

*Матеріали*

*III Всеукраїнської науково-практичної  
онлайн-конференції конференції*

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ  
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ:  
НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ,  
ПЕРСПЕКТИВИ**

*м. Хмельницький  
27-28 жовтня 2022 року*

Хмельницький національний університет

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ  
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ:  
НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*Матеріали  
III Всеукраїнської науково-практичної  
онлайн-конференції конференції  
(м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року)*



Хмельницький 2022

УДК: 377.3:364.446 (477)

ББК 74.5  
П 84

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Хмельницького національного університету  
від 29.11.2022 року (протокол № 5)

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Бриндіков Ю.Л.** доктор педагогічних наук, професор  
**Раєвська Я.М.** доктор психологічних наук, професор  
**Поліщук В.А.** доктор педагогічних наук, професор  
**Опалюк Т.Л.** доктор педагогічних наук, професор  
**Романовська Л.І.** доктор педагогічних наук, професор  
**Данильчук Л.О.** доктор педагогічних наук, професор  
**Синюк Н.В.** канд идат педагогічних наук, доцент

**Головний редактор:** Бриндіков Ю.Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи:** Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року)/Ред. клегія: Бриндіков Ю. (голова) та ін./ М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т., каф. соц. роб. і соц. педагог. – Хмельницький: ХНУ, 2022. – 200 с.

У збірнику представлені тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, яка відбулась 27-28 жовтня 2022 року в м. Хмельницькому на базі Хмельницького національного університету за ініціативи кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки. Збірник адресований науковцям, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться сучасними науковими надбаннями, проблемами і перспективами в галузі соціальної сфери.

Матеріали подані в авторській редакції. Відповідальність за науковий та літературний зміст опублікованих матеріалів несуть їх автори. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Збірник матеріалів конференції підготовлений до друку кафедрою соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету <http://www.khnu.km.ua/>

При передруку публікацій посилання на збірник обов'язкове.

©Автори тез  
©Кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету,  
оригінал-макет,2022

## ЗМІСТ

### ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

<b>Голуб Ю., Раєвська Я.</b> Психологічні особливості готовності майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри.....	7
<b>Корнещук В.</b> Поєднання формальної та неформальної освіти в процесі вивчення дисципліни «сучасний науковий текст».....	10
<b>Кравчина Т.</b> Цифрова трансформація освіти та професійна рефлексія педагогів.....	12
<b>Олійник К.</b> Культура спілкування як складова професійної культури майбутніх соціальних працівників.....	15
<b>Опалюк Т.</b> Професійний саморозвиток майбутнього працівника соціальної сфери: індивідуальний проект.....	19
<b>Попова А.</b> Глобальні стандарти професійної підготовки соціальних працівників в контексті вітчизняної освітньої практики.....	23
<b>Сербалюк Ю., Співак В.</b> Актуальність правової підготовки фахівців соціальної сфери в сучасних умовах.....	29

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

<b>Дідик Н.</b> Тренінг сенситивності як засіб професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців соціальної сфери.....	35
<b>Новак М.</b> Деякі аспекти розвитку стресостійкості майбутніх соціальних працівників.....	41
<b>Петровська К.</b> Дослідження готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти.....	44
<b>Поліщук В., Чічель О.</b> Реалізації концепції архітектурної доступності та безбар'єрності в Україні.....	47
<b>Романовська Л., Прийма О.</b> Професійний стрес як складова емоційної	53

та психологічної стійкості особистості.....

## **ФОРМИ ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

<b>Березовська Н.</b> Форми соціально-педагогічної роботи з батьками у закладі дошкільної освіти.....	57
<b>Маєр В., Раєвська Я.</b> Психологічні особливості поведінки аутистичних дітей молодшого віку .....	60
<b>Мальцева О.</b> Медіація як соціально-педагогічна технологія попередження і вирішення шкільних конфліктів.....	63
<b>Мельник С., Бриндіков Ю.</b> Форми та методи соціально-педагогічної діяльності в закладах дошкільної та середньої освіти.....	69
<b>Олексюк Н.</b> Інтеграція дітей з особливими потребами у освітній простір закладу загальної середньої освіти як актуальна соціально-педагогічна проблема.....	73
<b>Пустовойт В., Раєвська Я.</b> Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	81
<b>Ребуха Л.</b> Соціально-педагогічний підхід до полікультурного виховання молоді.....	84

## **СОЦІАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ**

<b>Багрій В.</b> Забезпечення концепції «родинності» в соціальній роботі в межах екологічного підходу.....	88
<b>Данильчук В., Данильчук Л.</b> Сучасні технології роботи з молоддю.....	92
<b>Данильчук Л.</b> Інтерактивні технології підготовки майбутніх коучів.....	96
<b>Калаур С.</b> Організація соціально-педагогічної діяльності з дітьми позбавленими батьківського піклування.....	98
<b>Нейман Л., Синюк Н.</b> Гендерний підхід у вихованні підлітків з неповних сімей в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти..	103
<b>Павлова Н.</b> Формування досвіду інтеракцій в умовах міжособистісної	107

взаємодії у дітей з психофізичними порушеннями.....	
<b>Підганюк М., Рідкодубська А.</b> Соціально-педагогічна профілактика булінгу серед підлітків у освітньому середовищі.....	111
<b>Семочко Ю., Раєвська Я.</b> Уявлення про майбутню сім'ю підлітками з порушеннями інтелекту .....	115
<b>Титаренко К., Раєвська Я.</b> Психологічні особливості батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї: теоретичний аналіз.....	118

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА МЕДИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ В ЗАКЛАДАХ ТА УСТАНОВАХ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ**

<b>Бриндіков Ю.</b> Особливості соціальної реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.....	123
<b>Васенко А., Раєвська Я.</b> Психологічні особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у працівників поліції.....	125
<b>Василенко О.</b> Особистісні та професійні якості майбутніх психологів до роботи в реабілітаційних установах.....	129
<b>Коломієць Л., Маюн О.</b> Аспекти проблеми життєстійкості військовослужбовців.....	132
<b>Овдій І., Павлюк М.</b> Особливості психологічної адаптації військовослужбовців в умовах бойової діяльності.....	135
<b>Охрімчук А., Раєвська Я.</b> Психологічні особливості емоційного реагування осіб, які працюють з групами підвищеного ризику інфікування віл.....	140
<b>Самойленко О.</b> Психологічна підтримка ресурсності дорослих в умовах життєвої кризи.....	143

### **ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО КОУЧИНГУ В СУЧАСНІЙ СОЦІОНОМІЧНІЙ СФЕРІ**

<b>Дегтярьов К., Раєвська Я.</b> Психологічні чинники виникнення агресивності у безробітних та шляхи їх подолання.....	148
--	-----

<b>Сікорська О., Раєвська Я.</b> Практика усвідомленості (майндфулнес) і її вплив на психічний стан працівників іт-сфери.....	151
<b>Цимбалюк Н.</b> Робота психолога по налагодженню партнерської взаємодії з сім'ями учнів.....	155
<b>Чернета С.</b> Конфліктологічна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг.....	159
<b>Чорна М., Данильчук Л.</b> Можливості реалізації коучингу в соціономічній сфері.....	164

### **ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ ТА МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ З СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ У НАДАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ**

<b>Бугай В., Данильчук Л.</b> До проблеми адаптації безробітної молоді в умовах центрів зайнятості.....	167
<b>Голова Н.</b> Соціальні гарантії держави у працевлаштуванні молоді на ринку праці в Україні: проблеми та перспективи.....	171
<b>Дубасенюк О., Антонова О.</b> Готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих у ситуації воєнного стану.....	176
<b>Мельник Ж., Мельник Л.</b> Особливості соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами.....	182
<b>Овод Ю., Дроздова А.</b> Зміст діяльності соціального працівника із внутрішньо переміщеними особами.....	186
<b>Рідкодубська А.</b> Особливості соціальної адаптації випускників дитячих будинків до самостійного життя.....	190
<b>НАШІ АВТОРИ</b> .....	194

# ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

---

---

УДК 159.922.6-057.87

Юлія ГОЛУБ, Яна РАЄВСЬКА

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОБУДОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

В умовах сьогодення збільшується попит на висококваліфікованих психологів-практиків і психологічне забезпечення різних сторін життєдіяльності суспільства. У зв'язку з цим актуальним є пошук таких форм роботи зі студентами, які б за несутеречливої інтеграції до навчального процесу у закладах вищої освіти забезпечували умови для ефективної підготовки студентів-психологів до професійної діяльності і побудови професійної кар'єри шляхом розвитку у них професійно важливих якостей та практичних навичок.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень (С. Болтівець, Л. Карамушка, О. Креденцер, С. Максименко, Н. Оліфірович, В. Панок, Н. Пророк, Я. Раєвської, М. Савчин, О. Сафін, В. Семиченко, Я. Чаплак тощо) показав, що між умовами підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти та вимогами професії існують суперечності, які визначають низький рівень готовності майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри.

Професійний рівень майбутнього практичного психолога складається із: створення необхідних умов для розвитку теоретичного та практичного мислення, розвитку професійної спрямованості та необхідних здібностей, самоактуалізації студентів у навчальній діяльності, професіоналізації та вдосконаленні психічних процесів і станів, виробленні життєвої позиції та конкретизація життєвих планів, підвищенні рівня самостійності та відповідальності, зростанні рівня домагань в області майбутньої професії, етичний, естетичний і духовний розвиток, підвищенні самовиховання та

формування якостей, необхідних у майбутній діяльності, підвищенні ініціативи та творчості.

Одним із таким рівнем становлення майбутніх спеціалістів, що стосується підвищення рівня дотримання стандартів психотерапії, відповідно до вимог конкретних терапевтичних шкіл, реалізують за допомогою перебування особистості у інтервізійному просторі. Проведення інтервізій допомагає не тільки взаємозбагаченню методичного арсеналу майбутніх фахівців, завдяки міждисциплінарній взаємодії, а й сприяє підтримці їх єдності в умовах одного простору.

Дослідження сформованості психологічної готовності майбутніх психологів до надання консультативної допомоги проводилось у три етапи: на першому етапі дослідження нами була розроблена та реалізована програма емпіричного дослідження, на другому етапі дослідження нами була здійснена математична обробка та аналіз отриманих даних, на третьому етапі дослідження була розроблена програма формування психологічної готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності як складової професійної кар'єри.

В експериментальній роботі були задіяні студенти Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук освітньо-кваліфікаційних рівнів «Бакалавр», «Магістр». Вибірка досліджуваних становила 98 осіб.

Діагностичний інструментарій був представлений наступними методиками: тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова, методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, діагностика рівня розвитку рефлексивності (методика А. Карпова), тест «Креативність» Н. Вишнякової, методика виявлення «Комунікативних та організаторських здібностей» (КОС-2).

За результатами емпіричного вивчення рівня сформованості психологічної готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у студентів виявлено недостатній розвиток, зокрема: здатність до самоконтролю і саморегуляції, рефлексія, організаторські здібності, показники яких не перевищують середнього рівня вираженості. Ряд діагностованих критеріїв

сформовані на рівні «нижче середнього». Виявлено також фактори, які обумовлюють формування психологічної готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності, а саме: здатність до самоуправління, креативність, комунікативні установки, комунікативні та організаторські здібності, вміння вислуховувати, життестійкість.

Аналіз процесу підготовки студентів-психологів до консультативної діяльності як складової їх професійної кар'єри засвідчив, що робота зі студентами у закладах вищої освіти здебільшого орієнтована на схему «знання – вміння – навички». Теоретична інформація часто не базується на її прикладному значенні. Такий підхід до підготовки спеціалістів суперечить природному стану речей, коли проблемна ситуація і запит на її розв'язання передують збору інформації про можливості її розв'язання, що не сприяє формуванню професійно значущих особистісних рис, навичок практичної діяльності, професійної майстерності й активізації процесів самовдосконалення.

З метою несуперечливої інтеграції інтервізії до навчального процесу у закладах вищої освіти запропоновано програму інтервізійних зустрічей для студентів – майбутніх психологів, де враховано специфіку студентської аудиторії: відсутність у студентів, як правило, досвіду надання консультативної допомоги.

При розробці програми практикуму спиралися на інтегративну та розвиваючу моделі інтервізії з використанням окремих технік і прийомів психотерапевтичних моделей інтервізії. Запропонована програма складається з трьох блоків, а саме: перший блок програми спрямований на консультативну роботу студентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» і виконання запропонованих ведучим завдань з подальшою рефлексією почуттєвих переживань і отриманого досвіду; другий блок має на меті формування і розвиток професійно-важливих особистісних якостей і вмінь майбутнього психолога шляхом виконання запропонованих вправ, опрацювання стенограм консультативних випадків, аналізу характерів

персонажів кінофільмів і телеспектаклів; мета третього блоку програми – консультативна практика студентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» з подальшим професійним аналізом проведеної консультації, а також робота із запропонованими стенограмами консультацій та відеоматеріалами, з подальшою рефлексією почуттєвих переживань і отриманого досвіду.

### Література

1. Журавель А.В. Інтервізія як метод навчання і професійної підтримки психологів системи освіти. *Наук.часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 41. URL: <http://irbisnbuv.gov.ua>
2. Залевський Г.В. Супервізія: практика в пошуках теорії. *Сибірський психологічний журнал*. 2008. № 30. С. 7–13.
3. Романовська Д. Д. Організація роботи інтервізійних груп практичних психологів і соціальних педагогів.: метод. посіб. Чернівці: Технодрук, 2012. 152 с. URL : <http://cvoippo.edu.ua/files/Nauk>

УДК 378:373.66

.....Вікторія КОРНЕЩУК  
Національний університет «Одеська політехніка»

### **ПОЄДНАННЯ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СУЧАСНИЙ НАУКОВИЙ ТЕКСТ»**

Останнім часом в академічному середовищі все частіше використовуються поняття формальної, неформальної та інформальної освіти. Якщо формальна освіта «здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою», то неформальна освіта «не передбачає

присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [2]. Водночас інформальна освіта або самоосвіта «передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям» [2].

На кафедрі психології та соціальної роботи Національного університету «Одеська політехніка» популяризується неформальна освіта, здатна поглибити та/або поширити знання здобувачів з окремих навчальних дисциплін, передбачених освітньо-професійними програмами (ОПП) різних рівнів вищої освіти. Так, зокрема, в межах ОПП «Соціальна робота» здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти вивчають освітню компоненту (ОК) «Сучасний науковий текст», що має на меті опанування навичок висловлювати та обґрунтовувати свої власні ідеї за допомогою короткого, аргументованого наукового тексту з дотриманням стандартів щодо його структури, змісту та бібліографії. Досягнення означеної мети в процесі вивчення цієї ОК досягається шляхом реалізації низки завдань, а саме: сформуванню у здобувачів розуміння основних принципів академічної доброчесності в цілому та академічного письма зокрема; навчити висловлювати власні думки зрозумілою і точною мовою; сформуванню навички структурування тексту і побудови логічних зв'язків на рівні тексту і речення; навички опрацювання наукових джерел тощо. Слід зазначити, що ця освітня компонента є обов'язковою і вивчається в першому семестрі, що не випадково, адже саме в межах цієї компоненти розглядаються різні види студентських наукових текстів (реферативні, розрахунково-графічні, курсові, кваліфікаційні роботи) та вимоги до їх написання, що створює необхідне підґрунтя для написання наукових робіт в межах інших ОК в подальшому навчанні.

Особлива увага під час вивчення ОК «Сучасний науковий текст» приділяється таким темам, як «Академічний плагіат» та «Академічна доброчесність». Для всебічного вивчення зазначених тем здобувачам

пропонується низка вебінарів, як от: «Академічна доброчесність», «Академічна доброчесність в університеті», «Верифікація в інтернеті» та ін., представлених на різноманітних безкоштовних освітніх платформах. Наявність сертифікату із зазначенням прізвища, обсягу кредитів є підставою для перезарахування здобувачу певної теми чи надання додаткових балів до підсумкової оцінки за ОК.

На наш погляд, цілеспрямований добір таких вебінарів, вдале поєднання формальної та неформальної освіти, чіткий механізм стимулювання здобувачів до неформального навчання є запорукою якісного засвоєння кожної освітньої компоненти та якості навчання на ОПП в цілому.

### Література

1. Корнещук В. В. Роль ОК «Академічне письмо» у професійній підготовці фахівців соціономічної сфери // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Старобільськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2022. – № 1 (349). – Лютий. – Ч. I. – С. 48-57. DOI: 10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-48-57

2. Положення про порядок визнання результатів навчання, отриманих здобувачами вищої освіти ОНПУ у неформальній та інформальній освіті», прийняте 06.03.2020 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://opu.ua/document/3447>

УДК 378.1:9

.Тетяна КРАВЧИНА  
Хмельницький національний університет

## ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГІВ

Цифрова освіта та її трансформація є ключовими викликами сучасної освіти. Більше того, їхня актуальність підтверджена практикою та сучасними умовами. Ці процеси вимагають від педагога не лише нових ІТ-компетенцій, а й

уміння оперативно, мобільно та творчо застосовувати їх на практиці. І тому, під час здійснення професійної діяльності, учасникам освітніх відносин слід виходити з таких положень: а) основою навчання та виховання є психолого-педагогічні закономірності діяльності педагога та учнів; б) перехід від інформації, що циркулює в системі навчання, до самостійних практичних дій і вчинків, до системи практичних дій – є класичною проблемою застосування знань на практиці, а психологічною мовою – перехід від думки до дії; в) при зростаючому рівні цифровізації суспільства та системи освіти від людини потрібно не володіння необхідними для життя та професійної діяльності знаннями, а отримання доступу до комп'ютерної системи, де є необхідна інформація.

Інший приклад: водії, які постійно користуються навігатором під час руху вулицями великого міста, втрачають здатність орієнтування у просторі. Усе це призводить до деградації функції пам'яті людини, сприйняття, уяви, ще чогось.

Важливо наступне, що за наявності описаних проблем та ризиків цифрової освіти, суспільство не має вибору – цифровізація освіти це об'єктивний факт. Цифрове середовище вже формується, і в цьому середовищі педагогічним працівникам доведеться здійснювати свою професійну діяльність. І ця реальність дозволяє вивести деякі міркування щодо подальшого шляху розвитку цифрової освіти:

- необхідне проведення фундаментальних та прикладних досліджень, спрямованих на розкриття психолого-педагогічних, педагогічних та інших закономірностей загального та професійного розвитку дітей, підлітків та студентів – представників «цифрового покоління»;

- головним напрямом досліджень мають стати не стільки закономірності переробки людиною інформації та механізми роботи мозку в сформованих соціокультурних умовах (чим займаються і мають займатися когнітивні науки), а закономірності особистісного розвитку людини в системі безперервної освіти, починаючи з моменту її появи на світ; органічне місце у цих дослідженнях мають зайняти проблеми виховання;

– стають дедалі актуальнішими дослідження, створені задля виявлення механізмів впливу різноманітних контекстів на смисл інформації, що сприймається учнями;

– необхідне серйозне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, і навіть батьків, відповідне науково-методичне забезпечення діяльності педагога на всіх рівнях системи безперервної освіти [1].

В умовах цифрової трансформації освіти закономірне питання, наскільки рефлексивні практики, використані у традиційному форматі освіти, ефективні за умов змішаного навчання чи повного навчання. Розглянемо докладніше кожену їх.

Практика розвитку рефлексивних здібностей вчителів містить досить великий набір методичних засобів, прийомів та форм навчання. Найбільш часто застосовуваними стимулами до виведення вчителя у рефлексивну позицію стосовно своєї професійної діяльності та себе як її суб'єкта є:

– опорні програми для ведення спостереження за своїми діями (або діями своїх колег) у професійно значущих ситуаціях з подальшим аналізом отриманих результатів;

– ведення щоденникових записів, що фіксують події професійного життя і стають предметом подальшого аналізу та осмислення;

– відеозапис проведення вчителем уроку з наступним аналізом (або самоаналізом) та обговоренням;

– різноманітні ігрові прийоми (організаційно-діяльні ігри, імітаційні ігри та ін.), засновані на прийнятті учасниками на себе певної ролі у вирішенні проблемної ситуації, що моделюється та груповому аналізу;

– кейс-метод (від англійського case – випадок, ситуація, справа) – один з популярних активних методів навчання, що є діловою грою в мініатюрі (кейс-метод заснований, зазвичай, на реальній події з професійного життя педагогів і передбачає активний пошук рішення запропонованої проблеми з подальшим обговоренням процесу та результату спільних дій усіх учасників) [2].

Незалежно від виду та формату, перелічені методичні прийоми рефлексивних практик націлені на розвиток здатності вчителів до рефлексивної децентрації (уміння бачити себе з боку), формування установки до активного аналізу своїх дій, осмислення свого професійного «я».

### Література

1. Грядуща В.В., Шевченко М.П. Використання цифрових технологій при управлінні закладом дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. № 21. Т.3. 2020. С. 164-168.

2. Манойленко Н. В., Кононенко С. О., Крамаренко Н. М. Цифровізація освітнього процесу в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 201. С. 108-112. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-108-112>

УДК 138.21 : 378.04

Катерина ОЛІЙНИК  
Хмельницький національний університет

### **КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Культура спілкування – це важлива складова загальної культури особистості. Сучасні науковці, позначаючи феномен «культура спілкування», наголошують на моральному та духовному її змісті, включаючи: освіченість, духовне багатство, розвинене мислення, здатність осмислювати явища в різних сферах життя, різноманітність форм, типів, способів спілкування та його емоційно-естетичні модифікації: міцну моральну основу, взаємну довіру до суб'єктів спілкування; його результати як освоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації тощо. Без культури спілкування неможливо взаємодіяти з людьми у суспільстві, неможливо співпрацювати та налагоджувати ділові контакти.

Про культуру спілкування можна судити на основі вміння володіти власними емоціями, стримувати їх. У спілкуванні людина завдяки емоціям регулює свою поведінку і співвідносить її з поведінкою інших людей. Здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах, тактовність – запорука нормальних взаємин [3]. Для культури спілкування велике значення мають вихованість людини, її делікатність, такт, уміння враховувати почуття і настрої інших, привітність і доброзичливість.

Зауважимо, що культура спілкування – це правила, яких має дотримуватися кожен майбутній соціальний працівник. Уміння поводитися з клієнтами у процесі комунікації – один із найголовніших факторів у професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. Успіхи майбутніх соціальних працівників лише відсотків на п'ятнадцять залежать від їх професійних знань і на відсотків вісімдесят п'ять – від уміння спілкуватися з клієнтами соціальних установ.

У професійній культурі майбутніх соціальних працівників спілкування займає значну роль завдяки соціально-психологічним характеристикам мови, як-то: відповідність промови емоційному стану співрозмовника, ділова спрямованість промови, відповідність промови соціальним ролям.

Мова є засобом набуття, здійснення, розвитку та передачі професійних навичок майбутніх соціальних працівників. Культура професійного мовлення включає:

- володіння термінологією цієї спеціальності;
- вміння будувати виступ на професійну тему;
- вміння організувати професійний діалог та керувати ним;
- вміння конструктивно спілкуватися з клієнтами соціальних установ;
- вміння спілкуватися з нефахівцями з питань професійної діяльності [1].

Знання термінології, вміння встановлювати зв'язки між відомими раніше та новими термінами, вміння використовувати наукові поняття та терміни у практичному аналізі виробничих ситуацій, знання особливостей стилю

професійного мовлення становлять лінгвістичну компетенцію у професійному спілкуванні.

Оціночне ставлення до висловлювання, усвідомлення цільової установки спілкування, облік ситуації спілкування, його місця, відносин із співрозмовником, прогнозування впливу висловлювання на співрозмовника, вміння створити сприятливу для спілкування атмосферу, вміння підтримувати контакти з людьми різного психологічного типу та рівня освіти включаються до комунікативної компетенції майбутніх соціальних працівників. У комунікативну компетенцію входить: вміння спілкуватися, обмінюватися інформацією, вміння налагоджувати адекватні відносини з клієнтами соціальних установ та ін.

Уміння контролювати емоції, спрямовувати діалог відповідно до потреб професійної діяльності, дотримання етичних норм та вимог етикету складають поведінкову компетенцію майбутніх соціальних працівників. Комунікативна поведінка має на увазі таку організацію мови та відповідної їй мовної поведінки, які впливають на створення та підтримку емоційно-психологічної атмосфери у спілкуванні з колегами та клієнтами, на характер взаємовідносин та стиль роботи. Для успіху у професійній діяльності майбутнім соціальним працівникам необхідно досконало володіти навичками культури мови, мати лінгвістичну, комунікативну та поведінкову компетенцію у професійному спілкуванні.

Для цього необхідні такі якості:

- знання норм літературної мови та стійкі навички їх застосування у мовленні;
- вміння стежити за точністю, логічністю та виразністю мови;
- володіння професійною термінологією, знання відповідностей між термінами та поняттями;
- володіння стилем професійного мовлення;
- вміння визначати мету та розуміти ситуацію спілкування;

- вміння враховувати соціальні та індивідуальні риси особистості співрозмовника;
- навички прогнозування розвитку діалогу, реакцій співрозмовника;
- вміння створювати та підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування;
- високий ступінь контролю емоційного стану та вираження емоцій;
- вміння спрямовувати діалог відповідно до цілей професійної діяльності;
- знання етикету та чіткість виконання його правил.

Удосконалювати власну культуру спілкування – завдання кожного з майбутніх соціальних працівників. Для цього потрібно стежити за своєю мовою, щоб не допускати помилок у вимові, у вживанні форм/слів, у побудові речення. Потрібно постійно збагачувати свій словниковий запас; вчитися відчувати свого співрозмовника, вміти відбирати найбільш придатні для кожного випадку слова та конструкції.

## Література

1. Берестенко О.Г. Культура професійного спілкування : навчальний посібник. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 300 с.
2. Лукацька Я.С. Культура професійного спілкування майбутнього менеджера. *Підготовка фахівців на шляху євроінтеграції: проблеми та перспективи* : матеріали XIII міжвуз. наук.-практ.конф. Дніпро : ДДАЕУ, 2019. С. 111-113. URL: <http://dspace.dsau.dp.ua/jspui/handle/123456789/1549> (дата звернення: 28.09.2022).
3. Улунова Г. Співвідношення понять «культура», «психологічна культура», «культура спілкування», «культура професійного спілкування». *Світогляд – Філософія – Релігія*. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. № 1(1). Бібліогр. : 14 назв. – укр.

## ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПРОЄКТ

*У людини є три шляхи, щоб робити розумні вчинки: перший,  
найблагородніший – роздуми, другий, найпростіший – копіювання, третій,  
найбільш гіркий – досвід.*

### **Конфуцій**

Відповідно до сучасних освітніх стандартів основу компетентнісної моделі формування професіоналізму майбутнього соціального працівника складає індивідуальний проєкт професійного саморозвитку. Студенту важливо розуміти, що індивідуальний програму освітньої діяльності зможе сформувати лише сам студент на основі знання сутності майбутньої професії, системи підготовки до неї, а також з'ясування особистісних характеристик як суб'єкта діяльності, власних потенційних можливостей досягнення успіху у майбутній професії. Лише за таких умов у нього формується здатність до управління процесом, трансформації освіти в самоосвіту, розвитку у саморозвиток.

У цьому контексті майбутній соціальний працівник повинен, насамперед, усвідомлювати суть та функціональне призначення індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності, професійної майстерності.

Виходимо з позиції, що формування професійної майстерності соціального працівника – це поетапний процес сходження до вершин професіоналізму, що реалізується самим студентом, далі – працівником на особистіно зорієнтованій основі, тобто програмуючи індивідуальний шлях досягнення потенційно можливого рівня.

Засновник Римського клубу (своєрідне об'єднання вчених всього світу) А. Печчеї сформулював ідею про те, що в основі пошуку досконалої моделі управління світовим розвитком лежить «управління людини самою собою», орієнтуючись на реалізацію власного потенціалу розвитку, досягнення його найвищого рівня. «Бути в акмі» (древньогрецьке) – знаходитись на вищій

сходинці. В узагальненому варіанті акмеологію можна представити як науку, що розробляє теорію і практику забезпечення такого процесу професійної підготовки спеціаліста, при якому особистість буде здатна досягти висот професіоналізму, інтегруючи процеси «сходження», (привласнюючи об'єктивно існуючий досвід у всіх його формах) та «самозаглиблення», (пізнаючи свою суть, життєву концепцію, визначаючи потенціали розвитку).

Виділяють дві діаметрально протилежні концепції професійної підготовки фахівця, в тому числі і соціального працівника: традиційну (формальну) та інноваційну (реальну).

Перша модель (формальна освіта) визначає позицію студента як об'єкта професійного становлення, головними характеристиками якого є освітня діяльність у рамках визначених стереотипів, реалізуються більшою мірою інформаційно-репродуктивні функції. І що головне – він повністю покладається на зовнішні управлінські функції, що здійснюються викладачем, починаючи від ціле утворення, завершуючи контролем та оцінюванням рівня навчальних досягнень.

Професійна майстерність такого фахівця формується так само на інформаційно-репродуктивній основі і полягає у здійсненні діяльності за визначеними алгоритмами та шаблонами, реалізуючи формулу: «якщо – то». Тут практично не активується аналітико-рефлексивна діяльність, фахівець не має своєї методики, індивідуального стилю діяльності.

Друга модель (реальна освіта) визначає позицію студента як суб'єкта освітньої діяльності, а відтак і суб'єкта професійного саморозвитку, формування професійної майстерності. У контексті такої освіти реалізується особистісно зорієнтована формула навчання, відповідно до якої – студент у контексті загальної освітньої діяльності (фронтальної, групової, індивідуальної) формує себе як майбутнього професіонала, компетентного, конкурентоспроможного, для якого робота є сферою особистісної самореалізації.

Лише в умовах другої (компетентнісної) моделі освіти формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього соціального працівника, досягнення ним високого рівня професійної майстерності є актуальним та, зрештою, реальним.

Фактично, якщо в умовах класичної освіти студент в основному орієнтований на засвоєння визначеного викладачем об'єму навчальної інформації в рамках відповідної навчальної дисципліни, то в умовах компетентнісної – міняється, передусім, цільова спрямованість навчання. Студент сприймає навчання як оптимальну можливість формування себе як майбутнього фахівця у сфері соціальних послуг.

Закономірно, що професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність характеризуються, передусім, особистісною орієнтованістю, індивідуальними методикою та стилем професійної діяльності, оскільки їх базова ознака – інтеграція професійного та особистісного.

Отже, високий рівень професійної майстерності соціального працівника можна досягти лише за умови організації освітньої діяльності, що реалізується за особистісно зорієнтованими технологіями, в основі яких – індивідуальна траєкторія професійного становлення та розвитку.

Відповідно до закону «Про освіту» 05.09.2017 № 2145-VIII Індивідуальна освітня траєкторія/проект – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Ґрунтується на виборі здобувачем освіти: видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Отже, індивідуальний освітній проект трактується як засіб реалізації індивідуальної програми професійного становлення та розвитку в рамках освітньої діяльності, яка формується з урахуванням: об'єктивно заданих умов освітньої діяльності у навчальному закладі; особливостей студента як суб'єкта

освітнього процесу у комплексі інтелектуальних, психофізичних характеристик. Фактично – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти у рамках визначених освітніх стандартів та реальних умов професійної підготовки фахівця.

Студент, формуючи свою професійну майстерність, повинен усвідомлювати, що майстерність уже передбачає індивідуальність як процесу формування, так і вияву безпосередньо у професійній діяльності. Два професіонала – майстра своєї справи не можуть працювати однаково, оскільки у кожній конкретній соціальній ситуації вони приймають рішення на основі діагностичної, аналітичної, проектувальної, організаційної діяльності, а також власних можливостей та пріоритетів її реалізації

Саме індивідуальна програма професійного саморозвитку відповідно до моделі компетентнісної освіти повинна стати системотвірним компонентом підготовки сучасного фахівця загалом. Головне, щоб ця програма була цілісною і перманентною і була під суцільною опікою самого студента. Кожний етап її реалізації повинен супроводжуватись фіксацією цілей, моделей, а також здобутків та проблем, осмислення яких необхідне задля оптимізації процесу на наступному рівні його реалізації.

Реалізація індивідуальної програми професійного саморозвитку майбутнього соціального працівника передбачає ефективність самоуправління процесом, що включає діагностику та фіксацію його результативності.

Це можуть бути різні форми акумулювання інформації, наприклад, традиційний щоденник, в якому фіксуються результати аналітичної роботи студента і до якого звертаються у разі потреби осмислити складну для себе ситуацію (навчальну, соціальну, життєву). Повторне звернення до аналізу дає можливість не тільки нарощувати аналітичні здібності у контексті розвитку професійних компетентностей, а і фіксувати ріст по мірі здатності до розширення та поглиблення аналізу, зробленого на попередньому рівні навчання. Так удосконалюється власний досвід освітньої діяльності.

Досить сучасним і ефективним є метод формування портфоліо, який трактується як спосіб фіксування та накопичення, а також

самооцінки особистих досягнень на відповідному етапі діяльності. Отож, головна функція портфоліо полягає в систематизації досягнень, яке не є самоціллю, а дає можливість відслідковувати динаміку росту, визначати прогресивні та регресивні тенденції у контексті реалізації програми розвитку, окремого її етапу.

Головне – щоб у студента формувалось переконання, що він працює не на когось (зовнішнього оцінювача), а «на себе», на свій майбутній професійний успіх, конкурентоспроможність у сфері соціальних послуг.

## Література

1. Opaliuk T.L. Individual trajectory of the professional self-development of the future social worker. Innovative Approaches to Ensuring the Quality of Education, Scientific Research and Technological Processes / eds.: M. Gawron-Łapuszek, Y. Suchukova ; Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology. Katowice, 2021, p. 520-528

2. Опалюк Т.Л. Професійна компетентність майбутнього соціального працівника: особливості структурної організації. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка Серія: соціально-педагогічна / за ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. Вип. XXXIV. С.174-184.

УДК 364.4(378)

Анастасія ПОПОВА  
Бердянський державний педагогічний університет

## ГЛОБАЛЬНІ СТАНДАРТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В КОНТЕКСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Проблема стандартизації змісту освіти у сфері соціальної роботи є важливою складовою розвитку фаху відповідно до світових стандартів професії. Особливо, цей процес актуалізується у період активної євроінтеграції, що

передбачає інтернаціоналізацію змісту освіти, і у соціальній роботі та системі професійної підготовки соціальних працівників, зокрема. Тому, важливим є вивчення та аналіз глобальних стандартів професійної підготовки соціальних працівників з метою визначення їх ролі на українську освітню практику задля виокремлення ключових напрямів розвитку та удосконалення вітчизняних професійних та освітніх стандартів відповідної галузі.

У липні 2014 року Міжнародна Федерація Соціальних Працівників (International Federation of Social Workers (IFSW) і Міжнародна Асоціація Шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work, (IASSW) оновили міжнародне визначення соціальної роботи, у якому зазначено, що «Соціальна робота – це базована на практиці професія та академічна дисципліна, яка сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце в соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності» [2]. Відповідно до ідеї цих професійних організацій, метою цього визначення є стандартизація основного розуміння фаху та відтворення його у змісті професійної підготовки соціальних працівників.

Формулювання нового визначення активізувало процес оновлення *Глобальних стандартів освіти та професійної підготовки в галузі соціальної роботи* (Global Standards for Social Work Education And Training) з метою інтеграції змін в цих документах та відображення останніх подій в глобальній перспективі соціальної роботи. Нова редакція *Глобальних стандартів освіти та професійної підготовки в галузі соціальної роботи* затверджена у 2019 році після колективного процесу їх обговорення та узгодження, який тривав 18 місяців і включив відгуки від 125 країн, представлених 5 регіональними асоціаціями та приблизно 400 університетами та організаціями підвищення кваліфікації у сфері соціальної роботи [4].

Основними цілями оновлених Глобальних стандартів є: 1) забезпечення узгодженості та послідовності у наданні освіти з соціальної роботи, цінуючи різноманітність, справедливість та залучення усіх зацікавлених сторін; 2)

забезпечення відповідності освіти із соціальної роботи цінностям та політиці професії, сформульованим Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною федерацією соціальних працівників; 3) соціальний захист персоналу, студентів та користувачів послуг, залучених до навчального процесу; 4) забезпечення того, щоб наступне покоління соціальних працівників мало доступ до якісного навчання, можливостей, які також включають знання про соціальну роботу, що випливають з досліджень, досвіду, політики та практики; 5) розвиток співпраці та обмін знаннями між різними школами соціальної роботи, а також між освітою, практикою та дослідженнями у сфері соціальної роботи; 6) підтримка шкіл соціальної роботи задля їх процвітання, забезпечення ресурсами, інклюзивним середовищем для викладання та навчання [3].

Глобальні стандарти спрямовані на те, щоб охопити як універсальність цінностей соціальної роботи, так і різноманітність, яка характеризує професію, через систематизацію та популяризацію набору стандартів – обов'язкових та бажаних компонентів трьох загальних сфер: школа (навчальні та управлінські питання), люди (викладачі, співробітники, студенти, клієнти соціальної роботи) та професія, фах (фахові принципи та цінності) [3].

