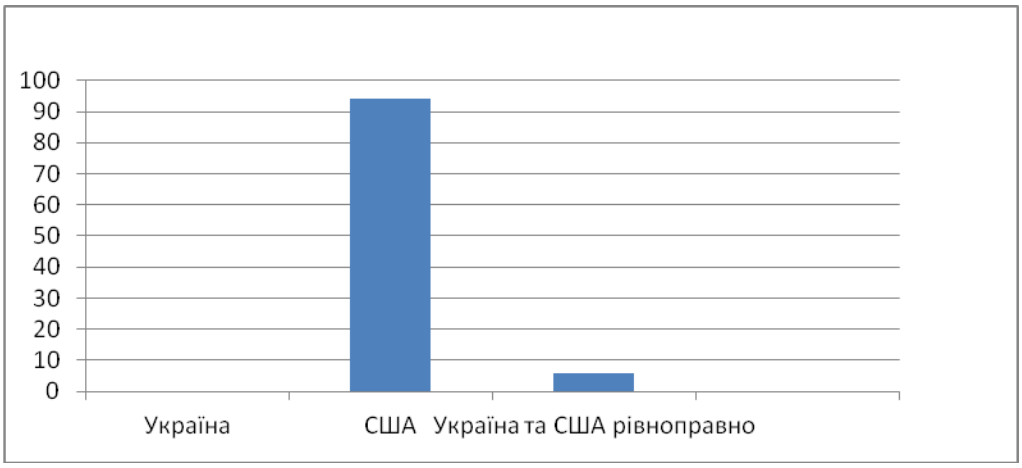

Рис. 3. Відповіді респондентів на запитання

«Як ви вважаєте, хто має забезпечувати мовно-культурну підготовку дитини до міжнародного усиновлення, відряжджаюча сторона(Україна) або приймаюча сторона (США)?»

Як виявилося під час дослідження, відповіді респондентів були майже одностайними 94% респондентів вважають, що саме батьки та країна до якої усиновлюються українські діти-сироти має займатись підготовкою дитини до усиновлення, а саме мовно-культурною стороною.

За словами В. М. Телія лінгвокультурологія як один із головних напрямів сучасної лінгвістики, що формується в рамках антропоцентричної парадигми, орієнтується на культурний фактор у мові та мовний фактор у людині. Звідси, ключовим поняттям лінгвокультурології є поняття про людину в її культурі та мові. Усиновлені діти в минулому вихідці з іншої країни бачитимуть свою нову батьківщину крізь призму мови. Вони не матимуть уявлення про країну до якої їх усиновлюють лише почувши мовлення батьків, вони потребуватимуть репрезентації культури країни до якої усиновлюється дитина. Постає питання чому ці два чинники мова та культура настільки важливі для людини? [168]

Як зазначає лінгвіст В. М. Шаклеїн, відомий своїми працями у цій галузі, однією з актуальних проблем лінгвокультурології сьогодення є проблема адаптації людини в оточуючому її культурному просторі, який на теперішній час є досить складним і суперечливим. Основною та не завжди усвідомленою дослідниками проблемою лінгвокультурології, на думку науковця, був і

залишається пошук механізмів взаємодії мови та культури. Важливу роль у розв'язанні цього питання відіграє дослідження мови як засобу трансляції етнічної культури. Поряд із цим, своєрідним завданням практичного застосування лінгвокультурології виступає створення сучасних лінгвокультурологічних технологій, які допомагають людині в осягненні культури через поглиблене розуміння національної мови [182].

Загальноприйнятним є досвід культурного шоку, коли протягом тривалого часу живуть у чужій країні. Культурний шок визначається як відчуття дезорієнтації, невпевненості та тривоги, яке можна відчути в незнайомому оточенні. Цінності, поведінка та соціальні звичаї, які ми зазвичай приймаємо як належне, більше не можуть служити нам у нашому новому середовищі. Адаптуючись до чужої культури, усиновлені діти можуть подолати свій культурний шок і розвивати змістовні стосунки з оточуючими, а не відчувати себе в новому просторі.

Під мовно-культурною підготовкою розуміється здатність розуміти культуру іншого народу з метою ефективної комунікації з використанням мови цього народу в частковому або повному обсязі. Мовно-культурна підготовка передбачає і наявність знань про способи подання культурних цінностей рідної культури в рідній мові, знань про те, як цінності рідної культури можуть знайти відображення в іншій культурі і мові, а також наявність сформованих умінь застосовувати перераховані вище знання на практиці.

Поняття мовно-культурна підготовка не має тотожного еквівалетну в американській науці, замість нього вживаються поняття «лінгвістично-культурні потреби»(англ. Linguistic and cultural needs) та «культурна грамотність» (англ. Cultural Literacy). Термін «культурна грамотність» розроблений американським вченим Е. Хіршем і отримав своє відображення в книзі «Культурна грамотність: Що повинен знати кожен американець» («Cultural Literacy: What Every American Needs To Know») [262].

Е. Хірш зазначає: «Культурна грамотність, на відміну від спеціальних знань, означає знання, що розуміються всіма. Це та інформація, яку наша країна визнала

корисною і тому її варто зберігати. Культурна грамотність – це контекст того, що ми говоримо і читаємо; це частина того, що робить Американця американцем». Основною метою цієї теорії є формування потрібних здібностей і знань носіїв англійської мови для адекватної комунікації з носіями інших мов і культур. На думку Е. Д. Хірша, для вдалої міжкультурної комунікації необхідно глибоке знання різних культурних знаків відповідної культури. Для успішної комунікації з представниками інших культур кожен індивід зобов'язаний володіти необхідним культурним мінімумом знань своїх партнерів по комунікації [262].

Е. Хірш розглядає культурну грамотність як певне явище, покликане створити «дух комунальної кооперації», маючи на увазі під цим наявність знань, що дозволяють носію культури взяти газету і читати її з адекватним рівнем розуміння, співвідносячи прочитане з контекстом і змістом. Культурна грамотність, з точки зору Е. Хірша, «робить нас господарями стандартного інструменту пізнання і комунікації, таким чином дозволяючи нам передавати і отримувати складну інформацію усно і письмово, в часі і просторі» [262]. Ключовим у даному випадку є розуміння значення мови. Для американців мова – це лише знання, грамотність, для українців – духовна складова.

На думку Н. Миропольської принцип лінгвокультурології охоплює особливий тип взаємозв'язку мови і культури, що виявляється як у сфері мови, так і культури. В основному стикування лінгвістики і культурології проходить через текст. Принцип лінгвокультурології має допомогти учням засвоїти духовні цінності народу. Процес осягнення художнього слова має здійснюватись на фоні ознайомлення учнів з культурним середовищем тих, хто мислив і розмовляв мовою, що вивчається. Тому реалізація цього принципу полягає в поданні учням найвизначніших творів мистецтва, що належать до фонових знань; художньо-краєзнавчого матеріалу; в розкритті культурно-естетичного смислу предметного середовища; творчого доробку видатних перекладачів; використанні історико-культурного контексту, який має безліч варіантів, тобто всього культуротворчого простору, завдяки якому слово постає як знак подвійної природи – людської і мистецької [114].

Для здійснення мовно-культурної підготовки дитини сироти перед усиновлення на нашу думку слід вжити низки заходів для формування зацікавленого ставлення до вивчення нової для них мови та культури. Дитяча натура відкрита для всього нового, зокрема, нової мови та культури. Слід долучити дітей до надбання художніх творів американської літератури.

Ми розробили методичні рекомендації на тему: «Все про США для дітей» для молодших школярів (див. Додаток Ж). Методичні рекомендації – це абсолютно інший тип рекомендацій, призначений для використання дітьми самостійно та викладачами англійської мови, педагогами загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів та інших закладів. Поєднуючи дві функції розмовника та довідника, вони спрямовані на те, щоб сформувати в дітей уявлення про Америку, американське життя, свята, традиції та ін. Рекомендації складені у такий спосіб аби служити джерелом набуття системних фонових знань про країну, мову якої вивчають. Їх дизайн надзвичайно гнучкий, як для самостійного опрацювання, так і в якості додаткових матеріалів у класі.

Розділи починаються з текстів на українській, які містять реалії США, які пов’язані з якою-небудь сторінкою повсякденного життя. Це якраз і дозволяє дитині «увійти» в ту чи іншу ситуацію. Нами було виявлено, що Україна не вживає жодних заходів щодо мовно-культурної підготовки дітей-сиріт перед міжнародним усиновленням до США або будь-якої іншої країни. Це може призвести до психологічного дискомфорту, викликати почуття меншовартості, це також може сповільнити адаптацію дитини у прийомній родині та адаптацію у новому для дитини англомовному середовищі. Мета цих рекомендацій познайомити дітей-сиріт з мовно-культурною інформацією про США і у деякій мірі підготувати дітей до дуже важливої події в їхньому житті міжнародного всиновлення**.** У рекомендаціях зібрана фактична інформація, яка забезпечує історичний та культурний контекст, необхідний для розуміння дітьми цих питань. Взагалі, вони складаються з інформації з посиланнями (відео-посиланнями), які охоплюють майже всі основні напрямки американського життя. Кожний розділ

рекомендацій починається українською, що містить реальні факти про США [108].

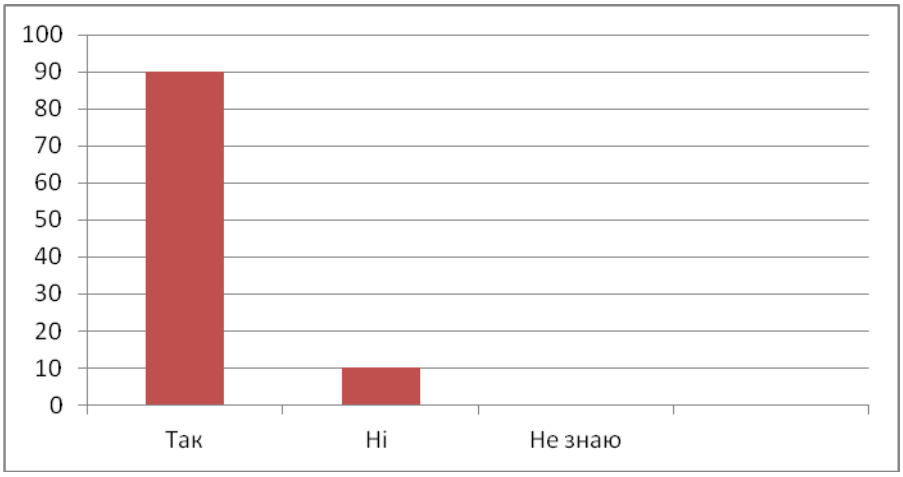

Рис. 4. Відповіді респондентів на запитання

«Чи слід Україні вжити заходів щодо визначення рівня готовності дітей до змін у житті в англомовному суспільстві?»

Відповідь респондентів 90% вважають, що українська сторона має вжити заходів щодо визначенні рівня готовності дитини до життя в англомовному суспільстві. 10 % зазначили, що цим має займатися країна та батьки, які усиновлюють дитину. Ситуацію усиновлених дітей в англомовному середовищі після усиновлення можна лише порівняти із ситуацією, коли ви потрапляєте у середовище в якому говорять незрозумілою вам мовою. Ви не розумієте, що було сказано. Ви не знаєте де слово або речення починаються або закінчуються. Ваші вуха не навчені відрізняти звуки цієї конкретної мови.

Під час проведення дослідження ми опитали респондентів: «Чи буде успішною акультурація усиновленої дитини в англомовному середовищі з обмеженим рівнем володіння англійською, але достатнім для спілкування?»

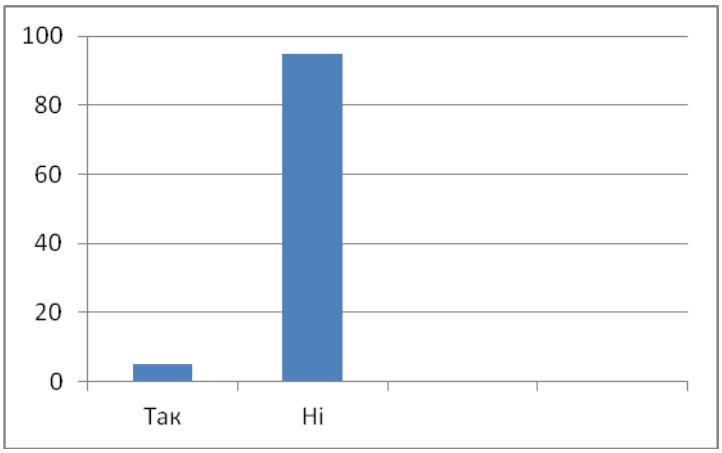

Рис. 5. Відповіді респондентів на запитання

«*Чи буде успішною акультурація усиновленої дитини в англомовному середовищі з обмеженим рівнем володіння англійською, але достатнім для спілкування?*»

95 % опитаних вважають, що ні, для достатньої акультурації діти в ідеальному варіанті мають пройти додаткову мовну підготовку окрім обов'язкого навчання в школі. Згідно з правилами міжнародного всиновлення знайомство з прийомною родиною має відбуватися до того, як дитина переїде в нову країну. Під час дослідження ми не знайшли жодної інформації щодо підготовки дітей-сиріт до лінгвокультурної складової. В Україні не встановлено жодної конкретної практики в процесі підготовки дітей та молоді до всиновлення. Традиційно послуги з підготовки дітей та молоді зосереджені на тому, щоб діти були готові до прийомної сім'ї, допомагають їм зрозуміти судовий процес та отримати згоду на такий крок, хоча специфіка може відрізнятися. Оцінка готовності дітей до всиновлення фокусується на поведінці дітей, яка визначається за допомогою соціальних-педагогів та фахівців із психічного здоров'я. Взагалі підготовка може складатися з декількох розмов з дитиною про сім'ю до якої вона усиновлюється і про подальші плани.

Зазвичай діти сироти просто вивчають англійську мову в школі як обов'язковий предмет. Інколи майбутні прийомні батьки оплачують репетиторів або додаткові курси англійської, але як правило більшість дітей усиновлюють без належного рівня володіння англійською. І вже після усиновлення відповідальність за мовну підготовку лягає на плечі на прийомних батьків, а вже згодом на дитсадок чи школу.

Ми ознайомились із особливостями процесу усиновлення, умовами усиновлення, хто може бути усиновителем та основними засадами міжнародного усиновлення. Також нами проаналізовано роль соціальних служб у процесі усиновлення, зокрема соціального педагога та окреслено відповідність законодавчих актів, що стосуються усиновлення потребам дітей.

Особливою рисою українського інституту всиновлення є те, що основний його принцип полягає у забезпеченні захисту інтересів та прав дитини. Під час дослідження нами було виявлено, що процес всиновлення не є ідеальним, під час нього спостерігаються порушення, тому удосконалення системи усиновлення і насамперед підготовки дітей до міжнародного всиновлення є одним з найважливіших завдань нашої держави і суспільства.

Задля забезпечення успішної процедури всиновлення повинні працювати компетентні фахівці, психологи, соціальні працівники, які пройшли відповідну підготовку до такої діяльності. Зміни потрібно починати не лише зі зміни законодавства щодо дітей-сиріт та їх піклування, а й працюючи із батьками – потенційними усиновителями. Слід враховувати клімат сім'ї до якої усиновлюють дитину, яка може стати важливим чинником для подолання дітьми стресу під час переходу з їхнього звичного середовища у нову іншомовну сім'ю. Дружня, позитивна атмосфера у родині – запорука успішної адаптації дитини.

Для реалізації успішної адаптації дитини слід ужити таких заходів: провести попередні зустрічі з сім'ями, які можуть стати мотивацією до усиновлення, проведення тренінгових та консультаційних занять, які допомагають батькам усвідомити готовність до батьківства, різноманітні заходи з дітьми, які сприятимуть успішній адаптації.

2.2. Мовна освіта дітей-сиріт з України в умовах усиновлення у системі виховання громадянина США.

Питання мовної освіти завжди викликало неабиякий інтерес через низку різноманітних причин: гуманізація та гуманітаризація освіти, посилення важливості іноземних мов як наслідок глобалізації, розширення міжнародних контактів та доступ до інших культур, позитивний вплив на розвиток розумових і творчих здібностей. Для більшості усиновлених українців мовна освіта починається із засвоєння рідної мови вдома, некерованому зануренню до другої мови російської чи української, вивченню іноземної мови, найчастіше англійської, з початкової школи та ознайомленню з другою іноземною мовою на старшому етапі.

Проблема двомовної освіти була і залишається в центрі уваги для багатьох провідних науковців світу, що доводить її актуальність. Проблеми мовної освіти США розглядаються в публікаціях У. Вайнраха [320]. О. Зіноватної [72], О. Крсек [89], Н. Подолянської-Калько[130]. Розвитку двомовної освіти США присвячені наукові дослідження В. Колієра(V. Collier)[222], К. Овандо(C. Ovando)[293], В. Томаса (V. Tomas) [313], Н. Церда (N. Cerda)[217], Дж. Кроуфорд (J. Crowford)[223], А. Линтон (A. Linton)[276], Дж. Лионс (J. Lyons)[277], Дж. Молеский (J. Molesky)[286], Б. Гіндіса (B. Gindis)[249] та інших.

В. фон Гумбольдт стверджував: «Мова народу – це його дух, і дух народу – це його мова» [54]. Мова є своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференціюючим і етноформуючим чинником, вербалізованим інтелектом як народу, нації, так і окремої особистості, у якій утілена система засобів мислення. Духовні скарби з покоління в покоління передаються за допомогою мови.

Англійська мова була і залишається головною мовою міжнародного спілкування, тому вивчення цієї мови є пріоритетом освітньої політики більшості країн. Мовна освіта кожної країни характеризується пріоритетами мовної політики, яка безпосередньо пов’язана з мовною ситуацією. Відомо, що за

критерієм кількості наявних мов мовну ситуацію в США взагалі вважають унікальною, тому що вона включає сукупність різних мов.

Історично склалося так, що США є полікультурною та багатомовною державою, адже, їхнє населення – це представники національних меншин (мексиканці, індіанці, ескімоси та інші). Інший прошарок населення представлений етнічними групами, до яких можна віднести представників скандинавських країн, поляків, українців, італійців та ін. На особливості державної мовної політики Сполучених Штатів Америки, яка є досить багатоаспектною та складною, насамперед, вплинули ті імміграційні процеси, які виступали головним рушієм формування американської нації і змінювали мовний фонд [41].

О. Крсек виділяє основні етапи мовної політики щодо двомовної освіти в США: етап започаткування (1963−1967 рр.) – запровадження перших двомовних навчальних програм в університетах США; етап поширення (1968−1980 рр.) – прийняття Закону «Про двомовну освіту» (1968 р.), збільшення фінансування двомовних навчальних програм, розробка вимог та стандартів підготовки двомовних учителів; етап обмеження (1981−2008 рр.) – трансформація або закриття двомовних навчальних програм; етап відновлення (2009 р. – по цей час) – прийняття освітньої програми «Гонка до вершини», запровадження двомовних університетських програм для дорослих студентів та програм вивчення рідної мови для студентів етнічних меншин [271].

Починаючи із 70-х років XX століття в США ведуться серйозні дебати щодо мовної освіти дітей, для яких англійська мова не є рідною. У 1980 році Президент Джиммі Картер заснував Департамент освіти США, одним з основних завдань якого було запровадження та розширення програм із двомовної освіти [215]. Президент Б. Клінтон також зробив свій внесок у впровадження в школах Сполучених Штатів програм із білінгвального навчання, розпочавши реформування системи освіти та прийнявши Закон про вдосконалення шкільного навчання у США (англ. «The Improving America's Schools Act (IASA) of 1994»), який містив корективи до основного Закону про початкову та середню освіту

(англ. «The Elementary and Secondary Education Act of 1965»). Згідно з цим законом значно збільшилося фінансування двомовної освіти та освіти іммігрантів [264].

У 1998 році Лінгвістичне товариство Америки виступило на захист двомовної освіти і наголосило, що білінгвальна освіта – одне з основних прав людини, і діти повинні навчатися берегти й шанувати рідну мову і свою національну ідентичність, паралельно вивчаючи англійську мову. Спроби поліпшити двомовну освіту набули рушійної сили у 2001 році, коли штати Каліфорнія і Техас узяли політичний курс на білінгвальне шкільне навчання. Каліфорнія офіційно дозволила шкільним округам отримувати субсидію, що заохочувало вчителів, зацікавлених у отриманні сертифікатів з удосконалення двомовної, крос-культурної та академічної освіти. Це забезпечувало підтримку учням із двомовних програм. Подібно до цього штат Техас уповноважив і заохочував шкільні округи адаптувати навчальні програми двома мовами для учнів початкової школи [207].

Ці програми передбачали викладання предметів обома мовами порівну. Порівняно нещодавно в США з'явилася нова законодавча ініціатива під назвою («The Civil Rights Project») «Проект щодо громадянських прав», у якому міститься заклик до законодавців розвивати нове ставлення до двомовної освіти. Гарі Орфільд, співдиректор нового проекту, стверджує: «Настав час, коли США приєднуються до решти розвиненого світу у своєму ставленні до білінгвізму як до переваги, позитивної якості, а не як до недоліку» [323].

Найбільшою перешкодою у поширенні програм з двомовної освіти в Сполучених Штатах виступає рух «Тільки англійська» (англ. «English–only Movement»). Незважаючи на те, що в США немає державної мови більшість штатів проголосили англійську офіційною мовою.

У 1998 році штат Каліфорнія прийняв Пропозицію 227, суть якої полягає в припиненні навчальних програм із двомовної освіти і введенні програм лише англійською мовою. За цією пропозицією асиміляція американських громадян вважалася важливішим процесом за мультикультуралізм. У 2000 році в штаті

Арізона, де 48 % учнів належить до етнічних меншин, була прийнята законодавча ініціатива «Англійська для дітей» (англ. «English for Children»), за якою всі діти, що навчаються у громадських школах цього штату, повинні опанувати англійську мову «якнайшвидше і найефективніше» [323].