Стандарти компоненту «Школа» наголошують на важливості дотримання у змісті програм цінностей та етичних принципів соціальної роботи, прав та інтересів людей, залучених до всіх аспектів реалізації освітніх програм і послуг (включаючи студентів, викладачів і користувачів послуг). Програма має відповідати вимогам професійних цілей, визначених на національному та/або регіональному/міжнародному рівнях та відповідати місцевим, національним та/або регіональним/міжнародним потребам та пріоритетам розвитку. А навчальний план повинен відображувати основні знання, процеси, цінності та навички професії соціальної роботи, які застосовуються в контексті конкретних реалій. Програми мають бути спрямовані на розвиток навичок критичного мислення та наукових міркувань, відкритості до нового досвіду та парадигм та відданості навчанню протягом усього життя, а також ґрунтуватися на принципах прав людини та прагненні до справедливості, відображати потреби, цінності та

культуру відповідних груп населення. Акцентується увага і на змісті навчання, який має складатися із завдань, складність яких відображує специфіку фаху, практичної підготовки (щонайменше 25 % від загальної навчальної діяльності) і інтеграції дослідницької та наукової діяльності задля підготовки студентів до етичної, компетентної та ефективної професійної діяльності.

Компонент Глобальних стандартів «Люди» виходить із того, що освітні програми із соціальної роботи утворюють динамічну інтелектуальну, соціальну та матеріальну спільноту. Ця спільнота повинна гуртувати разом студентів, викладачів, адміністративний персонал та користувачів послуг, котрі об'єднують свої зусилля задля розширення можливостей для навчання, професійного та особистого розвитку. Принагідно слід зауважити, що від освітніх програм очікується активне залучення користувачів послуг (клієнтів соціальної роботи, представників вразливих груп та громад). Задля цього школи повинні: включати права, погляди та інтереси користувачів послуг, а також ширших спільнот до розробки освітніх програм та їх реалізації; розробити активну, випереджальну стратегію щодо сприяння залученню користувачів послуг до всіх аспектів проектування, планування та реалізації освітніх програм; забезпечити обґрунтоване коригування програми задля сприяння участі користувачів послуг. Школи також мають прагнути створювати можливості для особистого та професійного розвитку користувачів послуг, які беруть участь в освітній програмі.

Компонент Глобальних стандартів «Професія» визначає, що усі школи соціальної роботи (тобто заклади освіти, що здійснюють підготовку соціальних працівників) є членами глобальної професійної та академічної спільноти, тому повинні мати тісні офіційні взаємовідносини з представниками та ключовими зацікавленими сторонами професії соціальної роботи, включаючи регуляторні органи та національні й регіональні асоціації практики та освіти соціальної роботи задля реалізації можливості робити внесок і отримувати користь від розвитку науки, практики та політики на національному та глобальному рівнях. До того ж, у розділі акцент зроблений на тому, що цінності, етика та принципи соціальної роботи є основними компонентами професії, школи повинні постійно

забезпечувати: (а) дотримання Глобальних етичних принципів та стандартів, затверджених Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи; (b) дотримання національних та регіональних кодексів етики; (с) дотримання Глобального визначення соціальної роботи, затвердженого Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи [3]. Оскільки, чітке усвідомлення цінностей, принципів та етичної поведінки соціальної роботи дозволить усвідомлювати межі професійної практики та те, що може вважатися непрофесійною поведінкою з точки зору етичного кодексу. Чільне місце в освітніх стандартах, зокрема розділі «Професія», посідають положення, що стосуються прав людини, соціальної, економічної та екологічної справедливості, що є фундаментальними стовпами і лежать в основі теорії, політики та практики соціальної роботи. У цьому аспекті важливою є підготовка студентів до вміння застосовувати принципи прав людини задля виявлення можливостей для підтримки розвитку на низовому рівні та спільної участі громади для досягнення цілей соціального розвитку; використання можливостей для обміну знаннями, досвідом та ідеями з колегами з усього світу для підтримки розвитку освіти соціальної роботи, вільної від колоніальних впливів.

Враховуючи зміст *Глобальних стандартів освіти та професійної підготовки в галузі соціальної роботи* важливо визначити, яка їх роль у системі професійної підготовки соціальних працівників у вітчизняній освітній практиці. Так, зокрема, поняття соціальної роботи є досі не врегульованим на законодавчому рівні, відповідне його трактування може здійснюватися з урахуванням особистих вподобань дослідників у цій сфері, що унеможлиблює процес стандартизації розуміння глобальної мети та загального змісту фаху. Ситуація щодо відсутності єдиного підходу до розуміння соціальної роботи ще ускладнюється і тим, що в Україні фактично відсутні професійні організації у цій сфері, які б мали вагомий вплив на розвиток та удосконалення теорії та практики галузі.

Позитивним впливом *Глобальних стандартів освіти та професійної підготовки в галузі соціальної роботи* можна визначити прийняття на загальнодержавному рівні у 2019 році Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (Наказ МОН України від 24.04.2019 № 557), Державного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ МОН України від 24.04.2019 № 557), а у 2020 році Професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи» (наказ МРЕТСГ України від 20.06.2020 р. № 1179). Зміст яких частково відбиває основні положення Глобальних стандартів, однак відсутні прямі докази кореляції взаємозалежності прийняття документів, що є наслідком відсутності регулюючих органів у сфері освітньої практики соціальної роботи та професійних асоціацій, зацікавлених здолати «напівфаховий статус» допоміжної професії та створити передумови для якісної освіти задля розвитку фаху відповідно до загальноосвітніх тенденцій.

Висновки. Отже, враховуючи взятий нашою країною курс на євроінтеграцію, важливим є інтернаціоналізація та співставлення змісту міжнародних та державних стандартів у сфері професійної підготовки соціальних працівників, що передбачає унормування загальних правил організації освітньої практики та встановлення сумірності змісту й вимог. А також, розвиток державних органів та професійних асоціацій галузі задля регулювання стандартів фаху.

## Література

1. Семигіна Т.В. Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників як ідеалістичне бачення розвитку освіти із соціальної роботи. *Репрезентація освітніх досягнень, мас медіа та роль філології у сучасній системі наук*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. С. 75-84.  
<https://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.07>

2. Global Definition of Social Work. [Electronic resource] : official website / *International Federation of Social Work*. 2021. Regime of access:

<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> \_\_\_\_\_ (дата звернення: 30.08.2021). Title from the screen

3. Global Standards for Social Work Education And Training : official website / The International Association Of Schools Of Social Work. Regime of access: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

4. Ioakimidis, V., & Sookraj, D. (2021). Global standards for social work education and training. *International Social Work*, 64(2), 161–174. <https://doi.org/10.1177/0020872821989799>

УДК 378.147:364-43]:34

Юрій СЕРБАЛЮК, Віталій СПІВАК  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## **АКТУАЛЬНІСТЬ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Професійна діяльність у будь-якій сфері вимагає знання відповідного чинного законодавства. Аналіз Державних соціальних стандартів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 23 Соціальна робота спеціальностей 231 Соціальна робота та 232 Соціальне забезпечення показав важливість набуття правих знань, формування професійної правової культури у фаховій підготовці студентів до професійної діяльності.

Випуск 80 “Соціальні послуги” Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, які прямо чи опосередковано зайняті в установах і спеціалізованих закладах соціального захисту населення (директор закладу (установи) надання соціальних послуг, директор реабілітаційної установи (центру) для осіб з інвалідністю, завідувач відділення соціальних послуг, актуарій у соціальній сфері, вихователь соціальний по роботі з дітьми з інвалідністю, методист навчально-методичної роботи з надання соціальних послуг, соціальний педагог, соціальний працівник, фахівець із соціальної допомоги вдома, фахівець з соціальної роботи тощо), визначаючи знання,

якими мають володіти працівники соціономічного профілю, у першу чергу виділяє знання нормативно-правової бази – вітчизняної і міжнародної [3].

Тому формування знань у царині нормативно-правової бази соціальної роботи, її розуміння і вміння застосовувати – є важливим завданням у процесі професійної підготовки студентів галузі знань 232 Соціальна робота.

Актуалізувати пізнавальний інтерес студентів до вивчення правових актів, важливих для професійної діяльності, можна, на нашу думку, показавши їх історичну ретроспективу та актуальність у сьогоденні. Розглянемо це на прикладі правової бази захисту прав дітей.

Захист дітей є одним з головних завдань людської цивілізації на сучасному етапі. Спеціальні міжнародні угоди стосовно дітей беруть свій початок з перших років минулого століття. Як зазначає І. Борисюк, першим спеціальним міжнародним правовим актом щодо захисту у дітей стала Конвенція, що регулює опіку над неповнолітніми 1902 р. Міжнародна організація праці у 1919 р. приймає Конвенцію №5 за якою встановлювалось обмеження віку дітей при прийомі на роботу у промисловості. Питання подолання торгівлі дітьми покликана була вирішити Конвенція про боротьбу з торгівлею жінками і дітьми, яка була укладена Лігою Націй 30 вересня 1921 р. [1].

Важливим документом міжвоєнної доби минулого століття стала Женевська Декларація прав дитини, прийнята 26 вересня 1924 р. Генеральною Асамблеєю Ліги Націй. Декларація поставила питання про соціальний захист дітей, зокрема про заборону дитячої праці. У ній також вперше озвучено було необхідність обов'язкової освіти для дітей як умови майбутнього розвитку людства. Однак, дитина в Декларації ще не розглядалася як власник власних прав, а скоріше як об'єкт захисту, що залишався залежним від дорослих у користуванні своїми правами. І все ж, саме після прийняття цього документу, права дитини увійшли до системи міжнародного права, а сама Декларація стала фундаментом всього майбутнього міжнародного розвитку прав дитини [5].

Післявоєнний світ з новою силою взявся за реалізацію ідеї повноцінного захисту дітей. Про це свідчить той факт, що ще у 1946 р. Генеральною Асамблеєю ООН було прийнято рішення про утворення Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) як одного з органів ООН для надання допомоги дітям в Європі після Другої світової війни. Наступним важливим кроком було проголошення у статях Загальної Декларації прав людини (1948 р.) прав дітей на соціальний захист і допомогу.

У 1959 році ООН приймає Декларацію прав дитини, основною тезою якої є те, що людство зобов'язане давати дитині все краще, що воно має. В документі проголошувались соціальні і правові принципи захисту і благополуччя дітей на національному і міжнародному рівнях.

Існуючі міжнародні договори про права людини визначають також механізми захисту прав дитини. Базовою у цьому сенсі стала Конвенція ООН про права дитини, яка була прийнята 20 листопада 1989 року. Конвенція – це не стільки перелік прав дитини, скільки всеосяжний список зобов'язань, що держави готові визнати у відношенні до дитини.

Міжнародне співтовариство прийняло ще цілий ряд важливих документів у сфері захисту прав дитини. Деякі з них на сьогодні грубо порушені внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України. Зокрема, на захист дітей від їх незаконного переміщення спрямована Конвенція про цивільно-правові аспекти міжнародного викрадення дітей (2011 р.). Конвенція створює процедуру для забезпечення повернення дітей, яких незаконно вивозять або утримують, до країни постійного місця проживання. Вона застосовується до будь-якої дитини, яка не досягла 16 років, та проживала в Договірній державі безпосередньо перед протиправним вивезенням за кордон. Так, стаття 8 Конвенції надає будь-якій особі, установі (іншому органу), які стверджують, що дитина була вивезена або утримується з порушенням прав піклування, право звернутися з заявою про допомогу у забезпеченні повернення дитини. Конвенція встановлює своїм завданням відновлення status quo шляхом негайного повернення дітей, які були неправомірно вивезені, оскільки вирішувати будь-

які суперечки стосовно місця проживання і опіки над дитиною мають юрисдикцію лише органи за місцем постійного проживання дитини.

Російська Федерація почала грубо порушувати цю Конвенцію та інші міжнародні правові акти у сфері захисту дітей з перших днів неоголошеної війни проти України. Порушені були фундаментальні права дітей. Варто запропонувати студентам розглянути найважливіші з них. Право на життя, виживання і вільний розвиток: з початку оголошеної 24 лютого 2022 р. В. Путіним так званої «Спеціальної воєнної операції» російської армії станом на 10 жовтня 2022 р. за даними офісу Генерального прокурора загинуло 422 дитини, а 804 поранено (це без врахування жертв масового ракетного обстрілу України 10 жовтня 2022 р.).

Право на освіту: за даними Генерального штабу ЗСУ станом на 1 вересня в Україні постраждали 2405 закладів освіти. З них 270 – повністю зруйновані.

Право на забезпечення інтересів дитини, право не розлучатися з батьками всупереч їхньому бажанню: за даними Національного інформаційного бюро до держави-агресорки депортовано з початку активної фази воєнних дій 8 140 дітей [2]. Точну кількість постраждалих встановити неможливо через активні бойові дії та тимчасову окупацію частини території України.

Ще у 2014 р. з анексованого Криму і окупованого Донбасу почали насильно вивозити дітей-сиріт до країни-загарбниці. Росіяни у 2014 р. запровадили на анексованій території соціальну програму «Потяг надії – Крим». Дітей з АР Крим передавали на усиновлення російським громадянам з Москви, Белгорода, Краснодарського краю, Воронежської області. Українські правозахисники з перших днів звертали увагу міжнародного співтовариства на ці ганебні кроки. Генеральна прокуратура України у 2014 р. відкрила кримінальну справу за фактом незаконного усиновлення 12 українських дітей-сиріт, які є вихованцями інтернатів Криму та Севастополя. З окупованого Донбасу бойовики вивозили дітей-сиріт до Росії неконтрольовано, прикриваючись фальшивим лозунгом «Росія рятує дітей Донбасу». Міністерство юстиції України ще 13 червня 2014 р. спільно з правозахисниками

звернулося до Європейського суду з прав людини щодо викрадення та незаконного вивезення дітей-сиріт з м. Сніжне Донецької області до Російської Федерації [4].

Протидіяти ефективно порушенню базових прав дітей, які стали жертвами військової агресії, особливо тієї частини, яка була вивезена з України, важко, але можливо. Для цього потрібно залучати міжнародні та вітчизняні ресурси, опираючись на вироблені механізми захисту прав людини і дитини. На міжнародному рівні значні можливості мають Комітет з прав дитини ООН, Міжнародна організація праці (МОП), Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ), Організація ООН з питань науки, культури і мистецтва (ЮНЕСКО) та інші. В Україні це – Президент України, Кабінет Міністрів України, народні депутати, Міністерство закордонних справ України, Уповноважений Верховної ради України з прав людини, Уповноважений Президента України з прав дитини, Департамент захисту прав дітей та усиновлення Міністерства соціальної політики України, політичні партії, громадські організації, політики, визнані лідери громадської думки у світі та в Україні, діячі науки, культури та ін. Тільки спільними зусиллями, як у випадку з військовим протистоянням, ми зможемо захистити права наших дітей, отримати шанс повернути депортованих з території країни-агресора.

Отже, щоб ефективно протидіяти у сучасних реаліях порушенню прав дітей (як і інших категорій населення, що потребують соціального захисту), діяти потрібно у міжнародному і вітчизняному правовому полі. Знання відповідних юридичних документів, що визначають обсяг прав, механізмів їх захисту – є безумовно актуальними для досягнення успіхів у цій царині. Тому вивчення нормативно-правової бази соціальної роботи є важливою складовою формування професійних компетентностей фахівців соціальної сфери.

## **Література**

1. Борисюк, І. Еволюція міжнародного нормативного механізму захисту прав дитини. *Знання європейського права*. 2021. Вип. 2. С. 7-12.

2. Портал «Діти війни». URL: <https://childrenofwar.gov.ua/> (дата звернення: 10.10.2022).

3. Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.03.2017 № 518. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text> (дата звернення: 11.09.2022).

4. Стадник Г. Українські діти-сироти як інструмент російської пропаганди. Deutsche Welle. 25.11.2014 URL: <https://cutt.ly/kFh8MHi> (дата звернення 17.09.2022).

5. Юшкевич О.Г. Женевська декларація прав дитини 1924 року. *Приватно-правові та публічно-правові відносини: проблеми теорії та практики*: матеріали Міжнародної конференції (в авторській редакції) (м. Маріуполь, 24 вересня 2021 року). Маріуполь, ДонДУВС, 2021. С. 71-73.

# СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

---

УДК 364-43:159.98

Наталія ДІДИК

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

## ТРЕНІНГ СЕНСИТИВНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Для особистості майбутнього психолога та соціального працівника розвиток сенситивності є важливим завданням. Сенситивність – це особистісна характеристика, що передбачає підвищену чутливість до себе, людей та подій; це здатність людини відчувати, розрізнявати і реагувати на зовнішні подразники. Сенситивність — характерологічна особливість людини, яка проявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються з нею, емоційну чутливість, емоційність. У сенситивності проявляється чутливість до психічних станів інших, їх прагнень, цінностей та цілей. Сенситивність передбачає наявність емпатії – здатності до відчуження, емоційного резонансу та переживання інших. Сенситивність – це цілісна, загальна властивість особистості, здатність передбачати (прогнозувати) почуття, думки і поведінку інших.

У професійній діяльності психолога та соціального працівника є важливою здатність розуміти почуття, думки та поведінку інших людей. Психолог та соціальний працівник повинні вміти відчувати почуття людини, розуміти їх емоційні стани та інтерпретувати поведінку. Тому сенситивність є важливою професійно значимою якістю психолога та соціального працівника. Її можна розвивати у тренінгу сенситивності.

За словами С.М. Вдович, тренінг сенситивності сприяє загостренню в майбутніх психологів чутливості до групових процесів, до себе й інших людей, до власних і чужих психологічних проблем, відносин, норм, цінностей, ролей, потреб і установок [Вдович, 2018]. Тренінг сенситивності допомагає приймати

та описувати власні емоції та потреби, відчувати та аналізувати емоції інших, ефективно спілкуватися та прогнозувати поведінку людей і колективу, розвивати відвертість, щирість, спонтанність, емпатію.

Літературні джерела щодо теоретико-методологічних основ ведення тренінгу сенситивності є обмеженими. Більшість досліджень стосуються опису особливостей проведення тренінгу комунікативних навичок чи тренінгу особистісного зростання [Дідик, 2015; Міляєва, 2015; Сухенко, 2011; Штепа, 2014]. Тому методологічне забезпечення тренінгу сенситивності сьогодні є актуальним питанням.

«Тренінг сенситивності» належить до вибіркового освітніх компонентів професійної підготовки, на вивчення якої передбачається 4 кредити ЄКТС (всього 120 год.), з них: 40 год. аудиторних, з яких 40 год. лабораторних занять; 80 годин – самостійна робота.

Слухачами цього курсу є здобувачі вищої освіти спеціальності 053 Психологія ОПП Практична психологія 2 та 4 курсу, спеціальності 232 Соціальне забезпечення ОПП Соціальна допомога 2 курсу, які здійснили її самостійний вибір з каталогу вибіркового дисциплін.

Тренінг сенситивності належить до групової форми роботи, хоча деякі його вправи можуть застосовуватися індивідуально.

Метою викладання навчальної дисципліни «Тренінг сенситивності» є розкриття загальних закономірностей та формування у студентів теоретичних уявлення та практичних вмінь розуміти інших, розвиток чутливості до групового процесу, сприймання поведінки інших, розвиток власних можливостей сенситивності як якості особистості й усвідомлення необхідності відмежування почутого, побаченого та відчутого від думок і почуттів, які виникають при цьому, з метою розуміння та прогнозування поведінки інших людей та налагодження з ними ефективної взаємодії.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни «Тренінг сенситивності» є:

- підвищити рівень саморозуміння та розуміння інших;

- удосконалити здатність розуміти і прогнозувати поведінку іншого та передбачати свою реакцію на неї;

- розвивати психологічну спостережливість як здібність фіксувати і запам'ятовувати сигнали, що отримуються від іншої людини або групи людей;

- пізнати себе та інших людей у сфері комунікації;

- розширити почуттєве розуміння групових процесів;

- набути навичок сприйняття, аналізу та використання невербальних засобів у спілкуванні, побудови стратегій спілкування та впливу на інших людей;

- удосконалити самоконтроль за власними емоційними станами та прогнозувати свою поведінку.

Вивчення навчальної дисципліни «Тренінг сенситивності» передбачає застосування таких загальних та фахових компетентностей (відповідно до ОПП Практична психологія):

Загальні компетентності:

ЗК 03 Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

ЗК 08 Навички міжособистісної взаємодії.

ЗК 09 Здатність працювати в команді

Спеціальні (фахові) компетентності:

СК 13 Здатність до проведення психодіагностичного обстеження та психологічної експертизи.

Програмні результати навчання:

ПРН 01 Аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання.

ПРН 10 Формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника.

ПРН 13 Взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерно-вікові відмінності.

ПРН 17 Демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, слідувати гуманістичним та демократичним цінностям у професійній та громадській діяльності

Для ОПП Соціальне забезпечення:

Спеціальні (фахові) компетентності:

СК 20 Здатність до розуміння різних підходів та вивчення особистості, індивідуально-психологічної структури особистості та її вплив на організацію професійної діяльності.

СК 21 Здатність використовувати набуті теоретичні знання у практичній роботі з різними групами; ефективні методи і форми профілактично-корекційної, лікувально-оздоровчої та реабілітаційної роботи із різними категоріями клієнтів; способи інтеграції щодо особливих груп клієнтів та оцінка їх ефективності.

Програмні результати навчання:

ПРН 11 Визначати соціальні проблеми та потреби і причини їх виникнення, тенденції розвитку, наслідки, соціальний стан певних категорій населення на вітчизняному та зарубіжному просторі.

ПРН 19 Ефективно працювати як індивідуально, так і у складі міждисциплінарної команди фахівців

Тематика лабораторних занять відповідає змістовому наповненню поняття «сенситивність», а саме необхідність розвитку характеристик, що передбачають наявність сенситивності:

Тема 1. Визначення поняття сенситивність (2 год.)

Тема 2. Знайомство учасників (2 год.)

Тема 3. Самопізнання (2 год.)

Тема 4. Самооцінка (2 год.)

Тема 5. Его-ідентичність (4 год.)

Тема 6. Я-індивідуальність (4 год.)

Тема 7. Емпатія (4 год.)

Тема 8. Вербальна і невербальна комунікація (4 год.)

Тема 9. Аутентичність (4 год.)

Тема 10. Емоційний інтелект (4 год.)

Тема 11. Вербалізація відчуттів (2 год.)

Тема 12. Колір та емоції (4 год.)

Тема 13. Прогностичні здібності (2 год.)

Вправи, що можуть застосовуватися під час тренінгу сенситивності, є: «Передай струм», «Я висловлювання», «Герой мультфільму», «Шукаю друга», «Парадокси», «Мій герб і мій девіз», «П'ять добрих слів», «Мій портрет у променях сонця», «Найбільше мені подобається у собі...», «Ніхто з вас не знає, що я...», «Рекламний ролик», «Перевтілення» («Якби я був...»), «Про кого мова?», «Я знаю, що ти відчуваєш», «Твій емоційний стан – кольором», «Я знаю, що тобі приснилося...», «Вчимося відстежувати свій стан», «Розуміємо свої внутрішні мотиви», «Розвиваємо емпатію», «Соціальні навички: шукаємо потрібні слова», «Мені здається, що ти хочеш сказати мені...», «Я справжній, коли», «Довіряюче падіння», «Передача почуття по колу», «Дотик», «Зіпсований телевізор», «Чия річ?», «Емоції по колу», «Якби речі говорили...», «Покажи ситуацію», «Дзеркало гніву», «Історія для роздумів», «Рука», «Приймаю твій стан», «Телефон довіри», «Мій настрій – малюнком», «Ми йдемо...», «Світ емоцій», «Малюнкові ситуації», «Спільне малювання», «Дарунок», «Лист марсіанину», «Мій життєвий шлях» та ін.

Доцільними для тренінгу сенситивності будуть вправи з арттерапії: спонтанне малювання (ліній, каракулів та геометричних форм) [Молчанова, 2020], мандалотерапія [Харченко, 2019], казкотерапія, музикотерапія та ін. Цікавим буде застосування метафоричних асоціативних зображень («Кольори і почуття», «Креатив-2: «Настрій, стани, емоції, почуття»», «Дерево як образ людини», «Майстер казок», «ОН», «Тасмниці моєї душі», «Мандала-терапія» та ін.); психологічних ігор («Берегині саду», «Підтримка» (розвиток емоційного

інтелекту) та ін.), створення колажів різної тематики; коміксів [Малицкая, 2015]; артбуків як засобів самовираження [Назаревич, 2021] та ін.

Певною проблемою є проведення тренінгу сенситивності дистанційно через карантинні обмеження та обмеження пов'язані із воєнним станом в Україні. При значній потребі можна адаптувати відповідні вправи для застосування їх в режимі онлайн [Клюшанова, Подкоритова, 2022], що передбачатимуть самопізнання та самоаналіз наодинці

Отже, тренінг сенситивності є ефективним засобом розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців соціальної сфери: емпатії, щирості, відвертості, аутентичності, емоційного інтелекту, самоприйняття та прийняття інших, вміння відчувати іншу людину та передбачати її поведінку. Тому проведення його з майбутніми фахівцями соціальної сфери формує у них ефективну професійну особистість та є надважливим завданням. Перспективами подальших досліджень цієї проблеми є удосконалення методики проведення тренінгу сенситивності зі здобувачами вищої освіти та включення цієї навчальної дисципліни до обов'язкового освітнього компоненту ОПП майбутніх фахівців соціальної сфери.

## Література

1. Вдович С. М. Тренінг сенситивності як засіб розвитку прогностичних здібностей майбутніх психологів. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. № 28. Х.: НУЦЗУ, 2018. С. 21-26.

2. Дідик Н.М. Специфіка проведення тренінгу розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки*. Серія 12: 173. Випуск 2 (47). 2015. С. 168-174.

3. Клюшанова О., Подкоритова Л. Новотвір: матеріали для арттерапевтичного онлайн марафону. Хмельницький: ВГО «Арт-терапевтична асоціація», 2022. 48 с.

4. Малицкая Е. Комиксы как арт решения. Методическое пособие. Харьков, 2015. 46 с.

5. Молчанова О.М. Застосування ліній, Каракулів та геометричних форм у процесі спонтанної творчості терапевтичного малювання. Кропивницький: Чудна М.С. 2020. 78 с.

6. Назаревич В. Які вони? Артбуки. Київ: ПРИНТХАУС, 2021. 128 с.

7. Подкоритова Л.О. Рефлексія, самопізнання, психологічна самодопомога: тренінги та арт-терапевтичні методики. Хмельницький : Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, 2018. 120 с.

8. Сухенко Я. В. Тренінг емпатії як засіб саморегуляції практичного психолога. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Харків, 2011. № 985. С. 155-158.

9. Тренінг самопізнання: методичний посібник /авт. кол.; під наук. ред. В.Р. Міляєвої. Київ : Альфа Реклама, 2015. 82 с.

10. Харченко І. Мандала як метод розвиваючої і корекційної роботи з дітьми. Методичка для практичних психологів. 2019. 44 с.

11. Штепа О. С. Авторський тренінг «Самоаналіз та актуалізація особистісно-екзистенційних ресурсів» та результати його апробації у групі студентів-психологів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. №6. С. 22–37.

УДК 159.922 : 378.04

Микола НОВАК  
Хмельницький національний університет

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Професійна діяльність соціальних працівників, як відомо, пов'язана з підвищеною емоційною напругою та протікає в умовах постійного стресу. Це особливо справедливо для молодих фахівців, які, крім постійних

комунікативних та емоційних навантажень, характерних для професії соціальних працівників, переживають період адаптації до своєї нової професійної ролі.

Стресостійкість як будь-який соціально-психологічний феномен з'являється не раптом і не відразу, а має своє онтогенетичне походження, будучи і засобом, і результатом психічного розвитку особистості. Однак у літературі це питання висвітлено фрагментарно, поза принципами розвитку та системності особистості. У практичному змісті акцент робиться на розвиток окремих якостей (пошукова активність, копінг-стратегії та копінг-ресурси), на рекомендації з психокорекції людей, які зазнали стресових ситуацій, тобто йдеться в основному про факти, що відбулися, і про реабілітацію. У зв'язку з цим розробка проблеми стресостійкості у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є, на наш погляд, актуальною проблемою соціальної роботи.

На часі, у науці немає єдиного розуміння змісту такого явища, як стійкість до стресів, і, отже, немає єдиного визначення цього поняття.

Під терміном «стресостійкість» розуміються такі явища, як емоційна стійкість, психологічна стійкість до стресу, стрес-резистентність, фрустраційна толерантність та багато інших [1, с. 12].

Погодимося, що фізіологічні та психофізіологічні особливості людини впливають на виникнення та перебіг стресу. Однак з цього не випливає, що в екстремальних ситуаціях ці механізми спрацьовують фатально, без можливості керування ними особистістю. Оцінка ситуації людиною, приписування їй того чи іншого індивідуального сенсу виконує вирішальну роль у її сприйнятті або як стресогенного фактора, або як фактора, що сприяє успішній адаптації.

Стресостійкість людини розуміється як уміння долати труднощі, придушувати свої емоції, розуміти людські настрої, виявляючи витримку та такт [1, с. 15].

Стресостійкість визначається сукупністю особистісних якостей, що дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні

навантаження, зумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності, що оточують та свого здоров'я.

Зауважимо, що є три фази стресової реакції: тривога – адаптація (опір) – виснаження [2]. Саме на другій стадії спостерігається підвищення стресостійкості. З цього випливає, що стресостійкість як явище і певна фаза стресової реакції не можуть бути рівнозначними за змістом.

Сила мотивів визначає значною мірою стресостійкість. Одна й та сама людина може виявити різний ступінь її залежно від того, які мотиви спонукають її проявляти активність. Змінюючи мотивацію, можна збільшити (або зменшити) стресостійкість. Стресостійкість залежить загалом від:

а) емоційного досвіду особистості, накопиченого у процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій;

б) вольового, який виявляється у свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність до вимог ситуації;

в) професійної підготовленості, поінформованості та готовності особистості до виконання тих чи інших завдань;

г) інтелектуального, тобто, оцінки вимог ситуації, прогнозів її можливої зміни, прийняття рішень щодо способів дій.

Розвиток стресостійкості є запорукою психічного здоров'я людей та неодмінною умовою соціальної стабільності, прогнозованості процесів, що відбуваються у суспільстві. Наростання навантаження, у тому числі психічні, на нервову систему та психіку сучасної людини призводить до формування емоційної напруги, яка є одним з головних факторів розвитку різних захворювань. Емоційна стійкість розглядається як один із важливих психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальній обстановці.

У контексті досліджуваної проблеми, стресостійкість – це інтегративна властивість особистості, що характеризує деяку сукупність особистісних якостей, які дозволяють майбутнім соціальним працівникам переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження), зумовлені

особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності, оточуючих та свого.

Базовими показниками стресостійкості є: правильне сприйняття обстановки, її аналіз, оцінка, прийняття рішень; послідовність та безпомилковість дій щодо досягнення мети, виконання функціональних обов'язків; поведінкові реакції: точність та своєчасність рухів, гучність, тембр, швидкість і виразність мови, її граматичний устрій; зміни у зовнішньому вигляді: вираз обличчя, погляд, міміка, пантоміміка, тремор кінцівок тощо.

Зазначимо, що добре справляються зі стресом ті особи, які мають достатній рівень професійної компетентності, високий інтелект, волю та емоційну стабільність, стресостійкість. Вони також мають ефективну технологію саморегуляції, що дозволяє їм істотно підвищувати свою здатність до подолання фізичних та психічних навантажень. У найбільш узагальненому плані характерні ознаки стресостійкості утворюють особливу організацію існування професіонала як цілісної системи, яка забезпечує максимально ефективний власний розвиток та діяльність.

### **Література**

1. Потапов О.О. Основні підходи до вивчення стресу. К. : МАУП, 2001. 182 с.
2. Місячна Ю.В. Психологія стресу і методи корекції. Харків : 2007. 286 с.

УДК 37: 377 37.01/.09 159.92

Катерина ПЕТРОВСЬКА  
Бердянський державний педагогічний університет

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Швидке зростання міжнародних зв'язків нашої держави, її орієнтація на пріоритетний науково-технологічний розвиток, динамічна інтеграція в Європейську Співдружність в контексті Болонського процесу обумовили

вирішення першочергового завдання сучасної педагогічної спільноти – сприяти розвитку та формуванню людини високої професійної компетенції, з гуманістичними цінностями та високою соціальною свідомістю, особистості, яка здатна вирішувати актуальні проблеми сучасного суспільства.

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства (інтенсивно зростаюча кількість інформації, способів її зберігання та обробки) зумовив те, що Україна приєдналася до процесу модернізації, осучаснення освіти [3]. Сьогодні в країні відбувається переорієнтація форм, методів та змісту освіти залежно від інтересів споживачів освітніх послуг, зміна пріоритетів оцінювання результативності системи освіти, введення та широке розповсюдження освітніх послуг у сфері неформальної освіти, використання формальною освітою здобутків і досвіду неформальної освіти, з опорою на зміст інформальної освіти [1].

Проблеми неформальної освіти як однієї з форм освіти впродовж життя та перспективи її розвитку викликає інтерес як українських, так і зарубіжних учених. Зокрема, у працях таких науковців, як С. Архипова, Р. Бабушко, В. Бреус, О. Вербицький, Г. Карон, Ш. Мерріам, А. Хамадаче та ін., досліджено розвиток та становлення освіти впродовж життя. Загальні положення про сутність і зміст неформальної освіти у процесі фахової підготовки студентів висвітлено у роботах Н. Василенка, С. Вершловського, Л. Лукянової, Н. Мартинової, Н. Сулаєвої, О. Шапочкіної та ін.

Проблемам неперервної освіти присвячені праці С. Архангельського, А. Владиславлева, В. Зінченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна, А. Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловського, В. Серіковата ін.

Взаємозв'язок неформальної та громадянської освіти представлено у роботах таких українських науковців: А. Гончарук, Н. Горук, В. Давидової, Ю. Деркач, С. Зінченко, М. Лещенко, О. Огієнко та ін. Дослідники визначають роль та місце неформальної освіти у стимулюванні громадянської відповідальності, реалізації соціальної політики, демократизації суспільства, передусім на прикладах закордонного досвіду впровадження й використання

неформальної освіти, визначають функції, які виконує неформальна освіта в українському суспільстві, потенціал неформальної освіти.

Так, аналіз визначених джерел свідчить про досвід використання неформальної освіти для уповноваження соціально виключених категорій населення, інтенсифікації технологій подолання негативних суспільних явищ, розвитку громадянського суспільства шляхом залучення широких кіл населення до дискусій, особистісного розвитку й самореалізації.

Водночас аналіз наукових досліджень дозволив зробити висновок, що питання формування у майбутніх фахівців соціальної сфери готовності до неформальної освіти не було предметом окремого наукового дослідження.

Отже, зважаючи на актуальність проблеми і недостатню її наукову та методичну розробленість у сучасній соціально-педагогічній теорії, а також значущість розв'язання низки практичних завдань, метою нашого дослідження стало здійснити дослідження готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти.

Так, з метою визначення обізнаності здобувачів вищої освіти про можливості неформальної освіти ми розробили авторську анкету, відповіді на яку дали 83 респонденти (здобувачі вищої освіти I (бакалавського) та II магістерського рівня вищої освіти, спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 016 Спеціальна освіта та 231 Соціальна робота. Анкетування проводилися на базі Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету. Анкета складалась з 10 питань відкритого та закритого типів.

За результатами анкетування серед здобувачів вищої освіти Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти БДПУ можна зробити такі висновки:

- більшість здобувачів вищої освіти знайома з неформальною освітою, і навіть активно приймала участь в тренінгах, семінарах та курсах;
- здобувачі вищої освіти вважають, що інформувати їх про можливості для неформальної освіти мають викладачі ЗВО;

– перешкодою для участі здобувачів вищої освіти в тренінгах, семінарах та курсах є незнання англійської мови;

– більшості здобувачів вищої освіти було б цікаво дізнатись про можливості неформальної освіти.

### Література

1. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 350 с.

2. Неформальна освіта : кращі практики і проекти : журнал / [гол. ред. Н.П. Павлик, відп. ред. К.А. Марчук]. Житомир : Вид-во Житомирського держ. Ун-ту імені І. Франка, 2019. Вип. 2. 130 с.

3. Пекар І. Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві [online]. Доступно: [Дата звернення 10 жовтня 2022р.].

УДК 378:37.091.12:36-051

Віра ПОЛІЩУК, Олександр ЧІЧЕЛЬ  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

### **РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ АРХІТЕКТУРНОЇ ДОСТУПНОСТІ ТА БЕЗБАР'ЄРНОСТІ В УКРАЇНІ**

Забезпечення рівного фізичного доступу до громадських будівель, споруд та простору є одним із базових прав людини незалежно від її особливостей, фізичних можливостей і стану здоров'я.

Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я у світі понад один мільярд осіб, або 15% населення, мають інвалідність. При цьому, у зв'язку зі стрімким старінням населення і поширенням хронічних захворювань, кількість осіб з інвалідністю постійно збільшується. За прогнозами експертів до 2050 р. понад два мільярди осіб потребуватимуть щонайменше один допоміжний засіб; багатьом людям похилого віку буде необхідно два і більше таких пристроїв. В Україні за останні 30 років кількість осіб з інвалідністю

зросла майже удвічі – з 1,5 млн., або 3,0% від загальної чисельності населення, у 90-х роках минулого століття (Кравченко М. В., 2010), до 2,703 млн. у 2020 р. [1].

Проблема архітектурної доступності та безбар'єрності в Україні є важливою не тільки стосовно людей з інвалідністю, але й стосовно маломобільних груп населення. Під означення даної категорії підпадає доволі велика частка населення. Згідно з даними з різних джерел вона складає від 30 до 50% всього населення. Окремі дослідники стверджують, що переважна більшість населення в певний момент свого життя набувають (проявляють) певну форму маломобільності – тимчасову або постійну. Тому створення архітектурної доступності і безбар'єрності для маломобільних груп населення слугує важливим показником цивілізованості держави і забезпечення прав людини.