За словами Н. Подолянської-Калько вже давно перед американським суспільством постала серйозна дилема, які навчальні програми – чи з двомовної освіти, чи з викладання тільки англійською – є кращим способом допомогти дітям етнічних меншин опанувати англійську мову. Суперечки ведуться і щодо питання, чи повинна громадська освіта сприяти розвитку рідних мов національних меншин, чи повністю перекласти це завдання на батьків. Деякі американці наголошують, що Пропозиція 227 з лінгвістичного і культурного погляду є провальною, тобто абсолютно себе не виправдовує. У 2004 році результати тестування учнів каліфорнійських громадських шкіл показали низький рівень успішності у вивченні англійської мови, і оцінки з тестування виявилися гіршими серед усіх неангломовних учнів початкової, середньої і вищої школи порівняно з результатами попередніх років, коли навчання велося за білінгвальними програмами [130].

Дж. Молеский (J. Molesky) стверджує, що філософія освітніх стандартів в галузі іншомовної освіти мігрантів через усиновлення в США (англ. National Standards of Foreign Languages Education), ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою навчальних програм. Володіння мовними і культурними навичками, які формуються з вивченням іноземних мов, є необхідною умовою для життя в сучасному динамічному світі. Успішна освітня установа має формувати у своїх студентів високу академічну успішність, упевненість у собі, ефективні комунікативні навички, активну громадянську позицію, характер і креативність. Стандарти мовної освіти в США відображають взаємопов’язані галузі: комунікацію, культуру, зв’язок, порівняння, та спільноти (5C – communication , culture, connection, comparison, communities):

– Communication – комунікація (обмін, взаєморозуміння, презентація ідей);

–Culture – культура різних народів (розуміння, досвід і перспективи вивчення;

–Connection (підбір інформації від інших культур, її зміст);

–Comparison – порівняння (порівняння рідної мови і культури з іншими);

–Communities – суспільство (використання мов за межами сім'ї, школи, найближчого оточення).

Вони визначають причини вивчення іноземних мов, такі як карєра на міжнародному ринку праці або в урядових організаціях, розширення особистого інтелектуального простору і кругозору, краще розуміння інших народів і культур, виконання необхідних вимог для отримання документа про освіту. Ці стандарти носять назву (англ. Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999)) [286].

36 штатів у США є членами платформи the WIDA Standards (Вісконсін (WI), Делавер (D) і Арканзас (A), тому назву WIDA було вибрано за абревіатурою). Платформа WIDA для стандартів розвитку мови складається із набору інтерактивних та взаємозалежних компонентів, які є прикладом бачення WIDA для розвитку академічної мови. Це є основою роботи WIDA щодо створення стандартів розвитку мови [321].

Концепція академічної мови і те, як розвиток мови виглядає у академічних контекстах, був та залишається підтримкою філософії WIDA і керівних принципів розвитку мови. Філософія WIDA Can Do's базується на умові, що всі учні приносять до вивчення мови свої культурні та мовні практики, навички та способи пізнання з їхніх домівок і спільнот. WIDA вважає, що як педагогів, роль учителів полягає в створенні інструкцій, які використовують ці знання. Ця віра базується на синтезі літератури, пов'язаної з культурно-лінгвістичними аспектами. Використовуючи цю роботу в якості рамки, WIDA склав свої керівні принципи із синтезу літератури та досліджень, пов'язаних із розвитком мови та ефективними навчальними програмами для тих, хто вивчає мову. Ці керівні принципи є основою WIDA щодо розвитку мови [321].

Використовуючи філософію Can Do і керівні принципи розвитку мови як фундаменту, WIDA визначив відмінні особливості академічної мови. Академічна мова в цьому контексті розглядається як засіб спілкування та навчання в

соціокультурних контекстах; іншими словами, взаємодії між різними людьми для конкретних цілей і в різних навчальних середовищах.

Особливістю структури WIDA є стандарти розвитку мови та їхні представницькі матриці. Визначення ефективності визначають, наскільки відрізняються рівні мовної підготовки, про які повідомляють особливості академічної мови. Фокус WIDA завжди був спрямований на розвиток академічного розвитку мови та досягнення академічних результатів для студентів, які вивчають англійську мову.

На думку О. Зіноватної, у США англійська мова вживається у двох аспектах – як рідна мова та друга мови. Англійська як друга мова (English as a second language, ESL) викладання англійської як другої мови в англомовному середовищі. Англійську як другу мову потрібно відрізняти від англійської як іноземної мови (English as a foreign language, EFL), яка викладається в контексті, де англійська мова регулярно не використовується за межами класної кімнати, тому викладання здійснюється за допомогою інтенсивних методик. У такому випадку викладач працює над створенням багатого мовного і мовленнєвого середовища, щоб процес оволодіння відбувався приховано без навчання. За статистичними даними Центру прикладної лінгвістики США для кожного п’ятого громадянина США англійська мова не є рідною [61].

Найчастіше двомовність формується як результат оволодіння першою (рідною) мовою і вивчення другої мови шляхом занурення в іншомовне середовище або за допомогою навчання. Більшу частину дітей у сім’ях американських іммігрантів можна вважати природно двомовними, тому що оволодіння першою і другою мовою відбувається практично одночасно з раннього дитинства. Батьки цих дітей спілкуються мовою етнічної меншини, а мас-медіа, сусіди, гості та інші джерела надають можливість опанувати другу – англійську мову.

Усиновлені діти в США опановують англійську в школі пліч-о-пліч із дітьми етнічних меншин, але українських усиновлених дітей не слід вважати двомовними. Мова – категорія психологічна, тому слід брати до уваги думку

психологів. Як зазначає Борис Гіндіс(B. Gindis), кожна усиновлена дитина, як правило, не є білінгвом, оскільки її функціональна рідна мова втрачається протягом декількох тижнів у молодшому віці або через кілька місяців у старшому після усиновлення до іншої країни. Насамперед, усиновлені діти, безумовно, є слухачами англійської мови, і вони будуть ними тривалий час (залежно від віку та обставин), але здебільшого вони не є двомовними. Усиновлена дитина шкільного чи дошкільного віку, як правило, прибуде з рідною мовою, яка не буде підтримуватися в прийомній сім'ї, яка зазвичай обмежується словником і розвивається нижче очікуваного рівня [229].

Через це різко втрачена рідна мова та неадекватне її використання вони повинні почати практично з нуля, вивчаючи нову мову. І вони, як правило, (за винятком випадків вад мовлення) роблять це дуже швидко, оскільки нова мова необхідна для їхнього виживання. Цьому сприяє повне занурення, включно з підтримкою сім'ї, яка може запропонувати належне та інтенсивне моделювання розмовних зв'язків з англійської. Отже, будь-яка усиновлена дитина має право на отримання ESL автоматично на підставі федерального закону. Вони потребують значної допомоги з когнітивною/академічною англійською мовою, яка засвоюється зовсім не з легкістю через їхній стан.

ESL – викладання англійської мови як іноземної в країні, де англійська є офіційною мовою. Історично ESL як навчальна дисципліна була розроблена для студентів із нещодавно прибулих сімей іммігрантів. У даний час ESL є обов'язковою, фінансованою федеральним шляхом програмою для кожної дитини не громадянина США, яка входить до державної шкільної системи. Наприклад, у штаті Нью-Йорк студент може вийти з програми ESL тільки після досягнення 41-го відсотка на тесті LAB (англ. Language Ability Battery). Потрібно зазначити, що методика навчання в програмі ESL розроблена для дітей з сімей, де розмовляють іншою мовою. Проте з моменту усиновлення, діти, що усиновлені через міжнародне усиновлення живуть з одномовними сім'ями, тобто такими, які спілкуються лише англійською [243].

За словами Центру з оцінки когнітивно-розвиваючого потенціалу та реабілітації, діти, яких усиновили на міжнародному рівні, у віці до 3 років зазвичай втрачають більшість слів з рідної мови протягом 3-6 місяців. Це відбувається з кількох причин. По-перше, діти зазвичай вивчають англійську мову. По-друге, вони не використовують свою рідну мову. Проте, діти, усиновлені у віці до 24 місяців, як правило, розвивають свої навички володіння англійською мовою в порівнянні з дітьми, чиї сім'ї були англомовними з народження, згідно з Асоціацією американських слухачів мови (англ. ASHA) [243, с.106].

За словами ASHA, усиновлені діти старше 3 років зазвичай втрачають більшість своїх виразних мовних здібностей за своєю першою мовою протягом приблизно 6-12 тижнів після усиновлення. Більше старші усиновлені діти, які вільно розмовляють рідною мовою, можуть швидше вивчати англійську мову, ніж діти, які говорять рідною мовою. Оскільки дитина має уявлення про рідну мову, вона може створювати асоціації рідною мовою до слів англійською. Молодшим дітям, доводиться вивчати слова та терміни, які ускладнюють перехід від рідної мови до англійської. Утрата рідної мови відбувається швидко після усиновлення, навіть у дітей старшого віку [243].

Борис Гіндіс (B. Gindis) зазначає, що російськомовні діти, усиновлені у віці від чотирьох до восьми років, втрачають виразне використання своєї мови протягом трьох-шести місяців після усиновлення та функціонального використання мови протягом року [234].

Отже, усиновлені діти є двомовними лише протягом дуже короткого проміжку часу після усиновлення. Втрата першої мови до того, як розвивається нова, залишає всиновлену дитину в мовному та освітньому середовищі на самоті. На відміну від двомовної дитини, яка має досить ґрунтовні знання з першої мови, вона не має впевненості, поки не розвивається англійська мова. Цей недолік функціональної мови не є проблемою для молодших дітей, які мають кілька років удосконалювати англійську мову до початку навчання. Це важливе питання для старших усиновлених дітей, які мають негайно піти до школи. Оскільки діти не

володіють англійською мовою, когнітивний та лінгвістичний розвиток часто негативно впливає на них.

Слід прийняти до уваги думку ученої Ш. Гленен (S. Glennen): звичайна шестирічна дитина розуміє понад 20000 англійських слів. П'ятирічна дитина, усиновлена з іншої країни, повинна буде вивчати близько 54 нових слова кожного дня, щоб повною мірою досягати здатності розуміти мову до шести років. Якщо період наздоганяння буде розтягнутий до двох років, усиновленій п'ятирічній дитині потрібно буде вивчати в середньому 27 нових слів кожен день, щоб цілком володіти мовою до 7 років. Проте, коли усиновлена дитина починає спілкуватися з друзями додає в своєму словниковому запасі приблизно 5000 слів. До семи років дитина розуміє 25000 слів [243, с.107].

Для того, щоб повною мірою наздогнати пробіл за два роки, усиновленій п'ятирічній дитині потрібно вчити в середньому 34 слова на день. Підсумовуючи сказане, не слід вважати що старші усиновлені діти зможуть розвинути володіння англійською мовою протягом одного або двох років після усиновлення. Хоча діти в Сполучених Штатах діти вивчають ESL разом з іншими студентами-іммігрантами, вони, як правило, переживають процес акультурації та вивчення другої мови по-іншому, ніж діти іммігрантів. Діти повинні пристосовуватися до нового сімейного життя в порівнянні з дитячим будинком, до нової культури, системи освіти та, головним чином, до нової мови без допомоги своїх рідних членів сім'ї та друзів. Рідко коли прийомна американська родина говорить рідною мовою усиновленої дитини.

О. М Зіноватна зазначає, що найчастіше білінгвізм формується в результаті вивчення другої мови (М2) після того, як відбулося оволодіння першою мовою (М1) шляхом некерованого занурення в іншомовне середовище або шляхом навчання. Набути двомовності можна в будь-якому віці, залежно від того, коли виникла потреба оволодіти М2. Для кожного п'ятого мешканця США англійська мова не є рідною, а другою [72].

О. Зіноватна наголошує, що у деяких випадках, зокрема в родинах американських іммігрантів, білінгвізм характерний для мовної системи дитини з

самого початку оволодіння мовою, тому таких дітей можна назвати природно двомовними: батьки розмовляють М1 (мовою етнічної меншини), а гості, сусіди, телебачення та інші джерела забезпечують доступ до М2 [72].

Мови етнічних меншин політкоректно називають батьківськими мовами (спадковими мовами). Отже, можна припустити, що кожна п'ята особа у США є, принаймні, двомовною. Проте в наукових джерелах зазначається, що у Сполучених Штатах дотримуються норм одномовності, що включає: 1) низькі очікування рівня майстерності в другій/іноземній мові; 2)низький рівень цінності мов іммігрантів; 3)постійний наголос на необхідності розмовляти англійською мовою. Це можливо лише для носіїв мови міжнародного спілкування, які живуть у країні з впливовою економікою [72].

На думку Зіноватної, в одномовних США англійська мова може виступати у двох ролях – рідної мови та другої мови. Англійська як друга мова (English as a second language, ESL) належить до процесу набуття двомовності через викладання англійської як М2 у англомовному середовищі. Англійську як другу мову потрібно відрізняти від англійської як іноземної мови (English as a foreign language, EFL), яка викладається в контексті, де англійська мова регулярно не використовується за межами класної кімнати, тому викладання здійснюється за допомогою інтенсивних методів навчання. Викладач працює над створенням багатого мовного і мовленнєвого середовища щоб процес оволодіння відбувався приховано, без формального навчання, поєднуючи свідоме навчання з прийомами, що зменшують довільну увагу [72].

Для охоплення обох напрямів викладання англійської мови існує термін «англійська для носіїв інших мов» (English for speakers of other languages, ESOL), а глобальна освітня асоціація TESOL, Inc. (Teaching English for speakers of other languages, викладання англійської для носіїв інших мов) має на меті вдосконалення та сприяння професіоналізму при викладанні й учінні англійської мови носіями інших мов у всьому світі [41].

О. Зіноватній довелося відвідати ESL заняття в першому класі в початковій школі Хілтоп (Hilltop Elementary School) м. Лінвуд, штат Вашингтон. Вона

зазначає, що в цій школі використовується не урочна, а блочна форма організації навчального процесу. Заняття починаються о 8.30 і перший блок триває до десятої години. ESL заняття відбувається під час першого блоку і триває тридцять хвилин. Поки англомовні учні обговорюють погоду та згадують, що вони вивчали минулого разу, діти з етнічних меншин йдуть до іншої кімнати. ESL аудиторія поділена на кабінки, оскільки з кожного класу приходить 5-6 учнів, які одночасно займаються в цій кімнаті з окремими вчителями. У такий спосіб, кожного навчального дня відбувається тридцятихвилинні заняття з англійської мови без відведення для цього додаткового часу після шкільних занять [72].

В американському шкільному контексті заняття з ESL потрібно відрізняти від білінгвального навчання, за яким певна частина навчального матеріалу викладається батьківською мовою учнів, у той час, як вони вивчають англійську. Білінгвальні шкільні програми досить різноманітні, у деяких з них мова етнічної меншини використовується фрагментарно, головним чином, для емоційної підтримки, а деякі програми мають на меті розвиток грамотності цієї мови протягом початкової школи. Білінгвальне навчання відбувається, головним чином, іспанською мовою у штатах з великою кількістю іспаномовних іммігрантів, наприклад, у Каліфорнії [72].

Американські дослідники зазначають, що білінгвальні школи в США з’явилися ще в позаминулому столітті, в школах викладали іспанською, голландською, французькою та німецькою мовами. Для розуміння сутності, цілей та змісту білінгвального навчання необхідне глибоке осмислення наявної освітньої практики в різних країнах світу.

Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише, як засіб повсякденної комунікації, але і, як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур,

формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов’язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно обрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби і можливості суспільства й учнів. Відомо, що у світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвального навчання, але всі вони об’єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а в деяких випадках і більше) іноземні мови [89].

Вивчення нової мови вимагає років. Незважаючи на те, що всиновлені діти не є двомовними, інформація про вивчення другої мови у двомовних дітей дає певну інформацію про те, чого очікувати. Безліч науковців наголошують, що всиновлені діти не є двомовними: вони є виключно одномовними після прибуття до нової країни і вже згодом через кілька місяців вони знову є монолінгвами, лише на цей раз англійською мовою. Існує кілька винятків зі старшими дітьми, які можуть грамотно володіти рідною мовою, але, навіть у цьому випадку – це питання часу. Справа в тому, що більшість дітей протягом першого року в США використовують лише англійську мову та не можуть розглядатися як двомовні. Тим не менш, існує тенденція, зокрема, в умовах шкільної освіти, розглядати всиновлених дітей як двомовних і застосовувати до них розуміння, знання та практику, накопичені щодо опанування мовою у двомовних осіб.

Усиновлені діти вивчають англійську мову дещо іншим способом, ніж типові студенти англійської мови як іноземної. Учені Фігероа і Вальдес зазначають, що друга мова, як правило, опановується на основі однієї з двох моделей: «додаткової» або «змішаної»[238]. Коли друга мова додається до навичок дитини без суттєвого відхилення від рідної мови, вона називається додатковою моделлю вивчення другої мови. Коли в процесі вивчення другої мови перша мова зменшується у використанні і замінюється другою мовою, ми маємо змішану модель вивчення другої мови. Додаткова модель є типовою для так званих «вибірково-двомовних дітей», тоді як змішана модель характерна для так

званих «двомовних обставин». Обставинна модель вивчення другої мови є типовою для осіб, які з огляду на обставини повинні вивчати іншу мову в контексті, в якому рідна мова практично не застосовується. Саме тому такий спосіб вивчення англійської називається змішаним білінгвізмом: це неминуче призводить до повільного розвитку, регресії та в решті решт втрати рідної мови [238].

Усиновлені діти не мають іншого вибору, крім вивчення мови. Вони не вивчають англійську мову як іноземну мову: вони живуть в середовищі цієї мови. Шкільні вчителі для них є лише одним джерелом вивчення англійської мови, тоді як їхні прийомні сім'ї, однолітки, медіа та культура загалом є найвпливовішими та ефективнішими джерелами мови.

Дж. Каммінс (J. Cummins) досліджував опанування другою мовою у великої кількості двомовних дітей. Він стверджує, що оволодіння першою мовою є єдиним найкращим показником вивчення другої мови. Важливо, щоб батьки знали, чи мала дитина труднощі в опануванні рідної мови. Діти, які добре володіють рідною мовою, повинні легко опанувати англійську мову. Навпаки, діти, які мали труднощі з мовленням або розумінням рідної мови, швидше за все, потребують додаткової допомоги для вивчення англійської мови [229].

Дж. Каммінс (J. Cummins) розділив розвиток мовної майстерності на два рівні:

Перший рівень основні навички міжособистісного спілкування Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). BICS досягається, коли двомовні діти вільно володіють другою мовою для повсякденних соціальних взаємодій або взаємодій, які мають багато контекстних сигналів. Цей рівень вільності досягається швидко, зазвичай протягом одного-трьох років впливу другої мови. Рівень BICS часто маскує той факт, що дитина не опанувала повного розуміння мови [229].

Другий рівень учений називає Когнітивним академічним рівнем володіння мовою (англ. Cognitive Academic Language Proficiency (CALPS)). Цей рівень вказує на те, що дитина придбала всі лексичні та граматичні концепції, необхідні

для повного вивчення мови в академічній ситуації, особливо в академічних ситуаціях з обмеженими контекстними підказками. Цей рівень знань вимагає від п’яти до дев’яти років удосконалення. Концепція швейцарського сиру є гарною аналогією для розуміння мовних здібностей дитини, яка володіє навичками міжособистісного спілкування без майстерності на когнітивному академічному рівні мови. Незважаючи на те, що загальний розмір і структура сиру однорідна, він пронизаний отворами, розміщеними в непередбачуваних місцях. Так отвори можна порівняти з пробілами у знаннях, коли дитина не знає певних слів [229].

Ці пробіли з’являються, коли :

- Дитина не знає певних слів.
- Дитина може знати слова, але не знає тонкощів значення певних слів.
- Дитина знає ці слова, але не розуміє правильного контексту для них.

Оскільки володіння усним мовленням є основою для розвитку навичок письмової мови, старші усиновлені діти, які не досягли рівнів володіння мовою CALPS, значно ризикують мати академічні труднощі [229].

Усиновлена дитина старшого віку не є двомовною і не буде володіти новою мовою, через декілька років після усиновлення. Це створює проблему для дитини, яка має освітні або мовні труднощі у школі. Американська система освіти налаштована на надання спеціальних освітніх послуг для дітей із затримкою розвитку мови або мовними розладами за допомогою Федерального закону про освіту інвалідів Part-B (IDEA) [254].

Усиновлена дитина, зазвичай прибуває до нової країни з поганими знаннями або взагалі й без. Жодна з типів програм не підходить для неї. Загострення проблеми полягає у важкості правильної оцінки академічних або мовних здібностей у дитини, яка не володіє жодною мовою. Батьки повинні усвідомлювати, що програми двомовної освіти не передбачені федеральним урядом. Обсяг послуг залишається в місцевому шкільному окрузі. Єдиним винятком є те, коли державне право, таке як California’s Proposition 227 [213], визначає політику двомовної освіти у всіх округах штату. Тому програми

двомовної освіти різняться в широких межах від штату до штату, а округ від округу. Загальні моделі педагогічної підтримки в опануванні англійської мови:

1. Англійські класи з «підтримкою»(English Classrooms with Support)

- Всі інструкції надаються англійською мовою у звичайних аудиторіях.
- Індивідуальні заняття надаються в міру необхідності.
- Англійська мова як іноземна.
- Мінімальна вчительська модифікація навчання.
- Навчання зосереджено на академічні мові.

2. Двомовні класи(Bilingual Classrooms)

- Навчання відбувається англійською та рідною мовою.
- Навчання зосереджено спочатку на академічній мові, а вже потім – на майстерності англійської мови.
- Перехідні двомовні класи – перехід від першої мови до англійської в досить швидкому темпі.
- Технічне обслуговування двомовних кабінетів – зміна з першої мови на англійську відбувається поступово.

3. Програми занурення(Sheltered Immersion Programs)

- Навчання англійською мовою із суттєвими змінами, спрямованими на підвищення розуміння студентом матеріалу.
- Навчання зосереджено на академічному курсі англійської мови [256].