Загальноновизнаним є факт, що в сучасних умовах уряди багатьох країн світу проявляють усвідомлене розуміння важливості розробки і реалізації архітектурної доступності і безбар'єрного середовища як для людей з інвалідністю так і для маломобільних груп населення.

Значних результатів у цьому контексті досягли країни Європейського Союзу. Зауважимо, що в Європі до усвідомлення необхідності створення архітектурної доступності і безбар'єрного середовища прийшли після Другої світової війни у зв'язку з появою великої кількості людей з різними фізичними та психічними порушеннями, у тому числі й людей з інвалідністю. На початку 1950-х років в Раді Європи почала працювати комісія, що займається вирішенням питань створення середовища проживання, яке б відповідало потребам людей з обмеженими можливостями [3].

Перші норми щодо забезпечення вимог людей з інвалідністю та маломобільних груп населення до доступності будівлі і можливостей користування різними їх приміщеннями були розроблені у США в 1959-1961 роках. У 1960-1970-х роках норми і стандарти, що регламентують архітектурну діяльність і забезпечують вимоги людей з інвалідністю (перш за все тих, що

пересуваються на кріслах-колясках), з'явилися в Данії (1960 р.), Швейцарії (1963 р. ), Канаді (1965 р.), Франції (1966 р.), Великій Британії (1967 р.), Австралії, Бельгії та Нідерландах (1968 р.), Фінляндії та Швеції (1969 р.), Федеративній республіці Німеччини (1972 р.) [3]. Аналіз цих документів свідчить, що практично всі розроблені в цей час норми стосувалися, головним чином, проєктування і обладнання будівель, призначених для проживання, відвідування і праці людей з інвалідністю. На даний момент для більшості країн – членів Європейського Союзу – пріоритетним напрямом діяльності є вирішенням проблеми створення архітектурної доступності і безбар'єрного середовища не тільки для людей з обмеженими функціональними можливостями, але й маломобільних груп населення і туристів.

Одним з лідерів у Європейському Союзі зі створення безбар'єрного середовища для маломобільних груп населення є Федеративна Республіка Німеччини. З позитивних надбань Федеративної республіки Німеччини щодо створення безбар'єрного середовища для людей з інвалідністю та маломобільних груп населення вважаємо за доцільне подати такі: у цій країні майже всі станції метрополітену, вся мережа S-Bahn (міської залізниці) і парк автобусів та поромів BVG є доступними для людей, які пересуваються з допомогою інвалідних візків. Усі автобуси BVG обладнані розсувними пандусами для інвалідних візків, щоб за потреби водії могли допомогти пасажиром безперешкодно зайти в автобус. У просторах багатofункціональних зонах двоповерхових BVG обладнано два місця для інвалідних візків. До трамваїв німецької столиці можна потрапити через пандус або підйомник для інвалідних візків біля перших чи других дверей. Є великі піктограми, які ведуть людину до правих дверей, де помічник може допомогти людині, яка відноситься до маломобільної групи, добратися до транспортного засобу [4].

Лондон також вважається містом, яке має серйозні напрацювання щодо забезпечення доступності для маломобільних груп населення: весь громадський транспорт і багато звичайних міських таксі мають пристосування для перевезення громадян на інвалідних візках. На вулицях є пандуси для

інвалідних візків, і майже в усіх готелях міста мінімум 5% номерів призначені для гостей з обмеженими можливостями і особливими потребами. Туристичні місця музеї, кінотеатри, Лондонський акваріум та інші пропонують повністю доступні маршрути. Окрім того, британський уряд працює над упровадженням нових законів про доступність, які вимагатимуть від усіх туристичних агенцій надавати належний доступ для людей з особливими потребами чи функціональними обмеженнями [5].

Найбільш доступним містом в Азії та одним із найбільш доступних міст у світі вважається Сінгапур. Цікавим є той факт, що стимулом до розвитку архітектурної доступності стало зростання в країні чисельності людей похилого віку, а не людей з обмеженими можливостями. Підтвердженням цьому є унікальна особливість пішохідних переходів у центрі міста, які дають можливість людям літнього віку отримати додатковий час для перетину дороги, якщо вони торкнуться своєю пенсійною карткою до кнопки, що регулює пішохідний перехід. Універсальний кодекс безбар'єрного доступу міста, який дієв протягом 30 років, постійно переглядається, причому останні оновлення в 2020 році передбачають покращення доступності старих будівель, які реконструюються, безпеки та доступності ескалаторів і ліфтів. У місті всі станції метрополітену обладнані пріоритетними ліфтами, передбачено тактильний пошук шляху для людей з проблемами зору, зручні вказівники, візуальні та звукові індикатори в ліфтах та на платформах станцій метрополітену, залізничних і автобусних зупинок, а також туалети, доступні для людей з інвалідністю. Країна запрограмувала зробити доступними для людей з функціональними обмеженнями всі громадські автобуси, а всі автобусні зупинки – безбар'єрними [6].

**Стосовно України, вважаємо за доцільне зауважити таке.** Згідно з даними Державної служби статистики станом на перше січня 2021 року в Україні проживали 2 мільйони 703 тисячі людей з інвалідністю. Серед осіб з інвалідністю налічується 163,9 тисячі дітей [1].

Окрім того Україна визнана однією з найбільш швидко старіючих країн світу; згідно наукових прогнозів кількість осіб, старших 60 років зросте з 20 % (2018 р.) до 33 % (2051 р.). Виходячи з цієї статистики проблема забезпечення архітектурної доступності і безбар'єрності простору для маломобільних груп населення в Україні набуває особливої актуальності, гостроти і необхідності вирішення.

Не секрет, що в українському суспільстві має місце низка обмежень для різних груп щодо їх можливостей безбар'єрного доступу до інфраструктури, транспорту, зайнятості, освіти, отримання публічної інформації, послуг із боку держави та бізнесу тощо.

Позитивним є той факт, що в 2018 р. урядом України прийняті нові державні будівельні норми України (ДБН В.2.2-40:2018 Інклюзивність будівель і споруд), які вступили в дію у 2019 році [2]. У цьому документі дано офіційне визначення поняття «маломобільні групи населення» – це люди, що відчують труднощі при самотійному пересуванні, отриманні послуг, необхідної інформації або при орієнтуванні в просторі» [2]. В Україні Прийнято Національну стратегію зі створення безбар'єрного простору в Україні, якою визначено нові стандарти доступності та інклюзії [7]. Наприкінці 2021 року Міністерство цифрової трансформації України презентувало новий освітній курс «Безбар'єрна грамотність, призначення якого полягає в ознайомленні користувачів з основними принципами безбар'єрності на прикладі повсякденних життєвих ситуацій. Курс розкриває такі основні питання: що таке безбар'єрність; що саме спричиняє бар'єри; кого стосується безбар'єрність; чому варто уникати стереотипів та упереджень; чи готові українці долати бар'єри; чому ми як суспільство потребуємо безбар'єрності; чому безбар'єрність – це спільна справа.

Закономірно, що напад Росії на Україну і широкомасштабні військові дії поставили на порядок денний зовсім інші питання. Але ми маємо надію, що після завершення війни в період відбудови в нашій країні будуть реалізовані концептуальні засади Національної стратегії зі створення безбар'єрного

простору в Україні і що буде завершено розробку Альбому безбар'єрних рішень, який сприятиме спрощенню процесу проєктування житлових будинків з урахуванням принципів інклюзивності.

### **Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду створення архітектурної доступності і безбар'єрності простору для маломобільних груп населення свідчить про актуалізацію даної проблеми на міжнародному рівні.

В Україні, незважаючи на певні законодавчі зусилля влади щодо забезпечення архітектурної доступності і безбар'єрності простору для маломобільних груп населення, практична реалізація означеної проблеми є недостатньою і її вирішення вимагатиме значних ресурсів і зусиль усіх гілок влади на загальнодержавному, регіональному і місцевому рівнях.

### **Література**

1. Соціальний захист населення України У 2019 році. [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/2020/zb/07/zb\\_szn\\_2019.pdf](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2020/zb/07/zb_szn_2019.pdf)
2. Державні Будівельні норми України. Будинки і споруди «Інклюзивність будівель і споруд». ДБН В.2.2-40:2018. Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832\\_DBN-v-2-2-40.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Inclusiya/Bezbar'yernist/1832_DBN-v-2-2-40.pdf).
3. Семерун Ю. А. Безбар'єрне міське середовище: ситуація в Україні та закордонний досвід / Ю. А. Семерун // Містобудування та територіальне планування. - 2013. - Вип. 49. - С. 484-492. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/MTP\\_2013\\_49\\_65](http://nbuv.gov.ua/UJRN/MTP_2013_49_65).
4. Берлін для інвалідів на візках – мобільність у місті. URL: <https://www.visitberlin.de/en/wheelchair-accessible-berlin>.
5. Наддоступніші міста світу. URL: <https://www.sunrisemedical.com.au/blog/world-accessible-cities>.



ресурси: Я-концепція, локус контролю, емпатія, афіліація та когнітивні ресурси. Копінг-стратегія вирішення проблем відображає здатність людини визначати проблему та знаходити альтернативні рішення, ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, тим самим сприяючи збереженню як психічного, так і фізичного здоров'я. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки дозволяє за допомогою актуальних когнітивних, емоційних та поведінкових відповідей успішно впоратися зі стресовою ситуацією.

Копінг-стратегія уникнення дозволяє особистості зменшити емоційну напругу, емоційний компонент дистресу до зміни самої ситуації. Активне використання індивідом копінг-стратегії уникнення можна розглядати як переважання в поведінці мотивації уникнення невдачі над мотивацією досягнення успіху, а також сигнал про можливі внутрішньоособистісні конфлікти.

Одним із основних базисних копінг-ресурсів є Я-концепція, позитивний характер якої сприяє тому, що особистість відчувається впевненою у своїй здатності контролювати ситуацію. Інтернальна орієнтація особистості як копінг-ресурс дозволяє здійснювати адекватну оцінку проблемної ситуації, вибирати залежно від вимог середовища адекватну копінг-стратегію, соціальну мережу, визначати вид та обсяг необхідної соціальної підтримки. Відчуття контролю над середовищем забезпечує прийняття відповідальності за події, що відбуваються, емоційна стійкість.

Завдяки емоційній стійкості як якості особистості в екстремальних умовах забезпечується перехід психіки на новий рівень активності, така перебудова її спонукальних, регуляторних та виконавських функцій, що дозволяє зберегти та навіть збільшити ефективність діяльності. Пізнанню природи та закономірностей емоційної стійкості сприяє динамічний аналіз діяльності з урахуванням можливих трансформацій її цілей, мотивів, способів, змістового змісту.

У процесі багаторічних досліджень, вченими різних років було доведено, що емоційна стійкість не вроджена, а якість, що виробляється в ході життя, що

за допомогою свідомо організованих дій її можна підвищити, що вона залежить в першу чергу від особливостей особистості, досконалості, виду та характеру протікання її розумової та практичної діяльності, якості використовуваних нею способів цілеспрямованого регулювання свого емоційного стану, а також професійної культури в цілому. Не нервова система визначає зміст та основні особливості поведінки людини, а діяльність, яка залежить від особистісних якостей, впливає на стан її нервової системи [2]. Особистісні якості людини зумовлені набутими нею під час життя знаннями, вміннями та властивостями психіки. Будь-які впливу на людину, здатні змінювати психічний стан, викликають з її боку ті чи інші відповідальні дії, завдяки яким ефект впливу посилюється чи послаблюється.

Випадки прояву емоційної нестійкості пояснюються недостатньою поінформованістю, зниженням рівня мотивації поведінки. Управління емоційною стійкістю передбачає виховання та стимулювання позитивних мотивів поведінки та інших її доданків, чітку постановку та роз'яснення завдань, проведення вправ та тренувань у вдосконаленні необхідних дій, особистий приклад керівників.

У свою чергу можна сказати, що професійна діяльність залежить від психічної стійкості людини, яку можна визначити, як здатність передбачати та запобігати негативним подіям у житті, а у разі їх виникнення без істотних втрат виходити з них, зберігаючи психологічне здоров'я.

Питання психологічної стійкості особистості мають величезне практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції та особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Дезінтеграцію особистості розуміють як втрату організуючої ролі вищого рівня психіки в регуляції поведінки та діяльності, розпад ієрархії життєвих смислів, цінностей, мотивів, цілей. Психологічна стійкість індивідуума безпосередньо визначає його життєздатність, психічне та соматичне здоров'я [1]. Шлях до психічного

здоров'я – це шлях до інтегральної особистості, яка не розривається зсередини конфліктами мотивів, сумнівів, невпевненістю в собі.

Високий рівень психологічної стійкості до стресів є запорукою збереження, розвитку та зміцнення здоров'я та професійного довголіття особи. Шлях до психічного здоров'я – це шлях до інтегральної особистості, яка не розривається зсередини конфліктами мотивів, сумнівів, невпевненістю в собі. На цьому шляху важливо пізнавати особливості своєї психіки, що дозволить не лише попереджати виникнення хвороб, зміцнювати здоров'я, а й удосконалювати самих себе та свою взаємодію із зовнішнім світом, ставати професіоналом, чому й сприяє професійна компетентність.

Зауважимо, що психологічні умови стресостійкості, які впливають на реакції у відповідь на стресогенні впливи, включають вікові фактори, особистісні характеристики, стратегії та способи подолання стресу, минулий досвід особистості.

### **Література**

1. Ришко Г.М. «Методологічне обґрунтування експериментального дослідження стресостійкості». Проблеми сучасної психологічної освіти в нових термінах. *Педагогіка и Психологія*. 2014. №1, С. 239-247.

2. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. Київ : Главник, 2007. 144 с.

# **ФОРМИ ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

---

---

УДК 373.211.24

...Неоніла БЕРЕЗОВСЬКА  
Шепетівський заклад освіти №10 «Михайлик»

## **ФОРМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Проаналізовано результативність форм соціально-педагогічної роботи з батьками у закладі дошкільної освіти щодо реалізації основних завдань виховання та розвитку дитини через взаємодію з батьками.

В Національній програмі «Діти України» зазначено, що сім'я є і продовжує залишатися природним середовищем для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дитини та несе відповідальність за створення належних умов для цього. Хочу додати, що сім'я повинна дати старт у поведінці, який приведе до громадянської самоактуалізації дитини.

Здавалося б, що кожна дитина має право на сім'ю та сімейне виховання. Але для більшості маленьких українців це залишається нездійсненою мрією.

За останні десять років кількість сиріт в Україні збільшилася на 60 %. З повномасштабним вторгненням РФ в нашу країну ця цифра значно вища.

Бідність, безробіття, а і то просте ухилення батьків від виконання своїх обов'язків, жорстокість і насильство в сім'ях створюють соціальне сирітство, дитячу бездоглядність і, навіть, безпритульність.

Дуже часто в забезпечених сім'ях діти просто не бачать своїх батьків: доки батьки працюють на кількох роботах, діти вчаться життю через гаджети, чи просто на вулиці. І тому часто втрачається єдність родини, а діти від цього страждають. Дідусі, бабусі, гроші- все це не може замінити дітям живе спілкування.

Усю соціальну роботу у ЗДО виконую я, як практичний психолог, через відсутності ставки соціального педагога. Під час роботи з родинами вихованців я проводжу свою роботу у 3-х напрямках:

- Радник. Інформую про важливість і можливість взаємодії батьків і дітей у родині.
- Консультант. Консультую з питань міжособистісної взаємодії в родині.
- Захисник. Захищаю права дитини, коли доводиться стикатися з деградацією особистості батьків.

Вивчення родини вихованця дає змогу педагогу ближче познайомитися з ним, розуміти стиль життя родини, її уклад, традиції, духовні цінності, виховні можливості, взаємини дитини з батьками.

Проведена діагностика у закладі дала можливість виокремити такі групи батьків:

- 1 група – батьки з високим рівнем культури;
- 2 група – батьки з певним рівнем культури, але увагу зосереджуються на матеріальній забезпеченості;
- 3 група – батьки з низьким рівнем освіченості, з певним патогенним проявом щодо дітей. Вони не потребують поповнення своїх знань.

Враховуючи розходження поглядів на сімейне виховання, структуру спілкування, педагогічну і психологічну освіченість батьків, необхідно використовувати різні форми роботи.

Результати діагностики допомогли нам диференціювати роботу з батьками, розділивши їх на дві великі групи:

1 група – гармонійні батьки – активні, талановиті, благополучні.

2 група – проблемні батьки – потребують тривалої допомоги, кризові родини групи ризику . До них належать родини з дітьми з інвалідністю, багатодітні, неповні, мати-одиначки, малозабезпечені.

У своїй практиці роботи я використовуємо такі форми педагогічної просвіти батьків – традиційні та інноваційні:

- відвідування родин
- батьківські збори
- консультації та бесіди
- усні журнали
- анкетування
- дні відкритих дверей
- круглі столи
- організація клубів
- проведення ділових ігор
- групові стенди
- чергування батьків
- скринька довіри.

Використовуючи ту чи іншу форму роботи з батьками, слід чітко поставити мету, сформулювати цілеспрямованість своєї роботи, визначити конкретну категорію батьків. Дуже корисно є те, щоб кожна зустріч з батьками була підкріплена дитячими роботами, поробками. Батьки люблять розглядати роботи, виставленими на спеціальних стендах: малюнки, ліплення, аплікації.

Особливу увагу для педагога становлять неповні родини та родини з дітьми з інвалідністю. Кожна родина повинна відчувати підтримку, мати змогу знайти відповідну інформацію, як допомогти собі, перебуваючи в кризовій ситуації.

Найскладнішим є встановлення (або входження) педагога в перший контакт з родиною або з окремими її членами. Забезпечити цей процес може методика контактної взаємодії (адаптована), запропонована Л.Б.Філоновим. Дана методика передбачає шість стадій контактування, у процесі яких закономірно розвиваються позитивні відносини між контактерами.

На першій стадії знімається напруженість, тривога і невпевненість батьків у відносинах з педагогом за допомогою акценту на позитиві із попередньо зібраної інформації. Тут педагог виконує роль слухача, виявляючи емпатію.

На другій стадії даємо батькам виговоритися. Педагог – слухач. Батьки починають просити поради.

На третій стадії – переключення уваги батьків на підвищення вимог до себе, так і до інших членів родини.

На четвертій стадії – переходимо до дій – обговорення окремих негативних рис особистості та несприятливих обставин.

На п'ятій стадії – довіра завойована. А це початок взаємодії.

На шостій стадії – проводимо корекційно – виховну роботу з нашого боку.

Отже, у процесі входження в контакт усе залежить від ступеня деформованості сімейних структур, професіоналізму педагога, який співпрацює з родиною та від бажання вирішити проблеми родини на користь дитини.

### **Література**

1. Національна програма «Діти України», 1996.
2. Письмак Л. Робота соціального педагога із сім'єю в ДНЗ.//Психолог дошкілля. – 2016. - №4(81). –с. 9 -16.
3. Філонов Л.Б.Психологічні способи встановлення контактів між людьми. – М., 1983.

УДК 159.922.7

Валерія МАЄР, Яна РАЄВСЬКА  
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВЕДІНКИ АУТИСТИЧНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ**

На світовому рівні проблема розладів аутистичного спектру (Далі – РАС) є однією з найбільших актуальних та дискусійних психолого-педагогічних і медичних проблем сьогодення. Аутизм – це стан особи, що триває впродовж всього її життя і має вагомий вплив на саму особистість, а також на її найближче оточення. Це одне із найважчих порушень розвитку особистості, що

характеризується серйозними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних навичок, а також проявами стереотипних інтересів і манер поведінки. Характерні прояви аутичної поведінки спостерігаються ще в ранньому дитинстві, але не завжди є помітними або діагностованими вчасно.

Узагальнення підходів вітчизняних авторів щодо трактування понять «аутизм» та дитячий аутизм, уможливило формулювання авторських визначень цих феноменів. Поняття «аутизм» трактуємо як психічний розлад, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку, характеризується дефіцитом соціального контакту і спілкування, обмеженими інтересами й однотипними, повторюваними діями. В свою чергу під дитячим аутизмом ми розуміємо вроджений стан психіки дитини, що виявляється в замкнутості та усуненні від зовнішнього світу. аутистичні діти мають великий потенціал до розвитку. Ті обмеження, які ускладнюють їм прогрес, за принципом нарощування, зростання – відсутність соціальних якостей і порушення соматосенсорних і психомоторних процесів – можуть бути подолані. До того ж, спеціально підібрані методи навчання, корекції та розвитку аутистичних дітей (на основі світового досвіду) сприятимуть успішному формуванню їхніх інтелектуальних здібностей, адаптаційних можливостей та позитивної поведінки.

За результатами констатувального етапу дослідження виявлено деякі особливості поведінки аутистичних дітей молодшого шкільного віку, а саме: стереотипна поведінка; виражена схильність до компульсивного (навмисного дотримання правил); наявність ритуальної поведінки (певна послідовність виконання дій); замкнутість; обмеженість інтересів; надмірна вибірковість; часті зміни емоційного фону; небажання взаємодіяти з однолітками; труднощі в процесі взаємодії з навколишнім світом; відсутність бажання спілкуватися з дорослими.

Спостереження за поведінкою аутистичних дітей уможливило виділення найбільш виражених особливостей поведінки аутистичних дітей, а саме: недовіра до нових людей (ситуацій, речей); тривожність по відношенню до дорослих; емоційна напруженість, а також асоціальність та менш виражені:

тривожність по відношенню до дітей; вороже ставлення до однолітків; занурення в себе; вороже ставлення до дорослих; депресія; невгамовність та невротичні симптоми.

Результати дослідження особливостей поведінки аутистичних дітей молодшого шкільного віку у взаєминах з однолітками та дорослими на констатувальному етапі дослідження (за методикою Р. Жилія) засвідчили, що в порівнянні зі ставленням до батька, значно вищий відсоток позитивного ставлення аутистичних дітей молодшого шкільного віку до матері. Переважна більшість аутистичних дітей виявили позитивне ставлення до обох батьків. Негативне ставлення до братів чи сестер у дітей молодшого шкільного віку з РАС, на нашу думку, у більшості випадків пов'язане з ревнощами до брата або сестри, невпинною боротьбою за увагу батьків, проявами агресії щодо дітей (досліджуваних). Натомість, майже половина досліджуваних виявляють позитивне ставлення до братів та сестер. У дітей спостерігалось дружелюбне ставлення та бажання взаємодіяти з ними.

У переважній більшості досліджуваних зафіксовано позитивне ставлення до бабусі та дідуся. Результати ставлення аутистичних дітей до однолітків засвідчили перевагу негативного ставлення. Разом із тим, аналіз позитивного ставлення може засвідчувати, що деякі діти відвідували не спеціалізовані заклади освіти, а інклюзивні групи. Аутистичні діти молодшого шкільного віку, які мають негативне ставлення до педагогів, мають регулярні конфлікти з педагогами, часто не слухають їх, порушують поведінку.

З метою корекції поведінки аутистичних дітей молодшого шкільного віку було розроблено психокорекційну програму, яка складалася з трьох блоків: концептуального, організаційно-методичного та результативно-оцінювального. До завдань програми віднесено: зменшити рівень тривожності; гармонізувати сенсорну недостатність/надлишок; усунути або принаймні знизити кількість проявів небажаної поведінки; знизити рівень агресії та аутоагресії; сформувати навички самообслуговування та самодопомоги; підвищити рівень соціальної взаємодії.

На основі аналізу значної кількості теоретичних джерел за темою дослідження, власних спостережень за поведінкою аутистичних дітей молодшого шкільного віку, а також проведеного експериментального дослідження запропоновано рекомендації батькам, педагогам та дорослим щодо корекції поведінки дітей-аутистів молодшого шкільного віку.

### Література

1. Марценюк М. О. Аутизм як одна з форм психічного дизонтогенезу. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: збірник наукових праць. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2021. 511с. С. 208-216.

2. Островська К. О. Аутизм : проблеми психологічної допомоги. Навч. посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

3. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2016. Вип. 32. (2). Сер. 19. С. 125–130.

4. Сильченко В. В. Дитячий аутизм – проблема сучасності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Випуск 39. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33612/Silchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата звернення: 10.07.2022).

УДК 364-782:[373.5.064:316.485]

Ольга МАЛЬЦЕВА

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

### **МЕДІАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ВИРІШЕННЯ ШКІЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ**

Більшу частину свого часу дитина шкільного віку проводить у закладі освіти, тому шкільні відносини значною мірою впливають на неї та на її подальшу долю. Саме у школі вона вчиться будувати стосунки з оточуючими.

Якщо за час навчання учень не засвоїв допустимі у суспільстві способи взаємодії з іншими людьми, виникає ризик, що надалі він не зможе вибудувати стосунки або сам стане відкинутим. Це проявляється у вигляді правопорушень, спроб суїциду, конфліктів та ін.

Конфлікти в школі, як і в суспільстві в цілому явище звичне. Шкільний конфлікт не такий страшний, якщо він не переходить у бійку, сварку, насильство, розрив відносин, якщо не відбувається ескалація конфлікту та втягування до нього інших людей. Інша справа, якщо дитина не почувається в школі в безпеці. У такому випадку вона думатиме не про навчання, а про те, що і хто чекає її після уроків. Якщо дитина перебуває у середовищі, де панують агресія, глузування, насильство, де вона постійно змушена оборонятися, – вона починає сприймати такі стосунки як норму, звикає та засвоює агресивні способи взаємодії з оточуючими. Якщо для досягнення високого рейтингу в класі прийнято принижувати, придушувати, виявляти насильство, то амбітний учень мимоволі стає на шлях формування агресивних (а то й кримінальних) рис характеру.

Перед тим, як братися до роботи із розв'язання конфліктів, бажано чітко уявляти, якими вони постають в умовах сучасних закладів освіти. Аналіз описів медіаційних справ НММ ГО «Ла Страда-Україна» за 2017 – 2018 рр. показує, що у сучасних закладах освіти переважають міжособистісні конфлікти на рівні «учень – учень», які проявляються у сварках, а сторонами конфліктів є 48% дівчат та 52% хлопців (Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти, 2018).

Причини цих конфліктів різноманітні, але найчастіше це: образи, плітки, непорозуміння, заздрість, боротьба за лідерство та увагу протилежної статі, культурні та національні відмінності.

Аналіз вітчизняних наукових публікацій свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми шкільних конфліктів та пошуку шляхів їх попередження й вирішення. Зокрема, ці питання висвітлюються в роботах Л.

Адамчук, В. Андрєєнкової, Н. Білик, Л. Волченко, Т. Войцях, О. Дацко, Ю. Казарінової, Н. Лунченко, І. Марухіної, А. Мостового, В. Панок та багатьох інших.

Практика засвідчує, що соціальний педагог, окрім виконання багаточисельних обов'язків, у щоденній реальності виступає посередником у конфліктних ситуаціях, які виникають у шкільному колективі. Тому очевидно, що соціальний педагог у межах професійної компетенції повинен володіти практичними вміннями врегулювання конфліктів. Враховуючи тенденції розвитку сучасного суспільства, слід шукати нові підходи до вирішення суперечок. Однією з соціально-педагогічних технологій роботи з конфліктом є медіація. Незважаючи на те, що перша спроба її застосування в школі була здійснена в м. Одесі ще у 2001 році, ця технологія все ще сприймається освітянами як інновація, що не набула масового поширення у вітчизняних закладах освіти.

Згідно Закону України «Про медіацію», медіація – позасудова добровільна, конфіденційна, структурована процедура, під час якої сторони за допомогою медіатора (медіаторів) намагаються запобігти виникненню або врегулювати конфлікт (спір) шляхом переговорів (Закон України «Про медіацію», 2022).

«Шкільна медіація» – поняття, а не термін, і воно багатогранне. Мова тут йде не тільки про вирішення конфліктів у шкільному житті. У закладах освіти доречно впроваджувати практики відновлювальної медіації.

У класичній моделі медіації обговорюється перехід від позицій конфліктуючих сторін до «справжніх» інтересів людини та вироблення у процесі «мозкового штурму» взаємовигідного рішення. Але при цьому не наголошується на відновленні стосунків і важливості розуміння ситуації опонента. Це бажаний, але не обов'язковий результат, оскільки домовитися про взаємовигідне рішення можна і без примирення, порозуміння, каяття та прощення. У відновлювальній медіації (відновлювальних практиках) основний акцент робиться на усвідомленні та виправленні кривдником заподіяної жертві

шкоди, на припиненні ворожнечі, відновленні взаєморозуміння та зруйнованих відносин.

Відновлювальна медіація – це процес, у якому медіатор створює умови для відновлення здатності людей розуміти одне одного і домовлятися про прийнятні для них варіанти вирішення проблем (за потреби – про загладження заподіяної шкоди), що виникли внаслідок конфліктних або кримінальних ситуацій.

Кет Кронін-Лемп і Рон Кронін-Лемп запровадили поняття «відновлювальна шкільна культура», яка призводить до позитивних відносин у шкільному співтоваристві: збільшує залученість учнів до шкільного життя та підвищує їхню загальну успішність (Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти, 2018).

В процесі медіації інакше, ніж в інших способах вирішення конфлікту приймається рішення. Якщо в традиційній шкільній практиці, де посередником під час суперечки між учнями виступав хтось з дорослих (класний керівник, соціальний педагог, шкільний психолог або представник адміністрації), саме він і пропонував таке рішення, то за умови застосування медіації – рішення приймається за спільною домовленістю конфліктуючих сторін. Медіатор, як нейтральний посередник, допомагає вести та структурувати розмову, створює учасникам конфлікту умови для прийняття власного рішення. Посередник пропонує конфліктуючим сторонам з'ясувати причини конфлікту, дослідити почуття та потреби один одного, визначити їх. Таким чином, переможця і переможеного вже немає, а є два переможці. Вироблене рішення сторони конфлікту сприймають як справедливе, оскільки потреби всіх були враховані. Вони також відчують сильнішу відповідальність за дотримання рішення, авторами якого були самі.

Соціальний педагог може сам виступати у ролі медіатора під час вирішення міжособистісних конфліктів учнів, але, з різних причин, більш

ефективним є застосування у закладі освіти медіацій однолітків, які проводяться за принципом «рівний-рівному» учнями-медіаторами.

Медіатор однолітків – спеціально підготовлений з числа учнів посередник у вирішенні конфліктів, який однаково підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення (Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти, 2018).

В Україні більш ніж в 100 закладах загальної середньої освіти діють Шкільні служби порозуміння (ШСП). Як правило вони працюють за принципом «рівний-рівному», а соціальних педагог в ШСП виконує обов'язки координатора, спостерігача, консультанта, тренера для медіаторів-однолітків (Мальцева, 2021).

За умови правильної організації роботи ШСП, вона здатна виконувати цілий ряд важливих функцій. Зокрема:

1. Відновлювальна функція. Служба порозуміння сприяє відновленню постраждалого, тобто нормалізації його стану та ставлення до нього в класі (якщо клас до нього погано ставився), відшкодуванню заподіяної йому шкоди тощо. Відновленню кривдника у колективі, тобто припиненню його таврування. Відбувається відновлення відносин між кривдником та постраждалим. Важливо, щоб підтримувалися стосунки без підозрливості, ворожнечі, відчуженості, без нагадування конфлікту. В цілому діяльність ШСП сприяє нормалізації відносин у шкільному співтоваристві (припинення чуток, ворожості, недовіри, взаємних закидів та згадок минулих образ).

2. Освітня функція служби. Медіатори (і дорослі, і школярі) на тренінгах і в практичних ситуаціях навчаються налагоджувати контакт, організувати складну комунікацію з проблемних питань, розуміти почуття і стан людей, спонукати оточуючих до відповідальної поведінки, знижувати емоційне напруження і т.п. Якщо служба порозуміння сприяє створенню безпечної атмосфери в школі, то менше часу під час навчального процесу витрачається

на підтримку дисципліни, у учнів з'являється більше довіри до вчителів, спокійніша обстановка сприяє концентрації уваги на навчанні.

3. Виховна функція служби. Сторони конфлікту вчаться будувати комунікацію і усвідомлювати себе та інших, причому не під час тренінгу, а в ситуації конфлікту. Учні під час медіації навчаються брати на себе відповідальність.

4. Профілактична функція служби. ШСП, використовуючи відновлювальні програми, не дає конфлікту перейти в гостру фазу, розростись та залучити до нього нових учасників. Отримуючи «зворотний зв'язок» про наслідки своїх дій та реакцію на це інших, дитина вчиться передбачати наслідки слів, вчинків та коригувати їх.

Таким чином, впровадження соціальними педагогами в шкільну практику соціально-педагогічної технології медіації здатне вирішити комплекс нагальних завдань. Шкільна медіація – це сучасний підхід, який допомагає учням набувати досвіду у прийнятті рішень, вчитися брати відповідальність за свої рішення та своє життя. Це форум, де вони можуть спілкуватися, щоб розуміти один одного, знаходити взаємоприйнятні шляхи вирішення розбіжностей. Учні, які вчаться вирішувати конфліктні ситуації мирним шляхом, зможуть використовувати ці знання протягом усього життя. За таких умов і учні-учасники конфлікту, і учні-медіатори набувають компетенції у вирішенні конфліктів, що допомагає їм у майбутньому конструктивно і творчо вирішувати різноманітні проблеми та конфлікти.

## Література

1. Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. К.: ФОП Нічога С.О. 2018. 174 с. С. 14–16.

2. Закон України «Про медіацію». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-20#Text> (дата звернення 24.09.2022).

3. Мальцева О. І. Служба медіації в школі: досвід зарубіжних країн та України. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2021, 6 (344). Ч. 1. С. 188–196.

УДК 37.013.42:372.3.:373.5

Світлана МЕЛЬНИК, Юрій БРИНДІКОВ  
Хмельницький національний університет

## **ФОРМИ ТА МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Основна мета соціально-педагогічної роботи у школі спрямована на створення комфортного середовища для кожної дитини, а не лише на роботу з групами ризику, яка передбачає комплекс виховних, соціально-психологічних та правових заходів, першочерговою метою яких є відновлення, збереження психічного та психологічного здоров'я дитини, оптимізація внутрішньогрупових зв'язків і стосунків, виявлення потенційних можливостей особистості, організації соціально-психологічної корекції, підтримки та догляду.

Соціальна педагогіка і соціально-педагогічна діяльність дуже тісно пов'язані з тими галузями педагогічних знань, сферою діяльності яких є освітні організації різного типу. Це стосується дошкільної педагогіки, шкільної педагогіки, педагогіки професійно-технічної освіти, педагогіки закладів закритого типу різного типу, педагогіки дитячих та молодіжних організацій, клубної педагогіки, екологічної педагогіки.

Особливістю соціально-педагогічної діяльності є адресність, яка спрямована на конкретного учня та вирішення його індивідуальних проблем, що виникають у процесі соціалізації, інтеграції в суспільство шляхом вивчення особистості та її оточення, складання індивідуальної програми допомоги, тому така робота є локальною, має обмежений період часу, протягом якого вирішується завдання учня, а також носить процесний характер, її результати

не формуються миттєво, а потребують багато часу для досягнення поставлених цілей і завдань. Джерелом її розвитку є суперечність між станом соціальної спрямованості та функціонування особистості та потребами її «олюднення» та суспільними інтересами.

У посередницькій роботі соціального педагога особливе значення має соціально-педагогічна діяльність із сім'єю. Це пов'язано з найважливішою роллю, яку відіграє сім'я в процесі соціалізації дитини. Саме сім'я є найближчим суспільством, від якого в кінцевому рахунку залежить, яким буде вплив на дитину всіх інших соціальних факторів. Тому робота соціального педагога з сім'єю є обов'язковою складовою його соціально-педагогічної діяльності з усіма категоріями проблемних дітей, а інколи навіть у профілактичній роботі.

Е. Ерікссон описує соціальну педагогічну практику за допомогою трьох моделей: адаптивної, мобілізуючої та демократичної. Адаптивна модель базується на індивідуальній перспективі та стосунках і наголошує на різних типах соціального втручання, спрямованих на заохочення маргіналізованих осіб брати участь у суспільстві та пристосовуватися до нього та його норм. Мобілізаційна модель є більш орієнтованою на дії та спрямована на досягнення соціальних змін, емансипації та розширення можливостей шляхом активної участі в навчанні з підвищення свідомості чи групах соціального тиску. Демократична модель передбачає широку загальну освіту та навчання гуманізму, демократії та соціальної справедливості.

Всі методи соціально-педагогічної діяльності можна згрупувати з урахуванням мети завдання. До першої групи методів належать спостереження (моніторинг), соціологічні методи, вивчення передового педагогічного досвіду, моделювання, педагогічний експеримент, метод соціометрії, математичні методи: ранжування – розміщення зібраних даних у певній послідовності, у порядку підвищення або зниження показників, визначення місця в цьому ряду кожного клієнта; шкалювання – кількісний метод, який дає змогу вводити

цифрові показники в оцінку окремих сторін педагогічного явища, метод «дерева цілей».

Другу групу методів складають педагогічні методи, а саме: методи формування свідомості (бесіда, диспут, розповідь, лекція), методи організації діяльності (педагогічні вимоги, громадська думка, вправи, організація суспільно корисної діяльності, творчі ігри), методи стимулювання діяльності (заохочення, покарання). До методів соціально-психологічної допомоги, що відносяться до третьої групи, відносяться психологічне консультування, самопідготовка, психологічні методи, імітаційні ігри (ділові та рольові).

Соціальні навички дошкільнят і малюків мають вирішальне значення для їхнього щастя та благополуччя. Соціальні та емоційні навички також відіграють важливу роль у розвитку дитини як основні інструменти, які діти використовують для взаємодії, спілкування та побудови стосунків. Тому фахівці радять використовувати візуальні засоби (плакати, діаграми, читання книг, співання пісень) та заняття у формі гри (спільні ігри, настільні, карткові чи ігри на свіжому повітрі)

Формуванню соціальних та емоційних навичок навчання сприяє ефективне спілкування, що є однією з найважливіших навичок життя. Діти повинні вміти розуміти та виражати свої емоції, а також розпізнавати почуття інших. Потреба в позитивних взаємодіях і зв'язках з іншими є життєво важливою для нашого благополуччя. Далі наведено деякі з навичок, які використовуються в позитивному спілкуванні: активне слухання, встановлення зорового контакту, використання хороших манер, наявність почуття гумору, говорити не надто голосно, чітко говорити, говорити правду, використання добрих слів. Таке навчання важливе для формування в дітей дошкільного віку базових понять про сприйняття оточуючого світу та людей, меж та норм поведінки, що знадобляться у шкільному середовищі.

Форми соціально-педагогічної роботи, які можуть застосовуватися у шкільних закладах, поділяються за наступними класифікаційними ознаками:

- за напрямом навчальної діяльності: інтелектуальні (конкурс знавців, олімпіада, брейн-ринг, бесіда, заочна екскурсія, вікторина.); художньо-естетичні (концерт, вистава, бал, виставка творчих робіт); спортивно-туристичні (малі олімпійські ігри, турлюкс, збори - походи, веселі старти.); праця (трудовий штурм, трудова атака).

- за кількістю учасників: індивідуальні (з обмеженою кількістю учасників) – бесіда, гра, творче завдання; групові (в тому числі з поділом на підгрупи) - диспут, змагання, рольовий прес-конференція, усний журнал; масові – свято, концерт, ватра, тематичний день, фестиваль.

- за домінуючим засобом виховного впливу: словесні (лекція, диспут, зустріч, прес-конференція, читання); практичні (конкурс, ярмарок, аукціон, похід); особистісні (конкурс творчих робіт, емблем, плакатів, газет).

- за місцем проведення: кабінети (консультація, навчання, тематичний вечір); вулиця (рейд, театр, демонстрація, вулична хода).

- за складністю: прості (бесіда, диспут, вікторина, зустріч); складні (усний журнал, свято, концерт, КВК); комплексні (тематичний день, тематичний тиждень, місячник, фестиваль, акція).

Соціальна педагогіка як практична діяльність орієнтована переважно на роботу з дітьми та сім'єю. Якщо з якихось причин батьки не можуть допомогти дитині у вирішенні її проблем, соціальний педагог прагне виконати це завдання. Соціально-педагогічна діяльність в школі покликана зосереджуватися переважно на тих недоліках, на які вказують самі вчителі, учні та їхні батьки, застосовуючи альтернативні концепції для їх усунення. Якщо узагальнити всю діяльність соціального педагога, то вона повтнна сприяти створенню середовища психологічного комфорту та безпеки особистості учнів, забезпеченню охорони їхнього життя та здоров'я, налагодженню гуманних, морально здорових стосунків у суспільстві. Для забезпечення різнобічного розвитку особистості кожної дитини необхідні зусилля всього суспільства, усіх державних і громадських структур.

## **ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Головною метою соціального розвитку будь якого цивілізованого суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що гарантує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з особливими потребами. Особливо це стосується дітей і молоді, у яких недостатньо життєвого досвіду й ресурсів для самостійного налагодження оптимальних умов життєдіяльності та розвитку (Освіта України, 2022).

Навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти постає як надзвичайно актуальне питання сьогодення. Адже залучення дітей означеної категорії до колективу учнів загальноосвітньої школи вимагає від її адміністрації та фахівців створення відповідного виховного та навчального середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей (Бех, 2016). Актуальності вивчення цього напрямку роботи соціального педагога закладу загальної середньої освіти додають і умови воєнного стану в нашій країні, що спричинили, поряд з іншими, проблему зростання кількості дітей з особливими потребами і, відповідно, необхідності збільшення кількості фахівців, які організовуватимуть і супроводжуватимуть процес інтеграції, урізноманітнення цих потреб, а також необхідність розробки нових підходів, форм і методів роботи з означеною категорією учнів і їх батьків. Тому перед загальноосвітніми закладами постала необхідність створення та забезпечення дієвості оптимальних умов для інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній простір. В основу цієї інтеграції закладено принцип дотримання права людини на доступ до здобуття якісної освіти. Європейська спільнота висловила, що освіта має надаватися в межах можливого, у

загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей з особливими потребами. Адже у більшості випадків особливі потреби самі по собі не є перешкодою для навчання і виховання. Як правило, отримати освіту у загальній системі освіти дитині може перешкоджати лише її дискримінація. Зазначимо, що в окремих випадках, відповідно до законодавчих норм, діти з особливими потребами все ж зобов'язані відвідувати спеціальні школи, що також є свого роду офіційною сегрегацією (Расказова, 2015).

Відродно, що в Україні проблемі захисту дітей з особливими потребами приділяється все більше уваги. Відповідно до чинного законодавства у галузі освіти, реабілітації та соціального захисту держава забезпечує доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими потребами з урахуванням їх здібностей, можливостей, бажань та інтересів. Зміст і проблеми соціальної (соціально-педагогічної) роботи з дітьми з особливими потребами досліджували багато вітчизняних науковців – Н. Грабовенко, І. Іванова, В. Ляшенко, М. Малафєєв, В. Тесленко та ін. Чималий досвід практичної роботи з дітьми з особливими потребами в освітніх закладах описано також в роботах Т. Носової, В. Ткачової, К. Щербакової та ін. Вченими та практиками доведено, що саме завдяки створенню інтегрованого освітнього простору діти, чий особливі потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, мають можливість не тільки отримати гідну освіту, а й відчутти себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати повноправними громадянами своєї країни, що мають однакові з усіма права та обов'язки незалежно від своїх можливостей. Поряд з цим, аналіз публікацій свідчить, що в науковій літературі майже відсутні комплексні характеристики процесу інтеграції дітей означеної категорії у загальноосвітній простір. Саме актуальність проблеми та її малодослідженість зумовили вибір напряму нашого наукового пошуку, метою якого є обґрунтування теоретичних і практичних засад інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір та визначення шляхів оптимізації означеного процесу (Рубежанська, 2014).

Відповідно до міжнародних нормативно-правових документів, діти з особливими потребами – це особи віком до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти-представники національних меншин, діти-представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші) (Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти, 2019). В українському законодавстві поняття «діти з особливими потребами» використовується у вужчому розумінні й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю (Тараскіна, 2016). У ході дослідження нами виокремлено набір особливостей, характерних для дітей означеної категорії (перш за все це проблеми у здоров'ї та пов'язані з ними особливості у здобуванні освіти, вихованні й соціалізації). Уточнено освітні потреби та проаналізовано можливості їх задоволення в сучасних закладах освіти; акцентовано увагу на факторах, які визначають ефективність процесу інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір, та ризиках, які його супроводжують (суспільних ризиках, ризиках школи, ризиках сім'ї, індивідуальних ризиках тощо) (Борщевська, 2018). Поняття «інтеграція дітей у загальноосвітній простір» ми трактуємо як зусилля соціального педагога, учителів, вихователів, батьків, спрямовані на введення дітей у постійний освітній простір з метою отримання ними відповідного рівня освіти та виховання. Виявлено такі види інтеграції дітей з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти, як: соціальна інтеграція (залучення дітей з особливими потребами до участі разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, однак вони не навчаються разом); функційна інтеграція (інтеграція, за якої діти з особливими потребами спільно навчаються з дітьми з типовим рівнем розвитку в одній школі, що виявляється у таких видах, як: абсолютна (повна) інтеграція (форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного навчання зі здоровими

однолітками); комбінована інтеграція (для дітей, у яких психофізичний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога спеціального класу); часткова інтеграція (діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділені школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи (найчастіше у другу половину дня)); тимчасова інтеграція (усі школярі спеціального класу (закладу) незалежно від виду особливих потреб об'єднуються кілька разів на місяць для проведення спільних заходів)); зворотна інтеграція (діти з типовим рівнем розвитку навчаються у спецшколах); спонтанна (неконтрольована) інтеграція (діти з особливими потребами навчаються у загальноосвітніх закладах, не отримуючи при цьому належної спеціальної підготовки) (Бех, 2016; Рассказова, 2015). У ході дослідження з'ясовано, що інтегративний підхід до організації навчання і виховання дітей з особливими потребами корисний з соціальної, академічної і фінансової точок зору як в цілому для шкільної системи, так і для всіх дітей, які здобувають освіту (Освіта України, 2022).

Відрядно, що в Україні сформовано державну систему соціальної підтримки дітей з особливими потребами. Система організаційно охоплює різні міністерства і відомства, діяльність яких регулюється чинними нормативно правовими актами та Законами України. Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з особливими потребами як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем цих дітей і сімей, в яких вони проживають..

Результати вивчення закордонного досвіду здобуття освіти дітьми з особливими потребами засвідчують, що процес інтеграції означеної категорії дітей має особистісний, соціальний та економічний ефект, а більшість дітей з особливими потребами навчаються у масових школах. Всі учасники навчального процесу в освітніх системах США, Канади, Великобританії,

Австрії, Німеччини, Швеції, Данії мають змогу одержувати необхідну психолого-педагогічну підтримку та корекційно-реабілітаційну допомогу, яка надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в позашкільних службах. Значна увага при організації спільного навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків приділяється роботі з батьками цих дітей. При цьому виявлено, що досягнення розвинених країн у сфері освіти дітей з особливими потребами дуже неоднозначні: з одного боку, вони мають такі моменти, котрі необхідно запровадити у вітчизняній системі (наприклад, залучення до вирішення проблем фахівців спеціалізованих шкіл, різнопланову роботу з родинами дітей з особливими потребами і ін.), з іншого – які, на наш погляд, не варто запозичувати (наприклад, розширення сфери послуг, які надають освітні заклади, вимагає уніфікації підготовки фахівця психологічної служби, але саме профільність фахівця, дозволяє більш ефективно вирішувати проблеми, які виникають при інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір) (Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти, 2019).

Інтеграція дитини з особливими потребами у освітній простір закладу загальної середньої освіти вимагає від педагогічного та учнівського колективів створення відповідного освітнього середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цієї дитини. Зміст процесу інтеграції дитини з особливими потребами полягає у розвитку її соціальності – активного соціального досвіду особистості (соціальних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та життєвих цінностей, соціальних якостей, емоцій, зразків поведінки), що отримує реалізацію й соціальне втілення завдяки суб'єктності (Рогальська, 2013). Процес інтеграції відбувається через педагогічно обґрунтовані форми і методи навчання, що забезпечують засвоєння дітьми з особливими потребами необхідних знань, умінь та соціальних навичок, з врахуванням (а за можливості – корекції) особливостей розвитку дитини (Бех, 2016). Властивістю інтеграційного процесу є обов'язкова диференціація особистісних підходів до планування та здійснення соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. Зміст, форми та методи інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір

визначаються, виходячи з аналізу методичних основ процесу соціального виховання, а також особливостей організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі з інтегрованим навчанням. У процесі розвитку соціальності дитини найбільш перспективними у використанні виявилися колективні форми та методи навчання і виховання, оскільки саме вони створюють ситуації соціальної взаємодії, у яких діти з особливими потребами можуть отримати необхідний соціальний досвід, проявити суб'єктну позицію (Тараскіна, 2016). Соціальна взаємодія розглядається як важливий механізм набуття соціального досвіду в процесі соціального виховання учнів, тобто обмін інформацією, типами та способами діяльності та спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких безумовно багато в чому має індивідуальний характер. У процесі розвитку соціальності учнів в умовах інтегрованого навчання особливе місце посідають різні форми позакласної та позаурочної діяльності дитини. Важливою для забезпечення ефективності процесу інтеграції є співпраця фахівців психологічної служби школи з батьками дитини з особливими потребами (Борщевська, 2018).

Проведене нами дослідження довело, що розвиток соціальності (інтеграція) дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі відбувається ефективніше при використанні індивідуальних програм інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, які включають комплекс оптимальних для інтеграції дитини заходів та сприяють створенню таких умов, коли діти відчуватимуть себе не об'єктами, а суб'єктами соціально-педагогічної діяльності. Результати спільної роботи соціальних педагогів, учителів і їх помічників, вихователів над реалізацією означених програм підтверджують позитивний вплив на дітей, їхніх батьків та шкільні колективи у цілому: в учнів формується позитивне ставлення до перебування в закладі, налагоджується соціальна взаємодія з однолітками; посилюється мотивація навчальної діяльності, формується стійке бажання самовдосконалення й самоосвіти; учні набувають знань, умінь й особистого досвіду налагодження

комунікації, публічних виступів, швидкого прийняття ефективних рішень; посилюється їхня соціальна активність (Олексюк, 2015; Рубежанська, 2014).

**Висновки.** Таким чином, інтеграція дітей з особливими потребами в освітній простір закладу загальної середньої освіти передбачає надання їм можливості навчатися у звичайних класах закладу, при чому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи і їм надаються усталені освітні послуги. Окрім того, діти з особливими потребами мають одержувати необхідну додаткову підтримку, яка може їм знадобитися для забезпечення ефективності навчання. Спільне навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків спрямовується на налагодження взаєморозуміння між дітьми. До шляхів оптимізації процесу інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір відносимо: організацію медико-психологічної, соціально-психологічної і психолого-педагогічної просвіти населення; спеціальне навчання батьків, здорових дітей та педагогічного персоналу освітніх закладів, спрямоване на зміну в усіх учасників навчально-виховного процесу негативних соціальних установок та стереотипів щодо навчання дітей з особливими потребами та створення на основі цього безбар'єрного середовища; корекційне спрямування змісту, форм та методів навчання й виховання дітей з особливими потребами; забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей; цілеспрямовану роботу з дітьми з особливими потребами та їх батьками щодо розвитку соціальності.

Оскільки результати проведеного дослідження не вичерпують усієї його проблематики, вважаємо за доцільне у майбутньому проаналізувати зміст роботи соціального педагога з батьками та родинами дітей з особливими потребами, педагогічним і учнівським колективами щодо забезпечення ефективної інтеграції дітей в соціум. Окремого вивчення, на наш погляд, потребує процес інтеграції в загальноосвітній простір дітей з особливими потребами з числа внутрішньо переміщених осіб, сімей військовослужбовців тощо.

## Література

1. Бех І. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Дефектологія*. 2016. №1. С. 19–23.
2. Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. К.: Український інститут соціальних досліджень, 2018. 79 с.
3. Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-inklyuzivnenavchannva.html>
4. Олексюк Н.С. Теоретико-методичні основи роботи соціального педагога з учнями загальноосвітньої школи. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Випуск № 19 (2-2015). С. 37–42.
5. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
6. Рассказова О. І. Особливості розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 4. С. 2–7.
7. Рогальська І. П. Взаємодія сім'ї та освітньої установи в соціалізації особистості в дитинстві. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 382–388.
8. Рубежанська І. Я серед людей: програма соц. інтеграції дітей з особливими потребами. *Соц. педагог*. 2014. № 9. С. 35–39.
9. Тараскіна Л. В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання : семінар-практикум для педагогів. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8–11.

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Сучасні тенденції дослідження порушень мовленнєвого розвитку дітей представлені інтеграцією психологічних, психолінгвістичних, нейропсихологічних та лінгвістичних підходів до визначення механізмів, динаміки та особливостей цих розладів, що знаходить своє відображення і практично реалізується у корекційній роботі.

Беручи до уваги значне збільшення чисельності дітей із такою тяжкою формою мовленнєвої патології як загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), з одного боку, а також сучасні стратегії реформування освіти – з другого, які створюють необхідні передумови до активної інтеграції дітей із ЗНМ у загальноосвітній простір, постає потреба всебічного вивчення цього порушення з метою розроблення ефективних методів діагностики та корекційного впливу.

На основі аналізу науково-теоретичної літератури про структуру діяльності засвоєння та використання мови та її психологічні механізми виокремлено компоненти, розвиток та функціонування яких обумовлюється рівнем розвитку пізнавальних процесів, до яких передусім необхідно віднести семантичний компонент цього виду діяльності. Встановлено, що загальнофункціональні та специфічні групи мовленнєвих механізмів у своєму загалі репрезентовані пізнавальними процесами (мислення, пам'ять, увага, сприймання), серед яких визначальними вважають механізм мислення (осмислення), що розглядається у сукупності операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, аналогії. Таким чином, положення в сучасній психології та психолінгвістиці про складну єдність мислення і мовлення підтверджує взаємозв'язок між рівнем розвитку цих психічних функцій, що дає можливість розглядати проблему пізнавальної діяльності старших

дошкільників із ЗНМ з позицій значеннєвої детермінанти, яка зумовлюватиме труднощі формування діяльності засвоєння і використання мови (мовлення).

Діагностика інтелектуальної діяльності дітей із ЗНМ на сучасному етапі не є цілісною і системною, що підтверджується розмаїттям застосування диференціально-рівневого, диференціально-типологічного, а також інтуїтивно-емпіричного підходів, що також вказує на відсутність єдиної позиції у вирішенні цієї проблеми. Специфіка порушення мовлення при ЗНМ вимагає якісно-кількісної рівневої оцінки базових структурних компонентів психічної діяльності дітей дошкільного віку, яка має визначатися за допомогою спеціальних психометричних методів діагностики інтелектуальної діяльності, що сприятиме розробленню психокорекційних технологій зі своєчасної корекції та реабілітації мовленнєвих порушень та психолого-педагогічного супроводу дитини дошкільного віку із ЗНМ.

Для реалізації поставленої мети – визначення особливостей інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ - окреслено наступні завдання: визначити стан сформованості пізнавальних процесів мислення, пам'яті, уваги та їх складових у дошкільників шостого року життя із ЗНМ; обґрунтувати психологічні механізми виявлених порушень. I блок, спрямований на дослідження операційно-мисленнєвого критерію, включав 3 методики. II блок, спрямований на дослідження інформаційного критерію, містив 3 методики. III блок, спрямований на дослідження критерію саморегуляції, включав 2 методики.

Сукупність отриманих результатів вказує на те, що психокорекційна робота з дошкільниками із ЗНМ повинна відбуватися на основі інтеграції логопедичних та психологічних технологій, оскільки у своїй більшості вони потребують систематичної цілеспрямованої корекції не лише мовленнєвих труднощів, але й виявлених недоліків процесів пізнавальної діяльності. Основна увага спрямовується на опанування операційним компонентом наочно-образного мислення, зокрема засвоєння алгоритму базової для дошкільників операції порівняння і подальше удосконалення на її основі

логічних операцій узагальнення, класифікації та систематизації. Особливо важливо зацентувати увагу на формуванні слухо-мовленнєвої пам'яті: підвищенні її продуктивності; опануванні логічними прийомами переробки та відтворення інформації; подоланню труднощів актуалізації словесного матеріалу. Важливим є цілеспрямоване формування довільної уваги. На вербальному рівні, окрім традиційних форм логопедичної роботи над лексико-семантичною та граматичною сторонами мовлення, на нашу думку, необхідно зосередитися на впровадженні мовних одиниць і форм, що дозволяють дітям встановлювати зв'язки між предметами та явищами дійсності, виражати відношення до них і тим самим використовувати мову як засіб пізнання.

Програма з подолання та попередження порушень інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку із ЗНМ виступає як система цілеспрямованого психолого-педагогічного та корекційно-розвивального впливу на психологічний розвиток дитини із ЗНМ і включає в себе принципи її реалізації, загальнофункціональні або комплексні технології та спеціальні технології впливу на інтелектуальну діяльність дитини із ЗНМ. Основними напрямками загальнофункціонального корекційного блоку є: оптимізація операційно-мисленнєвої складової пізнавальної діяльності; оптимізація процесів запам'ятовування та відтворення інформації зорової та слухової модальності: збільшення продуктивності пам'яті, опанування логічними засобами організації матеріалу, опанування способами довільної актуалізації образів пам'яті; оптимізація саморегуляції шляхом формування довільної уваги. Основними напрямками корекційної роботи спеціального блоку є: формування навичок диференційованого сприйняття предметів та предметної співвіднесеності слова; формування процесів актуалізації зорово-предметних образів та їх мовленнєве опосередкування; формування системи вербальних смислових зв'язків.

Таким чином, своєчасне виявлення порушень інтелектуального розвитку у дітей дошкільного віку із ЗНМ та спеціально-організований корекційно-розвивальний вплив на пізнавальну та мовленнєву діяльність, які виступають

основними передумовами розвитку інтелектуальної діяльності дитини на етапі дошкільного віку, сприятиме цілісному та гармонійному становленню особистості дитини в системі шкільного навчання.

### Література

1. Андрусишина Л. Є. Діагностика стану сформованості операції аналогії у дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. АПН України, Ін-т спец. педагогіки. К., 2006. Вип. 3. С. 11–19.

2. Вісковатова Т. П. Системний підхід до проведення психолого-педагогічної корекції відхилень у психічному розвитку. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами* : зб. наук. праць. Слов'ян. держ. пед. ун-т. Слов'янськ, 2011. Вип. 1. С. 26–34.

3. Соботович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. Вип. 2. С. 3–17.

4. Тищенко В. В. Інтелектуальний компонент у структурі діяльності використання мови у дітей з нормальним та порушеним розумовим розвитком. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2005. Вип. 2. С. 17–27.

УДК 37.015.31:316.42

Лілія РЕБУХА

Західноукраїнський національний університет

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ**

Сучасний світ постійно змінюється. Процеси глобалізації та інтернаціоналізації спричинили розпад багатовікової ізоляції людства. Культурно різноманітними стали суспільства. Виховання особи, здатної жити

активним і результативним життям у різноманітно-культурному середовищі, стало одним із найактуальніших викликів сьогодення.

Вже з раннього дитинства дитина починає усвідомлювати власну етнічну приналежність та її різноманітність. При визначенні етапів розвитку етнічної ідентичності науковці за основу беруть концепцію Ж. Піаже (Piaget, 1951), в якій значиться вік 10–11 років, що відповідає досягненню ними усвідомленої етнічної ідентичності.

Нині в наукових працях вчені по-різному трактують вік та етапи розвитку расово-етнічного розуміння дітей (Banks, 2001; Murphy & Laugharne, 2013). Так, американський педагог П. Рамсі (Ramsey, 2015) вказує на формування у дошкільному віці ставлення дитини до своєї раси та до інших расових груп. На його переконання перші расові та етнічні уподобання з'являються у віці 3–4 роки, що дозволяє впливати на основні расові та культурні установки дітей вже з раннього дитинства (Ramsey, 2015). Тому метою закладів освіти, починаючи з дошкільного віку, є їх здатність нейтралізувати негативний соціальний досвід, розвивати позитивне розуміння та толерантну поведінку й ефективні навички взаємодії. Це завдання успішно вирішується в багатьох країнах в межах концепції полікультурної освіти. Зачинателями в цій царині вважається США, Канада та Австралія, де з 70-х р. ХХ ст. в цих країнах успішно впроваджувалася мультикультурна освіта.

З цього часу науковцями накопичено великий досвід полікультурного виховання, розроблено теоретичну базу, яка здатна здійснити критичний аналіз і переосмислити зміст, форми і методи полікультурного виховання в освітньому закладі (Ребуха, Формування, 2019)

Важливим є соціально-педагогічний підхід до набуття полікультурної освіти як її методологічної основи. Головним «носієм» полікультурного виховного потенціалу в закладі освіти є педагог, оскільки він слугує дієвим транслятором поведінкових і культурних норм та цінностей. Проте за таких умов постає питання, чи здатний педагог подолати свої упередження та стереотипи, розвивати толерантність, справлятися з мовним розмаїттям,

сприяти досягненням різних наступників, що дуже важливо для ефективної полікультурної освіти. Розвиток полікультурної компетентності вчителів – запорука успішного мультикультурного спілкування та формування взаємин.

Водночас на реалізацію та розвиток виховного потенціалу великий вплив має родина, оскільки в дошкільному віці батьки є авторитетом, взірцем для наслідування. До основних форм сімейного полікультурного виховання належить:

- обізнаність та освіта батьків, стимулювання та заохочення мультикультурної освіти в родині;
- участь батьків у полікультурній освітній практиці;
- участь батьків у просуванні полікультурної освіти в громаді;
- надання безкоштовного доступу сім'ї до мультикультурних ресурсів та ін.

Вагомою складовою полікультурного виховання є належно встановлена взаємодія соціальних інститутів і освітньої установи. Освітні та культурні заклади (заклади загальної середньої освіти, національно-культурні центри, музеї та ін.) володіють великим потенціалом у реалізації полікультурного виховання дітей й дозволяють відобразити культурне розмаїття громади та освітнього закладу (Ребуха, Структура, 2019).

Немаловажна роль у полікультурному вихованні належить включенню школярів у суспільно значущу діяльність, що передбачає досягнення результатів, важливих як для суспільства, так і для індивіда. Це слугує ефективним засобом виховання та соціалізації особистості. Соціально значуща діяльність сприяє розвитку креативності, комунікативної толерантності, емпатії та ін.

Отже, для педагога реалізація соціально-педагогічного підходу в полікультурному вихованні школярів завжди слугує складним завданням, так як вимагає фундаментальних знань про культурні особливості дітей, етнічні і культурні особливості суспільства, розуміння позитивних і негативних ресурсів соціального середовища, що стосується полікультурного виховання, здатностей

до взаємодії з соціальними інституціями. Відповідно потреба у фахівцях з ефективної організації полікультурного виховання з кожним роком зростає та набуває актуальності.

### Література

1. Ребуха Л. З. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2019. 72(2). 153–157.
2. Ребуха Л. З. Формування соціально-психологічних та педагогічних складових міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Збірник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: пед. науки, 2019. 4(19). 337–347.
3. Banks J. A. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
4. Murphy A., Laugharne J. Children's Perception of National Identity in Wales // Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 2013; 41 (2).188–201.
5. Piaget J., Weil A. M. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries // International Social Science Bulletin; 1951. 3 (3). 561–578.
6. Ramsey P. Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children. 4th ed. New-York: Teachers College Press, 2015.

# СОЦІАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

---

---

УДК 364.01

.... Вікторія БАГРІЙ  
Хмельницький національний університет

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «РОДИННОСТІ» В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ В МЕЖАХ ЕКОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Звернення соціальних працівників до екологічної теорії було продиктоване життєвою необхідністю врахування особливостей, проблем взаємодії людини з навколишнім середовищем.

У роботі з клієнтом при здійсненні соціально-педагогічної діяльності, а особливо втручання, необхідно зважати на вплив середовища. Фізичні й соціальні умови можуть бути джерелами стресу (відсутність житла, географічна ізоляція), об'єктами змін (зміна місця проживання), інструментами допомоги (житло, родина, друзі, хатні рослини і тварини). Взаємний обмін у системі «особистість — навколишнє середовище» є безперервним процесом, де кожна сторона постійно щось змінює (форму, показники тощо). Виникає причинно-наслідковий зв'язок складних ситуацій, з якими переважно й має справу соціальна робота.

Екологічні підходи й екологічна теорія можуть застосовуватися в багатьох сферах соціальної роботи, насамперед у роботі з сім'єю та дітьми, з людьми похилого віку, з термінально хворими та деякими групами людей, які мають психічні розлади, з бездомними, безробітними тощо

У практичній соціальній роботі в рамках екологічного підходу важливе значення мають основні концепції, розуміння взаємодії яких допомагає професіоналу сфокусувати увагу на особистості, навколишньому середовищі та їхньому взаємовпливі. На думку Н. Кабаненко та Т. Семигіної, у практичній соціальній роботі в рамках екологічного підходу важливе значення мають основні концепції, розуміння взаємодії яких допомагає професіоналу

сфокусувати увагу на особистості, навколишньому середовищі та їхньому взаємовпливі. До них належить концепція життєвого стресу, концепція протистояння, концепція ніші, ареалу, родинності, навичок, самовдосконалення і самоповаги [2].

Сутність концепції родинності полягає в тому, що кожній людині для нормальної життєдіяльності необхідна певна підтримуюча система, яку утворюють родичі, друзі, сусіди, колеги по роботі, навіть домашні, свійські тварини, хатні квіти. Людина, яка має таку систему соціальної підтримки, не так страждає від фізичних, емоційних і соціальних порушень, тобто значно легше переносить стрес. Тому для соціальних працівників у роботі, наприклад з бездомними, більшість з яких під час життя на вулиці втрачають родинні стосунки, надзвичайно важливим є налагодження та відновлення цих стосунків, що, в свою чергу, передбачає таку діяльність, як знаходження родичів, з'ясування їх життєвої ситуації (наприклад, навряд потерпілому зможе допомогти його брат, який страждає на алкогольну залежність), інформування їх та переговори з ними, організація зустрічі тощо.

Певний періоду свого життя вивченню концепції родинності приділили два науковці: А. Макаренко та В. Сухомлинський, які досліджували психологію родинних зв'язків, концепції та стратегії правильного та системного виховання, та безліч разів доводили, що лише в гармонійній сім'ї, де є підтримка, затишок можуть вирости здорові та слухняні діти.

На сьогодні концепція родинності є надзвичайно важливою та цінною, адже в період війни як ніколи важливо не втрачати зв'язок із родичами, адже інколи приходиться мігрувати від свого місця проживання, а хто як не близькі тобі люди по крові здатні вас прихистити, або ж ваші родичі на війні і ваша підтримка є як ніколи потрібною, адже саме за ваш спокій вони борються, хто як не ви мають їм передавати теплі речі та чай з солодощами на фронт, щоб аби трішки зігріти та укутати турботою. Саме в такі важкі часи ця концепція набуває сили та зміцнює весь народ, в усіх людей відразу зникають усі «найважливіші справи їхнього життя», лише заради того, щоб обдзвонити всіх

родичів та друзів і почути, що вони в порядку. Сутність концепції родинності дає нам змогу розуміти, що ми не самі, що «я потрібен тобі, а ти потрібен мені, вона потрібна йому, та ми потрібні їм».

Означені тенденції визначають необхідність підготовки фахівців соціальної роботи з високим рівнем екологічної культури та обумовлюють необхідність організації проєкологічної діяльності вищого закладу освіти в цій площині. Уважаємо, що означена необхідність обумовлена двома групами чинників: зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні фактори (пов'язані з потребою збереження довкілля людством і пошуком шляхів виходу з екологічної кризи як глобальної проблеми сучасності) визначають необхідність формування в кожної людини проєкологічних цінностей, особистої відповідальності за стан природного середовища. Внутрішні чинники (виявляються безпосередньо в галузі соціальної роботи й пов'язані з її змістовно-технологічним забезпеченням) обумовлюють використання екосистемного підходу як методу аналізу питань, що лежить у проблемному полі соціальної роботи [3].

Коли соціальному працівнику вдалося мотивувати сім'ю на радикальні зміни у її житті, то для успішного виходу сім'ї з кризи потрібно обов'язково знайти однодумців, які б допомогли спільно вирішувати різні проблемні питання сім'ї, а також надавали б їй психологічну підтримку. Ці люди будуть належати до соціального оточення сім'ї. При цьому слід зважати, що повністю ліквідувати контакти сім'ї з тими, хто теж перебуває у складній ситуації, на першому етапі не вдасться, а тому необхідно збільшити коло спілкування з більш успішними громадянами.

Задля пошуку людей, що зможуть підтримувати сім'ю у період її виходу із кризи, соціальний працівник повинен вивчити соціальне оточення сім'ї на теперішньому етапі, так і те, що в неї було, доки сім'я потрапила в складні життєві обставини. Цій меті слугують карти соціальних контактів. Робота з цими картами дає змогу побачити всіх важливих людей для клієнта, відзначити характер їх стосунків, ставлення людей один до одного.

Різні сектори, сім'я; родичі; робота, школа, дошкільний заклад; друзі, сусіди та ін.; адміністративні інстанції, – це умовні позначення, які можна використовувати у процесі соціальної роботи із сім'єю. Бажано, щоб клієнт заповнював карту самостійно. Карта соціальних контактів, яку заповнює клієнт, відображає його уявлення про своє життя в сьогодні.

Крім карти соціальних контактів у своїй роботі іноді ми користуємося іншими різновидами мережових карт (історична карта, карта бажаного, географічна карта, біографічна карта, гіпотетична карта) [1, С. 64-73].

Концепція родинності, як в соціальній роботі так і в нашому власному житті відіграє важливу роль, адже ми маленька та самотня частинка в світі, але об'єднавшись разом можемо стати чимось великим та родинним. Завдяки сім'ї, друзям, домашнім улюбленцям ми відчуваємо затишок, своє місце в цьому великому та порожньому світі.

Таким чином, екологічний підхід до соціальної роботи пропонує при роботі з клієнтом звертати увагу на рівень співвідношення особистості з навколишнім середовищем (фізичним і соціальним). А конкретні техніки втручання, розроблені в рамках цього підходу, дають можливість появи особистісних змін задля досягнення відповідності між станом індивіда й вимогами навколишнього середовища, або вплинути на зміну умов оточення з тим, щоб соціальне і фізичне середовище якомога більше відповідало правам, потребам і життєвим цілям особистості.

## Література

1. Зберегти сім'ю. Соціальна робота із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах. Упорядники: Мороз О. М., Постолюк Г. І., Семигіна Т. В., Шипіленко О. С. Київ:ЕКМО, 2008, 160 с.

2. Кабаненко Н. В., Семигіна Т. В. Особливості застосування екологічного підходу у практиці соціальної роботи. [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: [http://www.nbuu.gov.ua/old\\_jrn/soc\\_gum](http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/soc_gum)

3. Чайковська Г. Б. Екологічна освіта майбутніх працівників соціальної сфери. Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення: матеріали IV всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. 2016. С. 215-219.

УДК 362-92 : 187.54

В. ДАНИЛЬЧУК  
Хмельницький професійний ліцей електроніки  
Лариса ДАНИЛЬЧУК  
Хмельницький національний університет

### **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ**

Зміни, які переживає нині Україна, спричиняють багатопланові перетворення нормативно-ціннісних систем усіх соціальних груп суспільства, серед яких особливе місце займає молодь. Для неї незавершеність та нестабільність цих процесів значно ускладнює процес соціалізації.

Молодість – це завжди період становлення життєвих смислів, вибору цінностей, це перш за все час створення сім'ї та устрою сімейного життя, час обраної професії, визначення ставлення до суспільного життя та своєї ролі в ній.

Сучасна молодь часто характеризується як жорстока, аморальна, бездуховна. Це аргументується зростанням молодіжної злочинності, поширеністю «вільних» відносин, споживанням наркотиків, культом грошей та сили, деформацією духовно-моральних цінностей, розмитістю моральних обмежень на шляху до досягнення особистого успіху, погіршенням стану фізичного та психічного здоров'я молодого покоління.

Ставлення до молоді завжди було актуальним для держави та суспільства. Молодь не є системою, що саморозвивається, її життя обумовлене існуючими соціально-економічними та політичними умовами. Молода людина відповідно до цього несе в собі минуле, сьогодення і майбутнє.

Вирішення соціальних проблем, що виникають у молодіжній сфері, не може бути реалізовано без організації соціальної роботи, посиленої діяльності соціальних служб для неповнолітніх та молоді. Вивчення реальних потреб молоді у соціальних послугах є ключовим елементом при формуванні системи їх соціального обслуговування. За таких обставин, соціальна робота серед молоді розглядається як забезпечення найбільш сприятливих соціально-економічних умов розвитку кожної молодої людини, що сприяє соціальному становленню особистості, набуття нею усіх видів свобод та повноцінної участі індивідів у житті суспільства.

При організації діяльності соціальних служб для неповнолітніх та молоді здійснюється цілий комплекс заходів. Вирішується завдання щодо створення та розвитку комплексу спеціалізованих служб та установ щодо вказівки підліткам та молоді різноманітних медико-соціальних, психолого-педагогічних, реабілітаційних та соціально-правових послуг.

До технологій соціальної роботи з молоддю відносять такі:

– соціальна терапія – це галузь наукового знання, орієнтована на вирішення соціально-терапевтичних проблем через подолання аномалій сенсожиттєвих орієнтацій, соціальних цінностей суб'єктів суспільного життя (у тому числі молоді), їх уявлення про справедливість та несправедливість;

– консультування – встановлення контакту шляхом вербальної комунікації, виявлення проблем клієнта, сприяння та взаємодія у пошуку їх вирішення;

– арт-терапія – «терапія мистецтвом» через залучення молодої людини до культурно-дозвільних заходів, відвідування різних культурно-дозвільних установ;

– музикотерапія – соціалізація індивіда шляхом, звернення до якоїсь музичної культури, субкультури, відвідування концертів, оглядів-конкурсів, регулярне прослуховування музичних композицій;

– бібліотерапія – вплив на свідомість індивіда у процесі формування змістовно-життєвих орієнтацій через добір спеціальної літератури;

– соціально-педагогічні технології – активна участь соціального працівника (педагога) у вихованні клієнта та формуванні його смисло-життєвих орієнтацій;

– творчі технології – залучення молодих людей до колективної творчої та творчої діяльності, сприяння розвитку індивідуальної творчості.