Проаналізуємо основні види програм занурення:

1. «**Структурне занурення в другу мову» (Structured immersion programs).** Учні проходять спеціальний курс за програмою ESL, щоб досягти певного рівня майстерності і опановують шкільну програму лише другою мовою, рідна мова на заняттях не використовується взагалі. Кваліфіковані вчителі розуміють дітей, якщо ті ставлять питання рідною мовою, але завжди відповідають англійською [290].

2. «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs). За цією програмою учні також проходять курс ESL, порівняно невелика кількість навчальних годин (як правило, 1 година кожного навчального дня) відводиться на навчання рідної мови. Уроки рідної мови спрямовані лише на розвиток мовних і мовленнєвих навичок і правопису з першої мови. За цією програмою академічні предмети також вивчаються тільки другою, тобто англійською мовою. Мета цієї навчальної програми – повністю перейти на монолінгвальне навчання [290].

3. «Перехідна білінгвальна программа» (Transitional bilingual programs). Ця модель навчальних програм передбачає поглиблене навчання як з рідної, так і з другої (англійської) мови. Однак, коли учень досягає певного рівня володіння англійською мовою, він переходить на монолінгвальну навчальну програму. За скороченими перехідними програмами учні навчаються рідною мовою протягом двох років, а за подовженими учні зазвичай переходять на навчання лише англійською мовою у п’ятому-шостому класі. Тобто, учні отримують знання з навчальних предметів рідною мовою, одночасно вивчаючи другу мову. Метою цього виду навчальних програм є допомогти дітям якнайшвидше перейти до складу основної групи учнів, що навчаються лише англійською. Лінгвістичне завдання перехідних білінгвальних програм полягає тільки у вивченні англійської мови. У даному випадку рідна мова учнів служить лише засобом розвитку грамотності та отримання академічних знань основною мовою американського суспільства [290].

4. **«Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education).** Учні продовжують отримувати частину академічних знань рідною мовою, навіть після того, як вони досягли високого рівня майстерності з англійської. Метою цього виду навчання є розвиток освіченості учня рідною і англійською мовами одночасно [290].

5. **«Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs).** За цим видом програм англомовні і неангломовні учні навчаються разом, вивчаючи мови один одного й отримуючи академічні знання обома мовами. Метою «двостороннього мовного занурення» є не лише академічні знання шкільної

освіти, в одному класі діти етнічних меншин вивчають рідну і другу мови, а англомовні учні – першу та іноземну мови. Ця програма базується на принципі чіткого поділу викладання обома мовами. Вчитель не повторює і не перекладає опрацьований матеріал на іншу мову; кожна тема навчальної дисципліни викладається іншою мовою по черзі, для створення когнітивної проблемної ситуації для учнів [310].

Цей вид занурення забезпечує достатній рівень майстерності учнів в обох мовах приблизно за 2 роки, але вищий рівень компетенції, який вимагає читання текстів із суспільних наук і розв'язання математичних задач, можна досягти за 5–7 років навчання за цією програмою. «Двостороннє мовне занурення» – менш поширена навчальна програма в школах США порівнюючи з вищезазначеними, хоч дослідження вказують на високу ефективність цієї навчальної моделі білінгвальної освіти; англомовні школярі вивчають іноземну мову, а діти мовних меншин – не ізольовані від своїх однолітків [221].

Фактично, дослідження показують, що в повному обсязі програми занурення діти розвивають початкову грамотність на мові занурення, а потім розвивають повне розуміння іноземної мови. Однак переваги тут не зупиняються. Насправді, багато когнітивних процесів, що лежать в основі здатності читати іноземною мовою, наприклад, розуміння взаємозв'язку між розмовною мовою і письмовою, переходять з однієї мови в іншу. По суті, дослідження показують, що програма повного занурення не тільки навчає учнів іноземній мові, але й зміцнює їх розуміння рідної мови.

Діти, які мають певну основу мови, дійсно можуть швидко вивчити англійську під час відвідування школи занурення. Але навіть діти, які не мають фундаменту, прагнуть зробити набагато краще, ніж їхні батьки можуть сподіватися. Більшість шкіл визнають велику кількість дітей без попереднього контакту з мовою занурення.

Неадекватна підготовка вчителів до програм занурення залишається проблемою в цій галузі. Педагогам потрібна спеціалізована підтримка професійного розвитку, щоб задовольнити складне завдання одночасно

вирішувати зміст, мову та розвиток грамотності в інтегрованій мовній програмі. Не вистачає досвіду навчання персоналу з програм занурення. На додаток до професійного розвитку, повязаного з розробкою навчальних планів і педагогічних методів, вчителі повідомляють про необхідність постійної підтримки володіння мовою занурення.

Вчителі програм занурення стикаються із суттєвими перешкодами у діапазоні відмінностей між учнями. Вплив студентських змін на володіння мовою, розвиток грамотності, підтримка навчання, що надається студенту вдома, здібності, стилі навчання та особливі потреби зростають в геометричній прогресії, коли викладання та навчання відбуваються на двох мовах. Виявляти та впроваджувати науково обґрунтовані практики для учнів, які мають мовні труднощі в навчанні стає дедалі складніше. Багато програм занурення не мають необхідних ресурсів і двомовних фахівців для забезпечення відповідної навчальної підтримки та оцінки.

По-перше, викладачі ESL повинні усвідомлювати унікальність усиновлених дітей як студентів у своїй програмі. Ці діти живуть у англомовних сім’ях, і ця ситуація змінює загальний контекст опанування другої мови шляхом створення можливості збагачення вдома та активної участі батьків у процесі нового вивчення мови.

По-друге, викладачі ESL повинні зрозуміти, що більшість усиновлених дітей не є двомовними. Тому традиційна методика ESL, яка може бути ефективною для двомовних дітей, для них не підходить. Наприклад, багато методів викладання англійської мови спеціального вжитку ґрунтуються на припущенні, що діти переносять деякі навички рідної мови на другу мову. Це припущення не є вірним для більшості усиновлених, тому що вони так швидко втрачають свою рідну мову, що вони не здатні здійснювати передачу існуючих навичок. Так, наприклад, діти із сімей іммігрантів, які добре володіють рідною мовою, зазвичай вивчають другу мову швидше і легше. Усиновлені діти частіше, ніж звичайні школярі, мають недоліки та затримки в опануванні рідної мови, чим ускладнює вивчення нової мови.

Опанування другою мовою усиновленими дітьми більше схоже на природне опанування рідної мови. Вони отримують англійську мову як побічний продукт змістовного спілкування в процесі виконання різних заходів у своїх родинах.

Протягом перших кількох місяців після усиновлення питання комунікації є одним із найбільш актуальних у прийомних сім'ях. Мотиваційний момент до вивчення мови набагато інтенсивніший у усиновлених дітей (і прийомних сім'ях), ніж у двомовних дітей. Загальний темп освоєння англійської мови в усиновлених дітей є швидшим, ніж у дітей-іммігрантів. Проблема полягає в тому, що це, в основному, комунікативна мова, а не академічна, необхідна для успішності в школи. Сучасні програми ESL враховують соціальні та академічні аспекти англійської мови, проте комунікативний аспект мови є їхнім пріоритетом для дітей із новоприбулих сімей іммігрантів та усиновлених дітей-сиріт. Дуже часто, менше ніж через рік у США, вимова усиновлених дітей майже не відрізняється від своїх однолітків, які є носіями мови. Унаслідок їхньої вільної комунікації, можна припустити, що ці діти вивчили мову, можуть бути класифіковані як вільно володіючі англійською мовою, мають право для регулярного навчання англійською мовою та повинні бути звільнені від курсу ESL. Після закінчення програми ESL деякі діти можуть продовжувати мати труднощі або демонструвати низькі вербальні здібності в тесті з володіння мовою.

Часто дитині може знадобитися ESL як підтримуюча академічна програма на більш тривалий період часу, ніж це вказується результатами тесту. В ідеалі, має бути розроблений змінений навчальний план ESL, розроблений спеціально для усиновлених дітей. Ця навчальна програма повинна бути відповідною у розвитку та мати специфічну для потреб систему методологію, яка служить двом цілям: навчати англійській мові і одночасно відкоригувати на недостатність самого розвитку мови. Що стосується усиновлених дітей з України, які стали членами англомовних сімей, результати дослідження означають, що ці діти відрізняються від типових дітей-іммігрантів, чиї батьки є двомовними. Очевидно, що сімейне середовище суттєво впливає на їх розвиток.

Сімейна грамотність та постійна підтримка батьків були ключовим фактором вдосконалення англійської мови дитини. Зокрема, викладачі англійської мови повинні розуміти, що тільки англомовне сімейне середовище в значній мірі сприяє володінню англійською мовою та вмінням слухати; тому вони повинні більше зосередити увагу на навчанні академічної англійської (читанню та письму), ніж так званій соціальній англійській (говоріння та аудіювання), що вже посилено у домашньому середовищі. Ефективне відновлення мови допоможе дітям зрозуміти абстрактні поняття англійського словника та надавати їм академічну лексику, яку вони потребують у предметних сферах.

Досвід опитаних сімей показує, що перехід від виїзду з українського інтернату та переїзду в нову сім'ю, яка не говорить мовою дитини, може бути болісним та лякаючим. Тому діти можуть потребувати додаткового консультування від шкільного психолога. Консультанти з усиновлення та психологи повинні ознайомитися з сімейною ситуацією та українським досвідом дитини, щоб повністю зрозуміти культурно-соціальний досвід дитини. Б. Гіндіс (B. Gindis) стверджує, що можливо, через депривації та нехтування деякими чинниками діти можуть мати очевидні затримки та розлади, які можуть вплинути на володіння другою мовою [245].

Як результат, цим дітям може знадобитися додаткова терапія. Крім того, результати дослідження показують, як вік впливає на підтримку першої мови дитини та культурну ідентичність, що може бути корисним для багатьох усиновителів та шкільного персоналу. Дітям, котрі були усиновлені в дуже молодому віці або які розвинули негативне ставлення до своєї рідної країни, не слід тиснути на двомовність рідної мови та англійської. Проте старших усиновлених дітей, мотивованих до збереження своєї культурної спадщини, слід заохочувати до збереження своєї рідної мови та культурного коріння.

Білінгвальна освіта передбачає викладання навчальних предметів двома мовами, рідною і другою іноземною. Відсоткове співвідношення у використанні обох мов визначається видом навчальної програми. Усі білінгвальні програми, крім «двостороннього занурення у другу мову», спрямовані лише на

неангломовних учнів, котрі отримують академічні знання за шкільною програмою лише англійською або частково рідною мовами.

Сполучені Штати Америки серед іноземних країн найбільше усиновлюють українських дітей з особливими потребами. Основні завдання щодо навчання дітей із вадами в США, полягають у досягненні майбутньої економічної ефективності навчання, як у майбутньому дані діти зможуть реалізувати себе; прищеплення необхідних навичок, які допоможуть родині не відчувати тягаря від дитини з вадами; виховання цінностей, які дозволять дитині у майбутньому бути рівноправним громадянином США. Мета навчання і виховання дітей та підлітків з особливими потребами в США – вироблення навичок, які дали б змогу незалежно існувати, працювати, як інші громадяни країни.

Закон про освіту з особами з обмеженими можливостями (англ. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)) вимагає від шкіл спеціальної освіти та відповідних послуг для учнів, які мають право на освіту. Але не кожна дитина з проблемами навчання або питаннями дефіциту уваги підлягає класифікації. Для дітей із проблемами навчання та уваги є дві умови найбільш актуальними: «особливі проблеми у навчанні» та «інші вади здоров'я». Освітня класифікація – це визначення поточних навчальних потреб і може бути змінена за потребою[308].

Як зазначає Б. Гіндіс (B. Gindis), щоб забезпечити комплекс послідовних та ефективних корекційних послуг та відповідне навчальне середовище для дитини в школі, батьки повинні отримати «освітню класифікацію» для дитини.

Найчастіше використовуються освітні класифікації, надані усиновленим дітям з закордону (англ. IA):

Проблеми у навчанні (LD) Learning Disabled

Мова/порушення мовлення (SLI) Speech/Language Impaired

Інші недоліки здоров'я (OHI) Other Health Impaired

Емоційні порушення (ED) Emotionally Disturbed [244].

Особливістю впровадження інклюзивної освіти в США є налагоджена нормативно-правова база та обов'язкове забезпечення індивідуальної навчальної

програми. Її розробка здійснюється за такими критеріями: реалістичність, рівень досягнення, можливість оцінки, активність дитини. Відповідно до Законів США, діти з порушеннями розвитку у процесі навчання забезпечуються безоплатними спеціальними педагогічними послугами, які задовольняють їхні особливі потреби. Закони допускають варіативність умов їх надання, що і реалізується на практиці в різних штатах країни. В Україні, на відміну від США, термін «діти з особливими потребами» поширюється лише на дітей, у яких визначаються порушення психофізичного розвитку.

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування багатьох країн існує загальновживаний термін – «Children with Special Needs». Це поняття застосовується до дітей з інвалідністю, дітей із незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та навіть обдарованих дітей. Визначення цього терміну суттєво відрізняється в Україні й закордоном.

П. Тадеєв зазначає, що особливості роботи зі школярами, які мають приховану обдарованість, в Україні практично не досліджувалися. Специфіка такої роботи справді присутня, оскільки навіть виявлення цього виду обдарованості не може ефективно здійснюватися через олімпіади, конкурси чи стандартизовані тести. Це ж саме стосується обдарованих учнів з фізичними вадами розвитку [166].

П. Тадеєв зазначає, що у США згадану категорію обдарованих почали досліджувати після Національної конференції з проблем фізично чи розумово неповноцінних обдарованих, яка відбулася у 1976 році. У дослідженнях американських учених найчастіше трапляються такі чотири категорії обдарованих школярів з фізичними вадами: обдаровані діти з вадами слуху, обдаровані діти з мозковим паралічем, обдаровані діти з труднощами у навчанні та обдаровані діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю. Наведемо деякі результати досліджень у кожному з цих випадків. Наприклад, обдарованість і у здорових, і в дітей з вадами слуху виявляється однаково. Обдаровані діти з мозковим паралічем демонструють такі ознаки: високий рівень здібностей до навчання, широка база

знань, швидкість вивчення та відтворення матеріалу, почуття гумору, інтуїція, бажання бути незалежним, зрілість тощо [166].

Ще більш несподіваними є результати дослідження американськими вченими обдарованих учнів із труднощами в навчанні. Встановлено, що нездібні до навчання обдаровані діти під час навчання демонстрували високий креативний потенціал одночасно з тенденцією до розсіяної поведінки і низькими результатами успішності з навчальних предметів. Залучення компенсаційних стратегій є необхідною умовою успіху таких школярів. Оскільки діти із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю й обдаровані мають схожу поведінку (висока активність, енергійність, ентузіазм, неуважність), то зростає можливість того, що такі діти також можуть бути обдарованими [166].

На початку XXI століття американські дослідники особливу увагу звертають на обдарованих учнів, які не встигають під час навчання у школі. Крім загальновідомих причин неуспішності (часті пропуски занять, незадовільна поведінка, низька самооцінка, сімейні проблеми, низький матеріальний стан), учені вказують на невідповідність навчальної програми, з якою обдаровані учні зустрічаються кожен день. Умови життя та, особливо, інституціоналізація до усиновлення можуть відігравати серйозну роль у розвитку мови та її затримки. Правильна здорова їжа і стабільне, сприятливе середовище стимулюватимуть розвиток мови для більшості дітей. Коли вони розміщені в дитячому будинку, діти стають позбавленими цих елементів, і потенціал успішного навчання поступово зменшується. Доведено, що вікові потреби такі як індивідуальна увага, харчування, безпека, медична допомога поодиноке явище для інституціональної дитини. Це зменшення стає проблемою оцінки всиновлених дітей. Кожна дитина буде реагувати по-різному на фізичний й освітній недогляд, тому кожен окремий випадок може показувати різні результати. Належна допомога та виховання є вирішальними у вдосконаленні мовлення [166].

У своїх дослідженнях В. Алфімов стверджує, що часто, завдяки притаманним мовним бар’єрам між ELL та американськими школами, студенти ESL мають менше можливостей порівняно зі своїми рідними англомовними

однолітками, які помічають вчителі за поведінку, традиційно характерну для Америки талановитих учнів. За своєю суттю обдарованість студентів ELL може проявлятися конкретними способами, які висвітлюються в межах та підкреслюють мовну, етнічну та культурну основу учнів. Тобто, здібності та характеристики потенціалу таланту культурно визначені та вбудовані. Процедури ідентифікації повинні концентруватися на більш широкій концепції талановитості, яка включає нетрадиційні підходи, які розглядають культуру. Практика оцінювання і перенаправлення повинна бути спрямована на інклюзивність культурно-орієнтованих характеристик обдарованості. Можливість для дітей ESL бути ідентифікованими для того, щоб мати виняткові подарунки та таланти, збільшується, коли викладачі співпрацюють, щоб об'єднати інформацію про дитину з різних джерел та різноманітних впливів навколишнього середовища. По-друге, відсутність чіткої політики ідентифікації щодо належної ідентифікації обдарованих учнів з недопредставлених груп є ще одним бар'єром для правильних та надійних процедур ідентифікації цієї групи населення.

Ш. Гленен (S. Glennen) стверджує, що діти у віці 3-4-х років користуються обмеженим словниковим запасом та іноді незрозумілою мовою. Це також може бути зумовлено нестачею спілкування, яке обмежене лише спілкуванням з вихователями, тому саме вихователів не можна назвати ідеальними джерелами мовлення. Зазвичай співвідношення вихованців та вихователів бажає кращого, дитина зазвичай спілкується з одним вихователем протягом дня. Зазвичай вихователі використовують певний набір реплік у спілкуванні з дитиною, прості слова, що стосуються поведінки. Повноцінне спілкування не є в пріоритеті та інколи просто не можливе в реаліях дитячого будинку [254].

Ш. Гленен (S. Glennen) перебувала у багатьох інтернатах по всьому світу і вона помітила, що майже всіх дітей вихователі підіймають та переносять обличчям уперед, немає зорового контакту та взаємодії між вихователем та дитиною. Діти також вчаться розмовляти не лише від дорослих, але й від однолітків та старших дітей, але зазвичай дітей ділять на групи за віком [255].

З огляду на те, що більшість дітей, усиновлених на міжнародному рівні, виховувались у дитячих будинках і перервали розвиток мови, проблема з’являється, коли діти входять до дитячого садка, школи. Існує два типи мов, які треба засвоїти дитині. Перший – це повсякденна мова, де дитина ефективно спілкується за потребою у певній контекстній ситуації, використовуючи звичайну щоденну мову. Друга – шкільна мова, за якою дитина повинна розуміти зміст спілкування, яке не є ситуативним. Хоча дитина, здається, володіє англійською мовою вдома, більш серйозні проблеми можуть стати очевидними, оскільки шкільна мова вимагає вищих когнітивних рівнів.

Опанування англійською всиновленими дітьми є унікальним процесом вивчення мови і він реалізується завдяки низки законодавчих актів та програм вивчення англійської для різних категорій дітей, для яких англійська є іноземною.

2.3. Шляхи використання американського науково-практичного американського досвіду педагогічної підтримки всиновлених дітей-сиріт в українській практиці.

Питання виховання майбутнього покоління завжди будуть актуальними для будь-якої країни, адже діти – гарантія збереження і розквіту нації. Докладаючи зусиль до виховання дітей, країна забезпечує стабільність, готує майбутніх свідомих громадян, здатних побудувати нову країну, впевнено йти курсом розвитку орієнтуючись на високі досягнення, берегти духовні цінності. В останні роки значна увага громадськості приділяється розв'язанню проблем дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Сьогодні велика кількість дітей-сиріт виховуються в інтернатах і дитячих будинках, де діти не отримують повноцінного розвитку, сімейного виховання.

Сьогодні в Україні проводиться велика робота щодо реформування системи опіки: вдосконалюється нормативно-правова база, є спроби впровадження нових форм опіки як прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу. Усі ці заходи спрямовані на поліпшення становища дітей. Але така форма влаштування як усиновлення кардинально змінює життя дитини. Усиновлення є найбільш прийнятною і сприятливою формою влаштування дитини. Усиновлення в Україні мало досліджене. По-перше, це пов'язано з таємницею усиновлення. А міжнародне усиновлення, як форма влаштування дітей взагалі невідома багатьом українцям. Як ми виявили раніше під час опитування українських дітей-сиріт не готують до міжнародного усиновлення в мовно-культурному аспекті.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання створення в Україні сучасної системи підготовки висококваліфікованих педагогів, які володітимуть високим рівнем компетентності у сфері догляду та виховання за дітьми-сиротами в Україні. Вирішення цих проблем можливе лише з урахуванням передового досвіду розвинених країн, зокрема США, найбільш різноманітному в етнічному аспекті суспільстві.

Американську систему професійної соціальної освіти в нашій країні

скопіювати неможливо. Проте, деякі творчі підходи й нові форми організації підготовки фахівців соціальної сфери, які практикуються у США, можна застосувати й в Україні з урахуванням її соціально-економічної та культурної специфіки.

По-перше, є потреба в створенні системи відбору майбутніх соціальних працівників з урахуванням американського досвіду. Заслуговує на увагу високий рівень спеціалізації професійно орієнтованих навчальних курсів, наявність альтернативних і інноваційних програм підготовки, інтегрування наукових та навчально-методичних ресурсів, можливостей кадрового потенціалу різних факультетів. Необхідно підвищити значення практичної підготовки в системі навчання соціальних працівників, потребує корекції програма практики, підходи до її організації. Слід більш продуктивно використовувати можливості волонтерського руху студентів як чинника професійної підготовки.

За словами А. Чернякової в межах практичної підготовки та вивчення навчальних дисциплін соціально-педагогічного циклу «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Технології організації та діяльності волонтерських груп» склалась уже певна система науково-методичної роботи, що включає масові форми: цільові семінари, практикуми, науково-практичні конференції, прес-конференції, моніторинги.

Групові форми: координаційні ради, методичні об’єднання, творчі групи, колоквіуми передового соціально-педагогічного досвіду, тренінги тощо. Індивідуальні форми роботи – самоосвіта, наставництво, стажування, наукові дослідження тощо [178].