Ці технології повинні реалізуватися в таких центрах, як:

– Центр соціально-психологічної допомоги молоді, призначений для надання медико-психолого-педагогічної допомоги молоді, що переживає кризові стани, що перебуває в конфліктних ситуаціях у мікро та макросередовищах, профілактики та попередження девіантної та суїцидальної поведінки населення;

– Центр ресоціалізації неповнолітніх та молоді, які повернулися з місць ув'язнення, який надає консультативну, соціально-правову, профорієнтаційну та психологічну допомогу молоді, яка опинилась у дезадаптованому стані, запобігання рецидиву; надання допомоги у працевлаштуванні, профорієнтації та перепідготовці молоді, яка повернулася з місць позбавлення волі; консультації з юридичних, медичних та соціальних питань, виявлення актуальних проблем та кризових ситуацій, що призвели до дезадаптованого стану, пошук шляхів виходу з них; ліквідація конфліктів та вироблення спільно з підопічним установок з метою виходу з кризового стану.

До нових технологій соціальної роботи з молоддю належить «мобільна соціальна робота». Цей метод орієнтований на ту частину молоді, яка не схильна звертатися ні до молодіжних центрів, ні до органів соціального захисту і водночас схильна до прояву девіантної поведінки та агресивності. Як правило, до цієї категорії належать представники різних субкультур. Принцип і мета соціальної роботи полягає у встановленні довірчих взаємовідносин та солідарної взаємодії з метою активного проникнення у світ молоді, схильної до правопорушень. Своїм походженням мобільна соціальна робота зобов'язана ентузіастам зі США, які на вулицях великих міст та місцях «тусівок»

молодіжних угруповань здійснювали пошукову діяльність із соціальної допомоги та адаптації даної категорії молоді.

За таких обставин, соціальна робота перемістилася з різних відомств, центрів безпосередньо на вулиці. Збільшення числа безпритульних серед молоді, схильної до протиправної поведінки, зумовило швидке поширення соціальної роботи на вулицях практично на всьому європейському просторі. Однією з форм мобільної соціальної роботи є «вулична соціальна робота», яка передбачає спілкування з молоддю не в стінах різних відомств та установ, молодіжних центрів та консультативних пунктів, а безпосередньо в середовищі проживання молоді. Вулична соціальна робота може зустрічатися у різних формах: надання різних альтернативних способів проведення вільного часу, організація спортивних заходів.

Соціальна робота з молоддю має носити суспільно-державний характер і бути спрямована на активізацію дій та розвиток партнерства її основних суб'єктів: органів державної влади, місцевого самоврядування, інститутів громадянського суспільства, комерційних та некомерційних організацій, самої молоді з забезпечення ефективної реалізації державних та громадських інтересів у процесі соціального становлення та самореалізації молоді.

Загалом, незважаючи на створення та розвиток мережі соціальних служб різного профілю, сьогоднішня їх кількість не відповідає об'єктивній потребі в них. Створені установи задовольняють запити не більше 10% тих, хто потребує соціальних послуг. Необхідно створити в соціумі умови та механізми оптимальної соціалізації молоді та переходу до нового рівня соціальної роботи – від окремих центрів та традиційних технологій до державної міжвідомчої політики соціального обслуговування, створення системи соціальних служб із розгалуженою інфраструктурою.

## ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОУЧІВ

Сучасний світ трансформацій та соціальних напружень потребує фахівців, здатних мотивувати розв'язувати задачі різних аспектів життєвих циклів людини. За таких обставин, на часі, однією з популярних та затребуваних професій соціономічної сфери є професія коуча.

Коучинг – це процес підтримки розвитку та закріплення умінь за допомогою другої особи – коуча – через спостереження, постановку цілей і завдань, регулярне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки [2]. Коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності. Коучинг більше допомагає особистості навчатися, ніж вчить. Це не тільки техніка, яка застосовується в певних обставинах, а ще і метод управління, метод взаємодії з людьми, а також спосіб мислення... Від психологічного консультування коучинг відрізняється спрямованістю мотивації. Так, якщо психологічне консультування та психотерапія спрямовані на вирішення якоїсь проблеми, позбавлення від певного симптому, робота з коучем – це досягнення певної мети, нових позитивно сформульованих результатів у житті [1, с. 11, 16].

Завдання коуча – стимуляція співрозмовника до виходу за рамки звичайного пошуку відповідей на питання, щоб дістатися до по-справжньому глибокої рефлексії з відповідної проблеми, і спонукати його до використання її у дії, яка зазвичай є наслідком таких думок. Тобто, мова йде про вироблення у співрозмовника переконання, що завжди існує якийсь шлях вперед – треба тільки його знайти. Потрібно концентруватися на маленьких, але важливих кроках, які просувають справу вперед, не викликаючи в цей же час у співрозмовника почуття перевантаженості.

Зауважимо, що коучинг, у контексті заявленої проблеми, – це, передусім, взаємини між викладачем і студентами, де викладач ефективно організовує процес пошуку студентами найкращих розв'язань їхніх завдань та сприяє

втіленню їх у життя, сприяючи таким чином підвищенню рівня професійного розвитку. Власне, – це допомога у розкритті потенціалу студента для досягнення ним максимального результату. І ця допомога полягає не в тому, щоб навчити його, а в тому, щоб він сам навчився. Іншими словами, коучинг більшою мірою допомагає особистості навчатися, аніж вчить. Завдяки коучингу розширюється сфера пізнання та горизонти бачення, підвищується ефективність і якість життя, відкриваються можливості розвитку. Коучинг дає змогу створити середовище, в якому можливе повне розкриття внутрішнього потенціалу студент.

Застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх коучів полягає у тому, що, *по-перше*, через їх застосування викладачі впроваджують гнучкі алгоритми, які передбачають попереднє проєктування процесу підготовки майбутніх коучів і, разом з тим, не усувають експерименту, пошуку.

*По-друге*, на відміну від традиційних методичних розробок, інтерактивні технології можуть розглядатися як проєкт (модель) процесу підготовки майбутніх коучів, що зумовлює структуру та зміст (з урахуванням розвитку особистісних рис характеру та інтелектуальних можливостей майбутніх коучів).

*По-третьє*, суттєвою ознакою інтерактивних технологій є процес визначення мети. Якщо в традиційній дидактиці мета часто визначалась нечітко, аморфно або була поза увагою, то в інтерактивних технологіях визначення та обґрунтування мети – центральна ланка, яка розглядається у двох аспектах: 1) діагностичного обґрунтування мети і об'єктивного контролю якості засвоєння програмного матеріалу майбутніми коучами; 2) розвитку особистості майбутніх коучів у цілому.

*По-четверте*, маємо можливість реалізації принципу цілісності, який дозволяє гармонійно поєднати всі елементи структури підготовки майбутніх коучів.

Разом із тим, запропоновані міркування не окреслюють загального спектру інтерактивних технологій, які розробляються коучами-практиками. Так

звані авторські технології поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій та зорієнтовані на реалізацію мети, змісту, підготовки майбутніх коучів. Вихідним матеріалом для розроблення авторських інтерактивних технологій є теорії, концепції засвоєння соціального досвіду.

### Література

1. Нежинська О. О. Основи коучингу : навчальний посібник / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с. : іл.
2. Coaching / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila PepiakKowalska, Eliza Szwec. Wydanie pierwsze. Lublin, 2013. 190 s.

УДК 364.62-058.86

Світлана КАЛАУР

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

### **ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Зважаючи на те, що питання соціалізації дітей, які позбавлені батьківського піклування є доволі вагомим, тому потребує виваженого підходу до розв'язання. Наголосимо на тому, що нині захист та охорона дитинства в Україні є стратегічним напрямком соціально-педагогічної діяльності [1]. З огляду на це, соціально-педагогічна діяльність з дітьми позбавленими батьківського піклування має здійснюватися компетентними фахівцями – соціальними працівниками, соціальними педагогами, практичними психологами, які володіють ґрунтовними теоретичними знаннями та мають сформовані практичні уміння і навички у зазначеній сфері. Українське суспільство вимагає від фахівців інноваційних підходів, які будуть спрямовані на якісну соціалізацію дітей, що позбавлені батьківського піклування.

Встановлено, що теоретичні, методичні та практичні аспекти організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми позбавленими батьківського

підкування відображені в публікаціях Л. Волинець, Н. Галагузової, В. Галатир, В. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко, О. Коваленко, Н. Максимової, Ж. Петрочко, І. Пєши, С. Синчук, І. Сироти, С. Сорочинської та ін. Однак не усі питання методологічного та практичного характеру ґрунтовно розкрито. Ці аспекти спонукали нас до аналізу.

Насамперед чітко з'ясуємо, що нині науковці вкладають у сутність такої дефініції, як «діти позбавлені батьківського підкування». Так, нам імпонує бачення О. Коваленко, яка стверджує, що «діти, позбавлені батьківського підкування» – це діти, які залишилися без підкування батьків унаслідок позбавлення батьківських прав, позбавлення батьків без позбавлення батьківських прав, визнання батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголосивши їх смерті, ув'язнення та затримання під час розслідування, їх розшук Національною поліцією через відсутність інформації про їх місцеперебування, тривала хвороба їхніх батьків, що заважає їм виконувати свої батьківські обов'язки, та дітей, відокремлених від сімей кинутих дітей, батьки невідомі, діти, які були залишені батьками, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які не можуть бути з'ясовані у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, в районах антитерористичної діяльності операція, заходи щодо забезпечення національної безпеки та оборони, відсіч тощо, та стримування збройної агресії з боку Російської Федерації в Донецькій та Луганській областях та безпритульних дітей» [2]. Наголосимо, що на превеликий жаль кількість дітей, які залишилися без батьківського підкування суттєво збільшилася у наслідок повномасштабної війни, яка була розпочата 24 лютого 2022 року з боку росії.

У ході вивчення методологічних аспектів зазначеного питання було встановлено, що основними причинами залишення дітей без підкування батьків, найчастіше, є:

- соціально-економічні, пов'язані з зубожінням сімей;
- морально-етичні, пов'язані із асоціальним способом життя батьків;

– психологічні, пов'язані із раннім або позашлюбним материнством, дисфункцією сім'ї та нездоровою емоційною атмосферою й конфліктами її членів;

– медичні, пов'язані з тим, що у батьків є захворювання, які унеможливають виконання батьківських обов'язків [3, с. 39-41].

Відзначимо, що до означеного спектру причин можна віднести й причини, що об'єктивно виникли внаслідок російської військової агресії. Причому на сьогоднішній день практично не видається реальним провести точні підрахунки дітей, які залишилися без піклування батьків через окупацію певної частини нашої території російськими військами.

З'ясовано, що нині основними психолого-педагогічними проблемами дітей, позбавлених батьківського піклування, є погане здоров'я, невпевненість у собі, вразливість, підвищена тривожність, почуття неповноцінності. Окреслене коло проблем визначають основні форми та методи соціально-педагогічної роботи фахівців (соціальних працівників, практичних психологів та соціальних педагогів) з цією категорією дітей. До найбільш вагомих відносимо: влаштування дітей у відповідні установи, організацію догляду, освіти, лікування, дозвілля, виправлення, реабілітації, усиновлення, патронажу. Наголосимо, що в умовах сьогодення до цієї діяльності доцільно залучати не лише кваліфікованих спеціалістів, а й волонтерів, громадські організації та релігійні громади.

Соціально-педагогічна діяльність фахівця (соціального педагога, практичного психолога, соціального працівника) з дітьми позбавленими батьківського піклування включає такі види діяльності:

1) Соціально-педагогічну діагностику та консультування (передбачає відстеження динаміки соціогенезу особистості, визначення причин її порушень);

2) Соціально-профілактичну роботу (передбачає запобігання можливим порушенням у соціальному розвитку дітей, створення умов для повноцінного розвитку особистості);

3) Соціальне виховання (передбачає активний вплив на процес соціалізації особистості).

Загалом діяльність фахівців спрямована на організацію якісного процесу соціалізацію дітей. Більшість дітей, які позбавлені піклування батьків в Україні виховуються в школах-інтернатах та дитячих будинках. Причому, варто констатувати той факт, що перебування дітей у цих державних інституціях є досить складною, адже дитина практично не має особистого простору, а організація життя передбачає необхідність виконання чітких соціальних ролей, які не забезпечують власну їм індивідуальність. Як наслідок такого стану речей – формування особистості, доволі часто, відбувається у стані депривації. З огляду на наведені вище факти, соціально-педагогічна робота з дітьми позбавленими батьківського піклування пов'язана з наданням соціальної, педагогічної, психологічної підтримки самим дітям, а також використання при цьому доволі широкого спектру методів. Зокрема, до основних психолого-педагогічних методів, які використовуються практичним психологом, соціальним педагогом та соціальним працівником належать:

- переконання (реалізується у практиці соціально-педагогічної роботи у різних формах і, перш за все, у вигляді пояснень, порад, аргументованих рекомендацій, позитивних прикладів та прикладів активного життя дитини);

- спостереження;

- соціально-психологічна діагностика;

- інформування;

- гуманізація умов навчання, побуту та дозвілля;

- розширення можливостей для проявів творчих здібностей дитини;

- використання звичаїв, традицій тощо [4].

Для налагодження ефективного процесу соціалізації дітей, формування у них соціальної компетентності, розвиток адекватної самооцінки фахівцю доцільно звернути увагу на розвиток таких рис особистості, які забезпечують успіх у сучасному житті. До прикладу доцільно працювати над формуванням у дітей комунікативної культури, здатності дотримуватися поведінкових

моделей; розвивати практичні уміння робити усвідомлений та відповідальний вибір у складних ситуаціях; удосконалювати практичні навички працювати в команді; формувати універсальні навички діяльності, мотивовані на досягнення успіху (здатність оцінювати свої здібності, об'єктивну складність завдання, ставити цілі, відповідні їхнім можливостям, об'єктивно оцінювати причину своїх невдач); здатність проявляти креативність, розвивати нові ідеї (здатність вирішувати проблеми за відсутності наявних інструментів та знань, здатність визначати проблеми та ставити реальні цілі, використання оригінальних підходів під час виконання нестандартних дій, здатність покращувати об'єкт шляхом додавання деталей, тощо). У соціально-педагогічній діяльності з цією категорією дітей мають повною мірою реалізуватися такі принципи, як:

- першочерговість інтересів дитини;
- забезпечення повноцінного життя;
- залучення до життя спільноти;
- відсутність дискримінації.

Отже, допомога дітями, які з різних причин залишились без піклування є провідним завданням соціальної політики України, яку мають втілювати соціальні працівники, соціальні педагоги та практичні психологи. Соціально-педагогічна діяльність з цією категорією дітей має бути спрямована на якісну соціалізацію із застосуванням ефективних форм та методів.

### **Література**

1. Капська А. Й., Олексюк Н. С., Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: Посібник. Тернопіль: Астон, 2010. 304 с.
2. Коваленко О. О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : дис. канд. соціол. наук. : 22.00.03 / О. О. Коваленко; НАН України ; Ін-т соціології. К., 2016. 212 с.

3. Організація і технології соціальної роботи з дітьми вулиці. Навч. посіб. /За ред. Капської А.Й. К. : Ліга Соціальних працівників України, 2003. 260 с.

4. Збірник нормативно-правових актів у сфері функціонування дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей / Упоряд. О.В. Лясковська, Л.М. Палій. К., 2004. 296 с.

УДК 378.937

Леся НЕЙМАН, Наталія СИНЮК  
Хмельницький національний університет

## **ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Нині Україна є однією із європейських країн, у якій розвиток суспільства неможливий без гармонізації у всіх сферах життя суспільних відносин на основі засад гендерного виховання. Значні зміни в суспільстві, насамперед, торкаються освітнього процесу України, що визначає *актуальність дослідження*.

На початку ХХІ століття спостерігається активне вивчення гендерної проблематики в системі української освіти. Зокрема, проблеми гендерного виховання в концепції нової української школи досліджувала О. Ільїна [4]; методичні засади гендерного виховання дітей дошкільного віку – О. Мельниченко [5]; особливості реалізації змісту гендерного виховання у сучасній початковій школі – В. Бунча [0]; гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку – Н. Павлущенко [6]; гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку – С. Вихор [3]. Незважаючи на особливу увагу до вищезазначеного питання з боку дослідників, проблема гендерного підходу у вихованні підлітків із неповних сімей в освітньому процесі ЗЗСО вперше стала об'єктом дослідження соціології, що й зумовлює *мету нашої статті*, яка полягає в тому, щоб розкрити зміст понять

«гендерний підхід», «гендерне виховання», а також визначити основні умови та механізм успішної реалізації гендерного підходу у вихованні підлітків у ЗЗСО.

У сучасному українському суспільстві зростання кількості неповних сімей з дітьми набувають характеру гострих соціальних проблем, тому що більшість батьків не усвідомлюють гуманістичну місію першовихователів. Окрім батьків, система шкільної освіти безпосередньо впливає на формування того чи іншого типу гендеру учнів.

Зауважимо, саме гендерна освіта гармонізує партнерські взаємовідносини педагогів та учнів чоловічої та жіночої статі; розкриває особистісний потенціал учня; сприяє самореалізації жіночої і чоловічої індивідуальності тощо. Тому в сучасних школах України акцентують на гендерному вихованні учнів, тобто на цілеспрямованому і систематичному впливу на свідомість, почуття, поведінку вихованців, з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства [2].

Розповсюдженими проблемами в гендерному вихованні є те, що підліток із неповної сім'ї має хибні уявлення про ролі чоловіка та жінки в суспільстві; керується гендерними стереотипами; не відчуває психологічну приналежність до фізичної статі; не вміє вибудовувати дружлюбні стосунки з батьками та однокласниками, партнерські – з вчителями тощо. З огляду на це, у шкільному середовищі відбувається корекція неправильного гендерного виховання підлітка.

Принагідно звернути увагу, що необхідною передумовою реалізації зазначеного виховання є гендерний підхід в освіті, який трактується як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості [2]. Доказами цього є те, що в сучасній школі дівчата й хлопці навчаються разом за однаковою програмою; дітям надано можливість вільно обирати заняття, при цьому нестереотипний вибір

учнів і учениць (наприклад, дівчина цікавиться різьбленням по дереву) буде прийнятним тощо.

Зважаючи на особливі умови виховання підлітків із неповних сімей, механізм у гендерному вихованні може передбачати:

1. Подолання гендерних стереотипів, помилкових уявлень про «особливе призначення» жінки чи чоловіка.

2. Заохочення підлітків до різноманітних видів діяльності, що відповідатимуть їхнім справжнім інтересам.

3. Урахування індивідуальних відмінностей у психіці підлітка.

4. Створення рівних умов для навчання та самореалізації підлітків.

5. Організацію спільного дозвілля (вчителі, батьки, учні).

6. Розробку просвітницьких заходів щодо гендерної рівності в суспільстві.

7. Проведення тематичних уроків, круглих столів, дискусій із актуальних питань гендерного виховання для батьків.

Крім того, на нашу думку, для успішної реалізації вищезазначеного підходу у вихованні підлітків з неповних сімей необхідно забезпечити дотримання таких основних умов гендерного виховання в освітньому процесі ЗЗСО, як:

1. Своєчасне дослідження факторів впливу соціального та педагогічного середовища на учнів, зокрема виокремити агентів гендерної соціалізації підлітків із неповних сімей, а також визначити, які форми шкільної та позашкільної роботи здатні забезпечити правильне гендерне виховання.

2. Підвищення гендерної культури підлітків із неповних сімей. На жаль, такі діти втрачають ідентифікацію із одним з батьків, адже зростають у родині, де немає традиційної системи відносин «батько-мати-дитина». Тому важливо створити можливості для спостереження і реалізації гендерних ролей учнями під час освітнього процесу.

3. Підвищення гендерної культури вчителів та батьків. Одним із важливих кроків для цього є просвітницька робота, яка має на меті роз'яснення

питання рівності в освіті. Зокрема, це допоможе врегулювання суспільних взаємин тріади «батьки-діти-вчителі».

Отже, завдяки використанню гендерного підходу в освітньому процесі ЗЗСО у підлітків із неповних сімей сформується правильне уявлення про рівність чоловіків та жінок, їхню роль у суспільстві, про толерантне ставлення до різних статей, а також зміниться ціннісне ставлення до сім'ї.

### Література

1. Бунча В. В. Особливості реалізації змісту гендерного виховання у сучасній початковій школі / В. В. Бунча // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка, соціальна робота”. – 2011. – Випуск 20. – С. 15-17.

2. Вихор С. Виховання школярів різної статі та гендерний підхід у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / С. Вихор // Педагогічний пошук. Науково-методичний вісник управління освіти і науки Волинської облдержадміністрації та Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2005. – № 1 (45). – С. 6-9.

3. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ...кандидата пед. Наук : 13.00.07 / С.Т.Вихор. – Тернопіль, 2005. – 272 с.

4. Ільїна О. Гендерне виховання в концепції нової української школи / О. Ільїна // Молодь і ринок. – 2019. – № 1. – С. 117-121.

5. Мельниченко О. В. Методичні засади гендерного виховання дітей дошкільного віку / О. В. Мельниченко, Н. В. Попель // Молодий вчений. – 2019. – № 9(1). – С. 83-86.

6. Павлуценко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Павлуценко. – Тернопіль, 2011. – 20 с.

## **ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ ІНТЕРАКЦІЙ В УМОВАХ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сучасний період характеризується зміною процесів в системі освіти України, реформуванням спеціальної освіти та впровадженням інклюзивного навчання. З одного боку ці зміни викликані інтеграцією України в європейське суспільство з забезпеченням цінностей рівних можливостей розвитку, індивідуального підходу та створення умов задоволення особливих потреб для кожної особистості. З іншого, соціально-економічна криза в Україні призводить до згортання традиційних соціальних програм й запровадження нових, серед яких особливого значення набуває інклюзивна освіта. Впровадження інклюзивної освіти викликано необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з порушеннями психофізичного розвитку та обумовлено багатьма факторами.

Сучасні традиції спеціальної психології та педагогіки акцентують увагу на особливе значення соціального виховання, яке повинно становити змістовну основу навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (А. Висоцька, В. Воронкова, О. Вержиховська, В. Синьов, О. Хохліна) для збагачення практичного досвіду міжособистісної взаємодії. Психолого-педагогічна корекційна робота повинна бути спрямована на створення умов для оволодіння цими дітьми життєво значущими компетенціями.

Я. Раєвська при вивченні проблеми взаємодії різних фахівців при роботі з дітьми з психофізичними порушеннями визначила, що ця взаємодія ускладнюється за рахунок низького рівня пізнавальної діяльності та інертності, безініціативності, відсутності активної позиції в предметній діяльності та при вивченні явищ навколишнього світу, що проявляється в пасивному відношенні до самого себе, своїх однолітків, оточуючих дорослих і до всіх соціальних явищ. Через це діти з порушеннями психофізичного розвитку відчують

величезні труднощі в накопиченні досвіду продуктивної міжособистісної взаємодії.

Міжособистісну взаємодію визначаємо як особистісний контакт, обумовлений просторово-часовою близькістю суб'єктів. Взаємодія опосередкована спілкуванням і сумісною діяльністю на основі яких відбувається вплив суб'єктів один на одного та будуються певні взаємовідношення.

З початку свого спілкування з однолітками з типовим розвитком і до моменту вступу до школи дитина з порушенням психофізичного розвитку ізольована від колективу, оскільки більшість з них виховуються вдома, не маючи можливості відвідувати дошкільні навчальні заклади, інші відвідують індивідуальні заняття з корекційним педагогом і психологом, і лише невелика частина ходить в дошкільні установи різного типу. Невміння користуватися вербальними та невербальними засобами спілкування, нерозуміння ігрових ситуацій призводить до того, що діти з порушенням психофізичного розвитку в більшості випадків виявляються відокремленими від соціального оточення, що негативно позначається на їх міжособистісній комунікації. Однолітки часто ігнорують дітей з психофізичними порушеннями, не вступають з ними в ігрову діяльність або пропонують їм другорядні соціальні ролі. В результаті, до початку навчання в школі діти з порушеннями психофізичного розвитку не вміють спілкуватися з однолітками, не дотримуються основних правил комунікації. Під впливом вимог оточуючих у дітей з психофізичними порушеннями починають формуватися навички самообслуговування, правильної поведінки в громадських місцях. Найбільш часто виникають труднощі в оволодінні навичками, які вимагають дрібних диференційованих рухів. У більш важких випадках у дітей з порушеннями психофізичного розвитку навички самообслуговування не формуються навіть до молодшого шкільного віку: дорослі продовжують одягати та годувати дитину, збирати їх навчальне приладдя. Елементи соціальної самосвідомості у дітей з порушеннями психофізичного розвитку з'являються з великим запізненням, що

виражається в дезадаптованій поведінці, неадекватній реакції на зауваження дорослого, труднощах дотримання норм і правил, прийнятих суспільством.

Взаємодію дітей з порушеннями психофізичного розвитку з однолітками можна розглядати з таких компонентів, як:

- взаєморозуміння (адекватність, точність і об'єктивність відображення особистості партнера),
- взаємовплив («особливий рівень взаємодії, один із феноменів, який описує взаємодію),
- взаємні дії (здійснюються у формі співдії (взаємодопомога), бездії і протидії),
- взаємостосунки (виражають готовність партнерів до певного типу переживань і дій),
- спілкування.

Таким чином, міжособистісні відносини – важливий компонент психології груп, що характеризує їх і надає багатогранний вплив на їх діяльність та на вхідних в них людей.

З дітьми з порушеннями психофізичного розвитку експеримент проходив в основному у вигляді індивідуальних бесід. Аналіз результатів емпіричного вивчення показав, що у 25% дітей з порушеннями психофізичного розвитку достатній рівень сформованості життєвих компетенцій в умовах міжособистісної взаємодії і можливістю навчання в школі (перша група). У 35% дітей з порушеннями психофізичного розвитку спостерігався недостатній рівень сформованості життєвих компетенцій щодо досвіду міжособистісної взаємодії (друга група). У 25% – нижче достатнього рівень сформованості, що свідчить про практично не сформовані життєві компетенції щодо міжособистісної взаємодії. У решти учнів (20%) – низький рівень сформованості життєвих компетенцій (четверта група). Представлені дані свідчать про необхідність диференційованого формування у дітей з порушеннями психофізичного розвитку базових уявлень про соціум та

елементарних життєвих компетенцій з опорою на практичний досвід міжособистісної взаємодії в різних ситуаціях.

В ході дослідження були визначені психолого-педагогічні умови реалізації даної корекційної програми, зокрема:

- обов'язкове включення батьків (сім'ї) в корекційну роботу з розвитку досвіду міжособистісної взаємодії дітей з психофізичними порушеннями;
- планування диференційованої психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми з психофізичними порушеннями;
- проведення спеціальних корекційно-розвивальних занять з дітьми з психофізичними порушеннями;
- обов'язкове використання ігрових прийомів роботи як на уроках, так і на спеціальних заняттях, а також в позаурочний час.

Розроблена програма психолого-педагогічної корекційної роботи мала за мету формування досвіду інтерацій в умовах міжособистісної взаємодії дітей з психофізичними порушеннями. Освітні завдання передбачали: сформувати навички взаємодії з оточенням у дітей з психофізичними порушеннями в типових ситуаціях спілкування; уточнити уявлення про себе та про найближче соціальне оточення; сформувати вміння називати імена однолітків і вчителів; навчити дітей з психофізичними порушеннями приймати та дотримуватися шкільних правил взаємодії з оточуючими.

## **Література**

1. Вержиховська О.М. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навч.-метод. посіб. 2-е вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.

2. Липа В. А. Психологічні основи педагогічної корекції. Донецьк : Лебідь, 2000. 319 с.

3. Мороз О.І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах

навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок»): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.

4. Раєвська Я.М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії : монографія. Кам'янець-Подільський : Видавець Панькова А.С., 2020. 348 с.

5. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелекту : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. 381с.

УДК 37:316.613.434

Марія ПІДГАНЮК, Анна РІДКОДУБСЬКА  
Хмельницький національний університет

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Розвиток української держави на сучасному етапі зумовлює девальвацію культурних і духовних цінностей суспільного життя. Проявом знецінення соціальних пріоритетів стає активізація різних видів девіантної поведінки молоді, серед яких інтенсивного розвитку набуває феномен булінгу у підлітковому середовищі. Поширення цього явища вимагає підвищеної уваги з боку соціальних інституцій, зокрема освітніх закладів, основним напрямом діяльності яких у зв'язку з цим стає соціально-педагогічна профілактика.

Здійснення профілактики цькування та булінгу підлітків у освітньому середовищі є соціальним замовленням, що відповідає міжнародній і вітчизняній законодавчій базі (Конвенція ООН про права дитини, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України «Про освіту», «Про середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» ), відповідно до положень якої кожна дитина, її життя, безпека, здоров'я, честь, гідність та недоторканість є найвищою соціальною цінністю.

Аналіз вивчення наукових праць показав, що на сьогодні накопичено значний теоретичний і емпіричний матеріал з проблеми профілактики булінгу серед підлітків у освітньому середовищі. Так, теоретичні аспекти сутності

поняття булінгу розкрито в працях вітчизняних (Л. Лушпай, Т. Веретенко, О. Барліт, та ін.) та зарубіжних (Х. Лейманн, О. Глазман, Д. Лейн, Л. Кішлі, та ін.) учених. З точки зору класичних теорій агресії (Анцупов О. Я., 2019, Бандура А. В., 2000, Барліт О. О., 2012), конфліктів (Андрєєва Г.М., 2010), підліткової психології та педагогіки (Ельконин Д. Б., 2007) , складність пояснення булінгу та його профілактики визначається в тому, що на рівні понять немає чіткого розуміння – є розуміння агресії, конфлікту, жертви, кривдника. Аналіз наукових джерел свідчить, що в сучасній науці розроблено передумови здійснення профілактики жорстокої поведінки підлітків, однак, незважаючи на широкий і багатоплановий характер наукових досліджень, проблема соціально-педагогічної профілактики булінгу молоді в освітньому середовищі залишається теоретично й практично значущою, що й зумовлює актуальність роботи.

Експерти Українського інституту дослідження екстремізму у своїй доповіді «Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу» визначають, що допустимість знуцання в дитячому віці, як методу розв'язання проблеми перероджується в сприймання його за норму в зрілому віці. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Україна посідає четверте місце в світі за рівнем підліткового цькування. [3, с.4]

Науковці виокремлюють такі види насильства: вербальне, фізичне та емоційне знуцання, які не раз поєднуються між собою для сильнішого впливу. За даними наукових розвідок, біля 75% знуцань відбуваються вербально: словесне цькування або залякування, постійні образи чи погрози, принизливі обзивання. Кривдник часто залишається невизначеним та не несе покарання, проте образи залишають слід для «об'єкта» приниження.

Вид фізичного знуцання найбільш помітний, однак складає менше третини випадків булінгу (багаторазові повторювані удари, штовхання, підніжки, зачіпання, бійки).

Найважче помітити емоційне (соціальне) цькування, яке полягає у систематичних приниженнях почуття гідності потерпілого із застосуванням ігнорування, ізоляції, уникання.

Науковці класифікували безліч причин, чому підлітки здійснюють булінг. Найчастіше це такі: хибна думка про те, що агресивна поведінка нормальна та допустима; бажання стати авторитетним в очах однолітків; бажання повернути до себе увагу; компенсації за прогалини та неуспіх в навчальному чи громадському житті; через жорстоке поводження батьків з дитиною чи відсутність їхньої уваги.

На основі аналізу наукових праць, ми визначили фактори, які впливають на появу булінгової поведінки в підлітків, серед яких виділяємо такі:

1. Особисті фактори – виховання підлітка, занижена або завищена поведінка особистості, імпульсивність.

2. Поведінкові фактори – погана успішність в школі, схильність до вандалізму, прояви агресії.

3. Соціальні фактори – вплив жорстокості в медіа, вплив засобів масової інформації, проживання в районах з низьким рівнем безпеки.

4. Внутрішньосімейні конфлікти – брак близьких стосунків між батьками та дитиною, розлучення батьків, поява нової дитини в сім'ї, завищенні вимоги до дитини.

5. Особистісні проблеми – пережити у минулому фізичного чи сексуального насилля, генетичні фактори. [3]

Зважаючи на вище зазначене, важливого значення сьогодні набуває питання профілактики булінгу серед підлітків у освітньому просторі. З метою попередження підліткового булінгу нами запропоновано профілактичні дії.

Таблиця 1

**Профілактичні дії щодо запобігання булінгу серед підлітків у освітньому середовищі**

№	Зміст профілактики
1	У навчально-виховному процесі потрібно використовувати

	різноманітні методи для профілактики булінгу серед підлітків у освітньому просторі (написання творів на тему булінгу, перегляд кінофільмів та кінострічок на відповідну тему, читання творів на тему жорстокості та цькування).
2	Створити у освітньому середовищі сприятливу та комфортну атмосферу між самими підлітками та працівниками закладу.
3	Спостерігати за психологічною ситуацією взаємин, що складаються у підлітків та своєчасно реагувати на них.
4	Привернути увагу батьків до проблеми булінгу. Сприяти їхній обізнаності та соціально-педагогічній грамотності щодо даної теми.
5	Профілактика булінгу в школі може бути реалізована на особистісному, груповому, загальношкільному та соціальному рівнях.

Для ефективної профілактики булінгу важливо знайти нові підходи до взаємодії з підлітками. У цьому можуть допомогти різноманітні профілактичні програми навчання учнів новим формам поведінки, виховання стресостійкості, здатності самостійно та ефективно будувати своє життя. Основна перевага таких програм – це формування відповідальності особистості за власну поведінку, готовність прийти на допомогу, розв’язати конфлікт. Профілактичні програми запобігання булінгу можуть включати заняття з розвитку комунікативних навичок, профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань, а також заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей.

Отже, соціально-педагогічна діяльність з профілактики булінгу серед підлітків у освітньому середовищі визначена як цілеспрямована, систематична та комплексна система профілактичних дій різних суб’єктів соціально-виховного процесу, спрямована на формування у підлітків позитивних рис характеру, установки на толерантну безконфліктну взаємодію з соціумом, соціально-схвалюваних стереотипів поведінки.

Соціально-педагогічна діяльність з профілактики булінгу серед підлітків у освітньому середовищі повинна базуватися на системному підході із залученням підлітків, фахівців соціальної галузі, педагогічних працівників та батьків підлітків.

### Література

1. Вознюк О. М. Профілактика булінгу в шкільному середовищі. Вісник Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти. 2019. № 1. URL: <http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/01/>

2. Єльчанінова Т. М., Підчасов Є. В., Зіза Є. О., Карлашова Л. А., Філіпська І. В. Психологічна підготовка педагогічних працівників до виявлення та профілактики проявів булінгу серед учнівської молоді. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Вип. 57. Харків: ХНПУ, 2018. С. 103–118.

3. Лалак Н. В., Майборода І. Е., Пеняк В. С. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія "Педагогіка та психологія". 2019. Вип. 1. С. 34–36.

4. Лушпай Л. І. Шкільний буллінг як різновид суспільної агресії. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Філологічна". 2013. Вип. 33. С. 85–89.

5. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. Проблеми гуманітарних наук. Серія "Психологія". 2015. Вип. 37. С. 174–187.

УДК 37.015.3:159.922.7

Юлія СЕМОЧКО, Яна РАЄВСЬКА

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **УЯВЛЕННЯ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю ПІДЛІТКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

Одним із важливих завдань соціально-економічного розвитку України є підготовка молоді до створення сім'ї, адже родина виконує значну роль у

забезпеченні та поліпшенні демографічного положення, зміцненні здоров'я та процесі виховання наступного покоління. Особливі труднощі в досягненні цієї мети об'єктивно виникають у діяльності спеціальних освітніх закладів, у яких навчаються діти з порушеннями інтелекту.

Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з порушеннями інтелекту різних вікових категорій до майбутнього сімейного життя в контексті їхнього морального виховання представлені в наукових працях М. Буфетова, О. Вержиховської, В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, В. Мачихіної, О. Хохліної; статевого – Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, С. Лукомської, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; сімейної соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, І. Татьянчикової, Г. Шаумарова та ін.

На основі узагальнення психолого-педагогічних підходів визначено, що уявлення про майбутню сім'ю – це компонент соціальної свідомості, який включає в себе узагальнений комплекс уявно відтворених образів, що відображують характерні ознаки майбутньої сім'ї, потенційних чоловіка чи дружину та дітей, характер взаємовідносин між ними, особливості організації сімейного життя. Уявлення про майбутню сім'ю формуються під впливом різнобічних факторів: батьківська сім'я (її склад, рівень благополучності, відношення між її членами), отриманий досвід в батьківській сім'ї, рівень ідентифікації сім'ї батьків із власною майбутньою сім'єю, особливості протікання підліткового віку, особливості статево-рольової ідентифікації, отримані знання про сімейне життя від референтної групи та із засобів масової інформації.

В контексті цілеспрямованої підготовки до сімейного життя найбільш сприятливим виступає саме підлітковий вік, важливе новоутворення якого – це усвідомлення значення своєї статевої належності. Під впливом сприятливих мікросоціальних умов підлітковий вік у підлітків з порушеннями інтелекту характеризується активним переживанням статево-рольової ідентифікації, виникненням орієнтації на майбутнє та побудовою нових планів, пов'язаних із дорослим життям, в якому створення власної сім'ї займає важливе місце. У

процесі засвоєння маскулінних та фемінних форм поведінки у підлітків формуються уявлення про найбільш привабливі якості особистості чоловіка та жінки, які проявляються в різних сферах життєдіяльності, в тому числі у спілкуванні і взаємовідносинах між чоловіком й жінкою та, безпосередньо, у сімейно-побутовій сфері.