А. Чернякова зазначає, що оптимальний вибір варіанту змісту організаційних форм науково-методичної роботи з окресленої проблеми забезпечується: аналізом стану освітнього процесу з проблеми; порушення прав людини, протидії торгівлі людьми; вивченням науково-педагогічної літератури з проблеми; освоєнням ефективних зарубіжних методик; поглибленням вивчення теорії, методики викладання спецкурсів із проблеми протидії торгівлі людьми; здійсненням заходів щодо трансформації в практику досягнень науки й

передового педагогічного досвіду з окресленої проблеми; організацією дослідницько-експериментальної роботи: рекомендацій, порад щодо впровадження в практику досягнень науки; систематичним вивченням стану та якості знань цільової групи з проблеми протидії торгівлі людьми [178].

У плані роботи методичного об'єднання орієнтовно можуть бути передбачені: засідання, присвячені обговоренню змісту програм спецкурсів, навчально-методичних посібників із проблем протидії торгівлі людьми; вивчення законодавчих актів, нормативно-правових документів, обговорення науково-методичної літератури, що відображають проблему порушення прав людини, торгівлі людьми та комерційної сексуальної експлуатації дітей у суспільстві ризику; проведення освітніх і просвітницьких заходів шляхом соціального партнерства з громадськими організаціями; розроблення методичного забезпечення соціально-педагогічної роботи з протидії торгівлі людьми у формі навчально-методичних посібників і соціальної реклами; обговорення й затвердження тем наукових досліджень, експериментально-дослідницької діяльності студентів із профілактики та протидії торгівлі людьми; організацію волонтерської практики на базі громадських організацій та соціальних служб, які здійснюють роботу з протидії торгівлі людьми та комерційної сексуальної експлуатації дітей [178].

Дуже важливим інструментом педагогічної підтримки усиновлених дітей ми вважаємо запозичення американського інструменту «Lifebook». Через переваги, які приносять книги життя дітям, батькам, вихованцям та професіоналам, визнають найкращою практикою допомоги дітям. З цієї причини, Lifebooks в США є обов'язковим пунктом виконання у разі влаштування дитини.

Усі державні та приватні агенції з усиновлення в США використовують цей інструмент підготовки та терапії у своїй практиці. Крім того, в університетах США запроваджено онлайн-курси на яких навчають створенню Lifebooks. Так, Мічіганський державний університет пропонує онлайн-тренінги, з виготовлення Lifebooks. Курс називається – «Understanding the Role of Life Books for Youth in Care»(Розуміння ролі книг життя для догляду за дітьми) [109].

Спочатку впровадження книг життя в систему соціального захисту в США, вони допомогли мільйонам дітей у прийомних сім'ях «зберігати зв'язки» з їхніх минулим та інтегрувати цей досвід з їхніми актуальними обставинами здоровим, конструктивним чином. Сьогодні книги життя є більш актуальними, ніж будь-коли. Сьогодні в Україні ми маємо усвідомити, наскільки важливо, щоб ми допомагали дітям зрозуміти та змінити їхню травматичну історію та негативний досвід, допомогти їм зробити це, заохочуючи їх поділитися своїми життєвими історіями, визнаючи їхні почуття, і нагадуючи їм, що погані речі, що траплялися з ними, не є їхньою виною.

Lifebook – це чудовий спосіб здійснити всі ці речі. Ми вважаємо за доцільне використання даного інструменту педагогічної підтримки в системі соціального захисту нашої держави. Ми розробили методичні рекомендації щодо створення Lifebooks щодо створення «Книги життя»(Lifebook) для дітей-сиріт для студентів спеціальностей «Психологія», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення», ми зібрали поради, які допоможуть створити книгу життя без будь-яких зусиль (див. Додаток Є) [109].

Мета методичних рекомендацій – навчити вітчизняних педагогів та майбутніх фахівців сфери соціального захисту та психологів створювати «книги життя». Експерти з соціального захисту та психологи виділяють переваги «книг життя»: дозволяють дитині оцінити себе, вказуючи на сильні сторони та досягнення; дозволять зрозуміти причини перебування в прийомних сім'ях у безпечний спосіб; розширюють мережу підтримки дитини, зберігаючи контактну інформацію про усіх людей, які допомагали дитині; допомагають дітям цінувати як біологічних батьків, так і прийомні сім'ї, визнаючи позитивні якості обох сімей; допомагають висловити почуття дитини щодо усиновлення; дозволяють креативно дізнатися більше про прийомну сім'ю та про себе; дають дітям картину про те, де вони були і де вони зараз; подолання минулого допомагає дітям зосередитися на досягненні мрій та життєвих цілей. Заповнення цих «сторінок життя» допомагає дітям виявити свої унікальні позитивні якості та здібності та ін.

Ми вважаємо за доцільне запропонувати стратегію впровадження в

навчальний процес курсу або тематичного блоку в навчальні плани з підготовки майбутніх соціальних педагогів та психологів. Як ми зазначали раніше Мічіганському державному університеті є онлайн-курс з виготовлення «Lifebooks», в США онлайн-курси з виготовлення «Книг життя» також пропонують неурядові організації, такі як: Adoption learning partners, Lutheran Social Services of Illinois, Iowa Foster and Adoptive Parents Association та інші.

Lutheran Social Services of Illinois – розробили два курси щодо розробки «Книги життя» для персоналу та батьків. Зі змістом курсів можна ознайомитися на сайті – https://www.lssi.org/support/LifebookCurricula.aspx

Навчальні плани включають міні-лекції, дискусії, круглі столи. Обидва курси також включають посібник, роздаткові матеріали учасників та слайди PowerPoint. Обидві програми включають розділ про травми та про те, як Lifebook допомагає відновлювати їх.

Курс для батьків розрахований на 2 модулі по 90 хвилин кожний.

Модуль 1

- Що таке Lifebook і що входить до неї.
- Переваги Lifebook для дітей та їх батьків.
- Пояснює, як розпочати Lifebook, зосередивши увагу на нейтральній темі.

Модуль 2

- Вивчення втрат, які діти відчувають у прийомній сім’ї, і як Lifebooks можуть допомогти дітям підтримувати сімейні зв’язки.
- Показує, як використовувати шкалу часу, щоб допомогти дітям створити свою історію.
- Демонструє, як конкретні сторінки Lifebook дозволяють дітям висловити те, що вони бояться, наприклад, такі теми, як «Чому я не живу з мамою/татом».
- Допомагає опікунам зрозуміти вплив травми на дітей і як Lifebooks можуть допомогти дітям зцілюватися.

- Дозволяє батькам практикувати активні навички слухання, щоб залучати дітей до бесід, використовуючи Lifebook.
- Як правильно закінчити Lifebook дитячими сподіваннями та планами на майбутнє.

Навчальний план для соціальних працівників

Навчальний план персоналу складається з чотирьох модулів. Загальна тривалість навчання складає приблизно п’ять годин.

Модуль 1

Пояснює, що таке Lifebook.

Описує вплив роботи Lifebook на дітей та переваги для прийомних батьків, біологічних батьків та фахівців з догляду за дітьми.

Теорія роботи з Lifebook.

Модуль 2

Визначає, коли робота з Lifebook має починатися.

Визначає команду,яка має створювати Lifebook.

Як проводити дитячі заняття з Lifebook.

Модуль 3

Найголовніші частини Lifebook.

Lifebook – це процес розвитку.

Модуль 4

Опис трьох компонентів роботи з Lifebook.

Показує, як створити часову шкалу з дітьми та як справлятися з відсутньою інформацією в Lifebook.

Навички підвищення кваліфікації щодо того, як говорити про важку інформацію з дітьми [109].

Порівнювати освітні системи та системи соціального захисту України та США досить складно, оскільки країни є різними з точки зору їх географічного розташування, історичного утворення, культури і традицій, релігії, мови, політичного устрою, економічного стану, природних та людських ресурсів.

Водночас, можливість порівняння американської практики роботи з усиновленими дітьми з українськими здобутками є цікавим завданням.

Аналіз американської науково-педагогічної літератури з питання педагогічної підтримки дітей дозволив дійти висновків, що термін «педагогічна підтримка усиновлених дітей» в американській науці не використовується. Замість нього використовуються терміни «консультування», «керівництво», «супровід», «наставництво». Але сенс, який вкладають у поняття педагогічної підтримки дітей американські науковці й педагоги, можна вважати таким, що відповідає розумінню сутності даного поняття українською педагогічною наукою. Тож вважаємо за можливе ототожнити ці поняття як такі, що мають схоже значення.

Проведене дослідження доводить, що обидві країни вбачають сутність педагогічної підтримки усиновлених дітей у створенні відповідної законодавчої бази, пошуку ефективних методів виявлення рівня готовності до усиновлення, зокрема і міжнародного усиновлення, розробці форм та засобів роботи з дітьми-сиротами, які в майбутньому можуть бути усиновлені закордон, розробці і впровадженні спеціальних освітніх і розвивальних програм, спеціальній підготовці вчителів та спеціалістів. Проте, на практиці кожен з компонентів педагогічної підтримки в Україні та США реалізується по-різному.

Головні напрями педагогічної підтримки усиновлених дітей в Україні базуються на виконанні низки освітніх законів, а саме: Конституції України, Сімейного кодексу України, Цивільного процесуального кодексу України, Цивільного кодексу України, Законів України: «Про громадянство України», «Про державну допомогу сім’ям з дітьми», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про державну реєстрацію актів цивільного стану», постанов Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Порядку провадження діяльності з усиновлення та здійснення

нагляду за дотриманням прав усиновлених дітей» від 8.10.2008 р. № 905, «Про затвердження Порядку провадження органами опіки та піклування діяльності, пов'язаної із захистом прав дитини» від 24.09.2008 р. № 866, наказу Міністерства охорони здоров'я «Про затвердження Переліку захворювань, за наявності яких особа не може бути усиновлювачем» від 20.08.2008 р. № 479, наказу Міністерства охорони здоров'я «Про затвердження Переліку захворювань, які дають право на усиновлення хворих дітей без дотримання строків перебування на обліку в центральному органі виконавчої влади, до повноважень якого належать питання усиновлення та захисту прав дітей, а також до досягнення дитиною п'яти років» від 27.12.2011 р. № 973 та ін.

Мета федерального законодавства США – надання дітям повноцінної освіту за віком, здібностями та інтересами, повноцінного харчування, медичного обслуговування, соціальних навичок для дітей, допомоги батькам через реалізацію педагогічної підтримки, надання соціальних послуг батькам. У сучасній американській школі соціальні педагоги виконують різноманітні функції. Насамперед, вони займаються питанням прогулів. Робота з дітьми, які пропускають навчання, є прикладом індивідуальної роботи зі школярем. Соціальні педагоги консультують учнів, які мають різноманітні проблеми. Іншим видом соціальної діяльності у школі є робота із батьками. Соціальний педагог часто спілкується із ними, щоб отримати додаткову інформацію про дитину, допомогти батькам ближче познайомитися із школою та зрозуміти дитину, пізнати про установки батьків щодо дітей. Соціальний педагог у змозі дати батькам поради щодо їхньої поведінки, найбільш ефективної щодо дитини [79]. У деяких випадках він направляє батьків до різноманітних агентств, наприклад, до агентства сімейної служби [79].

Шкільні соціальні педагоги ведуть групи, у яких обговорюються із дітьми різноманітні проблеми. Предметом обговорення можуть бути теми, які не викликають заперечення у батьків, але часто піднімаються і такі проблеми, як зловживання алкоголем, попередження вагітності, сексуальні порушення. Через такі теми виникають дискусії, так як деякі батьки вважають, що такі теми, як секс,

потрібно обговорювати тільки вдома. Тому соціальні педагоги, які зайняті розробкою нових програм для дискусійних груп, попередньо обговорюють їх із педагогічним колективом, отримують дозвіл шкільної адміністрації, заручаються підтримкою батьків [79].

Шкільні соціальні педагоги взаємодіють із вчителями школи: консультують їх про індивідуальні особливості того чи іншого школяра, про відношення у класі, діляться з ними своїми психолого-педагогічними знаннями. Соціальні педагоги беруть участь у виявленні учнів, які потребують матеріальної допомоги, для отримання ними безоплатних або частково оплачуваних сніданків, безоплатного гарячого молока. У деяких школах серед нужденних дітей розподіляються книги, одяг, письмові приладдя. Шкільна соціальна діяльність – це значна сфера соціальної педагогіки в США із неперервним розвитком [79].

За словами І. Ковчиної у США один раз на 10 років, починаючи із 1909 року, проводиться конференція Білого дому з питань дітей та підлітків. Під час конференції аналізуються та оцінюються як сучасне становище дітей та підлітків, так і їх перспективи на майбутнє. Закон про сприяння в професійній підготовці молоді вступив у силу у США у 1983 році і замінив Закон про професійне навчання. Новим законом надаються засоби для професійної підготовки підлітків та дорослих малозабезпечених або з обмеженою сферою діяльності. До 10% засобів, які виділяють на реалізацію положень цього закону використовують у роботі з підлітками, які не мають атестата зрілості; підлітками, які самі стали батьками; підлітками, які скоїли правопорушення, залежні від алкоголю та наркотиків; підлітками з недостатніми знаннями англійської мови [79].

Слід відмітити тенденцію щодо допомоги сиротам. Недержавні заклади, засновниками яких є різноманітні громадські та релігійні організації, приватні особи, почали надавати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування всіляку допомогу.

За останні роки у системі освітніх закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, відбулися значні зміни. В Україні Кабінетом Міністрів прийнято низку постанов і положень, що стосуються дітей-

сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в тому числі й розумово відсталих дітей. Документи висвітлено у пресі: постанова «Про схвалення Концепції державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», розпорядження від 11.05.2006 року за №263, «Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», рішення Колегії МОН України від 1.12. 2005 року №12/2 – 2 «Про освіту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». Ці постанови спрямовані на розвиток сімейних форм укладу й виховання таких дітей, створення умов у дитячих будинках і школах-інтернатах, які забезпечать побудову життєдіяльності дітям-сиротам за сімейним принципом.

Вихідними державними документами, які визначають концептуальні підходи, зміст і організацію мовної освіти в Україні, є Закон України «Про освіту» (1993, 2002), Закон України «Про вищу освіту» (2002), Закон України «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» (2003), Указ Президента України № 161/2010 «Про Концепцію державної мовної політики» (2010), проект Закону України «Про мови в Україні» (2010). У зазначених документах наголошується на необхідності модернізації мовної освіти в Україні, формування виваженої мовної політики. У цьому контексті важливим є вивчення позитивного досвіду провідних розвинених країн світу і, зокрема, США, що є полікультурною державою, яка має тривалий досвід запровадження двомовної освіти.

Як зазначає Наталія Подолянська-Калько, «Language acquisition» – дослівно «оволодіння мовою» – застосовується переважно щодо вивчення першої, найчастіше рідної, мови, рідше щодо несвідомого процесу засвоєння мовних правил, що є «результатом безпосереднього спілкування…, коли увага суб'єкта зосереджена більше на значенні, ніж на формі, що зазвичай відбувається під час вивчення другої мови» [117].

Термін «language learning» – дослівно «вивчення мови» – означає свідомий процес, що передбачає вивчення точних правил мови і контроль застосування

знань, умінь і навичок, що є типовим у контексті вивчення іноземної мови у навчальному закладі. Термін «first language» (дослівно з англ. – «перша мова») вживається, в основному, для позначення рідної мови. Однак, у багатомовному суспільстві, де дитина може поступово перейти до вживання іншої, нерідної мови як основного засобу комунікації (наприклад, через вплив мови, якою викладають у навчальних закладах), цей термін може застосовуватися до мови, якою дитині найбільш зручно спілкуватися [130].

Наприклад, у США для більшості дітей іммігрантів другого і третього покоління англійська стає першою мовою. Термін «second language» (дослівно з англ. – «друга мова») в широкому значенні позначає будь-яку іншу мову, яку вивчають після оволодіння рідною мовою. Однак, багато науковців розрізняють поняття «друга мова» та «іноземна мова». У вузькому значенні термін «друга мова» стосується мови, яка відіграє важливу роль у певній країні чи регіоні, хоч вона може бути нерідною для багатьох її громадян. Вивчення досвіду США у впровадженні двомовної освіти допоможе запозичити позитивні надбання, запобігти помилкам у реформуванні іншомовної підготовки учнів в України.

Як зазначає І. Білецька, останнім часом навколо двомовної освіти точаться значні дискусії. Її прихильники стверджують, що такий тип навчання не тільки полегшує вивчення англійської мови учнями, які знають свою першу мову, а й сприяє удосконаленню знань як з англійської, так і рідної мови. Двомовні програми є таким підходом, за якого половина учнів розмовляє англійською, а половина її вивчає. Учитель у процесі навчання використовує англійську і рідну мови школярів. Водночас досягаються дві мети: діти вивчають нову мову і культуру, а також мова національних меншин виступає засобом навчання [41].

Програми ж, які пропонують вивчення лише англійської мови, викорінюють національні мови іммігрантів, у той час як двомовні програми передбачають збереження таких мов, тобто нова мова додається, а рідна не втрачається. З огляду на вище сказане ми вважаємо, що саме використання американського підходу до мовної політики нацменшин та білінгвальної освіти, зможе розв’язати проблему в Україні.

Ухвалений в Україні закон «Про освіту» обурив представників нацменшин України. За різними даними сьогодні в Україні мовами національних меншин навчається приблизно 400 тисяч дітей у 735-ти навчальних закладах. Але після ухвалення українським парламентом 5 вересня нової редакції закону «Про освіту» представники угорської та румунської громад виступили на захист прав дітей у своїх школах щодо мови викладання. Згідно зі статтею 7 нового закону починаючи з 1 вересня 2018 року діти національних меншин дошкільну і початкову освіту можуть здобувати мовою відповідної нацменшини, водночас паралельно вивчаючи державну мову.

Потім уже згодом із 5-го класу вони повинні навчатися державною мовою, а мову національної меншини вивчати як окрему дисципліну. Водночас, якщо мова нацменшини належить до мов Європейського Союзу, можливе викладання однієї чи декількох дисциплін також мовою цієї нацменшини. Цікавим може бути досвід США, адже в США основними напрямами білінгвального навчання є підтримка вивчення рідної мови через певну організацію навчання та навчальні матеріали, навчання другої мови, створення двомовних класів і шкіл. Білінгвальне навчання повинно знімати мовні проблеми учнів, покращувати успішність, розвивати навички усного мовлення. Програми білінгвального навчання доволі варіативні. Частина з них передбачає розвиток навичок говоріння. Усі програми припускають, що школярі білінгвальних навчальних закладів повинні придбати таку компетенцію в мові і культурі, яка забезпечить необхідний рівень спілкування в соціумі.

Виділяються основні типи двомовного навчання в американській школі: підтримка здатності говорити, читати і писати рідною мовою, одночасно вивчаючи англійську; у перші 2 роки уроки ведуться рідною мовою, а англійська вивчається як іноземна, а потім школярі навчаються на двох мовах; навчання не ставить за мету навчати знання двох мов; рідна мова використовується до тих пір, поки школярі в достатній мірі не опановують англійську, після чого навчання ведеться лише на цій мові; націлений на класи, які складаються з англомовних та неангломовних школярів; спілкуючись, діти вчать мови один одного [125].

І. Білецька зазначає, що в 50 штатах США прихильники двомовних програм стверджують, що вони не лише допоможуть неангломовним дітям отримати хороші знання з математики і гуманітарних дисциплін, а й краще оволодіти англійською мовою, на відміну від програм, у яких передбачається навчання лише англійською мовою. Для багатьох учнів є непосильним здобувати загальну освіту і одночасно вивчати нову мову, а двомовні програми допомагають їм спочатку вивчити рідну мову. Опоненти двомовної освіти вважають, що двомовні програми перешкоджають вивченню англійської мови, крім того, також заважають вивчати інші предмети. У Каліфорнії, наприклад, де принаймні одна третя учнів навчається у двомовних класах, спостерігається значна поміркованість щодо «за» і «проти» двомовної освіти. У педагогічній літературі зустрічаємо спроби узагальнити світовий досвід двомовної освіти і класифікувати існуючі білінгвальні програми [41].

Як зазначає С. Кульбіда, найвідомішими є класифікації, де двомовні програми поділяються на: перехідні, збагачені та програми мовної підтримки. Перехідні програми призначені для учнів етнічних меншин і націлені на підготовку учнів до навчання офіційною мовою країни, якою вони не володіють, коли приходять до школи. Ця програма є однією з найрозповсюдженіших програм для вихідців із етнічних меншин у США. У разі застосування цих програм рідна мова учнів використовується тимчасово перед повним переведенням учнів на навчання другою мовою. Найсуттєвішим недоліком програм цього типу є порушення педагогічних принципів двомовної освіти, що криється в недорозвиненні навичок володіння рідною мовою, яке тягне за собою недорозвинення навичок володіння другою і відставання у навчанні [92].

Підбір тієї чи іншої стратегії білінгвального навчання має відбуватися з урахуванням організаційно дидактичних питань: вибір першої мови навчання; послідовність вивчення мов; час, який відводиться на вивчення кожної із мов; культуроцентрична побудова освітніх програм; функціональне співвідношення мов навчання окремим предметам; належність вчителя до певної мовної групи, його компетентність у відповідній мові й культурі [92].

Цікавою є думка С. Кульбіди що білінгвальне навчання є не лише мовним розвитком, а є цілеспрямованим процесом залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає в якості способу пізнання світу, спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних культур та народів. Вивчення світового досвіду з цього питання потрібно для успішного розвитку білінгвального навчання в Україні, його основними цілями є якісна інтеграція представників мовних меншин до культури більшості при збереженні рідної мови та ідентичності, а також інтеграція представників у світовий мультикультурний простір [92].

На думку С. Кульбіди білінгвальне навчання є механізмом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі зазначеного другу мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції нечуючого вихованця. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню у них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов’язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі. Втім, досягнення всіх цілей можливе лише тоді, коли буде правильно підібрана модель білінгвального навчання, яка пропонує брати до уваги потреби і можливості суспільства для даної категорії учнів [92].