Значний вплив на формування у підлітків з порушеннями інтелекту уявлень про сімейно-шлюбні відносини, особливості взаємодії між подружжям, обов'язки чоловіка та дружини, організацію господарсько-побутової сфери має приклад батьківської родини. Аналіз науково-емпіричних досліджень дає підставу стверджувати, що часто ситуація в сім'ях, де виховуються діти з порушеним інтелектом, є педагогічно складною і подає негативний зразок. Більшість підлітків з порушеннями інтелекту виховується у неповних сім'ях, значний відсоток старшокласників складають діти з соціально-неблагополучних сімей, що проявляється в алкоголізації батьків, їхньому асоціальному способі життя, аморальній поведінці матерів, побутовому хуліганстві. Саме тому спеціальна школа розглядається науковцями як основне координаційне джерело реалізації завдань підготовки майбутнього сім'янина.

Результати безпосереднього вивчення стану роботи з формування у підлітків з порушеннями інтелекту уявлень про майбутню сім'ю свідчать, що у спеціальній школі резерви продуктивного вирішення корекційно-розвивальних завдань процесу їхньої підготовки до сімейного життя використовуються неповною мірою. Психолого-педагогічна робота в цьому напрямі спрямована лише на формування окремих практичних вмінь та навичок, необхідних у сімейному житті. Результати дослідження засвідчили відсутність цілісної системи психолого-корекційних заходів, спрямованих на формування, розвиток і корекцію у школярів знань про сімейно-шлюбні відносини та уявлень про майбутнє сімейне життя, необхідність підвищення рівня компетентності практичних працівників й батьків у сфері виховання майбутнього сім'янина.

Є необхідність створення системи корекційної роботи з формування в підлітків з порушеннями інтелекту уявлень про майбутню сім'ю та підготовки

їх до сімейного життя, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії фахівців спеціальних освітніх установ і батьків та включати в себе наступні напрями, зокрема: психолого-педагогічний, загально соціальний, національний, фізіолого-гігієнічний, юридично-правовий, господарсько-економічний, морально-етичний, естетичний, що є перспективою подальших розробок.

### Література

1. Бондар В. І. Особистісно орієнтовний підхід до впровадження оновленого змісту спеціальної освіти. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб.* / ред. В. І. Бондар, В. В. Засенко. Вип.8. Т.1. К., 2006. С. 6-9.

2. Засенко В. В. Стан і пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наукових праць. № 4(6)*. К. : Університет «Україна», 2008. С. 236 – 240.

3. Лукомська С. О. Психологічні особливості статеворольової поведінки підлітків з різним рівнем інтелектуального розвитку : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. *АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка.* К., 2009. 21 с.

4. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. К.: ТОВ «Основа-Принт», 2009. С. 116-117.

УДК 316.6:316.362

Катерина ТИТАРЕНКО, Яна РАЄВСЬКА

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СІМ'Ї: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

Сім'я являє собою специфічний морально-психологічний простір, в межах якого дитина має можливість пізнати елементарні закономірності існування оточуючого світу, а якщо батьки володіють високим виховним

потенціалом, то дитина засвоює не лише базові знання, а й культуру життя в цілому. Батьки відіграють роль вкрай важливого для дитини джерела життєвого досвіду, при чому діти навчаються у них певним способам поведінки не тільки засвоюючи безпосередньо відомі правила, а й спостерігаючи за наявними у батьків моделями; спілкування в родині дає змогу дитині по мірі дорослішання формувати особисті погляди, норми, установки та ідеї.

Проблема впливу батьківського ставлення на благополучний розвиток особистості розглядається концепціями А. Маслоу, Г. Оллпорта, К. Роджерса та інших. Специфіка дитячо-батьківських взаємин у зарубіжній психології традиційно досліджується в руслі психоаналітичного (З. Фрейд, Е. Еріксон, Е. Фромм, Д. Віннікот, Е. Берн та ін.), біхевіористського (Дж. Уотсон, Б. Скіннер, Р. Сірс, А. Бандура та ін.) та гуманістичного (Т. Гордон, К. Роджерс, Дж. Байярд, В. Сатир та ін.) напрямків

Становить інтерес психоаналітичний напрям дослідження ролі й змісту батьківсько-дитячих взаємин у сім'ї, який акцентує увагу на вагомості раннього досвіду взаємодії батьків із дітьми й на різновидах психічної травматизації індивідів через його брак у дитячому віці, а також потребі гуманного ставлення до дітей. За переконанням А. Фрейда, мати є для дитини, з одного боку, головним джерелом задоволення, тобто першим об'єктом лібідо, а з другого, першим законодавцем і «контролером». Великої ваги вчений надавав відділенню дитини від батьків задля її соціального благополуччя. Історія батьківства, на думку психолога, свідчить про те, з яким нетерпінням чекає сім'я народження дитини, і про те, які надії покладають батьки на неї: «Її Величності Дитині покликано виконувати мрії і бажання, які не вдалося здійснити батькам». Натомість реальне існування дитини часто-густо заходить у суперечність з несвідомими проєкціями її батьків.

Дослідження Д. Віннікота цікаві тим, що вчений скеровує увагу на взаємини дитини з найближчим оточенням, передусім – з матір'ю. На ранніх стадіях розвитку, на думку дослідника, доцільно говорити про ансамбль «індивід – оточення»<sup>2</sup> та про вплив цього оточення на психоемоційний розвиток

дитини, а також про те, наскільки важливий материнський догляд при формуванні психіки малюка.

Соціальні відносини між батьками і дитиною, як стверджувала К. Хорні, є вирішальним чинником розвитку її особистості. За дослідницею, у перші роки життя чільним є задоволення батьками потреб дитини у її догляді й безпеці. У протилежному випадку це призводить до базальної ворожості дитини, а відтак до базальної тривоги.

Отже, прихильники психоаналітичного напрямку зосереджували свою увагу на особливостях взаємин у діаді «мати – дитина» та недооцінювали роль батька у формуванні мотиваційної і особистісної сфер дитини.

В епігенетичній концепції розвитку особистості М. Еріксона стверджується, що у взаєминах між батьками і дитиною існує подвійність, яка поєднує в собі почуттєву турботу про потреби дитини з почуттям повної особистої довіри до неї. З одного боку, слід оберігати дитину від навколишніх небезпек, з другого боку – надавати їй певну свободу. Дитина при цьому встановлює необхідний баланс між вимогами батьків і своєю ініціативою. На відміну від З. Фрейда, М. Еріксон змістив центр аналізу з ініціативних проявів дитини на її взаємини з близькими людьми.

З розгляду батьківсько-дитячих взаємин як фундаментальної основи розвитку дитини, Е. Фромм виявив якісну відмінність між особливостями материнського і батьківського ставлення до неї. Материнська любов безумовна, тож не контролюється дитиною. Її не можна заслужити: вона є або її немає. Батьківська любов зумовлена – батько любить за те, що дитина виправдовує його очікування, а також керована – її можна заслужити, а можна і втратити. Під цим кутом зору Е. Фромм відзначає, що «... йдеться не про конкретного батька, а про материнські і батьківські початки, які певною мірою презентовані в особистості матері й батька».

Таким чином, Е. Фромм вирізнив істотні характеристики ставлення батьків до дитини – подвійність і суперечливість. За вченим, зріла людина будує образи батьків усередині себе. Таким чином, розвиток дитини «... від

материнсько-центрованої до батьківсько-центрованої прихильності та їх повний синтез лягають в основу духовного здоров'я і зрілості».

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми можемо виділити два підходи до аналізу поняття дитячо-батьківських взаємин: I. Взаємовплив – прояв соціально-психологічних закономірностей міжособистісних взаємин через активну взаємодію батьків та дитини (З. Матейчек, А. Фрамм, Ю. Гіппенрейтер). II. Підструктури сімейних взаємин – взаємопов'язані, але нерівнозначні стосунки (А. І. Захаров, А. Я. Варга, Н. І. Буянов, О. А. Карабанова, І. М. Марковська, А. С. Співаковська та ін.). Отже, дитячо-батьківські взаємини відрізняються від інших видів міжособистісних відносин тісним взаємозв'язком, що починається з самого народження людини і триває все життя.

Таким чином, виховний процес має рівномірно спиратися на різноманітні психологічні механізми (емоційне зараження, наслідування, навіювання, переконання тощо); апелювати до рефлексивно-вольової сфери, яка визначає вчинки дитини; вибірково впливати на мотиви життєдіяльності; стимулювати самостійний вибір культурних позицій. Дитячо-батьківські взаємини специфічно відрізняються від усіх інших видів міжособистісних стосунків, адже характеризуються сильною емоційною значущістю як для дитини, так і для батьків. На дитячо-батьківських взаєминах позначається позиція, яку займають дорослі, стилі взаємин і та роль, яку вони відводять дитині в сім'ї. Стиль дитячо-батьківських взаємин відіграє одну з найважливіших ролей у розвитку особистості дитини, в процесі її формування як члена сучасного суспільства. Означена проблема ставить нові вимоги до системи виховання підростаючої особистості, в якій варто завжди враховувати особливості функціонування й розвитку сучасної сім'ї як мікрогрупи суспільства.

### **Література**

1. Андрєєва Т.В. Сімейна психологія. СпБ.: «Речь», 2004. 244 с.

2. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. К. : Фенікс, 2009. 416 с.
3. Кушнерчук М. Вплив батьківських сценаріїв на економічну свідомість. *Соціальна психологія*, 2006. № 5. С. 40-44.
4. Цуркан Т.Г. Взаємини дитини і батьків як визначальний фактор впливу на формування особистості. *«Наука і освіта»*, №3, 2015. С. 120-124.

# СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА, ПСИХОЛОГІЧНА ТА МЕДИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ В ЗАКЛАДАХ ТА УСТАНОВАХ СОЦІАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

---

---

УДК 364 : 355.292

Юрій БРИНДІКОВ  
Хмельницький національний університет

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Військові дії на території України спровокували появу окремої категорії осіб – військовослужбовці-учасники бойових дій, які відчули на собі негативний вплив комплексу інтенсивних, тривало діючих факторів, що призводять до розладів, стресів та посттравматичних стресових розладів.

Вивченню проблемних аспектів ПТСР приділяли увагу І. Малкіна-Пих, Х. Ахмедова, шляхи подолання посттравматичних стресових розладів у військовиків висвітлено у працях Н. Алалікіної, В. Знакової, О. Блінова, Л. Смірної тощо.

Для розуміння гостроти проблеми варто зауважити, що стрес характеризується особливостями розвитку, проявів та наслідків. Стрес, на думку Г. Сельє – це фізіологічна реакція організму, що виникає в результаті впливу фізичних, хімічних та органічних факторів. Психологи стверджують, що під дією стресу відбуваються фізіологічні зміни та зміни психо-емоційної сфери людини. Тривале перебування під дією стресу формує посттравматичні стресові розлади, які мають особливість проявлятися в поведінці особи через певний (тривалий) проміжок часу.

У кожного учасника бойових дій ПТСР проявляється по-різному: погіршується пам'ять та увага, порушується сон, відчувається постійна та сильна втома. Нерідко посттравматичні стресові розлади проявляються у формі агресивної поведінки, неконтрольованих спалахах гніву, що посилюються при надмірному споживанні алкоголю / наркотиків. Травмована особа намагається уникати неприємних спогадів, відмежовується від соціального життя. Вище

зазначені прояви є наслідком низки причин, серед яких вирізняються поранення, загроза життю, смерть товариша, важкі умови служби, відсутність комунікації з ріднею та друзями.

Глибина проблеми посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців-учасників бойових дій передбачає впровадження реабілітації як складової соціальної роботи, яку фахівці пояснюють як комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених функцій організму, попередження патологій, що слугуватимуть причиною втрати працездатності. Соціальна реабілітація допомагає особі, що опинилась у важкій життєвій ситуації через травму, відновити сили, повернутись до трудової діяльності, гармонійного життя, сприяє пристосуванню до важливих сторін життєдіяльності та побудові гарних взаємин з оточенням.

При професійній взаємодії з фахівцями закладів та установ, що прямо або опосередковано дотичні до соціальної реабілітації учасників бойових дій, ми встановили алгоритм дій при здійсненні реабілітаційної діяльності. Перш за все, спеціалісти виявляють фактори, що створили стресову ситуацію, викликали психологічні та фізичні порушення. З'ясовуються індивідуально-психологічні особливості військовика до та під час служби у лавах Збройних сил України, вивчаються актуальні психічні реакції, які в минулому мали психотравмувальний вплив. Вважається, що тривалість та кількість бойових акцій, до яких був залучений військовослужбовець, прямо впливатиме на насильницькі поведінкові прояви, вживання алкогольних напоїв або наркотичних речовин.

Наступним кроком є організація соціально-психологічної адаптації до нового середовища. Спеціалісти наголошують на тому, що ефективність соціальної реабілітації залежатиме від низки факторів:

- позитивне ставлення до потерпілих з боку членів сім'ї / родини;
- суспільна підтримка учасників бойових дій, які характеризуються ПТСР;
- можливість обговорення проблеми в колі друзів, колег тощо.

Відновлення потерпілого здійснюється через посередництво бесід, консультування, допомоги спеціалістами реабілітаційних установ, соціального патронажу. Дієвим реабілітаційним інструментарієм слугуватимуть тренінги та майстер-класи, лекції, дискусії, соціальні проєкти, де можна здійснити обмін досвідом. Налагодженню соціальних зв'язків учасників бойових дій, на думку експертів, сприятимуть рекреаційні заходи (свята, конкурси).

Ми вважаємо, що ефективність соціальної реабілітації військовиків, які приймали участь у бойових діях, передбачає комплексну роботу мультидисциплінарної команди фахівців (психологи, соціальні працівники, реабілітологи, медичні працівники), їх міждисциплінарну взаємодію задля соціально-психологічного відновлення військовослужбовців.

УДК 159.98:351.74-057

Анастасія ВАСЕНКО, Яна РАЄВСЬКА

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ**

Професійна діяльність працівника поліції, незалежно від типу виконуваної роботи, відноситься до групи професій з підвищеною відповідальністю за здоров'я та життя окремих людей, груп населення і суспільства в цілому. Постійні стресові ситуації, в які потрапляє працівник в процесі складної соціальної взаємодії з населенням та інші морально-психологічні чинники спричиняють негативну дію на здоров'я працівника поліції.

Поліцейським, за родом своєї діяльності залученим в тривале напружене спілкування з іншими людьми, властивий, як і іншим фахівцям системи «людина-людина», так званий синдром «емоційного вигорання». Даний синдром проявляється як стан фізичного і психічного виснаження, викликаного інтенсивними міжособистісними взаємодіями при роботі з людьми, що супроводжувалась емоційною насиченістю і когнітивною складністю.

Проблематика «емоційного вигорання» широко висвітлена в сучасній науковій літературі, але існують розбіжності у визначенні самої сутності цього явища. Автори В.В.Бойко, Г.П.Філіппова та інші здебільшого розуміють «вигорання» як синдром емоційної дезадаптації внаслідок роботи. Західні дослідники (Х.Дж. Фрейденбергер, К. Чернісс та інші) визначають «вигорання» як розлад особистості, або як стан організму, тобто тимчасове явище. Крім того, практично відсутні єдині психодіагностичні методики – кожна з них вимірює ті симптоми «вигорання», які автор включає до цього синдрому, такі як переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; загнаність у клітку; тривога, депресія та інші.

Синдром «емоційного вигорання» – складний психофізіологічний феномен, що визначається як емоційне, розумове й фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження і виражається в депресивному стані, почутті втоми й спустошеності, недоліку енергії й ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно себе, роботи й життя взагалі. Основними чинниками появи синдрому «емоційного вигорання» є зовнішні та внутрішні чинники.

З'ясовано, що професійна діяльність поліцейських має низку специфічних особливостей, які можуть провокувати розвиток несприятливих функціональних станів: чіткі, конкретні обов'язки, які не передбачають ініціативності або творчого підходу; сувора дисципліна та постійний контроль; труднощі формування згуртованого колективу на тривалий час; виконання різноманітних, суб'єктивно складних завдань, постійна підвищена мобілізація фізичних та інтелектуальних ресурсів, обсяг робочих навантажень. Ризик піддатися «вигоранню» залежить від того, наскільки функції, які виконуються працівниками, відповідають їх статево-рольової орієнтації. У працівника поліції, що зазнає синдром емоційного «вигорання», з'являються різні симптоми фізичних нездужань, головний біль, безсоння, втрата апетиту або схильність до переїдання, зловживання заспокійливими або збудливими засобами, прояв агресії, емоційні розлади, проблеми у спілкуванні з колегами

та громадянами.

За результатами проведеного нами дослідження визначено, що ступінь вираженості прояву синдрому «емоційного вигорання» у працівників поліції є дещо різним в залежності від статі респондентів: у майже половини досліджуваних жінок запущено механізм формування синдрому «емоційного вигорання» (а саме, формуються *фази напруження та резистенції*); у той же час у поліцейських-чоловіків до стадії формування лише наближується єдина з трьох фаз синдрому: *фаза резистенції*. У структурі синдрому «емоційного вигорання» у працівників поліції домінуючою фазою є резистенція, що проявляється вибірково емоційним реагуванням, редукцією професійних обов'язків (спрощеним підходом до виконання завдань), зниженням енергопотенціалу та ресурсів у процесі діяльності. Менш вираженими є фази виснаження та напруження. Структура фаз «емоційного вигорання» суттєво не розрізняється у працівників жіночої та чоловічої статі.

Емоційні бар'єри незначно утруднюють міжособистісне спілкування поліцейських (переважна більшість респондентів мають низький та середній ступінь прояву цього показника), що вказує на помірну наявність дезорганізуючого стану у досліджуваних або наявність в них типових неадекватних емоційних реакцій. Домінуючим емоційним бар'єром в обох групах є неадекватні емоційні прояви. У чоловіків достовірно вищим виявився показник домінування негативних емоцій в спілкуванні. Сумарний показник емоційних бар'єрів в спілкуванні вищим є у жінок. Отримані результати частково доводять припущення про існування взаємозв'язків між досліджуваними симптомами синдрому «емоційного вигорання» і наявними проявами емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні працівників поліції. У чоловіків-поліцейських з симптомами «емоційного вигорання» першої та другої фаз (здебільшого зосереджених на негативних переживаннях та намаганні їх обмежити) пов'язані ті бар'єри у спілкуванні, що мають у своїй основі проблеми з виявленням емоцій (невміння дозувати емоції, негнучкість емоційних проявів, небажання емоційних контактів). У жінок задіяні ті самі

бар'єри, але вони корелюють з іншими, ніж у чоловіків, симптомами усіх трьох фаз синдрому «емоційного вигорання» (пов'язаних з психотравмуючими переживаннями та спричиненими ними ефектами).

Розроблено тренінгову програму з психологічної профілактики синдрому «емоційного вигорання» у працівників поліції, яка складається з 4-х тематичних модулів: інформативного, мотиваційного, розвивального, формувального і має на меті гармонізувати професійно-особистісний розвиток працівника поліції, через: зниження рівня «емоційного вигорання»; формування готовності до конструктивних змін і мотивації до професійної діяльності; сприяння становленню власної життєвої та професійної позиції; оволодіння продуктивними способами взаємодії, конструктивними копінг-стратегіями; формування вмінь і навичок саморегуляції емоційного стану; формування вмінь і навичок самодопомоги та взаємодопомоги; розвиток комунікативних навичок; засвоєння правил тайм-менеджменту; розвиток навичок командної взаємодії в міжособистісних стосунках для досягнення успіху; формування навичок саморозвитку. Запропоновано методичні рекомендації для психологів Національної поліції України, які спрямовані на вдосконалення організації процесу психологічної підтримки та взаємодії з поліцейськими через запровадження низки психопрофілактичних та організаційних заходів.

## Література

1. Білевич Н.О. Гендерні особливості синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності поліцейських. *Актуальні напрями психопрофілактичних заходів у закладах вищої освіти: матеріали I Всеукр. круглого столу (м. Дніпро, 18 трав. 2018 р.)*. Дніпро : Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ, 2018. С. 6-9.

2. Криволапчук В.О., Моцонелідзе І.О., Слюсар І.М. Психогігієна професійної діяльності працівників ОВС: навчально-методичний посібник / за ред. В. О. Криволапчука. Київ : ДНДІ МВС України, 2010. 284 с.

3. Моцонелідзе І.О. Емоційне вигорання: історія, сучасний стан та перспективи досліджень в органах внутрішніх справ України. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. 2006. Т.ХІІ, ч.2. С. 159-166.

4. Про подальший розвиток служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України : наказ МВС України від 28 липня 2004 року № 842. Дата оновлення: 09.01.2018. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1365-04>

5. П'янківська Л. В. Напрямки профілактики синдрому “емоційного вигорання”. *Психопрофілактична робота з персоналом: науково-методичні та організаційно-практичні питання* : матеріали міжвід. наук.-практ. конф. (Київ, 28 лютого 2007 р.). Київ : КНУВС, 2007. С. 236-239.

УДК 364.159.99

Олена ВАСИЛЕНКО  
Хмельницький національний університет

## **ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ УСТАНОВАХ**

Загальновідомо, що ефективність професійної діяльності психолога залежить не тільки від рівня його професійної підготовки, але й від розвиненості у нього особистісних і професійних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій тощо. Тому під час підготовки майбутнього психолога в закладі вищої освіти (далі – ЗВО) важливо сформувати його як фахівця, який зможе вирішувати проблеми клієнтів та постійно працюватиме над удосконаленням своїх здібностей і якостей.

Про важливість сформованості культурної компетентності, особистісних і професійних якостей у фахівців реабілітаційних установ, в тому числі і в психологів, наголошують у своїх дослідженнях Т. Дуткевич, В. Кукса, М. Міщенко, О. Савицька, Я. Суворова.

О. Бондаренко стверджує, що професія психолога вимагає від нього цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу та особистісної рефлексії, усвідомлення власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співставлення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною (Бондаренко, 1996).

На думку В. Кукси, важливу роль для майбутнього фахівця, який працюватиме в реабілітаційній установі, відіграють уміння встановлювати контакти з пацієнтами та іншими спеціалістами. Тому фахівець повинен володіти високо розвиненими комунікативними здібностями та компетентністю в спілкуванні, що є одним із головних чинників його професіоналізму. Професійна компетентність фахівця дає можливість визначати фактичні завдання і ставити відповідні цілі, що призведе до підвищення ефективності проведених реабілітаційних заходів (Кукса, 2001).

На підтвердження цих думок дослідниця Я. Суворова виділяє такі професійно важливі якості фахівців реабілітаційних установ:

- моральні (правдивість, порядність, ввічливість, тактовність, відкритість, справедливість, чесність, уважність);
- комунікативні (способи здійснення спілкування і взаємодії, уміння встановлювати психологічний контакт, долати бар'єри у спілкуванні, вербальна активність, емпатія);
- когнітивні (гнучкість, аналітичність та креативність мислення; розвинута увага, пам'ять; стійкість уваги; спостережливість; культура мовлення);
- емоційно-вольові (готовність до прийняття рішень, емоційна стійкість, позитивна спрямованість на професійну діяльність, упевненість в собі, самовладання, сміливість, терплячість, вимогливість, саморегуляція, самоконтроль, стресостійкість);

- особистісні та рефлексивні (скромність, самокритичність, адекватна самооцінка, почуття власної гідності та честі, здатність до самовиховання до самовдосконалення) (Суворова, 2018).

М. Міщенко стверджує, що обов'язковою рисою психолога є наявність у нього особистісної та професійної ідентичності, адже фахова ідентичність формується на основі достатньо високого рівня оволодіння професією психолога і являє собою сукупність основних елементів професійного процесу. Проте на початку професійного шляху компенсаторним механізмом є саме особистісна ідентичність, яка впливає на розвиток і досягнення адекватної професійної ідентичності (Міщенко, 2017).

Дослідниці Т. Дуткевич та О. Савицька вважають, що для майбутньої професійної діяльності психологу важливо мати високо розвинену мотиваційну сферу та гуманістичну спрямованість, а саме: альтруїстичні позиції, високий рівень мотивації до професії, переважання пізнавальних і емпатійних мотивів у роботі з клієнтом, готовність до співробітництва та спрямованість на позитивний результат (Дуткевич, Савицька, 2007).

Отже, аналіз наукових джерел та розгляд основних завдань проведення психологічної реабілітації дає змогу стверджувати, що майбутні психологи повинні не лише володіти відповідними знаннями, уміннями і навичками з реабілітаційної психології, але й мати високо сформовані особистісні і професійні якості. На нашу думку, до цих якостей належать:

- *особистісні*: стресостійкість; чуйність та доброзичливість; дипломатичність у стосунках з оточуючими; впевненість в собі; нонконформізм; оптимістичність у сприйнятті дійсності; відповідальність; комунікативність; уважність і спостережливість; емпатія; прагнення до самовдосконалення та самореалізації;

- *професійні*: здатність до «активного слухання»; здатність до розкриття змісту, засобів, методів та організаційних форм психологічної реабілітації відповідно до кожного типу реабілітаційної установи; уміння створити ситуацію соціальної фасілітації; здатність працювати в мультидисциплінарній

команді; здатність адаптувати людей, які мають функціональні обмеження, до фізичних і соціальних умов навколишнього середовища; прагнення до покращення якості реабілітаційних послуг та ін.

### Література

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості : учбовий посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень університетів. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.
2. Дуткевич Т. В., Савицька О.В. Практична психологія. Вступ до спеціальності. К.: Центр учб. літератури, 2007. 255 с.
3. Кукса В. О. Сутність фізичної реабілітації. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 2001. № 1. С. 46-51.
4. Міщенко М. С. Психологія особистості : навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О.О., 2017. 110 с.
5. Суворова Я.В. Структура та зміст професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної терапії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 62, 2018. С. 194-198.

УДК 159.922.7

Леся КОЛОМІЄЦЬ, Ольга МАІЮН

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

### АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сучасні умови нестабільності породжують чимало викликів до психічної витривалості, опірності стресорам, здатності особистості впорюватися з напругою, нетиповими життєвими обставинами й складними професійними завданнями. Такі виклики вимагають достатнього рівня життєстійкості людини, завдяки якій вдасться підтримати психічне здоров'я, попередити появу деструктивних особистісно-професійних утворень і негативних переживань,

стабілізувати працездатність й уникнути професійної деформації. Особливо значущою життєстійкістю як якістю є для осіб, діяльність яких пов'язана зі складними, виснажливими, небезпечними умовами виконання службово-бойових завдань під час захисту й охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян України, суспільства і держави.

Життєстійкість як особистісна якість виступає предметом наукового інтересу вітчизняних і зарубіжних учених. Поняття «hardiness» було використане С. Кобеса і С. Мадді для означення особистісної риси, що сприяє можливості успішно долати стрес й сприяє досягненню індивідуального прогресу. В розумінні С. Мадді, життєстійкість, як показник психічного здоров'я, більше вказує на психологічну стійкість, стресостійкість, здатність особистості підтримувати самоефективність й трансформувати несприятливі обставини в можливості, задіювати для цього необхідні ресурси. Життєстійкість підсилюється системою переконань, впевненістю у своєму потенціалі, налаштованістю на успішну діяльність навіть у екстремальних ситуаціях [3, с.179].

У структурі життєстійкості С. Мадді виокремив кілька компонентів – залученість («commitment»), контроль («control») і прийняття ризику («challenge»), які в сукупності й забезпечують можливості особистості з підтримання психічного здоров'я, психічної та поведінкової активності в звичних і потенційно стресогенних життєвих та професійних ситуаціях. Поєднання цих відносно автономних складових життєстійкості дозволяє людині більш адекватно сприймати виклики, не розцінювати їх як травмуючі й загрозливі, успішно долати стрес, перетворювати такий досвід в нові можливості, відповідально ставитися до свого життя. Високий рівень життєстійкості пов'язаний із позитивним самопочуттям, переживанням психологічного благополуччя й внутрішньої гармонії, оптимізмом й вірою в краще майбутнє.

На думку С. Хобфолла життєстійкість тісно пов'язана з ресурсним потенціалом особистості, покладається на її компетентність, ціннісно-сміслові

переконання, залежить від мотивації й відчуття соціальної підтримки референтного оточення. Крім того, С. Хобфолл зауважив, що життєстійкість можна розглядати у якості детермінанти професійної самореалізації, саморозкриття життєвого потенціалу [3, с.180].

У публікаціях українських учених життєстійкість пояснюється крізь призму усвідомлених і вчасних життєвих виборів зрілої особистості, що позначаються як на можливостях її автономії та самоздійснення, так і на ефективності соціальної взаємодії (Т. Титаренко); ключової особистісної змінної, що балансує вплив екстремальних і стресогенних ситуацій на психічне здоров'я та діяльність особистості (К. Маннапова); особистісної диспозиції, що сприяє мобілізації ресурсного потенціалу у стресі та виробленню адекватних реакцій для протистояння нестабільності, труднощам і перешкодам (В. Дуб); базових життєвих установок, що сприяють підвищенню адаптаційного й енергетичного потенціалу людини, її життєвих сил, внутрішнього балансу й гармонії (О. Чиханцова) [2] та ін.

Умови виконання службово-бойової діяльності військовослужбовців нині призводять до зниження відчуття психологічної безпеки, підвищення тривожності, емоційної напруги, загрожують їхньому життю та здоров'ю, чинять психотравмуючий вплив на психіку. Це вимагає реалізації системних заходів, спрямованих на профілактику гострих стрес-реакцій, розвиток навичок саморегуляції, стабілізації психологічних станів, необхідних для забезпечення оптимального рівня боєздатності військовослужбовців, їх реабілітації. Ці завдання можуть бути реалізовані, зокрема, зусиллями фахівців-психологів у тісній співпраці з іншими суб'єктами психологічного забезпечення [1].

Висновки. Проблема життєстійкості військовослужбовців нині набуває особливої актуальності й потребує теоретико-емпіричного й практичного розроблення. Важливим є обґрунтування індивідуально-психологічних чинників життєстійкості військовослужбовців, що допоможе розробити ефективні техніки підтримання й розвитку цієї важливої особистісної і професійної якості в складних умовах сьогодення.

## Література

1. Положення про психологічне забезпечення в Національній гвардії України. Електронний ресурс. – Режим доступу: URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0080-17#Text>

2. Чиханцова О. А. Життестійкість як чинник збереження психічного здоров'я // Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 р.) / за ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. К., 2016. С. 214-221.

3. Хованець О. Ю. Теоретичні засади вивчення проблеми життестійкості в зарубіжних психологічних дослідженнях. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2017. Випуск 5. С.177-185.

УДК 159.9(477)

Ірина ОВДІЙ, Марія ПАВЛЮК

Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»  
(м.Київ)

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Характерною особливістю професійної діяльності військовослужбовців є тривала та посилена дія значної кількості стресогенних психотравмуючих факторів. Високий рівень небезпеки, напружений характер діяльності, специфічні, а часто дуже важкі і навіть екстремальні умови праці та побуту військовослужбовців значно впливають на їх психічний стан та здоров'я. Негативний вплив зазначених факторів здатний спричинити нервово-психічні розлади, психічну дезадаптацію та стресові стани, що нерідко стають основною причиною зривів у професійній діяльності, нервових зривів, втрати або значного зниження рівня працездатності, появи міжособистісних конфліктів, порушень дисципліни тощо. Спроможність протистояти негативному впливу стресогенних факторів на психічний та фізичний стан є пов'язаною у першу

чергу зі здатністю швидко та ефективно адаптуватися до несприятливих умов, що полягає в активізації психічних та фізичних сил людини та використання їх з метою протистояння негативному впливу стресової ситуації.

На сьогодні в умовах активного військового супротиву Збройних Сил України діям окупаційних військ згадана вище проблема набула найбільшої гостроти та актуальності.

В науковій літературі психологічна адаптація визначається як процес пристосування особистості до умов оточуючого середовища, інтеграція індивіда до соціальної групи, формування належної системи відносин з іншими особистостями, дії індивіда, спрямовані на засвоєння стабільних умов суспільства, усвідомлення цінностей та норм даного соціального середовища.

Особливої уваги потребує процес адаптації людини до стресових ситуацій.

Здатність людини адаптуватися до стресу та справлятися з ним залежить від сукупності аспектів самого стресора та характеристик людини. Аспекти стресора, які впливають на реакцію людини, пов'язані з природою, походженням, часом і кількістю стресорів.

Механізми подолання людиною стресу можуть бути конструктивними (адаптивними) або деструктивними (дезадаптивними). Конструктивні механізми подолання включають здатність гнучко реагувати на різні ситуації, брати на себе відповідальність, а також бути незалежними та наполегливими, коли це необхідно. Деструктивні механізми подолання запобігають тривожності, не вирішуючи причини проблеми, і включають механізми захисту, такі як заперечення та придушення, постійне підпорядкування.

Процес адаптації військовослужбовців відрізняється від звичайного процесу психологічної адаптації у звичних для людини умовах. Головна відмінність полягає у підвищеному рівні стресогенності умов, у яких перебувають військовослужбовці під час проходження військової служби, а особливо, під час участі у бойових діях, спричинених війною.

Адаптація військовослужбовців до бойових дій відбувається протягом близько 15-25 діб. По закінченню зазначеного періоду військовослужбовці як правило досягають найвищого рівня розвитку їх морально-психологічних можливостей. Але вже після 30-40 діб перебування у стані зіткнення з ворогом можна спостерігати стрімкий спад морально-психологічних можливостей військовослужбовців, що є пов'язаним з дуже сильним виснаженням фізичних та духовних сил військових через постійне перебування у стресових для організму та психіки умовах [2].

Розглянемо типові психологічні реакції, які виникають у військовослужбовців завдяки впливу стресових факторів в умовах збройного конфлікту. Їх поділяють на позитивні та негативні. До позитивних реакцій військовослужбовців відносять наступні:

- мобілізацію психологічних можливостей військовослужбовців;
- активізацію ділових якостей та мотивів військових;
- підвищення рівня відповідальності;
- активний прояв інтересу та ентузіазму;
- активізацію й оптимізацію пізнавальної діяльності військових;
- актуалізацію творчого мислення та можливостей військових;
- підвищення рівня готовності до здійснення сміливих та рішучих дій;
- підвищення рівня витривалості та невибагливості до умов перебування;
- зниження порога відчуттів;
- прискорення швидкості перебігу психічних реакцій;
- зниження рівня стомлюваності або зникнення почуття втоми;
- виникнення азарту та емоційного збудження щодо одержання перемоги над ворогом;
- підвищення сконцентрованості уваги;
- можливість ігнорувати всі другорядні сигнали;
- покращення процесу запам'ятовування інформації, яка має певну значимість;
- покращення процесу продуктивного мислення;

- підвищення швидкості пошуку та оцінки можливих варіантів виходу із складних ситуації, які склалася;

- покращення розвитку вольових якостей військовослужбовців;
- посилення ролі соціально важливих мотивів.

До негативних психологічних реакцій військовослужбовців відносять наступні:

- прояв стану занепокоєння, непевності у власних силах та тривожності;
- загострення почуття самозбереження;
- боротьбу між мотивами обов'язку й особистої безпеки;
- нерозуміння, що відбувається;
- дезорганізацію пізнавальної діяльності;
- втрату відпрацьованих навичок;
- часту появу помилок у військовій роботі;
- недостатній рівень змобілізованості;
- розсіяність у діях;
- втрату контролю над власною поведінкою та емоціями;
- появу істерики та панічних дій;
- появу почуття фізичної та психологічної слабості, втоми, або навіть крайньої втомленості;
- появу гострих психічних станів;
- розгубленість, фрустрацію або навіть ступор [2, с.104].

Більшість військовослужбовців є схильним до переживання зазначеного стану, але ступінь вираженості тривожності у різних людей є неоднаковим, а залежить від значної кількості умов та факторів. У процесі підготовки та очікування майбутніх бойових дій військовослужбовці повинні постійно знаходитись у стані певної діяльності, яка може стосуватися чищення зброї або обслуговування техніки, готування їжі та облаштування місця перебування тощо. В умовах відсутності певної корисної діяльності у військовослужбовців можуть виникнути певні негативні роздуми та передчуття, що сприятимуть підвищенню стану тривожності та появі страху перед невідомістю майбутнього,

що у свою чергу може спричинити зниження бойового духу військовослужбовців.

Що стосується безпосередньої участі у бойових діях, то основною психічною реакцією військових є бойовий стрес. Для бойового стресу характерними є наступні ознаки:

- активна та швидка адаптація організму в умовах бойової обстановки;
- включення напруженості механізмів саморегуляції,
- формування пристосувальної поведінки для дій у небезпечних для життя умовах.

З метою покращення процесу адаптації військовослужбовців необхідно забезпечити процес їх психологічної підготовки, яка полягає у формуванні у військовослужбовців психічної стійкості і психологічної готовності до дій у бою, у складних та небезпечних умовах, здатності долати труднощі, пов'язані із виконанням військового обов'язку.

Сутність психологічної підготовки полягає у [2]:

- сприянні сприйняття військовослужбовцями психотравмуючих чинників бою як звичних, зазначений процес відповідає процесу адаптації до умов бою;
- оволодінні військовослужбовцями необхідними знаннями та навичками щодо подолання психологічних навантажень;
- розвитку у військовослужбовців здатності швидко перебудовувати власну психіку відповідно до бойових обставин.

До основних завдань психологічної підготовки військовослужбовців відносять [2]:

- формування у військовослужбовців достатнього рівня психічної стійкості і психологічної готовності до бойових дій;
- підвищення рівня психологічної витривалості військовослужбовців;
- підвищення рівня бойової активності військовослужбовців;
- навчання військовослужбовців дієвим способам психологічного самозахисту тощо.