Для України є дуже важливим використання американського досвіду в навчанні глухих дітей іноземним мовам, адже, в Україні взагалі відсутня іншомовна мовна підготовка глухих. В Україні питання мовної підготовки глухих дітей досліджує С. Кульбіда. Дослідниця зазначає, що принципи законодавства України в сфері захисту та реалізації прав людей з інвалідністю не систематизовано, вони відсутні в багатьох нормативних актах. Так, у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», який є базовим

у забезпеченні прав і гарантій людей з інвалідністю, у ст. 23 зазначається, що жестова мова є не лише засобом спілкування, а й навчання.

Наказом МОН України (№ 852 від 11.09.2009) введено навчальний предмет «УЖМ» у загальноосвітніх спеціальних школах для глухих дітей. Жоден державний документ у галузі освіти, прийнятий після 2004 р., не містить системи гарантій щодо впровадження і використання національної ЖМ як засобу навчання осіб з порушеннями слуху та вивчення її як мови [92].

Американські школи для глухих дітей різняться між собою методами навчання, шкільними програмами і структурою. Збереглися школи, які навчають дітей за чистим усним методом (7 %), але більшість шкіл (93 %) працює за методиками ТК (33 %) і ЖБ (60 %). Вибір методу навчання значною мірою залежить від бажання батьків. Рух за мовне планування з використанням АЖМ в офіційній підтримці жестового білінгвізму набув у США національних масштабів. Цього напряму дотримуються понад 25 шкіл країни. Зазначена педагогічна модель спрямована на розвиток сильних сторін особистості глухої дитини: здібностей, ідентифікації, впевненості у собі та ін. Важливим також є і визнання за учнями (а не за вчителями) права на різний рівень володіння цими двома мовами з метою вдосконалення мовленнєвих навичок різних лінгвістичних систем [92].

Тож, як засвідчує аналіз законодавчої і нормативно-правової бази України з огляду на забезпечення «мовних» прав нечуючих, існує ціла низка невирішених питань. Якість освіти часто залежить від мотивації, а також компетенції персоналу. Потрібні реформовані навчальні, організаційні та методичні програми, необхідні для підготовки вчителів для включення та боротьби із дискримінацією в навчанні. Сьогодні в Україні ні фінансово, ні організаційно не здійснюється навчання іноземним мовам дітей з порушенням слуху, де б зберігалися всі інтереси дитини.

У 1990-х рр. у США ряд захисників спеціальної освіти висунув зауваження щодо «щодо інклюзії для всіх» учнів в загальноосвітній навчальній аудиторії незалежно від їхніх унікальних навчальних потреб у найменш обмежувальному

середовищі. Хоча акт IDEA мав на меті інтеграцію студентів з обмеженими можливостями в державну освіту, деякі стверджують, що цей акт функціонально сприяє ізоляції та низьким очікуванням. До 1992 року Управління спеціальних навчальних програм Міністерства освіти США (OSEP) опублікував керівний порядок політики, який намагався сформулювати спеціальні заходи, які пов'язані з глухими учнями. У документі було підкреслено кілька факторів, включаючи наявність професіоналів, які мають досвід у навчанні глухих дітей, консультуванні щодо розміщення дитини в навчальному закладі та адаптації до потреб спілкування дітей. Цей закон і ряд подальших послужили юридичною базою мейнстрімінга в США – надання всім «особливим» дітям права здобуття вільної державної освіти в умовах, що «мінімально обмежують такі можливості», «в загальному потоці» з дітьми, що нормально розвиваються, бажано в одних і тих же школах.

Мейнстрімінг був сприйнятий громадськістю, особами з особливостями в розвитку, батьками «особливих» дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації. Так, якщо 40 років тому в США в спеціальних школах-інтернатах вчилися більше 70% глухих і слабочуючих дітей, то в даний час там вчаться 20% дітей (причому більше половини з них ночує удома). Останні 80% займаються в масових школах, де саме включення здійснюється в різних формах, від «повного» до «часткового». Відтепер у Сполучених Штатах Америки діти з особливими потребами можуть отримувати інклюзивну освіту, яка, разом з відповідною медичною допомогою, дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Це важливо, щоб така дитина не вважалася хворою, а мала всі можливості для реалізації. А школа – це перший важливий етап для інтеграції, включення людини в суспільство [92].

Дослідниця С. Кульбіда вважають, що для повноцінного розвитку глухої дитини в сучасних умовах міжкультурної взаємодії двомовні програми повинні відповідати наступним вимогам: 1. Навчанню читання і письма другою (словесною) мовою повинне передувати навчання доступної і зрозумілої комунікації засобами жестової мови як основи для вивчення другої (словесної). 2. Перехід на навчання другою мовою повинен відбуватися усвідомлено і

поступово. 3. Використання рідної мови в освітньому процесі не повинен припинятися після початку навчання словесної мови. 4. Навчальні плани повинні спиратися і на культуру відповідної лінгвістичної меншини. 5. Обов'язкова участь глухих вчителів-носіїв жестової мови як моделей для наслідування глухим учням. 6. Вчителі, які здійснюють викладання, повинні достатньою мірою володіти двома мовами та методиками викладання цими мовами. 7. У ході навчання повинен зберігатися паритет двох мов і двох культурльним середовищем [92].

Фахівці вважають, що спілкуватися школяр з вадами слуху має всіма доступними йому засобами – лише б розвивалась особистість. Але основне завдання педагогів – сформувати в дитини словесне мовлення. Педагогічні технології сьогодні досягли рівня, який дозволяє оволодівати нормальним людським мовленням дітям з будь-яким ступенем зниження слуху. Створення культурологічного середовища засобами іноземної мови сприяє розвитку в школяра з обмеженими можливостями комунікативної інтенції, культури та творчих здібностей [90].

Відтак 13 липня 2009 року Науково-дослідний інститут духовного розвитку людини СНУ ім.В.Даля, який очолює доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України Шевченко Галина Павлівна, і Луганська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат уклали «Договір про співробітництво» для досягнення таких спільних для них цілей: створення спільними зусиллями на базі школи-інтернату експериментального майданчика для забезпечення духовно-морального, фізично-реабілітаційного, інтелектуального, естетичного, креативного розвитку учнів школи-інтернату.

Для досягнення мети цього договору з боку Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини було розроблено й упроваджено інноваційну педагогічну технологію навчання дітей з особливими потребами іноземним мовам: забезпечення підходу, що зберігає здоров'я дітей; для подальшого самовизначення дітей з особливими потребами проведення діагностики схильності дітей до вивчення іноземних мов і створення різновікових груп для вивчення іноземних мов за вибором; створення експериментальних груп

викладачів школи-інтернату і «Центру міжкультурних комунікацій» СНУ ім.В. Даля для організації та проведення проблемних семінарів-практикумів, педагогічних читань із залученням викладачів школи-інтернату. О. Крсек, керівник експериментального соціально-педагогічного проекту «Навчання школярів з особливими потребами іноземних мов», зазначає, що актуальність наданого проекту обумовлена наступними чинниками:

– вимогою пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблеми навчання школярів з особливими потребами іноземних мов;

– необхідністю формування людини та громадянина, здатного інтегрувати до сучасного суспільства (з рівними правами та рівними можливостями) і націленого на вдосконалення цього суспільства засобами своїх моральних та духовних особистісних якостей;

– соціальною потребою розширення доступності навчання іноземних мов школярів з особливими потребами (зі слуховими обмеженнями) [90].

Проблеми використання тієї або іншої мови в навчальному процесі для глухих і слабочуючих з філософської точки зору мають давню історію і належать до часів Аристотеля, а питання методики освіти таких дітей – до Понсе де Леона (16-е століття, Іспанія). Дослідження вчених засвідчують, що під час систематичного навчання глухих дітей, одночасно спрямованого на розвиток їхнього мислення, можна досягти значних успіхів. З огляду на відносну уповільненість розвитку пізнавальної діяльності глухих учнів, сурдопедагоги повинні створювати їм умови для розвитку мислення доти, поки не буде досягнуто позитивних результатів. Які є вигоди від дво(мульти-)мовного-дво(мульти-)культурного підходу? Користь від дво(мульти-мовного-дво(мульти-)культурного методу є багатопланова. Ранній доступ до мови в повному об’ємі виховує ранній когнітивний розвиток, що, так само, стимулює зростання грамотності та вищий навчальний здобуток [90].

За словами О. Крсек учні розвивають функціональні навички у двох мовах. Ми повинні усвідомити, що «в учнів в двомовних, двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності й упевненості через здоровий підхід

до глухих дітей, сприйняття ними, ким вони є як людські істоти, і зростає впевненість у здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні [90].

У нашому суспільстві існує інша дужа велика проблема, у багатьох сім'ях глухі батьки мають дітей, які здорові і не знають, як їм їх навчити говорити. У багатьох глухих дітей немає взагалі батьків, або ці діти є «відмовниками» тому даному випадку майбутнє вихованця інтернату «знаходиться в руках» сурдопедагога. Слабочуючим і глухим дітям важко у суспільстві, вони не можуть соціалізуватися достатньо навіть на рівні своєї школи або школи інтернату. Ми торкнулися теми слабочуючих дітей лише поверхнево, адже дана проблема не є темою нашого дослідження, але все одно ми вважаємо за доцільне привернути увагу до навчання іноземним мовам слабочуючих та нечуючих дітей-сиріт з України, яких у перспективі можуть усиновити і усиновлюють до США та будь-якої іншої країни.

Запозичення досвіду США у підготовці вчителів іноземних мов допоможе реформувати вітчизняну систему підготовки учителів, які зможуть працювати у зрізною категорією дітей (діти, з вадами слуху, когнітивними проблемами і т. д.) Кожного року в Україні випускаються тисячі викладачів іноземних мов, але жоден з них немає ні теоретичної, ні практичної підготовки для роботи з діти з особливими потребами. Аналіз питання фахової педагогічної підготовки в США показав, що навчальні плани університетів передбачають окрему підготовку майбутніх педагогів учнів мовних менших (до яких відносять усиновлених дітей).

Проблему виховання вчителів для учнів мовних етнічних меншин у США вивчали У. Босер (U. Boser), Б. Клевелл (B. Clewell), Т. Ді(T. Dee), С. Істон-Брукс (S. Easton-Brooks), Г. Гей (G. Gay), Ю. Інгерсол(Y. Ingersoll), Т. Лукас(T. Lucas), С. Маккей (S. McKay), Х. Мілнер(H. Milner), С. Ньєто (S. Nieto) запропонували дві основні причини, що підтверджують нагальну необхідність зусиль із підготовки, набору та збереження кількості викладачів з різноманітних культурних та лінгвістичних навичок, які навчаються у програмах підготовки вчителів, які у майбутньому займатимуть викладацькі та адміністративні посади.

Найбільш складним аспектом навчання учнів мовних меншин є забезпечення адекватного доступу до основного навчального плану. Більшість шкільних округів вирішили вперше застосувати політику вивчення англійської мови до того, як цих учнів можна навчити іншим предметам. Це ставить учнів мовних меншин в нестабільну академічну ситуацію. Багато шкіл починають вимагати спеціальної підготовки, професійного розвитку і навіть ліцензування своїх викладачів для того, щоб вони навчали цих студентів англійською мовою. Багато учнів мовних меншин, які вступають до шкіл на початку життя, іноді можуть наздогнати викладачів англійської мови, якщо вони працюють важче, ніж ці колеги.

Цей перелік передбачає набір фундаментальних навичок, знань і ставлення до того, що всі вчителі, які працюють з учнями мовних меншин (включаючи загальноосвітніх вчителів) повинні володіти: 1. усвідомленням видів спеціальних навчальних послуг для двомовних дітей [237]; 2. здатність до спільної роботи в групах, що включають фахівців та неспеціалістів у двомовних та ESL програмах; 3. розуміння того, як можуть бути організовані навчальні заняття для підтримки різноманітних навчальних стратегій; 4. розуміння принципів придбання другої мови та того, як вони можуть бути включені в навчальну діяльність, яка вимагає двостороннього обміну інформацією між викладачами та студентами, а також між студентами; 5. розуміння того, як учні використовують свої існуючі знання для того, щоб зрозуміти, що відбувається в їхньому класі та усвідомлення того, як учні можуть неправильно зрозуміти зміст, що здається ясним (навіть очевидним) вчителю [237]. 6. здатність залучати батьків двомовних учнів до занять; 7. здатність здійснювати навчальну програму, яка надає «багаті та різноманітні можливості для мовлення, прослуховування, читання та письма для допомоги студентам у навчальному процесі»; 8. здатність і схильність до створення діалогу в класі; схильність «бути толерантними до відповідей, які розходяться з точки зору вчителя» і включити культуру дітей мовних меншин до навчальної програми.

Ми не могли залишити поза увагою питання інклюзивної освіти в США адже більшість українських дітей-сиріт, яких усиновлюють до США є дітьми з

особливими потребами. Освітня інклюзія є розвитком не лише ідей соціальної справедливості, але й теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості Н. Луманна та Т. Парсонса, концепцій психологічного розвитку особистості Ж. Піаже та Л. Виготського, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти. Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Можливість засобами освіти зайняти вагоме місце у суспільстві розглядається як засіб подолання соціальної нерівності.

Якщо у США діє чітка модель руху дитини, починаючи від загальноосвітньої школи до спеціального навчального закладу,то в Україні, наприклад, відповідно ст. 4 «Системи загальної середньої освіти», зокрема, не згадується про можливість впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах всіх типів і форм власності, створення у своєму складі спеціальних класів, діяльність яких регламентується відповідним положеннями. Вітчизняні науковці зазначають, що закони, ухвалені протягом 1999–2001 рр., коли нормою було забезпечення дітей з особливими освітніми потребами корекційно-компенсуючою системою освіти, в основному в навчальних закладах інтернатного типу, не розв’язали інклюзивного питання в повному обсязі.

Основною передумовою успішного впровадження інклюзивної освіти є державна політика щодо молоді з інвалідністю. Основні права громадян на освіту закріплені у Конституції України. Відтак у ст. 53 задекларовано, що «держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах». У Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень щодо дітей з інвалідністю. Разом із положенням про охорону державою сім’ї, материнства і дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання, порівняно з навчанням у школі-інтернаті [143].

Закон України «Про освіту» (1991, з останньою поправкою 02.06.2015) визнає право громадян України «на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від стану здоров'я та інших обставин» та гарантує можливість навчатись екстерном та вдома, однак про інтегроване навчання інформації немає. Водночас, ст. 37 Закону «Про освіту» визначає освітні можливості для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації. Зокрема, у п. 4 зазначається, що «Для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати». Такий підхід не відповідає концептуальним засадам міжнародних законодавчих актів у галузі освіти і є дискримінуючим стосовно дітей з особливими освітніми потребами [143].

У Законі України «Про загальну середню освіту» (1999) згадується про існування дітей з особливими потребами в освітньому середовищі, як «дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах, санаторних школах)». Закон також містить твердження: «Зарахування та добір дітей для навчання у спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах), їх переведення з одного типу таких навчальних закладів до іншого проводиться за висновком відповідних ПМПК у порядку, встановленому Міністерством освіти України». У США на противагу ПМПК, саме шкільні округи несуть відповідальність за визначення освітнього маршруту дитини на підставі чинного законодавства. Відзначається, що ПМПК не на достаньому рівні виявляє дітей шкільного віку, і динаміка звернень щодо оцінювання можливостей дитини та визначення освітнього маршруту зменшується із настанням шкільного віку зменшується [143].

В Україні підставою для звертання батьків до ПМПК має бути підтверджена інвалідність у дитини. В іншому випадку ПМПК взагалі не буде вивчати таку справу з метою надання рекомендацій щодо освітнього маршруту. Зокрема, про це свідчить ст. 6 Закону України «Про освіту»: «…у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, всупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної

консультації відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою» [143].

Складається враження, що держава нібито підтримує скерування дітей до загальноосвітніх шкіл-інтернатів різного профілю, а з іншого – дозволяє навчатись за місцем проживання. У вищезгаданих законодавчих актах можливість навчання дитини у загальноосвітній школі в умовах інклюзивного навчання навіть не згадується. Саме до 2018 року в Україні спеціальні школи мали інший характер – закладів корекції дитини і як найкомфортнішого середовища для дитини з інвалідністю.

Сподіваємося, що низка законодавчих актів щодо впровадження інклюзивної освіти змінить ситуацію на краще, поки що було зроблено перші спроби до революційних змін в інклюзії України: Концепція інклюзивної освіти в Україні, «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». За даними МОН попри численні зміни у законодавчих і нормативно-правових актах ступінь реальної поширеності інклюзивної освіти в Україні ще доволі низька. У 2015/2016 навчальному році в інклюзивних класах навчалися лише 2720 дітей з особливими освітніми потребами – а це лише 5,8% від загальної кількості. Більшість таких дітей (32,6 тисяч осіб) поки продовжують навчатися у спеціальних школах-інтернатах. Загалом же понад 50 тисяч дітей з особливими освітніми потребами ще перебувають поза якісною освітою та соціалізацією. МОН проаналізувало низку світових моделей інклюзивної освіти. Окрім напрацьованого з канадськими колегами варіанту, українські фахівці ретельно вивчили модель інклюзивної освіти в США, зокрема роботу асистентів вчителів. І зараз в Україні впроваджується загальнонаціональний проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації».

Висновки до другого розділу

Під час роботи над другим розділом дисертаційного дослідження «Досвід педагогічної підтримки усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови» нами було визначено основні методи визначення духовно-культурного рівня готовності дитини до змін у житті, пов'язаних із переходом у прийомну сім'ю в англомовному суспільстві, проаналізовано освітні програми, розроблені саме для дітей, які вивчають англійську як іноземну, досліджено й описано зміст і практику впровадження програм занурення, запропоновано методику створення lifebooks, спроектовано теоретичну модель педагогічної підтримки усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови. Усе це дало змогу визначити найбільш ефективні шляхи використання позитивного американського досвіду для вдосконалення системи роботи з сиротами у вітчизняній практиці.

Установлено, що в США надається підтримка при підготовці потенційних батьків, яка зазвичай не входить до офіційної програми підготовки, однак часто є більш ефективною та послідовною: освітня програма для батьків, професіоналів, усиновлених дітей (англ. Adoption Learning Partners); міжнародна програма підготовки «Ресурси батьків для інформації, розвитку та освіти» (PRIDE – Parent Resourse for Information, Development, and Education), що була створена в США на початку 90-х рр. для прийомних батьків, у якій відсутній поділ на прийомних батьків і батьків-вихователів, їх називають «фостерні батьки» (від англ. foster – виховувати, доглядати). Основною метою цієї програми є не лише формування усвідомленого рішення батьків щодо створення прийомної сім'ї, а й формування у них необхідних мовленнєвих компетентностей.

З'ясовано, що одним з найефективніших сьогодні американських методів підготовки дітей з різних країн до всиновлення в США є ведення «Книги життя» або альбому пам'яті (англ. «Lifebook»). «Lifebook» – це письмовий детальний опис життя дитини, що допомагає їй відчути минуле, свою етнічну приналежність та підготуватись до успішного майбутнього в англомовному середовищі.

Установлено, що в Україні не існує подібного методу підготовки дітей та молоді до всиновлення. Традиційно послуги з підготовки дітей і молоді зосереджені на тому, щоб діти були готові до прийомної сім'ї, юристи допомагають їм зрозуміти судовий процес та отримати згоду на такий крок, хоча специфіка може відрізнятись. Оцінка готовності дітей до всиновлення сфокусована на поведінці дітей, яка визначається соціальними педагогами та фахівцями з психічного здоров'я, але мовно-культурна підготовка та визначення рівня готовності до комунікації в іншомовному середовищі не проводиться.

В американській педагогіці питаннями теорії і практики визначення та оцінювання рівня готовності дітей-сиріт до всиновлення, їхньої здатності до комунікації в іншомовній прийомній родині займаються такі вчені: L. Chestang (Л. Честан), I. Heymann (І. Хейманн), V. Fahlberg, (В. Фальберг), D. Henry (Д. Генрі), M. Jones (М. Джонс).

З'ясовано, що філософія освітніх стандартів в галузі вивчення іноземних мов в США (National Standards of Foreign Languages Education), ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою навчальних програм. Виявлено, що освітні стандарти США в галузі вивчення мов відображають взаємопов'язані області: комунікацію, культуру, зв'язок, порівняння, та спільноти (5C – communication, culture, connection, comparison, communities).

Проаналізовано провідні теорії та концепції педагогічної підтримки в опануванні англійської мови у працях американських та вітчизняних науковців: Б. Гіндіс(B. Gindis), Ш. Гленен (S. Glennen); двомовна освіта в США (І. Білецька), (О. Зіноватна), (Н. Подолянська-Калько),(У. Вайнраха) мовна освіта національних меншин у США (О. Крсек), іншомовна освіта глухих дітей (С. Кульбіда); розвиток двомовної освіти США присвячені наукові дослідження Колієра В(V. Collier), Овандо К.(К.Ovando), Дж. Кроуфорд (Crawford J), А. Линтон(A. Linton), Дж. Лионс(Lyons J.), Дж. Молески (Molesky J.), Б. Гіндіса(B. Gindis) та інших.

З'ясовано, що загальні моделі двомовної освіти включають наступне:1. Англійські класи з «підтримкою» (English Classrooms with Support) – усі

інструкції надаються англійською мовою у звичайних аудиторіях; індивідуальні заняття надаються у міру необхідності; англійська мова як іноземна; мінімальна вчительська модифікація навчання; навчання зосереджено на академічні мові. 2. Двомовні класи (Bilingual Classrooms) – навчання відбувається англійською та рідною мовою; навчання зосереджено спочатку на академічній мові, а вже потім – на майстерності англійської мови; перехідні двомовні класи – перехід від першої мови до англійської у досить швидкому темпі; технічне обслуговування двомовних кабінетів – зміна з першої мови на англійську відбувається поступово. 3. Програми занурення (Sheltered Immersion Programs) – навчання англійською мовою з суттєвими змінами, спрямованими на підвищення розуміння студентом матеріалу; навчання зосереджено на академічному курсі англійської мови.

Установлено, що в США функціонують 5 програм занурення в англійську: «Структурне занурення у другу мову» (Structured immersion programs); «Перехідна білінгвальна программа» (Transitional bilingual programs); «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs); «Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education); «Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs).

Для різноаспектного осмислення проблеми іншомовної адаптації усиновлених дітей з України в американській родині було проаналізовано ряд законів та Актів про освіту дітей, які мають інвалідність (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1990, Americans with disabilities Act (ADA) 1964, Education of all handicapped children Act 1975), No Child Left Behind Act of 2001, які вимагають від шкіл інклюзивної освіти та відповідних послуг для учнів.

З метою забезпечення комплексу послідовних та ефективних корекційних послуг та відповідного освітнього середовища, що сприяє успішній іншомовній адаптації, фостерні батьки повинні отримати «освітню класифікацію» для усиновленої дитини.

У США найчастіше використовуються такі освітні класифікації, надані дітям, які всиновлені з-за кордону:

- Проблеми в навчанні (LD) Learning Disabled

- Мова/порушення мови (SLI) Speech/Language Impaired
- Інші недоліки здоров’я (OHI) Other Health Impaired
- Емоційні порушення (ED) Emotionally Disturbed

У зв’язку з тим, що усиновлена дитина зазвичай прибуває до США з низьким рівнем знання англійської жодна з типів програм мовної підготовки «англійська як друга мова» (ESL) не підходить для неї. Посилення проблеми полягає у важкості адекватної оцінки мовних здібностей дитини, яка не володіє англійською мовою. Фостерні батьки повинні усвідомити, що програми двомовної освіти не передбачені федеральним урядом, тому програми двомовної освіти різняться в широких межах від штату до штату та округ від округу.

Проведене дослідження доводить, що обидві країни вбачають сутність педагогічної підтримки усиновлених дітей у створенні відповідної законодавчої бази, пошуку ефективних методів виявлення рівня готовності до усиновлення,зокрема і міжнародного всиновлення, розробці форм та засобів роботи з дітьми-сиротами, які в майбутньому можуть бути всиновлені закордон, розробці і впровадженні спеціальних освітніх і розвивальних програм, спеціальній підготовці вчителів та спеціалістів.

Слід підкреслити, що вивчення американського позитивного досвіду педагогічної підтримки усиновлених дітей сприятиме подальшому розвитку й удосконаленню вітчизняної практики педагогічної підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

ВИСНОВКИ

Як узагальнення результатів проведеного дослідження після з'ясування стану розробленості проблеми мовної адаптації усиновлених дітей в США у психолого-педагогічній науці та сучасній освітньо-виховній практиці постає очевидним, що американська освітня система педагогічної підтримки в опануванні англійською мовою усиновленими дітьми є однією з кращих у світі. Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання завдань і дали підстави для таких висновків:

1. Проаналізовано концепції педагогічної підтримки в опануванні англійської мови всиновленими дітьми у США. На основі аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми показана сутність педагогічної підтримки всиновлених дітей з України в США. Висвітленні поняття «педагогічна підтримка», «сирота» в американському суспільстві. Установлено, що термін «педагогічна підтримка всиновлених дітей» в американській науці містить поняття «консультування», «керівництво», «супровід», «наставництво». З'ясовано, що на початку XXI століття проблемі педагогічної підтримки дітей приділяється багато уваги, а її вивченню присвячуються праці зарубіжних і вітчизняних науковців. З'ясована сутність та уточнено поняття «педагогічна підтримка всиновлених дітей в опануванні англійської мови», «мовна адаптація», «мовна акультурація». Визначено, що зародженню педагогічної підтримки в США сприяла низка чинників, серед яких: процеси демократизації суспільства й гуманітаризації соціальної сфери; розвиток системи консультування, керівництва та наставництва в освіті, у тому числі шкільного, їхня професіоналізація; розбудова системи освіти та її гуманітаризація; удосконалення законодавчо-правової бази системи освіти та системи соціального захисту; потреба у спеціалістах; розвиток гуманістичної психології та педагогіки. У процесі проведення компаративного аналізу, на основі використання системного підходу і системного аналізу, гуманістичної теорії, педагогічних теорій, теорій психологічного спрямування застосовано поняття «педагогічна підтримка», яке трактується як цілісний освітній процес, що враховує потенціал дитини в умовах

сприятливого навчального та сімейного середовища, яке мотивує до формування академічних, соціальних навичок і долання труднощів з максимальною самостійністю дитини. Охарактеризовані три концепти педагогічної підтримки: індивідуалізація, освітнє середовище та сім'я дитини.

2. Досліджено основні періоди становлення системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в США з урахуванням впливу державної політики та реформ на систему соціального захисту дітей. З'ясовано, що процес формування та розвитку системи роботи з дітьми-сиротами в США за період XX – поч. XXI століття включає три основні періоди: перший період (1900–1929 рр.), другий період (1930–1961рр.), третій період (1961– по цей час). В основі цього розподілу лежать певні історичні, політичні, соціальні, економічні та гуманістичні зміни в США та наслідки науково-педагогічних досліджень.

Перший період (1900–1929 рр.) – початок становлення системи роботи з усиновленими дітьми та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в США. Утримання в сиротинцях було замінено новою формою виховання для США, яка була розроблена Товариством допомоги дітям (англ. Children's Aid). *Другий період* (1930–1961рр.) характеризується стрімкою появою федеральних програм соціального забезпечення сиріт та безпритульних дітей, відмовою американським суспільством від поняття «дитина, яка не підлягає всиновленню» (в залежності від кольору шкіри, національної приналежності, більш лояльного ставлення до сиріт іншої раси), розвитком шкільного консультування, прийняття суспільством форми відкритого всиновлення. *Третій період* (1961– по цей час) шкільне консультування починає визначатись як частина загальної освітньої програми. Проведення операції Baby lift (1975 р.) в період В'єтнамської війни, коли в результаті бойових дій безліч дітей стали сиротами. Введення в практику загальноосвітніх шкіл таких понять: «шкільний супровід розвитку дитини», «комплексне консультування», «шкільний клімат та послуги з підтримки для учнів». Ухвалення Закону про спрощення міжнародного законодавства щодо всиновлення («International Adoption Simplification Act of 2010»).

3. Визначено сутність, зміст і структуру мовної адаптації всиновленої дитини в США. З'ясовано, що протягом мовної адаптації розширюється їхній когнітивний та мовний діапазони, відбувається розвиток пізнавальних, емоційних процесів, особистісний розвиток, самореалізація у власному мовленні, активне формування свідомості відповідно до нових умов проживання. Установлено, що ефективна мовна адаптація виконує інтегрувальну функцію особистості до іншомовного середовища, а дезадаптація призводить до мовної асиміляції або мовної ізоляції, що носить характер психологічного захисту або усамітнення. Визначене поняття «мовна адаптація», під яким слід розуміти ефективне використання індивідом мовних засобів соціального та мовно-культурного середовища для задоволення істотних потреб, мотивів, збереження власних і набутих цінностей.

4. Проаналізовано основні програми визначення духовно-культурного рівня готовності дитини до змін у житті, пов'язаних із переходом у прийомну сім'ю в англомовному суспільстві, психолого-педагогічні аспекти ролі родини в соціальному розвитку людини, механізми її соціалізації, організаційно-педагогічні засади запобігання та подолання насильства в загальноосвітніх школах США, особистісна цінність дитини та соціальна взаємодія з прийомною родиною в процесі соціалізації, визначення рівня готовності до спілкування в іншомовному середовищі нової родини. З'ясовано, що одними з найефективніших сьогодні інструментів підготовки дітей до всиновлення є «Lifebook» («Книга життя»), освітня програма для батьків, професіоналів, усиновлених дітей (англ. Adoption Learning Partners), міжнародна програма підготовки «Ресурси батьків для інформації, розвитку та освіти» (PRIDE – Parent Resourse for Information, Development, and Education)

5. Проведено опитування серед осіб віком від 17 – 65 років (викладачів та студентів СНУ ім. Даля, соціальних працівників, співробітників Кремінської обласної загальноосвітньої санаторної школи-інтернат I-III ступенів, Щастинської обласної загальноосвітньої санаторної школи-інтернат I-II ступенів, Луганська область). Опитування було спрямоване на вивчення громадської думки стосовно

проблем міжнародного усиновлення, а також визначення рівня поінформованості та виявлення інформаційних потреб населення у вищезазначених питаннях. В результаті опитування виявлено, що 94% респондентів вважають, що саме батьки та країна до якої усиновлюються українські діти-сироти має займатись підготовкою дитини до всиновлення, а саме мовно-культурною стороною. Як виявилось у ході дослідження 90-95% респондентів вважають, що навряд діти зможуть зберегти свої духовно-культурні цінності, культурну та мовну ідентичність після усиновлення до США.

6. Проаналізовані освітні програми, розроблені саме для дітей, які вивчають англійську як іноземну, досліджені й описані зміст та практика впровадження програм занурення. З'ясовано, що філософія освітніх стандартів в галузі вивчення іноземних мов в США (National Standards of Foreign Languages Education), ґрунтується на положенні, що вивчення іноземних мов і культур повинно стати основою освітніх програм. Виявлено, що освітні стандарти США у сфері вивчення мов відображають взаємопов'язані галузі: комунікацію, культуру, зв'язок, порівняння, спільноти (5C – communication, culture, connection, comparison, communities). З'ясовано, що загальні моделі двомовної освіти містять таке:

1. *Англійські класи з «підтримкою» (English Classrooms with Support)* – усі інструкції надаються англійською мовою у звичайних аудиторіях; індивідуальні заняття надаються за необхідністю; англійська мова як іноземна; мінімальна вчительська модифікація навчання; навчання зосереджено на академічній мові. 2. *Двомовні класи (Bilingual Classrooms)* – навчання відбувається англійською та рідною мовою; навчання зосереджується спочатку на академічній мові, а вже потім – на майстерності англійської мови; перехідні двомовні класи – перехід від першої мови до англійської у досить швидкому темпі; технічне обслуговування двомовних кабінетів – зміна з першої мови на англійську відбувається поступово. 3. *Програми занурення (Sheltered Immersion Programs)* – навчання англійською мовою з суттєвими змінами, спрямованими на підвищення розуміння студентом матеріалу; навчання зосереджено на академічному курсі англійської мови.

Установлено, що в США функціонують 5 програм занурення в англійську: «Структурне занурення у другу мову» (Structured immersion programs); «Перехідна білінгвальна программа» (Transitional bilingual programs); «Часткове занурення в другу мову» (Partial immersion programs); «Розвивальна двомовна освіта» (Maintenance or developmental bilingual education); «Двостороннє мовне занурення» (Two-way immersion programs).

7. Виявлено, що американська система освіти налаштована на надання спеціальних освітніх послуг для дітей із затримкою розвитку мови або мовними розладами, глухих дітей, дітей з проблемами когнітивного розвитку та інших вад здоров'я за допомогою Федерального закону про освіту дітей з інвалідністю Part-B (IDEA). Детально проаналізований комплекс послідовних та ефективних корекційних послуг у навчальному середовищі для дітей з вадами: з проблемами у навчанні (LD) Learning Disabled; з порушенням мовлення (SLI) Speech/Language Impaired; іншими недоліками здоров'я (OHI) Other Health Impaired; емоційними порушеннями (ED) Emotionally Disturbed.

8. Проаналізована американська та вітчизняна практика виявлення прихованої обдарованості дітей. У дослідженнях американських учених найчастіше зустрічаються такі чотири категорії обдарованих школярів з фізичними вадами: обдаровані діти з вадами слуху, обдаровані діти з мозковим паралічем, обдаровані діти з труднощами у навчанні та обдаровані діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю.

9. Визначено шляхи використання позитивного американського досвіду для вдосконалення системи роботи з дітьми в Україні, які в майбутньому можуть бути всиновлені до іншої країни. Проведене дослідження доводить, що обидві країни вбачають сутність педагогічної підтримки всиновлених дітей у створенні відповідної законодавчої бази, пошуку ефективних методів виявлення рівня готовності до всиновлення, зокрема, і міжнародного усиновлення, розробці форм та засобів роботи з дітьми-сиротами, які в майбутньому можуть бути всиновлені за кордон, розробці і впровадженні спеціальних освітніх і розвивальних програм, спеціальній підготовці вчителів та спеціалістів. З цією метою українськими

дослідниками та педагогами-практиками можуть бути використані деякі теоретичні положення та практичні здобутки: 1. Дефініція поняття «сирота» трактується американськими вченими як «foster child» – «прийомна дитина», навіть по відношенню до дітей, які виховуються в у фостерних сім'ях та знаходяться в інших закладах для утримання та виховання. Американські експерти у справах дітей підкреслюють, що саме це слово реабілітує дітей і найкраще ідентифікує їх; 2. Відмова американським суспільством від поняття «дитина, яка не підлягає всиновленню» (в залежності від кольору шкіри, національної приналежності, більш лояльного ставлення до сиріт іншої раси); 3. Позитивний досвід впровадження відкритого усиновлення, що означає відмову від таємниці усиновлення. 4. Фостерне усиновлення, яке передбачає відсутність поділу на прийомних батьків та вихователів, натомість використовується поняття (англ. foster parent). Усе це є основою для розвитку мовно-культурного потенціалу дитини, мовної адаптації в іншому середовищі (родина, школа, громада) та успішному опануванню англійською мовою, адже без знання англійської неможливий розвиток дітей та їхнє возз'єднання з іншомовною культурою. Вони не зможуть сповна долучитись до громадського, культурного, освітнього рівнів життя в США, а отже, – відчути себе рівноправним та повноцінним членом американського суспільства.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що узагальнення науково-педагогічних знань і практичних досягнень США в питаннях педагогічної підтримки сиріт у духовній, мовно-культурній, психолого-педагогічній адаптації усиновленої дитини в американському середовищі, допоможе більш глибоко зрозуміти можливості розвитку української системи в іншомовній підготовці дитини, що готується до міжнародного всиновлення та розробити ефективні шляхи щодо подальшого вирішення проблем, пов'язаних з професійною складовою педагогічної підтримки в опануванні англійської мови всиновленими дітьми. Часткове запозичення позитивного американського досвіду роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, може сприяти вдосконаленню практики соціально-педагогічної підтримки сиріт в

Україні та покращенню їх освіти загалом. Особливою рисою українського інституту всиновлення є те, що основний його принцип полягає в якнайповнішому забезпеченні захисту інтересів і прав дитини, яку хочуть усиновити. На жаль, під час дослідження було виявлено, що процес усиновлення не є ідеальним, під час нього спостерігаються значні порушення. Удосконалення системи всиновлення та насамперед підготовки дітей до міжнародного всиновлення є одним з найважливіших завдань нашої держави та суспільства. Усе це дало змогу визначити найбільш ефективні шляхи використання позитивного американського досвіду для вдосконалення системи роботи з сиротами у вітчизняній практиці. Досягнення всіх цілей можливе лише тоді, коли буде правильно підібрана педагогічної підтримки всиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови, яка пропонує брати до уваги потреби й можливості суспільства та сім'ї, у якій виховується всиновлена дитина.

Проведене наукове дослідження не охоплює всі аспекти педагогічної підтримки усиновлених дітей в іншомовному середовищі та підтримки усиновлених дітей в американських сім'ях в опануванні англійської мови. Перспектива подальшої роботи полягає в необхідності більш детального вивчення практики педагогічної підтримки в опануванні англійської окремими категоріями дітей-сиріт: з фізичними вадами, вихідцями з мовних меншин, обдарованих дітей-сиріт з труднощами в навчанні, дітей-сиріт з девіантною поведінкою та гіперактивним розладом.

В Україні відсутні уніфіковані критерії виявлення обдарованих дітей-сиріт, не проводиться обов'язкова спеціальна підготовка педагогічних кадрів, що працюють з такими учнями, система надання педагогічної підтримки обдарованим учням не розвинена. У зв'язку з цим слід зазначити, що значного вдосконалення потребує практика педагогічної підтримки в опануванні англійської мови обдарованим дітям-сиротам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие: М.: Издательство РУДН, 2006. 284 с.

2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой: Ростов н/Д: Феникс, 1998. 448 с.

3. Адлер А. Наука жить. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства: Пер с англ. Port-Royal. Киев, 1997.

4. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования. Институт системных исследований и координации социальных процессов URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks–00001.html. (дата звернення 04.10. 2017)

5. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы. Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2003. 200 с.

6. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение образования и идея свободы. *Новые ценности образования,* 2003. Вып. 3 (14). С. 71–81

7. Алексеенко Т. Ф. Концептуализация соціально-педагогической поддержки семей с детьми-инвалидами. *Адукацыя і выхаванне.* Снежань, 2014. – № 12. С.

8. Амонашвили Ш. Размышления о гуманной педагогике: М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. 494 с.

9. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа): Донецк, 2010. URL: http://nsportal.ru/gp/amonashvili–sha–kak–lyubit–detei–opyt–samoanaliza–donetsk–2010. (дата звернення 08.12. 2018)

10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 1968, С.276–317

11. Андреев А. А. Педагогика высшей школы (прикладная педагогика) :учебное пособие : в 2–х ч. М. : МЭСИ, 2000. Ч. 2. 163 с.

12. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность. *Новые ценности образования: забота–поддержка–консультирование.* М., Инноватор, 1996. Вып. 6. С. 71–88.

13. Антонова О.Є. Основні напрями досліджень вітчизняних дослідників з проблеми обдарованості. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.* Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 37–46.

14. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.И. Доватура. М.: Мысль, 1983. 830 с.

15. Артюшкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект): монографія. Суми: СумДПУ, 2002. 268 с.

16. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976.158 с.

17. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2002.414 с.

18. Асмолов А. Содействие ребенку. М. : Новые ценности образования, 1996. 343 с.

19. Бабак Т. М. Методичні рекомендації щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (у запитаннях та відповідях). К.: Держсоцслужба, 2005. 116 с.

20. Бадер С. О. Сутність і зміст педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11bsoudb.pdf (дата звернення 03.05. 2018)

21. Байбородова Л. В. Концепция организации воспитательной деятельности с детьми-сиротами. *Концепции ведучих ученик ИППЯГПУ им. К.Д. Ушинского.* Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2006. 386с.

22. Бевз О. П. Гуманістична педагогіка і психологія як основа підтримки підтримки особистості в освіті США. *Педагогіка і психологія.* 2006. (№ 6.). С. 107−114.

23. Бевз Г.М. Дитина в прийомній сім'ї. К. : Главник, 2001. 101 с.

24. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). К. : Главник, 2006. 112 с.

25. Бевз Г. М. Психологічні особливості дітей, позбавлених батьківського піклування. *Соц. працівник*. 2007. (№ 8). С. 13–18.

26. Бевз Г.М. Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства: автореферат дис. … на здобуття канд. психол. наук: 19.00.05:URL:https://scholar.google.com.ua/citations?user=gG5SFi8AAAAJ&hl=uk (дата звернення 27.10. 2018)

27. Бевз О. Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01: Суми, 2012. 20 с.

28. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.

29. Бєлєнька Г. В. Здоров'я дитини – від родини. К.: СПД Богданова М., 2006. 220 с.

30. Бєловецька Л. Е. Акультурація усиновлених дітей-сиріт у США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2017. № 79. С. 215–218

31. Бєловецька Л. Е. Американські цінності культурного різноманіття як ключ до досягнення гармонії суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк: вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 2(83). С. 18–24

32. Бєловецька Л. Е. Визначення рівня готовності дітей-сиріт до змін у житті, пов'язаних із переходом у прийомну сім'ю в контексті міжнародного усиновлення. *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія».* Покровськ: Вид-во ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», 2017. № 2 (21). С. 95–102

33. Бєловецька Л. Е. Духовно-культурні цінності та традиції виховання американської родини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк: вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 1(82). С. 33–39

34. Бєловецька Л. Е. Особливості поняття «сирота» в українській та американській педагогічній науці та практиці. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету,2017. № 78. С. 9–13

35. Бєловецька Л. Е. Періодизація становлення системи роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування в США: державна політика та реформи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк: вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2018. Вип. 4(85). С.48–57

36. Бєловецька Л. Е. Проблема збереження національної ідентичності як складової духовної безпеки українського суспільства. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* Сєвєродонецьк: вид-во СНУ імені Володимира Даля, 2017. Вип. 2 (77). С. 6–14.

37. Бєловецька Л. Е. Формування громадянської позиції усиновлених дітей в США. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* Херсон: Вид-во Херсонського державного університету, 2018. № 80. С. 9–13

38. Бєловецька Л. Е. Підготовка міжнародно-усиновлених дітей до іноземного шкільного середовища. *Зб.матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 31 січня 2018 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 8–10

39. Бєловецька Л. Е. Традиції виховання американської родини. *Зб.матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 1–2 грудня 2017 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 9–12

40. Бєловецька Л. Е. Усиновлення та ідентичність. *Зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» 1–2 грудня 2017 р.* Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2017. С. 8–10

41. Білецька І. О. Вплив імміграційних процесів на мовну політику США. *Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. Бердянськ : БДПУ*, 2012. (№ 2). С. 34–38.

42. Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: Навч. посіб. Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. 232 с.

43. Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека Психология адаптации и социальная среда: современные подходы,проблемы, перспективы Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с.

44. Божович Е.Д. Чувство языка – миф или реальность? *Журнал практического психолога*. 2008, (№ 5). С. 86–99.

45. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском воздасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.

46. Бойчук П.М. Педагогічний аналіз концепції сімейного виховання А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського. *Вісник Запорізького національного університету.*2008. (№1). С. 13 – 18.

47. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания. Педагогика. 2001, № 1. С. 36-48

48. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1968. 268 с.

49. Введение в этническую психологию. Учебное пособие: Подред. Ю.П. Платонова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. 200 с.

50. Великий тлумачний словник сучасної української мови. К. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004.1440 с.

51. Газман О. Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование.* 1998. (№ 6). С. 108–111

52. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М. : Инноватор, 1995. 58 с.

53. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. М. : Инноватор, 1996. Вып. 6.

54. Гумбольт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. М.:Прогресс, 1984. 396 с.

55. Деінституціалізація та трансформація послуг для дітей: К.: Видавничий дім «Калита», 2009. 193 с.