Таким чином, з метою швидкої та ефективної адаптації

військовослужбовців до умов бойової діяльності необхідно забезпечити ефективну психологічну підтримку та підготовку особового складу з метою зменшення негативного впливу на психічний та фізичний стан стресогенних факторів, пов'язаних з професійною діяльністю, умовами життя та безпосередньою участю у бойових діях. Ефективна адаптація та психологічна стійкість військовослужбовців є запорукою успішного виконання бойових завдань особовим складом ЗСУ, пов'язаних з захистом нашої держави та суспільства.

### Література

1. Буряк О. О., Гіневський М. І. Соціальна адаптація армії України до нових умов існування . Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. 2014. Випуск 4. С. 160-166
2. Скрипкін О. Г., Дейко А. Б., Еверт О. В. Діяльність психолога у ході психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України: (методичні рекомендації) / Міністерство оборони України, Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України: Київ: НДЦ ГП ЗС України. 2016, 110 с.
3. Ягупов В. В. Військова психологія : Підручник. Київ: Тандем. 2004, 656 с.

УДК 159.98:61

Аліна ОХРИМЧУК, Яна РАЄВСЬКА  
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ ОСІБ, ЯКІ ПРАЦЮЮТЬ З ГРУПАМИ ПІДВИЩЕНОГО РИЗИКУ ІНФІКУВАННЯ ВІЛ**

В сучасний, напружений час загроз людству таких, як вірусна пандемія, збройні катаклізми, політичні і економічні кризи, стреси, різкі зміни на тлі швидкого розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій вберегтися від

негативних емоцій дуже складно. Емоції – це різноманітні переживання особистості, в яких відображаються її життєві відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Емоції є одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності й поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. Емоції сигналізують про благополучний або неблагополучний розвиток подій, про визначеність становища особистості в системі його предметних і міжособистісних взаємин і забезпечує регулювання, корекцію її поведінки в умовах спілкування та діяльності. Деякі з емоцій можуть діяти вкрай деструктивно на поведінку особистості в суспільстві, тому необхідно навчитися керувати емоціями, не дозволяти їм руйнувати міжособистісні відносини людини в соціумі.

Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що поняття «емоційна регуляція» (як загальна емоційна здібність) та «управління емоціями» (як структурний компонент емоційного інтелекту) є фактично тотожними. У визначенні обох понять використовується концепт «володіння емоціями». Єдина відмінність полягає в тому, що управління емоціями в структурі емоційного інтелекту розглядається як трьохкомпонентний конструкт (управління власними емоціями, контроль експресії, управління емоціями інших), тоді як у структурі емоційної регуляції виокремлюються два компоненти (саморегуляція та вираження емоцій).

Процес управління емоціями складається з двох основних етапів: рефлексія (усвідомлення емоційних переживань) та активізація (вибір регулятивних стратегій та прийомів). Емоційно–регулятивні стратегії, залежно від їх різновиду (ситуативні стратегії, антистресові стратегії, стратегії управління емоціями у міжособистісній рольовій взаємодії) характеризуються відмінними можливостями їх розвитку та застосування.

Невміння управляти власними емоціями пов'язане з феноменами «теплова смерть почуттів», «шокові емоції». Проте варто пам'ятати, що до розвитку навичок управління емоціями варто підходити конструктивно, щоб не

отримати, навпаки, негативний результат, надмірне захоплення саморегуляцією втілено у явищі «холодна поза».

За результатами проведеного дослідження уміння управляти емоціями 68% особам, які працюють в умовах ризику інфікування ВІЛ емоції не заважають спілкуватися, у 14% є проблеми у повсякденному спілкуванні, у 18% досліджуваних емоції ускладнюють спілкування. Найбільша перешкода у встановленні емоційних контактів – невміння керувати емоціями, дозувати їх (проявляється у 20% досліджуваних), на другому місці – домінування негативних емоцій (у 16 % досліджуваних), на третьому місці – неадекватне емоційне вираження та небажання зближатися з людьми на емоційній основі (у 12% досліджуваних), на останньому місці – це негнучкість, нерозвинутість, невиразність емоцій (у 8% досліджуваних).

Більшість (42% досліджуваних) мають різні ступені вираженості психосоматичних та психовегетативних порушень: у 10% досліджуваних симптом на стадії формування і в 32% симптом сформований. Симптом виявляється на рівні фізичного і психічного самопочуття. Зазвичай він утворюється по умовно–рефлекторному зв'язку негативної властивості: багато що з того, що стосується суб'єктів професійної діяльності, провокує відхилення в соматичних або психічних станах.

Симптом, що безпосередньо пов'язаний з розвитком уміння управляти емоціями – неадекватне вибіркоче емоційне реагування, проявляється у 38% досліджуваних. Це безперечна «ознака вигорання», коли особа, які працюють в умовах ризику інфікування ВІЛ перестає уловлювати різницю між двома явищами, що принципово відрізняються: економічний прояв емоцій і неадекватне вибіркоче емоційне реагування.

У 28% осіб, які працюють в умовах ризику інфікування ВІЛ є прояви симптомів: переживання психотравмуючих обставин, розширення сфери економії емоцій, деперсоналізація. Домінуючими симптомами у всьому синдромі емоційного вигорання є психосоматичні та психовегетативні порушення (у 26% досліджуваних критичний рівень прояву симптому),

симптом неадекватного вибіркового емоційного реагування (у 14% досліджуваних критичний рівень прояву симптому) та симптом особистісного відчуження, деперсоналізації (у 12% досліджуваних критичний рівень прояву симптому).

З метою допомоги особам, які працюють в умовах ризику інфікування ВІЛ на шляху вироблення індивідуальних програм розвитку уміння управління емоціями досліджено психологічні теорії та психотерапевтичні напрями, базові вчення науковців з даної проблеми та узагальнено практичні рекомендації щодо зниження негативних проявів емоційного реагування у професійній діяльності та розвитку навичок конструктивного управління емоціями з метою профілактики професійного вигорання. Розроблено тренінгові заняття для осіб, які працюють в умовах ризику інфікування ВІЛ з метою розвитку вміння управління емоціями.

### Література

1. Варій М.Й. Загальна психологія: навч. посібник. Львів: Край, 2005.
2. Загальна психологія / за ред. С. Д. Максименка. К.: Форум, 2000.
3. Орбан–Лембрик Л.Є. Соціальна психологія. К.: Академвидав, 2003.
4. Технології роботи організаційних психологів: навчальний посібник / за наук. ред. Л. М. Карамушки. К.: Фірма «ІНКОС», 2005. 366 с.

УДК 364.043.4

Оксана САМОЙЛЕНКО  
Пряшівський університет, м. Пряшів (Словаччина)

### **ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА РЕСУРСНОСТІ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ**

В умовах війни актуалізується проблема життєвої кризи особистості: доросла людина переосмислює свій життєвий шлях, професійні досягнення, особистісні взаємовідносин та соціальні спрямування. Особливо виразно це проявляється у контексті втрати житла та вимушеної зміни місця проживання

внаслідок військового вторгнення. Усе, що було цінним та вагомим, значимим, вартісним, життєпідтримуючим у один момент стало примарним та втраченим. Наповненість життя дорослої людини зникла, на її зміну прийшли зневіра та втрата. У такій ситуації доросла людина потребує особливої уваги та психологічної підтримки, теплого спілкування та активного слухання її власної історії. Саме тому важливим є психологічна підтримка ресурсності дорослих в умовах життєвої кризи.

Війна – надзвичайна та вкрай загрозлива ситуація для будь якої людини, особливо для людини похилого віку. Адже в умовах війни людина втрачає ціннісні орієнтири, життєві смисли та перспективи. Щоденне переживання війни призводить до появи тривожності, страху, апатії, депресії, порушення сну та режиму харчування. Сам факт війни та явища, які її супроводжують є стресовими для людини. Причому цей стрес набуває високої інтенсивності.

Дорослі люди, в силу своїх фізіологічних та психологічних особливостей, характеризуються низькою здатністю конструктивно реагувати на стрес. В умовах війни, це врази складніше, тому що особистість зазнає незворотних впливів зовнішнього середовища: втрата житла, рідних та знайомих, обмеження в отриманні необхідної допомоги, негативний інформаційний фон та ін. Усе, що роками набувало значення та мало смисли в одну мить стало не важливим, не значимим, не здійсненим. Життя саме по собі втратило цінність. Саме тому, період, пов'язаний з війною, є складним для дорослих людей. Це затяжний у часі та просторі стрес. Тому дорослі потребують особливої уваги, турботи та підтримки. Враховуючи це, вітчизняними та зарубіжними дослідниками доведена необхідність тривалої підтримки ресурсності дорослих в умовах життєвої кризи [4-6].

У рамках проекту «Соціально-психологічна підтримка українців в умовах війни», який реалізується за підтримки НГО Словацької республіки «Ліга за психологічне здоров'я» командою спеціалістів Пряшівського краю була розроблена програма «Психологічна підтримка ресурсності дорослих в умовах

життєвої кризи», яка розрахована на один рік (з липня 2022 року по травень 2023 року). В рамках Програми реалізуються два напрями:

- Тепле коло. Жіночі розмови;
- Клуб дозвілля 60<sup>+</sup>

«Тепле коло. Жіночі розмови» формат зустрічей для жінок у рамках яких кожна учасниця може поділитися своєю історією проживання життєвої кризи, отримати підтримку від інших жінок, психологів та соціальних працівників.

Форма проведення зустрічей: група емпатійної підтримки.

Інструменти для проведення зустрічей: метафоричні асоціативні карти, техніки арт-терапії (нейрографіка, мандалотерапія), релаксійна музика.

Очікувані результати: стабілізація емоційних станів жінок, поновлення ресурсу для ефективної інтеграції.

Клуб дозвілля 60<sup>+</sup> ставить за мету створення екологічної спільноти для спілкування людей похилого віку, реалізації їх життєвих хобі та інтересів, підтримки задля стабілізації емоційних станів, відновлення психологічних ресурсів.

Форма проведення зустрічей: група емпатійної підтримки.

Інструменти для проведення зустрічей: в'язання теплих речей для воїнів ЗСУ, перегляд та обговорення кінофільмів, читання та обговорення книжок.

Очікувані результати: стабілізація емоційних станів, поновлення ресурсу для ефективної інтеграції, створення спільноти для спілкування.

В основі Програми покладено підхід антистресового тренінгу, який ми визначаємо як багатофункціональний психокорекційний метод свідомих змін психологічних феноменів людини з метою гармонізації особистісного буття, розвитку зовнішніх та внутрішніх ресурсів стресостійкості особистості. Концептуальною основою Програми є підхід до проблеми стресу із позицій психології здоров'я – прагнення до системності [3, с. 320]. Особистість може зберегти себе в умовах стресу лише в тому у разі, якщо буде проведено системний аналіз найважливіших областей життєдіяльності людини (фізичне здоров'я – сім'я – робота – духовні цінності), що дозволить кожному розробити

власну систему керування стресом. Одна з аксіом психології здоров'я свідчить, що кожна людина може бути здоровою за певних умов, які відповідають її індивідуально-типологічним особливостям та умовам життя [2, с. 221].

Важливою є також теорія емоційного інтелекту Д. Гоулмана, який визначено як здатність людини керувати самою собою та іншими людьми, яка охоплює самосвідомість, контроль імпульсивності, наполегливість, впевненість, самомотивацію, емпатію та соціальну адаптивність [1, с. 52].

Також основоположною для пропонованої Програми є теорія збереження ресурсів (С. Хобфолл, Н. Водоп'янова, І. Калінаускас та ін.). Кожен із нас має досить великий набір зовнішніх і внутрішніх ресурсів, тому важливо розвивати ресурси стресостійкості особистості.

Відповідно до описаних підходів та теорій, основними завданнями програми «Психологічна підтримка ресурсності дорослих в умовах життєвої кризи» є:

- формування навичок стресостійкості особистості;
- зниження рівня тривожності;
- відновлення ресурсної здатності дорослого;
- поліпшення загального психоемоційного стану учасників.

## **Література**

1. Вахоцька І. О., Шестопалова М. В. Загальнометодологічні та організаційно-методичні підходи до розробки тренінгу із розвитку стресостійкості в учасників бойових дій// Вісник Національного університету оборони України. 2020. Вип. 1. С. 51-57.

2. Токман А. А. Теоретичні і методологічні основи психології здоров'я// Наукові праці МАУП. 2013. Вип. 1. С. 220-225.

3. Юр'єва Н. В. Використання тренінгу "Мотиваційні ресурси життєстійкості" для підвищення рівня стресостійкості військовослужбовців Національної Гвардії України// Проблеми екстремальної та кризової психології. 2015. Вип. 17. С. 319-329.

4. DeLongis A., Folkman S., Lazarus R. The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators // Journal of personality and social psychology. 1988. Vol. 54. P. 486-495.

5. Holahan C.K., Holahan C.J., Belk S.S. Adjustment in Aging: The Roles of Life Stress, Hassles, and Self-Efficacy // Health psychology. 1984. Vol. 3. № 4. P. 315-328.

6. Lazarus R., DeLongis A. Psychological Stress and Coping in Aging // American Psychologist. 1984. Vol. 38. P. 245-254.

## **ФЕНОМЕН СОЦІАЛЬНОГО КОУЧИНГУ В СУЧАСНІЙ СОЦІОНОМІЧНІЙ СФЕРІ**

---

---

УДК 316.613.434-057.19

Михайло ДЕГТЯРЬОВ, Яна РАЄВСЬКА  
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ У БЕЗРОБІТНИХ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ**

В умовах сьогодення проблема безробіття підсилюється низкою соціальних, соціально-політичних, економічних, соціально-психологічних чинників. Особистість за умов безробіття стикається з певними труднощами матеріального, соціально-психологічного, особистісного характеру. Втрата роботи як соціально-психологічна характеристика проявляється через переживання ситуації безробіття та може супроводжуватись відчаєм, безвихіддю, тривожністю, розгубленістю, розчарованістю, стагнацією особистісного розвитку.

Проблема безробіття найбільш широко відображена в роботах М. Абакумова, В. Белова, І. Бестужева-Лади, В. Верма, О. Данченко, Н. Дунаєвої, Л. Йовайша, І. Заславського, Ф. Механа, Р. Хуссуманса та ін.

Психологічні проблеми безробіття є предметом дослідження цілої низки науковців, які вивчають: поведінкові стратегії та особистісні характеристики безробітних (Т. Ільїна, О. Киричук, В. Логвиненко, Л. Матвієнко, В. Рибалка, О. Рудюк, Н. Туленкова, С. Шароварська, І. Шелест); питання професійного самовизначення безробітних (Л. Бондарчук, Є. Єгорова, Н. Побірченко); гендерні особливості безробітних (А. Алексєєва, О. Підгорна); проблеми попередження безробіття (С. Герасина, І. Добренко, Н. Литвинова, Г. Татаурова), психологічні детермінанти безробіття (В. Пасічна та інші).

Агресію як психологічний феномен та як специфічну поведінку досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені (Н. Гришина, Д. Жмуров, А. Зелінський, О. Змановська, Є. Ільїн, Н. Максимова, Е.Фромм), у працях яких аналізуються сутність, характер, природа агресії, її конкретні прояви.

Агресію розглядаємо як модель поведінки, а не як емоцію, мотив чи установку, а агресивність як ситуативний психосоціальний стан, що виникає безпосередньо перед або під час агресивних дій; агресивну поведінку – як стійкі, постійно повторювані агресивні дії, що виникають внаслідок незадоволення потреб особистості, внутрішнього конфлікту, загрози життю чи інших ситуацій, що є фрустраційними для конкретної особистості.

Визначено, що виникнення агресивності у безробітних пов'язана з такими особистісними сферами: когнітивною – розуміння особистістю власної агресивної поведінки, регуляція її проявів шляхом аналітичного осмислення причин виникнення такої поведінки; ціннісно-мотиваційною – ціннісні орієнтації та незадоволені потреби як рушійні мотиви до вияву агресивної поведінки; емоційною – ситуативні неконтрольовані емоційні прояви агресивної поведінки як наслідок невміння розпізнавати, контролювати та нівелювати власні негативні емоції; поведінковою – репродукція агресивної поведінки як особливість засвоєних поведінкових норм та установок у процесі навчання.

До психологічних чинників виникнення агресивності у безробітних відносимо зовнішні соціальні, фізичні, ситуативні, медіа) та внутрішні (психофізіологічні, індивідуально-психологічні, особистісні, когнітивні).

Психологічні особливості агресивності у чоловіків характеризуються наявністю до вибору агресії з агресивністю, фізичною агресією, вербальною агресією, реактивною агресивністю, спонтанною агресивністю, невротичністю, дратівливістю, відвертістю, емоційною лабільністю, агресивним, авторитарним типами міжособистісних стосунків. Для них характерні: 1) маскуліність та агресивно-вороже ставлення з використанням фізичної сили за низької вираженості характеристик: схильності до сором'язливості, співробітництва та альтруїзму; 2) депресивність, емоційна нестійкість за наявності невротичності, дратівливості та за низької вираженості товарищескості; 3) вербальна агресія з схильністю до опозиції, невротичності за низької вираженості характеристик:

прагнення до самоактуалізації з схильністю до альтруїзму, врівноваженості та співробітництва; 4) агресивне прагнення до лідерства.

Психологічні особливості агресивності у жінок характеризуються непрямою агресією, невротичністю, агресивним типом міжособистісних стосунків, негативізмом, вербальною агресією, спонтанною агресивністю. Для них характерні: 1) вербальна агресія з схильністю до опозиції, невротичності за низької вираженості характеристик: прагнення до самоактуалізації з схильністю до альтруїзму, врівноваженості та співробітництва; 2) агресивне прагнення до лідерства; 3) маскулінність та агресивно-вороже ставлення з використанням фізичної сили за низької вираженості характеристик: схильності до сором'язливості, співробітництва та альтруїзму; 4) схильність до сором'язливості, співробітництва, альтруїзму за низької вираженості характеристик: маскулінність та агресивно-вороже ставлення з використанням фізичної сили; 5) депресивність, емоційна нестійкість за наявності невротичності, дратівливості та за низької вираженості товариськості; 6) товариськість за низької вираженості характеристик: депресивність, емоційна нестійкість за наявності невротичності та дратівливості.

Програма психологічної корекції агресивності у безробітних включала два блоки: «Психокорекційний тренінг подолання агресивності у безробітних», Тренінг ефективності міжособистісної взаємодії фахівець-клієнт». 1-й блок. Корекційний блок для безробітних з проявами агресивності являє собою психологічний тренінг інтегрального типу з елементами різних психотерапевтичних технік. Його метою є навчання пошуку альтернативних (соціально-прийнятних) способів задоволення потреб та набуття навичок конструктивної взаємодії з оточуючими. 2-й блок. Програма для фахівців служби зайнятості спрямована на створення психологічних умов для подолання та попередження виникнення агресивності у безробітних і набуття досвіду позитивної взаємодії з оточуючими за допомогою практичного тренування комунікативних навичок та зміни стилю спілкування задля створення обстановки, що сприяє корекції проявів агресивності.

Таким чином, аналіз сутності явища агресії, особливостей агресивності залежно від ситуаційних та індивідуально-особистісних детермінант дає можливість зрозуміти психологічні особливості агресивної поведінки особистості, сприяє прогнозуванню проявів агресивності у конфліктних обставинах, а також розробці ефективних засобів психокорекційної роботи з метою попередження або шляхів подолання агресивності особистості.

### Література

1. Барчі Б.В. Психологічний супровід безробітних у виборі професії. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 220. С. 228–235. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2015\\_220\\_37/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_220_37/).
2. Місячна Н. М. Програма соціально-психологічної підтримки безробітних громадян. *Український психологічний журнал: зб. наук. Праць*. Київ, 2018. № 4 (10). С. 118-131.
3. Психічні стани осіб, що втратили роботу. Наукова стаття. Посилання з інформаційної мережі інтернет [http://librar.org.ua/sections\\_load.php?s=sociology\\_demography&id=284&start=8](http://librar.org.ua/sections_load.php?s=sociology_demography&id=284&start=8)
4. Черниш Т. Сутність та особливості довготривалого безробіття в Україні. *Україна : аспекти праці*. 2006. № 3. С. 8-12.

УДК 159.98:004

Олена СІКОРСЬКА, Яна РАЄВСЬКА

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП»

### **ПРАКТИКА УСВІДОМЛЕНOSTІ (МАЙНДФУЛНЕС) І ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНИЙ СТАН ПРАЦІВНИКІВ ІТ-СФЕРИ**

Психічний стан особистості – це складний психічний стан, що знаходить відбиття в формі переживання значущості впливу внутрішніх та зовнішніх стимулів. Сутнісними характеристиками психічного стану виступають його слабка інтенсивність, складність, тривалість в часі, безпредметність, а також

оцінювальний характер для самого об'єкта, а також циклічність і підтримка внутрішнього емоційного стану. Існують і інші класифікації функціональних станів. Наприклад, на підставі критерію адекватності відповідної реакції людини вимогам виконуваної діяльності виділяють стани адекватної мобілізації та динамічної неузгодженості.

Для підтримання психічної стабільності в останні роки все більш часто застосовують практику майндфулнес. Майндфулнес – це безоцінкове усвідомлення тривалого моменту теперішнього часу, що допомагає розпізнати свої думки, почуття і дії в момент їх виникнення без переходу в режим автоматичних реакцій. Аналіз наявних робіт в області майндфулнес дозволяє зробити висновок про великий потенціал програм даного роду в комерційних і некомерційних організаціях, перш за все, в галузях, в яких працівники перебувають у стані постійного стресу, обумовленого високою інтенсивністю праці, складністю вирішуваних завдань і тиском соціальних чинників. Разом з тим, необхідні додаткові дослідження, спрямовані на вивчення ефективності реалізованих програм.

Галузь ІТ-технологій – одна з найбільш нервово напружених сфер зайнятості населення, специфіка якої вимагає застосування практик саморегуляції для представників цієї професії. Останнім часом на підприємствах застосовують практики майндфулнес що дають змогу усвідомлення себе, своїх цілей, емоцій і особливостей сприйняття. Використання програм майндфулнес для підвищення ефективності в організації має великий потенціал, але спонукає їх до «тонкої настройки» в залежності від специфіки організаційного контексту. Існує також очевидна потреба в додаткових емпіричних дослідженнях практики використання майндфулнес для підвищення ефективності корпоративних програм, заснованих на новому підході.

Для підтвердження гіпотези про нестабільний емоційний стан працівників сфери ІТ було проведено емпіричне дослідження в компанії «Allset». В ІТ-сфері стаж накладається на фактор швидкої зміни технологій,

зміну актуальності мов програмування та інших специфічних для даної сфери навичок. Зважаючи на це молоді фахівці часто вступають в конкуренцію з досвідченими, що мають вагомий стаж, але не настільки обізнаними в останніх методології та середовища написання коду. Виявлено, що фахівцю зі стажем доводиться постійно освоювати нові підходи та методології, стикаючись з необхідністю розділяти їх від старих, вже вивчених підходів і деяких знань, накопичених раніше. У зв'язку з цим отримання компетенцій в нових напрямках і середовищах хоч і йде швидше шляхом загальних навичок, однак ускладнено необхідністю переструктурування деяких знань. У разі ж відсутності навчання новим тенденціям, цінність фахівця стає менше. Це також може позначитися на розглянутому нами показнику. Зі стажем ІТ фахівець отримує все більш серйозні та відповідальні завдання. З огляду на необхідність їх вирішення, а також названі раніше ситуативні особливості та більш сувору обмеженість способів вирішення завдань у сфері ІТ (конкретні мови програмування, платформи, апаратура), експерти можуть стикатися з хвилюванням і критичними ситуаціями в рамках своєї роботи. Водночас в групі порівняння, де були зібрані люди різних професій, переважає тенденція стійкості своїх робочих позицій зі збільшенням стажу. Люди з невеликим стажем роботи часом відчують труднощі з працевлаштуванням, що наочно відбиває зв'язок спокою за свій стан і майбутнє відповідно до зростання стажу. Також, при досягненні деякого стажу роботи поліпшується як фінансове забезпечення, так і завдання стають більш різноманітними та цікавими.

Виявлено, що механізм впливу майндфулнес працює на двох рівнях: з одного боку, когнітивне регулювання (людина навчається відстежувати появи негативних думок і не дозволяє їм розвиватися, не втягується в нескінченний цикл їх румінування); з іншого боку, емоційне регулювання (регулярна практика усвідомленості дозволяє розвинути здатність спокійно приймати негативні події). Розвиток психічних станів відбувається шляхом вдосконалення взаємопов'язаних психічних функцій: стійкої концентрації уваги на вибраному об'єкті та самоспостереження (інтроспекції) як різновиду

метакогнітивної навички, що виступає «контролером якості», що відстежує процес медитації та виявляє спроби ухилення свідомості від фіксації на собі (дихання, тіло, тощо). Дослідження показують зміни у відділах мозку, пов'язаних з увагою, що сприяє підвищенню його концентрації, а також поліпшенню мнемічних функцій. Більшість учасників відзначали появу і посилення суб'єктивного відчуття добробуту, підвищення працездатності.

Таким чином, майндфулнес-медтація може виступати ефективним засобом в розвитку психічних станів. Програма корекційної роботи, що базується на усвідомленості, як засіб розвитку психічних станів позитивно вплинула на показники точності і ефективності уваги, а також короткочасної пам'яті.

### Література

1. Ларіонов С.О., Макаренко П.В. Психічні стани людини як предмет емпіричного дослідження у психології *Вісник Національного університету оборони України*. 1 (38)/2014. С. 230-234.

2. Романчук, О.І. Майндфулнес-орієнтована КПТ – новий ефективний метод попередження рецидиву депресії. *НейроNews*. 2012. № 3. С. 40-45.

3. Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change. New Harbinger Publications. Baer, R. (Ed.). 2010.

Електронний ресурс:

<https://books.google.com.ua/books?id=8K41STQ06MMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

4. Kingston, T. Mindfulness-based cognitive therapy for residual depressive symptoms. *Psychology and Psychotherapy*. 2007. № 80. pp. 193–203.

## **РОБОТА ПСИХОЛОГА ПО НАЛАГОДЖЕННЮ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЯМИ УЧНІВ**

Особистісно орієнтоване навчання й виховання вважається одним з пріоритетних в освіті, що визначено концепцією НУШ. Цей вектор вимагає психологізації всіх елементів освітнього процесу через підвищення компетентності його учасників (учнів, батьків, вчителів). Психологічна служба системи освіти функціонує як єдина система, створюючи умови для різнобічного розвитку особистості, надаючи психологічний супровід всім учасникам освітнього процесу, допомагає розкрити особистісний та освітній потенціал.

Нова українська школа передбачає багатокомпонентну концепцію, основною метою якої є забезпечення повноцінного розвитку всіх учасників навчально-виховного процесу. Магістральною компонентою цієї концепції є педагогіка партнерства, основною засадою якої є взаємодія в системі «учень-вчитель-батьки». Успішність процесу освіти багато в чому залежить від рівня налагодженості взаємин тріади «педагог-учень-батько». Зважаючи на те, що і батьки, і педагоги є вихователями одних і тих же дітей, доцільним є формування спільного психолого-педагогічного поля між батьками та педагогами на засадах педагогіки партнерства.

Педагогіка партнерства передбачає співпрацю, спілкування та взаємодію всередині цієї системи. Власне для розвитку цього партнерства існують два шляхи: А. Комунікація, яка характеризується чіткістю, недвозначністю, сталістю, двосторонністю. Б. Різноманітні модуси задіяння батьків до освітнього процесу.

Для активізації цих шляхів використовують формальний та неформальний канали комунікації, а також індивідуальний та/або груповий формати спілкування із батьками учасників НУШ.

Для неформального спілкування характерним є індивідуальний підбір часу/місця/обставин зустрічі сторін. Індивідуально підбирається зручна форма роботи для всіх сторін. Варто зауважити, що активне слухання є важливим для всіх видів спілкування. Тому, для забезпечення якісного спілкування та різних форм взаємодії «вчитель-батьки-психолог» застосовують, зокрема, неформальне спілкування. Але навіть при неформальній зустрічі зберігається тон формального, професійного спілкування щодо особливостей навчання, виховання та розвитку конкретного учня між батьками та представником НУШ.

Необхідною умовою функціонування освітнього середовища, яка б відповідала високим стандартам якості, є психологізація освітнього процесу. На плечі психологічної служби покладені таке важливе завдання як фасилітація дій усіх учасників простору освіти шляхом організації та реалізації соціально-психологічного супроводу на новому рівні, оскільки саме психологи перебувають в епіцентрі освітніх змін, реформ, нововведень, інколи виконуючи функцію агентів змін.

Усі учасники освітнього процесу, згідно концепції НУШ, є рівноправними, добровільними, зацікавленими союзниками, що об'єднані спільною метою та несуть загальну відповідальність за результат.

Ключові документи сучасної освіти звертають увагу психологічної служби на необхідність надання кваліфікованої систематичної допомоги сім'ям з боку школи, залучаючи батьків до активної співпраці з дітьми та педагогами. Таким чином, психолог є медіатором між закладом освіти та батьками з метою налагодження позитивної взаємодії в освітній системі.

Психологічний супровід освітньої діяльності може бути втілений за допомогою 3 стратегій: А. Особистісно-фасилітативна. Ця стратегія передбачає емоційну підтримку учасників освітнього процесу Нової української школи. Б. Теоретико-методична. Ця стратегія передбачає підвищення рівня обізнаності щодо психологічних категорій та понять, що використовуються Новою українською школою, співпрацю батьків та педагогів з метою обрання ефективної індивідуальної дитиноцентрованої стратегії навчання та виховання.

В. Практико-конструктивна стратегія передбачає використання педагогіки партнерства як базового конструкту в освітньому середовищі.

Ці стратегії набувають певної форми взаємодії із батьками та можуть бути різноманітними, що залежить від індивідуальних характеристик, зокрема: щотижневі/щомісячні інформаційні дайджести, що інформують батьків про всі заходи, де діти беруть участь; безпосередні зустрічі батьків для планування та здійснення спільної діяльності в школі; інформаційний обмін щодо психологічної просвіти у вигляді друкованих / віртуальних / відеоматеріалів; дозвіллева активність спільно із дітьми та педагогами.

Концепція НУШ передбачає всебічний, повноцінний розвиток дитини, який забезпечує її психологічне благополуччя. Психологу при роботі з батьками важливо ідентифікувати та трансформувати фактори, які можуть нанести шкоду психологічному благополуччю дитини [1]. Вчений Є.І. Рогов визначив 5 груп чинників, що можуть зашкодити психологічному благополуччю дитини. До першої групи чинників належать труднощі батьків, пов'язані із недостатністю знань щодо вікових особливостей психофізіологічного розвитку дитини. У даному варіанті психолог може побачити з боку батьків завищений рівень домагань, вимогливість, принциповість щодо дитини. Ідеальний образ дитини, який намагаються створити батьки, може бути проекцією власних нереалізованих цілей. У другій групі факторів переважає раціональний аспект у вихованні, що проявляється у значній кількості заборон та моральних зобов'язань перед дитиною. У результаті діти втрачають свою безпосередність, з'являються комплекси, страхи вираження думок та почуттів перед іншими. Третьою групою чинників є демонстрація неприйняття дитини в її індивідуальності та неповторності. У даному випадку батьки проявляють ригідність у виховних впливах, проявляють емоційну підтримку, вони є непослідовними. Як наслідок у дітей виникають тривожність та невпевненість у собі. Четвертою групою чинників є неблагополучні зміни в особистості власне батьків (афективність, брак емоційно-позитивних почуттів у стосунках з дітьми, гіперсоціалізованість,

домінантність, недовіра, тривожність тощо) – ці психогенні чинники викликають внутрішній конфлікт у дітей. До п'ятої групи чинників належать базові характеристики виховання, що за умови гіпертрофії можуть призвести до невротизації дитини. Наприклад, турбота та гіперопіка демонструють нереалізовану потребу власне батьків у любові та опіці та необхідні саме для батьків, а не для їх дітей [3].

Для попередження впливу цих чинників або та сатисфакції стратегій та форм взаємодії психолога з батьками, психологічний супровід батьків передбачає такі основні напрямки: психоедукація; психологічні тренінги; інтерактивні заходи; психолого-педагогічні воркшопи та практикуми; психологічна превенція, інтервенція та поственція; індивідуальні та групові консультації; психодіагностика та психометрика [4]. З огляду на широкий спектр науково-практичних напрацювань з цієї тематики, психологічний супровід батьків охоплює такі аспекти: психологічні особливості дітей різної вікової категорії; батьківсько-дитячі взаємини; резильєнсність сім'ї; ресурсність дитини та батьків; аксіологічні аспекти виховання у родині; особистісні та соціальні особливості сучасної дитини; адаптація дітей до різноманітних умов Нової української школи [4].

Напрямки роботи психологічної служби із батьками, які використовуються в НУШ, поєднані такими завданнями: розширити рамки потенцій розуміння власної дитини; формування навичок взаємодії або покращення вже наявних; активація сімейної комунікації, навчання основам конструктивної взаємодії; удосконалення рефлексії взаємодії із дитиною; пошук та закріплення сприятливого стилю сімейного спілкування [2].

У світлі вищесказаного варто зазначити про існуючі правила роботи психолога з батьками в системі НУШ, які були сформовані емпіричним шляхом: основна мета роботи психолога є залучення батьків до активної участі у навчально-виховному процесі, тому варто переоцінити своє домінуюче становище, змінивши його на рівень партнерських відносин; обговорюючи проблему, яка виникла в процесі навчання, предметом обговорення є сильні

сторони дитини та суть проблеми; важливим є врахування особистих інтересів та побажань батьків; дотримання всіх етичних правил та задіяння медіатора в разі необхідності; спонукання до відповідальної поведінки та мотивування до спільної роботи над запитом. Таким чином, взаємодія психолога з батьками в НУШ має чіткі вимоги в рамках психологічного супроводу освітнього процесу. Проте, основними характеристиками цієї взаємодії є гнучкість, індивідуальний підхід, встановлення та підтримка партнерських відносин та активізація освітньої й особистісної саморегуляції всіх членів освітнього процесу.

### Література

1. Концепція нової української школи. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf>. (дата звернення: 10.06.2022).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / Упорядники Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. Коберник І., Хобзей П., Шиян Р. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny\\_a/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20seredny_a/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf). (дата звернення: 20.06.2022).
3. Рогов Е.И. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М., 1999. 480 с
4. Туріщева Л., Дорожко І., Малихіна О. Шкільний психолог в умовах НУШ. К. : Основа, 2020. 144 с.

УДК 37.013.42:378]:005.574

Світлана ЧЕРНЕТА  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

### **КОНФЛІКТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ**

Повномасштабне вторгнення Російської федерації на територію України спричинило збільшення кількості осіб/сімей, які опинились у складних

життєвих обставинах, відповідно збільшилась кількість завдань, які виконують фахівці із соціальної роботи.

Соціальна напруга в суспільстві, конфліктні та суперечливі ситуації, в яких постійно перебуває значна частина фахівців із соціальної роботи, особливо надаючи соціальні послуги, без сумніву впливають на особливості сприймання ними власної професійної діяльності, на якість виконуваної роботи.

Спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг на успішне вирішення професійних завдань різного ступеня складності вимагає сьогодні від закладів вищої освіти перегляду змісту освітніх програм, включення таких освітніх компонентів, які забезпечать формування професійно важливих конфліктологічних знань, вмінь та навичок, розвиток особистісних здібностей. Саме конфліктологічна компетентність фахівців із соціальної роботи є однією з складових їх професійної компетентності та набуває особливого значення в умовах воєнного стану.

Основними складовими конфліктологічної компетентності фахівців із соціальної роботи є здатність конструктивно вирішувати конфлікти як під час навчання у ЗВО, так і у професійній діяльності, та проводити ефективне їх попередження, готовність до формування малоконфліктного соціального мікросередовища.

Аналіз освітніх програм та змісту дисциплін психолого-педагогічного спрямування підготовки фахівців із соціальної роботи у закладах вищої освіти свідчить, що до них внесені питання з основ конфліктології, яких недостатньо для формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців (Козяр, Островська, Бойко, 2021).

Саме на цьому акцентує увагу у своїх дослідженнях С. Калаур, яка зазначає, що для успішного вирішення конфліктних ситуацій майбутній фахівець повинен мати необхідний обсяг інтегрованих знань із методології, педагогіки, психології, соціології й фізіології, вмінь та навичок попередження

та конструктивного вирішення конфліктів. Це саме це сприятиме формуванню конфліктологічної готовності майбутнього фахівця (Калаур, 2014).

Одним із факторів такої готовності є збагачення змісту підготовки майбутніх фахівців спеціальними знаннями про сутність, структуру, функції конфліктів, механізми попередження та технології їх розв'язання (Калаур, 2014).