56. Дейніченко Т. І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя. *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць.* Х. : ОВС, 2002. Випуск 22, 1988. (№ 6). С. 36-45.

57. Демографічна криза в Україні. Проблеми дослідження, витоки, складові, напрями протидії: К. : Ін-т економіки НАН України, 2001. 560 с.

58. Джорбенадзе Б.А. Язык и культура. Тб.: Картули эна, 1997. 202 с.

59. Дробот О. А. Особливості двомовних програм. *Жестова мова й сучасність,* 2012. Вип. 7. С. 27–41. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1971/ (дата звернення 18.12. 2018)

60. Ерхова М. В. Помогающее поведение учителя как средство педагогической поддержки : автореф. дис…. канд. пед. наук. 13.00.01: Ульяновск, 2002. 22 с.

61. Євтух В.Б. Етнічність: глосарій: Нац. пед. Ун-тім. М.П. Драгоманова, Ін-т етнічних, регіональних та діаспорознавчих студій. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 170 с.

62. Жигайло Н.І. Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації підлітків. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів: Львів : Новий світ, 2007. С. 105–117.

63. Забоева М. К вопросу о соотношении понятий «педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» URL: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013–3–9.pdf. (дата звернення 06.08. 2018)

64. Завацька Н.Є. Особливості функціонування інтраперсональних складових адаптаційного потенціалу особистості в кризові періоди життя. *Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць.* № 2 (26). Луганськ, 2011. С. 12–19.

65. Завацька Н.Є. Соціальна підтримка як інтерперсональна складова адаптаційного потенціалу особистості. *XVI Науково-практична конференція*

«Університет і регіон: проблеми сучасної освіти»: Зб. наук. пр., Луганськ, 2010. С. 73–74.

66. Зайкова О.Н. Сопоставительный анализ культуры усыновления в России и США. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 2012. (№ 3). С. 104–110.

67. Закатова И. Н. Социальная педагогика в школе : учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 1996. 197 с.

68. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения сиротства в России. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. 208 с.

69. Засєкіна Л.В. Мовленнєва адаптація особистості як предметпсихолінгвістичного дослідження. *Психологічні перспективи. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ.психології АПН України*. Луцьк, 2011. Вип. 17. С. 104–116.

70. Захарова Ж. А. Замещающая семья : науч.-метод. пособие. М., 2005. 112 с.

71. Звєрєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні: теорія і практика: монографія. К. : Правда Ярославичів, 1998. 333 с

72. Зіноватна О. М. Мовна освіта у США в контексті мовної ситуації та мовної політики. *Вісник Житомир. держ. ун-ту. Пед. науки*. Вип. 53. 2010. С. 158–163.

73. Казимирская И.. Мышление учителя и пути его формирования. Минск: 1992. Ч. 2. 146 с.

74. Казначеев В.П., Лозовой В.П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека. *Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера*. Новосибирск, 1974. С. 3 – 13.

75. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.

76. Кайшева Р. Учебная книга нового типа как средство деятельной педагогической поддержки школьника в образовании: монографія. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 380 с.

77. Кобель І. Навчання та соціалізація глухих в США: від епохи колонізації до епохи інклюзії анотація. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 21(2). С. 311–322. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_21%282%29__45 (Дата звернення 04. 05. 2017)

78. Коваленко О. О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен :дис. … к.соц.н. : 22.00.03. К., 2006. 212 с.

79. Ковчина І. М. Вивчення досвіду соціально-правового захисту дітей та молоді у США та Канаді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. *Серія 11*: *Соціологія*.*Соціальна робота*. *Соціальна педагогіка*. *Управління*, 2014. С. 63–73.

80. Конвенція ООН про права дитини (Конвенція ратифікована Постановою ВР №789–XII (789–12) від 27 лютого 1991 р.). URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

81. Конвенція про захист дітей та співробітництво в галузі міждержавного усиновлення від 29 трав. 1993 р. URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 15. 03. 2018)

82. Кон І. С. .Психология ранней юности. В кн.: Возрастная и педагогическая психология. М. 1973. 2-е изд. 1979. 138 с.

83. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості(в дошкільному дитинстві): навч. пос. для вищ. навч. Закладів. К.: Освіта, 1998. 255с.

84. Корель Л.В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологи и методики. Новосибирск: Наука, 2005. 424 с.

85. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. Рос. гос. пед. Ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург: Издво Русской Христианской гуманитарной академии, 2006. 384 с.

86. Кравченко А. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002. 640 с.

87. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні*. Харків, 2002. С. 9–23.

88. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. *«Освіта України».* 2002. (№ 102–103). С.6–7.

89. Крсек О. Є. Двомовна освіта дітей з етнічних меншин в державних навчальних закладах США. *Духовність особистості: методологія, теорія і прак тика*. 2015. Вип. 5. С. 43–53.

90. Крсек О. Є. Формування іншомовної й комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями засобами іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. №22 (209) Частина 2 . Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. С.98–109.

91. Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 2-е изд, стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

92. Кульбіда С. В.Теоретико-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 43 с.

93. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика: монография. Белгород, 2002. 200 с.

94. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учебное пособие. М: Ключ – С, 1999. 270 с.

95. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций. РАН, Ин-т этнологии и антропологии. М.: ИЭИА, 1993. 195 с.

96. Левчук Н.М. Асоціальні явища в Україні у демографічному вимірі: монографія. К. : Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М.В. Птухи НАН України, 2011. 491 с.

97. Локк Д. Сочинения в трех томах: Т. 2./ Пер. с англ. М.: Мысль, 1985. 560 с.

98. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Для вузів. 2-е вид., доп. і випр. К. : МАУП, 2003. 168 с.

99. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. К.: Рад. шк., 1990. 215 с.

100. Макарова О.В. Соціальна політика в Україні: монографія. К., 2015. 244 с.

101. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. (№ 1). С. 16–24.

102. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.

103. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. СПб.: Питер. Серия «Мастера психологии», 2008. 352 с.

104. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.

105. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт. К, 2003. 239 с.

106. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Ин-т этнологии и антропологии, 2003. 266 с.

107. Мерлин, В.С. «Методы исследования нервно-физиологических основ психической деятельности человека». *Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.)*. М.: Институт психологии АПН РСФСР, 1957. 751 с.

108. Методичні рекомендації на тему: «Все про США для дітей. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. 42 с.

109. Методичні рекомендації на тему: «Книги життя»(Lifebooks) для дітей-сиріт (для студентів спеціальності «053 Психологія», «231 Соціальна робота», «232 Соціальне забезпечення»). Сєвєродонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2018. 63 с.

110. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. URL: http://base.dnsgb.com.ua/files/book/kultura–i–mir–detstva.pdf (дата звернення 08.12. 2018)

111. Милославова И.А. Адаптация как соціально-психологическое явление. *Социальная психология и философия*. Ленинград: Наука, 1973. Вып. 2. С. 111–120.

112. Министерсвто образования США: Управление по гражданским правам обеспечение равного доступу к высококачественному образованию URL: https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/equal–access–russian.pdf. (дата звернення 01.11. 2018)

113. Миронова С. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225), Ч. ІІІ. С.108 –111.

114. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. К., 2003. 36 с.

115. Мовна адаптація як різновид соціо-культурної адаптації мігрантів до іншомовного середовища. *Психолінгвістика.* 2011. Вип. 7. С. 93–102.

116. Мовна освіта у XXI сторіччі:методологія,теорія і практика: монографія. Сєвєродонецьк, 2017. 160 с.

117. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя: методический матеріал. К., 1998. 329 с.

118. Мудрик А. В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании. *Классный руководитель*. 2000. (№ 3). С. 34–39

119. Наказ Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини від 5 груд. 2008 р. № 186 «Про затвердження зразків, форм та вимог до оформлення документів з питань усиновлення». URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

120. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про Центр по усиновленню дітей при Міністерстві освіти і науки України»№ 98 від 30.03.1996 року. URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

121. Нечипоренко С.В. Молодіжна сімейна політика в Україні: монографія. Умань : «Сочінський», 2011. 217 с.

122. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред.Н. Ю. Шведовой.19-е изд., испр. М.: 1987. 750 с.

123. Оржеховська В.М. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки. К, 2009.172 с.

124. Орлова І. Освітній консультант у школі. *Open society foundations, Проект «Популярна економіка: моніторинг реформ»*. 2013. (№ 17). С. 1–7.

125. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2011. 20 с.

126. Осипова И. И. Социальное сиротство: теоретический анализ и практика преодоления. Н. Новгород: НИСОЦ, 2009. 208 с.

127. Педагогика поддержки / Н. М. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин и др. СПб. : Агенство образовательного сотрудничества, 2005.160 с.

128. Петрова А. В. Социальное сиротство как фактор детской преступности в России во второй половине XIX –начале XX вв. Преступность в России: история формирования и возможные перспективы: материалы 40-й Всеросс. заоч. научн. конф. ; под ред. С. Н. Полторака. СПб. : Нестор, 2013. С.219-223.

129. Подолянська Н.О. Білінгвальна освіта. Роль англійської та етнічних мов у системі шкільної освіти Сполучених Штатів Америки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* II(10), Issue: 20, 2014. С. 93–96

130. Подолянська-Калько Н. Мовна освіта як педагогічна проблема. до питання дефініцій мовної освіти та лінгвістики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 122. С. 274–280. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_122_41 (дата звернення 15. 03. 2017)

131. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку ведення обліку дітей, які можуть бути усиновлені, осіб, які бажають усиновити дитину, та здійснення нагляду за дотриманням прав дітей після усиновлення» № 1377 від 28.08.2003 року. URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

132. Проскура О.В. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. 2-ге вид., доопрац., доповн. К.: Богдана, 2003. 326 с.

133. Пичугина Г. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании. *Школа и производство*. 2009. (№ 8). С. 3–6.

134. Погорецька Н.В. Міжнародне усиновлення: проблемні питання. *Форум права*. 2011. (№ 3). С. 612–617.

135. Постовалова Г.И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека. Ереван, 1973. 251 с.

136. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. М.: Изд-во «Інститут психологи РАН», 2007. 624 с

137. Психологічна енциклопедія. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.

138. Потебня А.А. Мысль и язык: научное издание. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.

139. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.

140. Почебут Л.Г. Этническая психология и эмиграция. Психологические проблемы русских эмигрантов в Германии. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 339 с.

141. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.

142. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. Теоретико- методологический аспект: монография. Новосибирск: Наука, 2002. 275 с.

143. Сварник М. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації. Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту. К.: 2013. С. 1–14.

144. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: курс лекцій. Житомир. 2002. 235 с.

145. Семигіна Т. В. Словник із соціальної політики. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. 253 с.

146. Сидорова Л. К. Организация и содержание работы с детьми–сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей: Методическое пособие. М., 2006. 326 с.

147. Сіротченко Т. А. Демографічна політика та соціальне сирітство: аналіз та прогноз сучасної ситуації. *Здоровье ребенка*. 2011. №3 (30). С. 126–138.

148. Скубий М.И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 1975. 198 с.

149. Скулер Джейн И. Дети, пережившие травму. Семьи, приносящие исцеление. К.: Феникс, 2011. 280 с.

150. Слабковська А. І. Періодизація входження дитини в прийомну родину (на прикладі усиновлення дітей іноземцями). *Актуальні проблеми соціології,*

психології, педагогіки. 2012. Вип. 14. С. 217–225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_32 (дата звернення 13.05. 2017)

151. Слободчиков В. І. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. М.: Изд-во.2013. 400с.

152. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. К., 2000. 260 с.

153. Словник української мови : [в 11 т.] / АН УРСР, Ін-т мовознавства імені О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, Т. 9. 1980. 916 с.

154. Сніжко М. Б. Принципи та положення Європейської конвенції про усиновлення дітей (переглянутої). URL: http://www.minjust.gov.ua/0/34812 (дата звернення 08.10. 2018)

155. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам. Травма, смена культуры, кризис идентичности. М.: Смысл, 2002. 479 с.

156. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.

157. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. Ин-т социологии. М.: Наука, 1994. 560 с.

158. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике. Пер. с фр. Б.П. Нарумова. 2 изд. М.: Прогресс, 2000. 280 с.

159. Соціальна педагогіка. Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.

160. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді: монографія. К.: ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.

161. Соціальний захист у зарубіжних країнах. URL: http://www.pilga.in.ua. (дата звернення 26.06. 2018)

162. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. К. : ДЦСМ, 1998. 120 с.

163. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Москва: Институт психологии РАН. «Академический проект», 2000. 320с.

164. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1978. 267 с.

165. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. М.: Педагогика, 1981. 987 с.

166. Тадеев П. Науково-практичний підхід до організації навчання обдарованих учнів як важливий чинник модернізації шкільної освіти для сталого розвитку. *Нова пед. думка*. 2011.(№ 1). С. 84-91.

167. Теличко Н. В. Науковий супровід навчання обдарованих і талановитих школярів. *Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. Наук.* Праць. Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2005. Вип. 244. С. 176–185.

168. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. *Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности*. М.: Наука, 1991. С. 36–66.

169. Тесленко В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: монографія. В. Тесленко. Вид. 2-е, доп. Та перероб. Луганськ: Альма-матер, 2007. 368 с.

170. Тичинська О. В. Розвиток та становлення шкільного консультування в США : порівняльний аспект: метод. рек. для студ. гуманіт. спец. вищ. навч. закладів. Хмельницький, 2012. 27 с.

171. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо захисту прав та законних інтересів дітей»№ 376 від 04.05.07 URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

172. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення захисту прав і законних інтересів дітей» № 411 від 05.05.08 року URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

173. Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» № 1086від 11.07.05 року URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 08.12. 2018)

174. Фаласеніді Т. М. Педагогічна підтримка учнів з гіперактивним розладом в загальноосвітній школі США: дис. … канд. пед. Наук. 13.00.01. Львів, 2016. 289 с.

175. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: Инфра-М, 2003. 576 с.

176. Філософський словник /За ред. В.І. Шинкарука. 2 вид. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

177. Хомуленко Т.Б., Подчасов Е.В. Программа содействия адаптации младших подростков к основной школе. Харьков: ФОП Шейнына О.В., ХНПУ, 2012. 399 с. С. 237–297.

178. Цибулько Л.Г. Криза сім'ї й сімейних стосунків як фактор соціального сирітства. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. (№ 3). 2012. С. 69–74.

179. Цивільний кодекс України № 435–IV від 16.01.2003 року URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення 14.07.2018)

180. Чернякова А. В. Інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з протидії торгівлі людьми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. №4 (58). Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. С. 392–398.

181. Чернякова А. В. Соціальне партнерство студентів-волонтерів, громадських організацій та державних установ у сфері протидії торгівлі людьми: інформаційно-методичні рекомендації. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2016. 60 с.

182. Шаклеин В. М. Лингвокультурология. традиции и инновации. М. : Флинта, 2012. 609 с. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=3836295 (дата звернення 15.03. 2017)

183. Шевченко Г. П. Духовна безпека, духовна культура і духовні цінності сучасної людини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: збірник наукових праць за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми (24 травня 2017 року, м. Київ); Ч. 1. Вип. 3 (78). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 361–373.

184. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини XXI століття. Духовність особистості у вимірах культури, виховання та освіти: вибрані наукові статті. К.: Видавництво «Педагогічна думка, 2017. 210 с.

185. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 538 с.

186. Шпак В. Педагогічна підтримка дітей у США: теорія і практика надання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257), Ч. IV. С. 300–308.

187. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе: Филос.-пробл. Красноярск: Изд-во Краснояр. Ун-та, 1991. 231 с.

188. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: Дис. … д-ра социол. Наук. Кемерово,1992. 398 с.

189. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность:научно- популярная література. Л.В. Щерба. изд. 3е, стер. М.: КомКнига, 2007. 427 с.

190. Южанин М.А. Социокультурная адаптация в межэтнических взаимодействиях. *Россия и социальные изменения в современном мире: Сборник статей студентов в 3 томах.* М.: Макс Пресс, 2004. С. 70–77

191. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2002. 96 с.

192. About ASCA URL: http://www.schoolcounselor.org/ content.asp?pl=325&sl=127&contentid=127 (Last accessed: 18.11. 2018)

193. About history innovation. URL: https://www.childrensaidnyc.org/about/history–innovation (Last accessed: 15.12. 2017)

194. Alfimov V. M. Programs for gifted and talented students: barriers for ethnic minorities in the United States. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук. праць* / гол.редактор Г.П.Шевченко. Вип. 6 (69). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2015. С.5-17

195. American_Counseling_Association URL: https://en.wikipedia.org/wiki/American_Counseling_Association (Last accessed: 12.07. 2018)

196. Anderson A. Teaching children: What teachers should know. In M. Kennedy (Ed.), Teaching academic subjects to diverse learners. New York: Teachers College Press. P. 8–34.

197. ASCA National Standards for Students. URL: https://ascamodel.timberlakepublishing.com. (Last accessed: 13.01. 2018)

198. Askeland L. Children and Youthin Adoption, Orphanages, and Foster Care: A Historical Handbook and Guide (Children and Youth: History and Culture). Westport, CT. Greenwood Press. 2006. 368 p.

199. Aubrey R. F. A house divided: Guidance and counseling in 20th century America. *Personnel and Guidance Journal.* 1982. (№12). P. 200–202.

200. August D., Garcia E. E. Language minority education in the United States: Resean.h. policy and practice. Springfield, IL: Charles C Thomas. 1988. 61 p.

201. Baker K. Structured English Immersion: Breakthrough in Teaching Limited–English–Proficient Students. In: *Phi Delta Kappan. Vol.* 80 (3). P. 199–204.

202. Baker C., Jones S. P. Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998. 758 p.

203. Baron D. The English-only question: An official language for Americans? New Haven, CT: Yale University Press, 1990. 226 p.

204. Bemak F. Transforming the Role of the Counselor to Provide Leadership in Educational Reform through Collaboration. American School Counselor Association: Professional School Counseling. 2000. Vol. 3. (№ 5). P. 323–331.

205. Berebitsky J. Like our very own. Lawrence. KS: University of Kansas. 2000. P. 76

206. Berry J.W. Acculturative Stress. Psychology and Culture. Cross-cultural psychology. Camridge University Press, 2002. 588 p.

207. Bilingual Education is a Human and Civil Right. Rethinking Schools, 2002-2003. URL: hppt://www. rethinkingschools.org/special_reports/bilingual/Bili172.shtml (Last accessed: 12.10. 2017)

208. Bureau of Consular Affairs – US Department of State. URL: https://travel.state.gov/content/travel/en/Intercountry–Adoption/adopt_ref/universal–accreditation–act–of–2012–2.html#ExternalPopup (Last accessed: 12.11. 2018)

209. Burrow A.L., Tubman J.G., Finley G.E. Adolescent Adjustment in a Nationally Collected Sample: Identifying Group Differences by Adoption Status, Adoption Subtype, Developmental Stage and Gender. *Journal of Adolescence*. №27. 2004. P. 273.

210. Brodzinsky D.M. Long-Term Outcomes in Adoption. *The Future of Children. Adoption.* Vol. 1 № 3.1993.P. 156.

211. Brodzinsky D.M. Schechter The Psychology of Adoption.1993. 416 p.

212. Calderon M. Training and coaching teachers of language minority students for cooperative learning. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Boston, MA. P. 120–126.

213. California Proposition 227. URL: https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/prop227summary.asp (Last accessed: 01.11. 2017)

214. Carp E. Wayne. Adoption in America: Historical Perspectives. Ann Arbor: University of Michigan Press. 2002. P. 227.

215. Carp E. Wayne. Family Matters: Secrecy and Disclosure in the History of Adoption. Cambridge: Harvard University Press. 1998.

216. Carp E. Wayne. World War II as a Watershed in the History of Adoption. *Adoption in America. Historical perspectives*.USA: Unisersity of Michigan Press, 2007. P. 181– 218.

217. Cerda N., Hernandez, C.M. 2006. Bilingual education. URL: http://cerdahdz.webs.com (Last accessed: 06.11. 2017)

218. Chestang L. W., Heymann, I. Preparing older children for adoption. Welfare, Winter. 1976. P. 35–40.

219. Child Trends. A national evaluation of the impact of child-focused recruitment on foster care adoption: A five–year evaluation of Wendy's Wonderful Kids executive summary. URL: http://www.davethomasfoundation.org/wpcontent/uploads/2011/10/Executive_Summary.pdf (Last accessed: 28.11. 2018)

220. Chomsky N. Language and Responsibility. Brighton: Harvester Press, 1979. 212 p.

221. Cohen S. Agency to recruit foster parents. *The Journal News*. 2003. p.81.

222. Collier V.P. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. TESOL Quarterly, Vol. 21. 1987. P. 617–641.

223. Crawford J. Anatomy of the English-Only Movement: Social and Ideological Sources of Language Restrictionism in the United States. In: Kibbee, D.A. (Ed.) 1998. *Language Legislation and Linguistic Rights. Selected Proceedings of the Language Legislation and Linguistic Rights Conference, the University of Illinois at Urbana-Champaign*, March 1996. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co. P. 224–244.

224. Crawford J. Bilingual education: History, politics, theory and practice (4th ed.) Los Angeles: Bilingual Education Services, 1999. P. 204.

225. Crawford J. Educating English learners: language diversity in the classroom. Los Angeles: Bilingual Educational Services. P. 98–102.

226. Crawford J. Hold your tongue: Bilingualism and the politics of «English Only». Reading, MA : Addison-Wesley, 1992. 324 p.

227. Crawford J. Language Legislation in the USA. URL: http://www.languagepolicy.net/archives/langleg.htm (Last accessed: 12.09. 2011)

228. Crissman P. The psychology of John Dewey. Psychological Review. Vol. 49, № 5.1942. P. 441–462

229. Cummins J. Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. The Politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross fire. Boston: McGraw-Hill, 2000. P. 126–147.

230. Cummins J. Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. Language Processing in Bilingual Children. 1998. Cambridge: Cambridge University Press. P. 36–54.

231. Dahir C. The transformed school counselor. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Cengage, 2012. 238 p.

232. Definition from The National Adoption Information Clearing House. URL: www.casanet.org/library/adoption/naic.htm. (Last accessed: 12.11. 2017)

233. Definition from the Orphan Foundation of America website. URL: www.orphan.org. (Last accessed: 12.08. 2018)

234. Duxbury P. Child protection and family support: A practical approach. Child and family social work. 2007. Vol.2, issue 1.P.67–68.

235. Emerson G. Operation Babylift. *The New Republic*. April 26, 1975. P. 8–10.

236. Fahlberg V. I. A child's journey through placement. Indianapolis, IN: Perspectives Press. 1991 P. 75–98.

237. Faltis C., Merino B. Toward a definition of exemplary teachers in bilingual multicultural school settings. Critical perspectives on bilingual education research. Tempe, AZ: Bilingual Press/Editorial Bilingue. P. 21–30.

238. Figueroa R., Valdes G. Bilingualism and testing: A special case of bias. Norwood, NJ: Ablex Publishing. 1994. Vol. 1 (№4). P.43–60.

239. Fillmore L. When learning a second language means losing the first. Early Childhood Research Quarterly. 1991. Vol. 6. P. 323–460.

240. Finding From an Evaluation of the Parent Institute for Quality Education Parent Involvement Program. URL: www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_ reports/2005/MR870.pdf (Last accessed: 05.01. 2017)

241. Floden R. What teachers need to know about learning. In M. Kennedy (Ed.) *Teaching academic subjects to diverse learners*. New York: Teachers College Press. P.87–90

242. Freundlich M. The role of race, culture, and national origin in adoption. Washington, DC: Child Welfare League of America. 2000. P. 38–48.

243. Gillborn D. Management and Teachers – discipline and support, in Neville Jones and Eileen Baglin Jones (eds) Learning to Behave: Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline. London: Kogan page, 1992. P.31–49.

244. Gindis B. Bilingualism and internationally adopted children. New York FRUA News. 2000. Vol.3, №2. P.2–5. URL: http://www.bgcenter.com/interview1.htm (Last accessed: 12.11. 2018)

245. Gindis B. 2005. What should adoptive parents know about their child's language–based school difficulties? Post–Adoption Learning Center URL: http://www.adoptionarticlesdirectory.com/article.php?.id=5&act. (Last accessed: 12.11. 2018)

246. Gindis B. Internationally adopted post-institutionalized students in an ESL class URL: http://www.adoptionarticlesdirectory.com/ArticlesUser/articles90_print.php (Last accessed: 12.11. 2018)

247. Gindis B. Navigating uncharted waters: School psychologists working with internationally adopted post-institutionalized children. NASP Communiqué Part l 1998. URL: http://www.bgcenter.com/UnchartedWaters.htm (Last accessed: 12.11. 2018)

248. Gindis B. Pros and cons of keeping the native language of the adopted child. URL: http://www.adoptionarticlesdirectory.com (Last accessed: 12.11. 2018)

249. Gindis B. Language-related issues for international adoptees and adoptive families. International adoption: challenges and opportunities. Meadowlands, PA: First Edition. 1999. P. 98–107.

250. Gindis B. Vygotsky's vision: Reshaping the practice of special education for the 21st century. Remedial and Special Education. 1999.Vol. 20, №6. P. 333–340.

251. Gindis B. Detecting and remediating the cumulative cognitive deficit in school age internationally adopted post-institutionalized children. *The Post: Parent Network for the Post-Institutionalized Child*. 2001. Vol. 27. P. 1–6.

252. Gingell J. Philosophy of education: the key concepts. Florence, KY USA: Routledge, 1999. 272 p.

253. Glennen S. How does orphanage care affect language? 2003. Towson, MD: Towson University URL: http://pages.towson.edu/sglennen/OrphanageCareandLanguage.htm (Last accessed: 10.07. 2017)

254. Glennen S. Predicting language outcomes for internationally adopted children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.2005. №50. P. 529–548.

255. Glennen S. Speech and language «mythbusters» for internationally adopted children. *The ASHA Leader*.2008. №10. P. 10–13

256. Glennen S. Speech and language guidelines for children adopted from abroad at older ages. *Topics in language Disorders*.2009. № 29. P.50–64.

257. Glennen S. Language and the Older Adopted Child: Understanding Second Language Learning. *Adoption Parenting: Creating a Toolbox, Building Connections*. Warren, NJ: EMK Press. P. 106–109.

258. Heath S. B. A national language academy? *International Journal of the Sociology of Language.* Berlin: Mouton De Gruyter.1976. № 11. P. 9–43.

259. Henry D.L. The 3–5–7 Model: Preparing children for permanency. *Children and Youth Services Review*. Vol. 2, № 27. 2005. P. 197–212.

260. Herman E. Kinship by design. A history of adoption in the Modern United States. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2008. 381 p.

261. Hicks R. Adopting in America. Sun City, AZ: Wordslinger. 1993. P. 156.

262. Hirsch E. D. The New Dictionary of Cultural Literacy. Boston; N.-Y. : Houghton Mifflin Company, 2002. 647 p.

263. Hough S., Kaczmarek L. Language and reading outcomes in young children adopted from Eastern European orphanages. *Journal of Early Intervention.* №33.P. 51–57.

264. Hummer S. Intercultural communicative competence. Handbook of intercultural and international communication. New York, 1989. 27 p.

265. Improving America's School Act. K12 academics, 2004 – 2011.URL: http://www.k12academics.com/useducation–legislation/improving–americas–schools–act (Last accessed: 10.07. 2017)

266. Johnson D.E. Adoption and the Effect on Children's Development. Early Human Development. № 68. 2002. P. 49.

267. Jones M. L. Preparing the school-aged child for adoption. *Child Welfare* Vol. 1 № 58.1979. P. 27–34.

268. Kathy S. Stolley Statistics on Adoption in the United States, *Future of Children 3*(spring 1993) US : University of Michigan Press, 2008. P. 33–34.

269. Kloss H. The American bilingual tradition. Washington, DC : Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 1998. 463 p.

270. Krashen S. D. Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. 110 p. URL: http://www.languagepolicy.net/books/LL.html (Last accessed: 15.11. 2017)

271. Krsek O. Ie. Education of teachers for language ethnic minority students in the USA. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук. Праць*. Вип. 6 (69). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2015. С. 100–112.

272. Krsek O. Regulatory support of minority language education in the USA (20–s of XX – beginning of XXI century). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наук. Праць*. Вип. 2 (71). Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2016. С.104–113.

273. LeRoy A. Endangered Children: Dependency, Neglect, and Abuse in American History. New York: Twayne Publishers. 1997. URL: https://pages.uoregon.edu/adoption/reading.html (Last accessed: 03.07. 2017)

274. Lifebooks URL: http://www.socialwork.msu.edu/ceu/catalog.php (Last accessed: 12.09. 2017)

275. Lifebooks URL: https://www.lssi.org/support/LifebookCurricula.aspx (Last accessed: 15.03. 2018)

276. Linton A. Language Politics and Policy in the United States: Implications for the Immigration Debate. University of California, San Diego: The Center for Comparative Immigration Studies, 2006. 31 p.

277. Lyons J. J. Legal responsibilities of education agencies serving national origin languageminority students (2nd ed.). Washington, DC: Mid-Atlantic Equity Center, 1992. 37 p.

278. Mackey W. A typology of bilingual education. Bilingual schooling in the United States: a coursebook for educational personnel.1976. P.72–79.

279. Marinus H. van IJzendoorn, Juffer F., Klein Poelhuis C.W. Adoption and Cognitive Development: A Meta-Analytic Comparison of Adopted and Nonadopted Children's IQ and School Performance. *Psychological Bulletin*. №131. 2005. P. 310.

280. Maughan S. Collishaw, A. Pickles School Achievement and Adult Qualifications among Adoptees: A Longitudinal Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. № 5.1998. P. 677–678.

281. McDonald T., Propp J., Murphy. The Postadoption Experience: Child, Parent, and Family Predictors of Family Adjustment to Adoption. *Child Welfare League of America*.2001. Vol. 1. № 80. P. 79

282. McKinney Vento At A Glance URL: https://communications.madison.k12.wi.us/files/pubinfo/McKinneyVentoAtAGlance.pdf (Last accessed: 17.07. 2018)

283. McKenzie R. B. Rethinking Orphanages for the 21st. Century. *Thousand Oaks, CA*: *Sage Publications*.1999. 219 p.

284. Myrick R. Developmental guidance and counseling: a practical approach (4 th Ed.). Minneapolis, MN : Educational Media, 2003. 512 p.

285. Moe B. Adoption: A reference handbook. Santa Barbara. 2008. CA: ABC–CLIO. 303 p.

286. Molesky J. Understanding the American linguistic mosaic: A historical overview of language maintenance and language shift. *Language diversity: Problems or resources?* Cambridge, MA : Newbury House, 1988. P. 29–68.

287. National Standards of Foreign Languages Education. URL: https://www.actfl.org/publications/all/world–readiness–standards–learning–languages (Last accessed: 12.07. 2018)

288. Nerison-Low R. The Development and Implementation of Education Standards in United States. URL: http://www2.ed.gov/pubs/USCaseStudy/chapter2.html . (Last accessed: 12.09. 2018)

289. Norman C. Comprehensive Guidance and Counseling Programs: A Rich History and a Bright Future. USA, NAICS : Professional School Counseling. 2001.Vol. 4. P. 246–256.

290. Oberg K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*. № 7. 1960. P. 177–182.

291. O'Malley Beth. Lifebooks: Creating a Treasure for the Adopted Child. Massachusetts: Adoption-works. 2001. P. 96

292. Okon S. E. Guidance for the 6–3–3–4 System of Education. California : Zaria. Institute of Education, Ahmadu Bello University, 1984. 151 p.

293. Ovando C. J. Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues. Arizona State University : *Bilingual Research Journal*. 2003. № 27. P. 1–24.

294. Ovando C. J., Collier V. P., Combs M. C. Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts (3rd ed.). Boston : McGraw-Hill, 2003. 511 p.

295. Patrick A. Curtis, Joshua C. Kendall The Foster Care Crisis: Translating Research into Policy and Practice (Child, Youth, and Family Services) University of Nebraska Press. 1999.

296. Peter W.D. 20 U.S.C. §1412 State Eligibility. URL: http://www.wrightslaw.com/law/idea/section1412.pdf (Last accessed: 12.09. 2018)

297. Perez B. Becoming Biliterate: A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 76–78.

298. Phillips N.K. Adoption of a sibling. American Journal of Orthopsychiatry, 69 (1). – 1999. P. 122–126.

299. Professional School Counseling URL: https://journals.sagepub.com/home/pcx (Last accessed: 12.02. 2018)

300. Ritzer D. Beyond the Classroom: Developing Students' Professional Social Skills. *APS Association for Psychological Sceince, Observer. 2004.* Vol.17, № 9**.** P. 197–202.

301. Ruben B., Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*. №3. P.15–27.

302. Ruly L. John Education and Social Change: Contours in the History of American Schooling 4th Edition. New York: Routledge, 2013. 284 p.

303. Rogers C. Counseling and Psychotherapy. Rogers Press, 2007. 472 p.

304. Rogers C. Clientcentered Therapy. Constable : Reprint edition, 1995. 560 p.

305. Sapir E. Selected writings in language, culture and personality. Berkeley : University of California Press, 1949. 250 p.

306. Savage T. V. Teaching self-control through management and discipline. Boston: Allyn and Bacon, 1999. 256 p.

307. Sommers-Flanagan, J. This is Not Your Grandparents' School Counselor: *School counselor*, 2005. URL: http://www.ascaschoolcounselor.org/article_content.asp?edition=91&section=145 &article=1228. (.Last accessed: 16.11. 2018)

308. Straus M. R Gelles. Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national surveys. *Journal of Marriage and the Family*. 1986. P. 236 p.

309. Stedman's medical Dictionary. Москва : 1995 . 717 с.

310. Teitelbaum H., Hiller R. J. Bilingual education: The legal mandate. Harvard Educational Review, 1977. P. 138–170.

311. The Individuals with Disabilities Education Act. URL: https://sites.ed.gov/idea/about–idea/ (Last accessed: 19.09. 2018)

312. The Constitution of the United States. URL: https://www.archives.gov/founding–docs/constitution–transcript (Last accessed: 17.09. 2018)

313. Thomas W.P., Collier, V.P. School effectiveness for language minority students. DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series. № 9. 1997. P. 96.

314. Trolley B.C., Wallin, J., Hansen, J. International adoption: Issues of acknowledgement of adoption and birth culture. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol. 6 № 12. 1995. P. 465–479.

315. United States Code, Title 42, Chapter 7, Subchapter IV, Part E. URL: www.supreme.state.az.us (Last accessed: 23.09. 2018)

316. U.S. Department of Education.URL:https://www.ed.gov (Last accessed: 23.09. 2018)

317. U.S. Citizenship And Immigration Services (1952). Immigration and nationality act. UNICEF. Orphans. URL: http://www.unicef.org/media/media_45279.html (Last accessed: 23.09. 2018)

318. Van IJzendoorn H., M., Juffer F. Adoption is a Successful Natural Intervention Enhancing Adopted Children's IQ and School Performance. *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 6, №14. 2005. P. 328.

319. Verne F. History of Elementary School Counseling: Overview and Critique. Boston : Houghton Mifflin, 1968. 162 p.

320. Weinreich U. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton, 1953. P. 25–60.

321. WIDA Standards URL: https://wida.wisc.edu/teach/standards (Last accessed: 19.09. 2018)

322. Wright S. The Civil Rights Act of 1964: Landmark Antidiscrimination Legislation.The Rosen Publishing Group, 2005. 46 p.

323. Wright W. E. The Political Spectacle of Arizona's Proposition 203. Educational Policy. Vol. 5, № 19 2005. P. 662–700

324. Wyer K. The Civil Rights Project: Proyecto Derechos Civiles University of California, Los Angeles. 2011. URL: http://civilrightsproject.ucla.edu/research (Last accessed: 19.09. 2018)

325. Zmora N. Orphanages. Encyclopedia of children and childhood: In history and society. Vol. 2. New York. 2004. Macmillan Reference USA. P. 638–640.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com
Розрахунковий рахунок 35415031032413, 35420231032413, 35427331032413 ГУДКСУ в Харківській області
МФО 851011 Код 02125591

16.01.2019 № 01-13/41

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Бєловецької Ліни Едуардівни** «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки в освітній процес КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Результати дисертаційного дослідження Бєловецької Л. Е. «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» впроваджувались в освітній процес викладачами кафедри кафедри теорії та методики дошкільної освіти впродовж 2016 – 2018 р.р.

Використання матеріалів наукового дослідження Бєловецької Л. Е. сприяло підвищенню їх методичного рівня, інтересу до компаративного аналізу української та американської систем роботи з дітьми-сиротами. Це стосувалося пошуку та впровадження інноваційних форм та методів роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячих будинків, педагогічної підтримки, що виступає як принципово новий концептуальний підхід до виховання та розвитку особистості, розуміння сутності дитини як найбільшої цінності, вивчення практичного досвіду роботи з дітьми-сиротами в США.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, колективом кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження здобувача в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти України (протокол № 7 від 18.12.2018 р.).

Завідувач кафедри теорії
та методики дошкільної освіти М. В. Роганова

Проректор з
науково-педагогічної роботи І. О. Степанець

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНА МЕТАЛУРГІЙНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

49005, пр. Гагаріна, 4, м. Дніпро, Україна,
тел.:+38(056)745-31-56; Fax:+38(0562)47-44-61;
E-mail: nmetau@nmetau.edu.ua; web-site: http://nmetau.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070766

14.01.2019 № 15-11/4 На №_____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бєловецької Ліни Едуардівни «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки в навчально-виховний процес

Результати дисертаційного дослідження Л.Е. Бєловецької «Педагогічна підтримка усиновлених дітей з України в США в опануванні англійської мови» впроваджувалися в освітній процес 2017 рр.

Вивчення науково-педагогічного досвіду роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування закордоном, а саме в США, сприятиме вдосконаленню практики роботи зі студентами, які у майбутньому стануть фахівцями сфери соціального захисту. Теоретичні й практичні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у публікаціях і доповідях на наукових конференціях, круглих столах, а також пройшли апробацію у процесі організації різних видів науково-дослідної роботи студентів.

Упровадження розробок і рекомендацій Л. Е. Бєловецької дало змогу урізноманітнити навчання студентів, які отримали диплом молодшого бакалавра за напрямом підготовки «Соціальна робота» і прийшли навчатися в академію. Це сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх фахівців із професійної освіти, вмінню застосовувати досвід соціальної роботи, особливості організації роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування з використанням передового американського досвіду, адже часто випускники влаштовуються на роботу, пов'язану з навчанням і вихованням такої категорії дітей (відділення з соціального захисту, національна поліція тощо).

Методичні матеріали та джерельна база дисертації Л.Е. Бєловецької можуть бути використані викладачами для подальших розвідок світового досвіду роботи з дітьми-сиротами, при складанні програм.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Д 29.051.06 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Проректор з наукової роботи Ю.С. Пройдак
Заступник Голови Ради з виховної роботи
доктор пед. наук, професор О.П. Лучанінова

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

пр. Центральний, 59А, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., 93406

Телефон-факс: (06452) 4-03-42 http://www.snu.lg.ua/ E-mail: uni.snu.edu@gmail.com

Від 23.10.18 № 1280/42

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
результатів дисертаційного дослідження
Бєловецької Ліни Едуардівни «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови»
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Видана Бєловецькій Л.Е. про те, що результати її дисертаційного дослідження «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» впроваджувались у навчально-виховний процес викладачами кафедри германо-романської філології та перекладу Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Вивчення практичного досвіду роботи з дітьми-сиротами в США сприяє вдосконаленню педагогічної підтримки дітей-сиріт в Україні опануванні англійської мови. Л.Е. Бєловецькою було запропоновано для впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів методичні рекомендації на тему: «Все про США для дітей» метою яких було ознайомлення студентів спеціальності «Англійська мова. Середня освіта» з висвітлюють інформацію про США, демонструють маловідомі факти про США для дітей та містять лінгвокультурну інформацію. Методичні рекомендації використовувалися при проведенні занять та семінарів.

Розмовник призначений для стимулювання та розвитку мовних навичок, таких як збагачення словникового запасу, вимови, уміння будувати речення та готує дітей до ситуативного спілкування. Деякі факти чітко відображають важливу міжкультурну мету, яка лежить в основі цих рекомендацій.

Загалом дослідження Л.Е Бєловецької отримало позитивну оцінку студентів та викладачів університету.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду Д 29.051.06 Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Проректор з наукової роботи СНУ ім.В.Даля
Доктор хімічних наук, професор Потапенко Е. В.

Завідувач кафедри германо-романської
філології та перекладу
Кандидат філологічних наук, доцент Літвінова М.М

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

пр. Центральний, 59А, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., 93406

Телефон-факс: (06452) 4-03-42 http://www.snu.lg.ua/ E-mail: uni.snu.edu@gmail.com

Від 10.10.18 № 1204/42

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
результатів дисертаційного дослідження
Бєловецької Ліни Едуардівни «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови»
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Л.Е. Бєловецької «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» впроваджувалися в освітній процес на кафедрі практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля впродовж 2016-2017 рр.

Здобувачем запропоновано для впровадження в освітній процес методичні рекомендації щодо створення «Книги життя»(Lifebook) для дітей-сиріт (для студентів спеціальності «Психологія», «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення») та методичні рекомендації на тему: «Все про США для дітей», метою яких було ознайомлення студентів з досвідом створення книг життя «Lifebooks» в США, методичних прийомів, які використовуються під час створення цих книг, висвітлюють інформацію про США. Вивчення науково-педагогічного досвіду роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування закордоном, а саме в США, сприятиме вдосконаленню практики роботи зі студентами, які у майбутньому стануть фахівцями сфери соціального захисту. Методичні матеріали та джерельна база дисертації Л.Е. Бєловецької можуть бути використані викладачами для подальших розвідок світового досвіду роботи з дітьми-сиротами, при складанні програм.

Завідувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи
доктор психологічних наук, професор Завацька Н. Є.

Проректор з наукової роботи СНУ ім. В. Даля
Доктор хімічних наук, професор Потапенко Е. В.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

пр. Центральний, 59А, м. Сєвєродонецьк, Луганська обл., 93406

Телефон-факс: (06452) 4-03-42 http://www.snu.lg.ua/ E-mail: uni.snu.edu@gmail.com

Від 10.10.18 № 1209/42

ДОВІДКА

про впровадження у практику роботи
результатів дисертаційного дослідження
Бєловецької Ліни Едуардівни «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови»
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Л.Е. Бєловецької «Педагогічна підтримка усиновлених дітей-сиріт з України в США в опануванні англійської мови» впроваджувалися в Науково-практичному центрі медико-соціальних та психотехнологій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля впродовж 2016-2017 рр.

Здобувачем запропоновано для впровадження методичні рекомендації щодо створення «Книги життя»(Lifebooks) для дітей-сиріт, метою яких було ознайомлення з досвідом створення книг життя «Lifebooks» в США, методичних прийомів, які використовуються під час створення цих книг.

Представлена методична розробка становить інтерес для освітян та майбутніх професіоналів сфери соціального захисту, має достатнє теоретичне підґрунтя й описану технологію реалізації. Простежується стійкий успіх у реалізації ідеї «книг життя», у світовому досвіді, що підтверджується системою фактів. Результативність описана за основними її показниками, які свідчать про значні якісні та кількісні зміни в системі роботи педагога при використанні зазначеного психолого-педагогічного інструменту «Lifebooks».

Методичні матеріали та джерельна база дисертації Л.Е. Бєловецької можуть бути використані викладачами, соціальними педагогами, психологами для подальших розвідок світового досвіду роботи з дітьми-сиротами, при складанні програм, проведенні тренінгів та семінарів.

Проректор з наукової роботи СНУ ім.В.Даля
Доктор хімічних наук, професор Потапенко Е. В.

Директор Науково-практичного центру
медико-соціальних та психотехнологій
СНУ ім.В.Даля,
доктор психологічних наук, професор Завацька Н. Є.