Відповідно одним із завдань закладів вищої освіти при підготовці фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг є:

- створення спеціалізованого комплексу пов'язаних між собою освітніх компонентів, які б сприяли формуванню знань, напрацюванню вмінь та навичок конструктивної поведінки в конфліктах, розвиток діагностичних вмінь виявлення конфліктогенів, стратегій та тактик конфліктної поведінки, зниженню рівня агресивності. У Стандарті вищої освіти: першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота включено компетентності (ОС бакалавр - Здатність взаємодіяти з клієнтами, представниками різних професійних груп та громад, ОС магістр - Навички міжособистісної взаємодії) та результати навчання (ОС бакалавр - Використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин, ОС магістр - Організовувати спільну діяльність фахівців різних галузей і непрофесіоналів, здійснювати їх підготовку до виконання завдань соціальної роботи, ініціювати командування та координувати командну роботу), які передбачають необхідність наявності в освітніх програмах підготовки здобувачів таких освітніх компонентів, які б сприяли формуванню конфліктологічної компетентності фахівців із соціальної роботи (Стандарт бакалавра, 2019; Стандарт магістра, 2019). Такими освітніми компонентами мають бути: Основи конфліктології (сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи, їх готовності до безконфліктної

взаємодії, забезпечить оволодіння сучасними теоретичними і прикладними знаннями розв'язання конфліктів, допомагатиме подальшому професійному зростанню в умовах удосконалення правового регулювання соціальної сфери.), Соціальна конфліктологія (сприятиме засвоєнню студентами цілісної системи конфліктологічних знань; формування умінь діагностування конфлікту, його попередження та конструктивного вирішення; формування готовності майбутніх соціальних працівників до міжособистісної безконфліктної взаємодії у професійній діяльності), Попередження конфліктів у соціумі (сприятиме підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх соціальних працівників, їх готовності кваліфіковано і майстерно виконувати свої професійні обов'язки, здійснювати профілактику на основі узагальненого сучасного розуміння сутності конфлікту та конфліктної взаємодії й особливостей протікання соціальних конфліктів у цілому й зокрема конфліктів у соціальній сфері), Соціальна медіація (сприятиме формуванню умінь і навичок щодо забезпечення розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи початкових навичок медіатора, шляхом імплементації кращих європейських та світових стандартів медіації; формування навичок надання послуг медіації на професійних засадах, поширення практики мирного вирішення спорів позасудовими методами для профілактики та розв'язання конфліктів у соціальній сфері) та ін.;

- створення малоконфліктного освітнього середовища за рахунок зміцнення конфліктостійкості особистості кожного здобувача освіти під час навчальної та виховної роботи. Напрацювання вмінь та навичок розв'язання конфліктів, конструктивна спільна діяльність викладачів зі студентами, їх внутрішньо групова комунікація, можливо забезпечити під час виконання спільних завдань, професійних ділових ігор, тренінгів, технологій контекстного навчання, організації конструктивної дискусії в конфлікті, технологій розвитку критичного мислення, рефлексивних технологій (Гіренко, 2013);

- розробка та впровадження програм попередження, профілактики конфліктів в освітньому середовищі та у професійній діяльності фахівця із

соціальної роботи у процесі надання соціальних послуг. Результативність цих програм залежить від рівня загальнотеоретичних знань сутності конфлікту, його причин, стадій та етапів розвитку; глибини аналізу перед конфліктних ситуацій; технологій попередження конфліктів, вміння обирати, їх поєднувати та проваджувати.

Отже, конфліктологічна підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг є необхідною складовою їх професійної підготовки. Необхідним є вдосконалення освітнього процесу в ЗВО, з урахуванням професійних особливостей конфліктів в установах та організаціях соціальної сфери, змінами, що відбуваються в роботі фахівців із соціальної роботи при наданні соціальних послуг в умовах воєнного стану.

### Література

1. Калаур С.М., Фалинська З.З. Соціальна конфліктологія : навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2010. 360 с.
2. Козяр М.М , Островська Н.Д., Бойко І.З. Підготовка майбутніх фахівців різного профілю до розв'язання конфліктних ситуацій. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 36. С. 181-184.
3. Стандарт вищої освіти: другий (магістерський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Магістр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>
4. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>
5. Гіренко С. П. Змістовний компонент формування конфліктологічної культури майбутніх слідчих ОВС у фаховій підготовці. *Вісник Національної академії оборони України: Збірник наукових праць*. Вип. 6(37). Київ, 2013. С. 42-47.

## МОЖЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОУЧИНГУ В СОЦІОНОМІЧНІЙ СФЕРІ

Соціономічна сфера в Україні зазнає трансформаційних процесів та потребує швидкого реагування через різні підходи, моделі, технології тощо. За таких обставин, коучинг-підхід допомагає у пошуку та баченні нових варіантів на шляху до означеної цілі, у вирішенні завдань як у процесі професійної діяльності, так і в особистісних питаннях різних ситуацій життєвого вибору, у прогнозуванні можливих наслідків.

Доречно зауважити, що коучинг достатньо широко розповсюджений в усіх розвинутих країнах світу. Поступово, і в Україні, затребуваними у різних сферах життя стають коучинг-підхід і коучингові технології. Однак, на часі, у соціономічній сфері коучинг є новим напрямом.

Низка праць як закордонних, так і вітчизняних науковців присвячена проблемі коучингу, а саме: П. Вріца і Я. Аруді, Е. Берна, Дж. Вітмора, У. Дауні, С. Леонової, В. Максимова, О. Нежинська, М. Праслоу, М. Рейнолдса, В. Тищенко, О. Хмельницької, Л. Хомченко та ін.

У цих працях детально розглянуті питання сутності та призначення коучингу; надано відомості про різні підходи до його організації та проведення; подано інформацію про конкретні методи реалізації коучингу, в навчальному процесі зокрема; специфіку застосування до вирішення різних психологічних проблем і контингентів клієнтів; висвітлено основні проблеми, що постають при застосуванні коучингу, а також розглянуті шляхи подолання труднощів, що виникають при здійсненні процесу взаємодії з клієнтами та ін.

У останніх дослідженнях автори зазначають, що коучинг – це своєрідний засіб просування клієнта з метою розкриття його потенціалу. Відтак коуч – своєрідний провідник, який супроводжує людину чи команду у напрямку максимальної реалізації власного потенціалу [2]. Коучинг відносять до технологій як особистісного, так і професійного зростання.

Інтегровано підходить до визначення сутності та особливостей коучингу І. Петровська [3, с. 160]:

1. засіб сприяння, допомоги іншому працівнику в пошуку його власних рішень або службово-посадового просування у будь-якій складній ситуації;
2. інструмент для оптимізації людського потенціалу та ефективної діяльності;
3. вид індивідуальної підтримки людей, що ставлять своїм завданням професійне й особистісне зростання, а також підвищення персональної ефективності;

Необхідно також відзначити такі особливості коучингу, що роблять можливим і доречним його реалізації в освітньому процесі [24]:

- у фокусі коучингу є зазвичай професійний діалог, розроблений з метою розвитку спеціальних професійних навичок, які б інтенсифікували професійний діапазон викладача;
- коуч не виступає фігурою, яка б явно спрямовувала дії тих, хто навчається, а уважно слідкує за природним розвитком подій із подальшим його коригуванням;
- для викладачів саме коучинг дає простір для експериментування із новими навчальними стратегіями; коучинг більш притаманний сфері неформальної освіти і може не бути пов'язаним із дискурсом кар'єрного зростання.

Коучинг – це процес, який дає змогу клієнтам повністю реалізувати свій потенціал. Саме коучинг є тим процесом, що допомагає особі більш комфортно і вільно почувати себе, оскільки коуч – це фахівець, який намагається створити атмосферу максимальної довіри, почуття безпеки для клієнта.

Більшість підходів до коучингу мають спільні риси: між коучем та його клієнтом встановлюються взаємовідносини, побудовані на довірі, конфіденційності, справжніх, непідробних комунікаціях; формулюється та обговорюється ситуація клієнта, узгоджується з його цілями та очікуваннями. У

процесі коучингу спостерігаються глибоке проникнення та вивчення динаміки щодо цілей клієнта.

Загалом, у контексті заявленої проблеми, реалізація коучингу, дозволяє створити оптимальні умови для вирішення проблемних питань клієнтів; покращити якість надання професійних послуг у соціономічній сфері.

### Література

1. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О. О. Нежинська, В. М. Тименко. *Вісник післядипломної освіти*. Зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. К. : АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15(28). С. 236–245.

2. Леонова С.В. Коучинг як засіб розвитку потенціалу особистості. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/20420/1/99-Leonova-165-167.pdf>. (дата звернення: 14.09.2022).

3. Петровська І. Р. Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу / І. Р. Петровська, Р. Д. Бала. *Наук. вісн. НЛТУ України*. 2010. № 20. С. 158–161.

# ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВЛАДИ ТА МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ З СОЦІАЛЬНИМИ СЛУЖБАМИ У НАДАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

---

---

УДК 362 :158.012

Валентина БУГАЙ, Лариса ДАНИЛЬЧУК  
Хмельницький національний університет

## ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦЕНТРІВ ЗАЙНЯТОСТІ

Адаптація безробітної молоді в умовах центрів зайнятості проводиться поетапно, але завдання, які вирішуються на кожному етапі, тісно пов'язані між собою і вирішуються комплексно. Проводячи роботу з адаптації нами було застосовано соціально-педагогічний інструментарій роботи з безробітною молоддю: традиційні та інноваційні форми, методи, засоби, прийоми, способи роботи, що є найдоцільнішими для реалізації програми адаптації безробітної молоді в умовах центрів зайнятості.

Залежно від цільової аудиторії розрізняють *індивідуальні та групові форми/методи роботи*, серед найпоширеніших ми можемо рекомендувати *є консультування: групове та індивідуальне*.

Методологічні основи консультування закладені у працях А. Адлера, К. Роджерса, З. Фрейда, К. Юнга та ін. В основу розроблених теорій консультування покладено механізми взаємодії людей, сприйняття та опанування інформацією. Консультування виконує різні функції: надання порад та рекомендацій; надання підтримки щодо прийняття рішення та розв'язання проблеми; надання інформації, необхідної для прийняття рішення [4, с. 39-41]. У науковій літературі консультування пояснюється у психологічній і соціальній парадигмах як особливий вид допомоги клієнту і соціальним групам. Психосоціальний підхід до консультування спрямований на зниження рівня стресової ситуації і усунення внутрішнього чи зовнішнього конфлікту в рамках проблемної ситуації шляхом довготривалих підтримуючих і навчаючих

відносин. У якості інструментарію використовуються дві основні процедури – підтримка і модифікація [1, с. 174-181], що реалізуються на засадах: добровільності, гуманності, доступності. За своєю формою і методами консультація – це взаємодія між двома або декількома людьми, у ході якої консультант передає спеціальні знання і відповідну інформацію клієнту [4, с. 68-70].

Консультація є одним із напрямів соціальної/соціально-педагогічної роботи, у процесі якого соціальний працівник-консультант допомагає клієнтові, у нашому випадку – безробітним молодим особам, проаналізувати і зрозуміти сутність його важкої життєвої ситуації і запропонувати різноманітні варіанти, які можуть бути використані для розв'язання проблеми працевлаштування. У процесі адаптації безробітної молоді в умовах центрів зайнятості ми рекомендуємо проводити індивідуальні та групові консультації та консультаційні тематичні бесіди: «Стратегія пошуку роботи», «Особливості працевлаштування», «Психологічна взаємодія з роботодавцем», «Як швидко адаптуватися в новому колективі» та ін.

Зауважимо, що у процесі групових консультацій та консультаційних тематичних бесід може досить влучно реалізовуватися метод групової дискусії.

*Групова дискусія* – це спільне обговорення будь-якого проблемного питання. Дискусія – це спеціально організоване обговорення проблеми, що передбачає наявність (зіткнення) різних точок зору. Дискусія дозволяє прояснити (можливо змінити) думки, позиції та установки учасників групи під час безпосереднього спілкування [6, с. 130]. Дискусія виникає тоді, коли кожен учасник висловлює свою думку з тієї чи іншої теми на підставі своїх знань і досвіду. Це обмін думками. Часто дискусія приймає гострий характер (коли заявляється проблема стосується життєвих принципів і особистих переживань учасників), і сторони не досягають одностайності. Але така дискусія може спонукати безробітну людину замислитися, змінити або переглянути свої установки щодо пошуку роботи/працевлаштування.

У дискусії можуть брати участь двоє і більше осіб. Найбільш конструктивний варіант – 6-8 осіб. Така кількість учасників дозволяє кожному повною мірою висловити свою думку і уважно вислухати партнерів по дискусії. Цей метод може бути використаний соціальним працівником-профконсультантом як з метою надання можливості учасникам побачити проблему безробіття з різних сторін, що уточнює взаємні позиції, так і в якості групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, що посилює згуртованість групи і одночасно полегшує саморозкриття учасників.

Серед різних форм дискусії можна виділити окремо «техніку акваріума» – особливий варіант організації групової взаємодії. Цей різновид дискусії застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями [3], у нашому випадку – проблеми пошуку роботи/працевлаштування безробітних молодих осіб.

Досвід практичної діяльності соціальних працівників-профконсультантів та напрацювання експертів дають підстави стверджувати, що під час реалізації адаптації безробітної молоді в умовах центрів зайнятості позитивний результат, особливо у період карантинних обмежень, дає одна із інноваційних форм роботи – *вебінари*. Вебінар (веб-семінар) – це різновид веб-конференції, яка полягає у проведенні онлайн-зустрічей або презентацій через інтернет в режимі реального часу. Вебінари організовують за допомогою web-технологій в режимі прямої трансляції. Зв'язок між учасниками та соціальним працівником-профконсультантом підтримується через інтернет після заходу на сторінку інтерактивного класу (кімнати вебінар). Учасники мають можливість чути і бачити профконсультанта, задавати питання (в чаті або через голосовий зв'язок). На екрані можуть транслюватися презентації, інтернет-посилання, ведучий може використовувати інструменти віртуальної білої дошки, проводити опитування в режимі реального часу, учасники можуть працювати в групах і т.п. [2]. Основною перевагою застосування вебінарів є гнучкість і високий ступінь інтерактивності, а також те, що після завершення заходу залишається запис, який також можна використовувати в подальшому.

Загалом, окреслений соціально-педагогічний інструментарій не є вичерпним, а, той час, окреслює перспективи для подальшого науково-методичного обґрунтування та розробки рекомендації щодо адаптації безробітної молоді в умовах центрів зайнятості.

### Література

1. Абрамова Г. С. Практическая психология. М. : Академия, 1997. 68 с.
2. Волошко В. Професійне навчання безробітних – підвищення конкурентноспроможності громадян на ринку праці. URL: <http://www.dcz.gov.ua/kir/control/uk/publish/article?artid=13400> (дата звернення: 21.09.2022).
3. Іванілова О.В. Шляхи підвищення ефективності професійного навчання безробітних : тези доп. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення» : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (24 листоп. 2011р., м. Київ) : у 2 ч. –Ч.2/ уклад. : Л.М. Капченко, С.О. Тарсюк, Л.Г. Авдєєв та ін. К. : ІПК ДСЗУ, 2011. С. 47–51.
4. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М. : Смысл, 2000. 109 с.
5. Методичні рекомендації щодо розроблення й оформлення навчальних шляхів перепідготовки безробітних. К., Науково-методичний Центр вищої освіти Міністерства освіти і науки України. 2012. 72 с.
6. Невосенна О.А., Сінгуцька Я.О. Особливості соціально-психологічної адаптації безробітних. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*, 2013. №960. С. 128–130.

**СОЦІАЛЬНІ ГАРАНТІЇ ДЕРЖАВИ У ПРАЦЕВЛАШТУВАННІ МОЛОДІ  
НА РИНКУ ПРАЦІ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

В Україні працевлаштування молоді, що щойно закінчила навчання, та надання допомоги в їх адаптації на першому робочому місці є складним та суперечливим процесом. Законодавчо закріплені гарантії та заходи щодо сприяння зайнятості молоді в дійсності не реалізуються повністю в нашій державі. Молодь має завищені уявлення про трудову діяльність та необґрунтовані вимоги до умов праці на робочих місцях. У свою чергу, роботодавець хоче отримати вже сформованого досвідченого працівника, котрий одразу ж зможе компетентно виконувати усі функціональні обов'язки, що покладені на нього. Такі чинники провокують, втрату інтересу, психологічний страх, молодіжне безробіття та призводить до пасивності молоді на ринку праці та у процесі трудової діяльності.

Сприяння зайнятості молоді з боку держави насамперед здійснюються через надання державних гарантій для забезпечення першим робочим місцем. Ці гарантії встановлено Кодексом законів про працю, Законами України “Про зайнятість населення”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” тощо.

Згідно із Законом України “Про зайнятість населення”, встановлені такі заходи

щодо сприяння зайнятості: 1) професійна орієнтація та професійне навчання; 2) стимулювання діяльності роботодавців, спрямованої на створення нових робочих місць та працевлаштування безробітних; 3) створення умов для самозайнятості населення та підтримка підприємницької ініціативи; 4) сприяння забезпеченню молоді першим робочим місцем та запровадження стимулів для стажування на підприємствах; 5) сприяння зайнятості інвалідів; 6) забезпечення участі безробітних у громадських та тимчасових роботах (Міненко, 2013)

Вище наведені заходи спрямовано на забезпечення відповідності рівня професійної кваліфікації осіб, зокрема молоді, потребам ринку праці, створення умов для активного пошуку роботи безробітними, підвищення конкурентоспроможності молодих фахівців на ринку праці. Згідно із законодавством, випускники вищих та професійно-технічних навчальних закладів, які навчалися за державним замовленням, працевлаштовуються на підставі угод, укладених між замовником, керівником навчального закладу та випускником.

Соціальні гарантії у сприянні працевлаштуванню молоді, яка закінчила або припинила навчання у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах та яка вперше приймається на роботу, передбачаються також і ст. 14 Закону України “Про зайнятість населення” шляхом встановлення підприємствам, організаціям для працевлаштування неконкурентоздатних на ринку праці осіб квоти в розмірі 5% середньооблікової чисельності штатних працівників за попередній календарний рік (Дружиніна, 2010).

Окрім того, Законом України “Про зайнятість населення” запроваджується низка інших механізмів стимулювання зайнятості молоді, зокрема стажування студентської молоді, стовідсоткової компенсації єдиного соціального внеску за працевлаштування на новостворені робочі місця строком не менше двох років молоді на перше робоче місце, а також надання одноразової допомоги по безробіттю для організації підприємницької діяльності.

Стажування студентської молоді впливає, насамперед, на набуття нею практичних навиків праці, що в подальшому забезпечить збільшення конкурентоспроможності її на ринку праці. Одним із додаткових напрямів сприяння зайнятості молоді є організація громадських та тимчасових робіт. Це допомагає молоді набути перших практичних навиків та сприяє адаптації в конкурентному середовищі на ринку праці.

З метою гарантування першого робочого місця молоді при навчальних закладах за підтримки держави створено підрозділи, що відповідають за працевлаштування випускників. Так кожному випускнику після закінчення навчання повинна підбиратися відповідна робота, з подальшим укладанням договору на працевлаштування між роботодавцем, студентом та навчальним закладом. Проте у дійсності цей механізм працевлаштування не дає належного позитивного результату, а проблеми працевлаштування покладаються на самих випускників. Проблема реалізації трудового потенціалу молоді в Україні виходить з недосконалості механізмів державного регулювання ринку праці та неузгодження функціонування системи освіти та ринку праці.

В ході проведення анкетування молоді було виявлено, що 30,9% молодих працівників займають робочі місця, які потребують нижчого рівня кваліфікації. Це призводить до втрати віри в цінність системи освіти, обмежує можливості професійного зростання, знецінює кошти, витрачені на освіту, та знижує статус самої вищої освіти (Гайдаш, 2013).

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від випускника будь-якого навчального закладу психологічної, моральної, теоретичної та практичної підготовленості до життя і праці в сфері ринкових відносин, чіткого розуміння залежності свого майбутнього від обсягу та якості набутих знань і вмінь, усвідомлення й обґрунтування вибору сфери професійної діяльності, працьовитості й ініціативності.

З моменту закінчення навчального закладу та отримання професійної освіти молодь здебільшого вперше виходить на ринок праці. Хибні уявлення молоді про роботу та завищенні вимоги до умов праці та заробітну плату, впливають на збільшення безробіття та непостійну зайнятість. Як наслідок, на ринку зменшується попит на роботу, яка не потребує спеціальних знань та вмінь, зокрема на робочі професії. спеціальності

Після отримання освіти у процесі пошуку першого робочого місця молодь здебільшого проходить декілька етапів: вихід на ринок праці, ознайомлення з пропозицією робочих місць, визначення власних потреб та

бажань, працевлаштування на перше робоче місце, набуття першого робочого досвіду та необхідних навиків, розвиток та становлення особистості. Проблеми, з якими зустрічається молодь на ринку праці, пов'язані з певними особливостями соціального стану. Досить високий освітній рівень більшості безробітних, який перевищує потреби для більшості затребуваних професій, впливає на підвищені орієнтири у молоді щодо працевлаштування, престижу професії та розміру заробітку, а також необґрунтовані вимоги до змісту, спрямування і умов праці.

Процес переходу молоді від навчання до роботи вимагає скоординовану діяльність представників трьох сфер, а саме системи освіти, роботодавців та держави. У цьому аспекті повинне проводитися спільне формування навчальних програм, програм стажування та навчальної практики. Необхідне також укладання договорів про працевлаштування випускників на перше робоче місце, при цьому роботодавці мають безпосередньо залучатися до планування навчального процесу майбутніх працівників. Таким чином, вирішення проблем, які виникають у молоді при виході на ринок праці, повинно відбуватися за умови державного сприяння. Проте не можна заперечувати важливість вміння молоді самостійно адаптуватися в конкурентному ринковому середовищі, а це стає можливим за умови отримання допомоги та повної інформації щодо стану ринку праці, а також якісної ефективної системи професійної орієнтації.

У контексті зазначеного, проблема працевлаштування молоді за фахом безпосередньо пов'язана з відсутністю досвіду та практичних вмінь, тому у молоді виникає потреба у додатковому навчанні. Знаходячись у конкурентному середовищі ринку праці без відповідних знань та вмінь, молодь не може досягти значних успіхів у своїй трудовій діяльності. Для оволодіння обраною професією необхідно розвивати власний професійний потенціал та практичні навички. Для цього молоді необхідно адекватно оцінити власні здібності та можливості для розвитку власної професійної діяльності.

В аспекті забезпечення молоді робочим місцем після отримання освіти ефективним методом сприяння працевлаштування молоді є система дуального навчання. Дуальне навчання – це поєднання теорії і практики. За цією системою студенти отримують освіту за фахом безпосередньо на виробництві чи проходять там повний практичний курс. При цьому підприємство бере на себе витрати на навчання студента і навіть виплачує їм стипендію, а останній зобов'язується після закінчення навчання почати свою трудову діяльність саме на цьому підприємстві. Тобто роботодавець має змогу безпосередньо впливати на рівень підготовки майбутніх працівників, давати можливість їм перед початком роботи здобувати необхідні навички та перший практичний досвід.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що основні проблеми, що перешкоджають вдалій реалізації власного трудового потенціалу молоді, є невідповідність отриманої освіти з потребами ринку праці, завищені вимоги молоді до умов та оплати праці, відсутність практичного досвіду та навичок роботи. На основі цього важливого значення набуває якісний та ефективний механізм державного прогнозування потреб ринку праці, що має бути основою для формування державної політики сприяння працевлаштування молоді. У процесі сприяння реалізації трудового потенціалу молоді особлива увага має бути направлена на отримання практичних навичок та першого досвіду роботи. Виходячи з цього, визначені заходи державного сприяння реалізації трудового потенціалу молоді на ринок праці: вдосконалити систему оплати стажування молоді під час навчання; запровадити систему дуального навчання; проводити орієнтацію молоді на поєднання навчання з роботою; довести до відповідності освітніх норм до вимог роботодавців; налагодити взаємодію представників сфери освіти та роботодавців; заохочувати оволодіння професією молоддю на робочому місці без попереднього отримання професійної освіти.

### **Література**

1. Дружиніна В. Механізм державного регулювання ринку праці: теоретичний аспект. 2010. No 4. С. 67.

2. Гайдаш О. Державне регулювання ринку праці як фактор сталого розвитку української економіки. 2013. № 2. С. 6.

3. Міненко В. Співвідношення активних і пасивних методів державного регулювання ринку праці на регіональному рівні. 2013. № 1 (43). С. 170.

4. Державна служба зайнятості [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.dcz.gov.ua](http://www.dcz.gov.ua).

5. Про зайнятість населення [Електронний ресурс] : Закон України № 5067-VI від 05.07.2012 р. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17/page3>.

УДК 371

Олександра ДУБАСЕНЮК, Олена АНТОНОВА  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

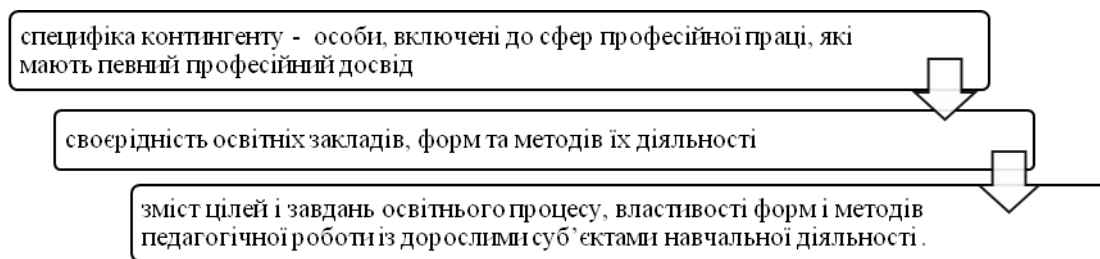
## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДОРОСЛИХ У СИТУАЦІЇ ВОЄННОГО СТАНУ**

XXI століття характеризується докорінними змінами в освіті, що зумовлено переорієнтацією самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних, культурних та духовних якостей. У Декларації прав людини представлено концептуальні основи нової парадигми освіти, яка має бути спрямована на всебічний розвиток людини [4]. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють такі ціннісні уявлення про призначення освіти для: особистого зростання; розвитку духовних сил, здібностей, умінь, які дозволяють б долати життєві проблеми; для життя – розвиток практичних умінь і навичок; неперервного саморозвитку та самовдосконалення (С.У. Гончаренко, Г.П. Васянович, В.Г. Кремень) [3, 5].

У ситуації воєнного стану особлива роль належить фахівцям соціальної сфери, які готуються до роботи з різними категоріями дорослих. Відбуваються зміни у професійній підготовці соціальних працівників, зокрема освіта XXI століття повинна гуртуватися на «новому холізмі», вищому синтезі наукового

гуманізму, розвитку інтелектуальних якостей, творчих здібностей, соціальної відповідальності, гармонійного поєднання інтелектуальних і природних компонентів індивіда. Особлива роль належить освіті дорослих як відокремленій частині системи освіти, основним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя (С.П. Архіпова, О.Б. Буднік, В.Г. Онушкін, Є.І. Огарєв).

У науковій літературі (С.П. Архіпова) виділяють особливості освіти дорослих (Рис.1):



**Рис.1. Особливості освіти дорослих**

Освіта дорослих являє собою особливий соціальний інститут, до основних функцій якого належать: 1) культурно-історична (корекція, адаптація і передача новим поколінням дорослих накопиченого соціального досвіду); 2) соціальна (соціалізація людини і подальший розвиток її особистості); 3) соціально-економічна (підготовка функціонально грамотного працівника для постійного ринку праці, здатного адаптуватися до постійно змінюваного світу, що сприяє зменшенню соціальної поляризації).

Нині у ситуації воєнного стану в Україні постають нові завдання соціальної адаптації, пов'язані з міграцією великої кількості людей (біженців, переселенців, внутрішньо переміщених осіб тощо), їх працевлаштуванням і забезпеченням необхідним рівнем життя, безробітних (тих, хто раніше працював, але втратив роботу, непрацевлаштованих випускників закладів освіти тощо); військовослужбовців, звільнених у запас; пенсіонерів та людей похилого віку; жінок. Зокрема, переселенці відчують великі труднощі з

облаштуванням умов життя, з адаптацією до нових умов. Для біженців за кордоном виникають додатково проблеми, пов'язані із вивченням іноземної мови, адаптацією до традицій, культури народу, його звичаїв, проблемами працевлаштування, соціалізації в нових умовах, оволодіння новими професіями.

Отже, у зв'язку з цим зростає роль неперервної освіти дорослих, потреба у здобутті нових професій. Визначальною в орієнтації дорослих у сфері освіти набуває субкультура кожної соціально-професійної групи. Найбільш значущим компонентом змісту освіти у таких обставинах постає комплекс проблем, пов'язаних із життєвим і професійним самовизначенням представників окреслених груп дорослих.

Відтак, вивчення освітніх орієнтацій різних категорій дорослих передбачає побудову змісту освіти фахівців соціальної сфери у ЗВО, що спрямований на соціалізацію особистості, при цьому розглядаються різні позиції: освіта як джерело неперервного морального, духовного вдосконалення людини, її гармонійного розвитку, як засіб «особистої самостійності», обґрунтованого вибору життєвих цінностей з урахуванням особливостей (національних, статевих, майнових, регіональних); освіта як засіб, що сприяє виконанню різних соціальних ролей (жінки, чоловіка, воїна, вихователя, члена сім'ї тощо); освіта як можливість отримання професії; освіта як опора у ситуації воєнного стану (освіта для біженців, для переселенців, для воїнів, для реабілітованих осіб, освіта в пенітенціарних закладах тощо); освіта, яка дозволяє готувати фахівців в умовах нестабільності (освіта для медичних працівників, підготовка людей, які використовують нову військову техніку, волонтерська діяльність та ін.).

Для розвитку активності дорослих учнів велике значення набуває визначення і специфічна дидактична переробка змісту освіти, яка передбачає розробку нових або суттєво оновлених традиційних навчальних курсів з урахуванням сучасних вимог, які б не повторювали аналогічні курси, прослухані у ЗВО.

На основі наукової літератури визначимо та охарактеризуємо критерії готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих - мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний. *Мотиваційний критерій* відображає міру внутрішньої готовності майбутнього соціального працівника до роботи з різними категоріями дорослих, ступінь сформованості його ціннісних орієнтацій, інтересу до обраного виду професійної діяльності, задоволеності її результатами, рівень розвитку мотивації соціально-педагогічної діяльності та участі в діяльності по її самовдосконаленню. До основних показників віднесено: інтерес до освіти дорослих, до роботи з різними категоріями дорослих, бажання працювати з такими людьми, здатність до їх підтримки.

*Особистісний критерій* характеризує ступінь сформованості особистісних професійно значущих якостей майбутнього соціального працівника до роботи з різними категоріями дорослих. Виокремлено наступні показники: сформованість комунікативних умінь, здатність креативно мислити; цілеспрямованість, наполегливість, оптимізм; висока вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку та відповідальності.

*Когнітивний критерій* характеризує рівень теоретичної готовності майбутнього соціального працівника до роботи з різними категоріями дорослих, зокрема актуальні проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців соціальної сфери; особливості соціально-психологічної та соціально-педагогічної роботи в системі фахової передвищої та вищої освіти. Відповідні показники вміщують: знання про особливості роботи з визначеними категоріями дорослих, ознаки їх інтелектуальної/освітньої підготовленості, виявлення, діагностика та навчання майбутніх соціальних працівників. Знати особливості взаємодії органів державної влади та місцевого самоврядування з соціальними службами у наданні соціальних послуг під час воєнного стану.

*Діяльнісний критерій* відображає ступінь практичної готовності майбутнього працівника соціальної сфери до роботи з різними категоріями дорослих. Основні показники: володіння формами та методами соціально-

педагогічної діяльності, що формуються у ЗВО, методиками виявлення та діагностики актуальних потреб дорослих людей, уміння здійснювати диференціацію та індивідуалізацію їх запитів, уміння використовувати інноваційні соціальні та соціально-педагогічні технології у роботі з дорослими, уміння надавати допомогу у соціально-педагогічній реабілітації у закладах та установах соціального спрямування; упроваджувати феномен соціального коучингу в сучасній соціономічній сфері.

**Висновки.** Таким чином, майбутній соціальний працівник, передусім, повинен добре орієнтуватися в різних галузях соціально-педагогічної сфери, володіти ґрунтовними соціономічними знаннями, знати їх можливості для вирішення соціально-педагогічних та соціокультурних завдань. Отже, щоб бути готовими до роботи з різними категоріями дорослих студенти мають отримати наступні теоретичні знання щодо: природи, структури, критеріїв розвитку соціальної сфери; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку різних категорій дорослих з урахуванням рівня їх освітньої підготовленості, особливостей соціального середовища; методів та особливостей діагностики соціальної сфери; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для навчання різних категорій дорослих; критеріїв розвитку феномену соціальної сфери; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (біженці, переселенці, військові тощо).

По-друге, щоб бути готовими до роботи з різними категоріями дорослих, майбутні фахівці соціальної сфери мають оволодіти такими базовими вміннями: планувати соціально-педагогічну діяльність у визначеній сфері; організовувати соціально-педагогічну діяльність дорослих; урахувати особливості воєнного стану у країні; розробляти програми для індивідуального навчання різних категорій дорослих; упроваджувати інноваційні форми та методи соціально-педагогічної діяльності; застосовувати методи активізації інтелектуально-творчого потенціалу освіти дорослих; сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей дорослих.

По-третє, щоб бути готовими до роботи з різними категоріями дорослих, у студентів мають сформуватися такі базові якості андрагога як позитивна Я-концепція, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні мети щодо цілісного розвитку дорослої особистості; професійна та емоційна зрілість майбутнього соціального працівника; емоційна стабільність; спрямованість на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки дорослої особистості в цілому; готовність до неперервного саморозвитку своєї особистості; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій воєнного стану; повага до дорослої особистості як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності (визнання її як індивідуальності).

### Література

1. Архіпова С.П. Основи андрагогіки, Черкаси, 2004. 92 с.
2. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності: результати експериментального дослідження // Психологія і особистість. 2016. № 1. С. 70-82. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios\\_2016\\_1\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_8)
3. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога: теоретико–методологічний аспект. Монографія / Вибрані твори у 7 т. Т.2. Львів: Норма, 2015. 352 с.
4. Вклад образования в развитие культуры. ЮНЕСКО. Международная конференция по образованию. 43 сессия. – Женева, 1992.
5. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. 2008. № 1 (47). С. 2-6.

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ**

Переміщення порушує соціальну екологію людини, зумовлює депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної «пастки бідності» (пастки утриманства), і тому зумовлює потребу в допомозі з боку соціальних працівників [4]. Сьогодні чимало людей покинули свої домівки та переїхали у безпечніші місця України або в інші держави, внаслідок військового стану в нашій країні. Число внутрішньо переміщених осіб за неофіційними даними становить біля 9 млн., проте реальна цифра наразі невідома.

Питанням соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами приділялась увага у наукових працях: О. Балакіревої, О. Губар, Н. Гусак, І. Журби, І. Куратченко, Л. Тернової, І. Трубавіної, С. Трухан, Н. Самари, Т. Семигіної, О. Якушевевої та ін.

Внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Проблеми внутрішньо переміщених осіб, дітей, сімей з дітьми є масовими, пов'язаними з порушенням їх багатьох прав, дистантністю сімей, їх майже повним розривом з минулим життям, необхідністю адаптації до нових умов проживання практично з чистого листа і без навіть необхідного майна для життя на фоні значних психологічних проблем [5].

Внутрішньо переміщені особи, можуть відчувати на собі одночасно кілька факторів сімейного неблагополуччя, що поглиблює кризу сім'ї та особистості. Типові проблеми поділяються на: психологічні (загальні, чоловічі, жіночі, дитячі); економічні, матеріальні, соціальні, соціально-педагогічні,

соціально-медичні, юридичні. Узагальнимо фактори неблагополуччя сім'ї, яка є внутрішньо переміщеною:

1) сімейні стресори, які класифікуються за силою-слабкістю і тривалістю дії: травма (катастрофа, нещасний випадок – коротке за часом, але сильне за впливом явище – війна, смерть, несподіване розлучення); життєва подія (більш тривала подія, яка сильніше впливає на подальшу долю і життя – поява/вихід члена сім'ї, переїзд); хронічна рольова напруга (конфлікти, які накопичуються та не розв'язуються в ході виконання тих або інших соціальних ролей, при зміні ролей, появі нових ролей і навантаження); життєві труднощі (мікростресори: ті, що виникають при щоденній взаємодії з середовищем і, накопичуючись, являють собою більшу трудність, ніж будь-яка життєва подія (постійна нестача грошей, погане житло));

2) сімейні труднощі – конкретні вимоги до сім'ї, що пов'язані зі стресовою подією;

3) сімейна криза – нездатність сім'ї відновити стабільний стан у ситуації постійного тиску тих вимог, які змінюють сімейну структуру і способи взаємодії членів сім'ї, це максимальний сімейний стрес, з яким сім'я не впоралась; незворотна зміна в житті сім'ї, коли попередні, звичні ролі членів сім'ї стають неадекватними і здійснюється розпад попередніх зразків поведінки [5].

Нерозв'язання цих проблем матиме багатоаспектні та важкі наслідки як для окремої особистості, так і для громади і всього нашого суспільства в цілому.

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців показали, що соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами містить природно-антропологічну, духовно-культурну та агентно-професійну складові, за допомогою яких здійснюються адаптація та акультурація переселенців. Встановлено, що функції соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами надають постійну підтримку, підвищують статус, поліпшують положення мігранта та впливають на середовище, в яке він вливається [3].

Програми соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами поділяють на загальні та специфічні. До загальних програм належать ті, що стосуються:

- наявних умов (представництво інтересів, аутріч-робота, гуманітарна допомога, охорона здоров'я, покращення наявних умов життя);
- попереднього досвіду людей (консультування при травмі, реабілітація, підтримка, соціальні та рекреаційні програми);
- ситуації в групі (самопоміага, розвиток громад, побудова стосунків у громаді);
- майбутніх потреб (освіта, розвиток навичок та розбудова громад, формування наступних поколінь у таборах).

До специфічних програм відносять ті, що стосуються:

- сім'ї та окремих її членів (навчальні та психосоціальні програми для дітей, послуги для жінок, послуги для сімей, програми возз'єднання сімей, специфічні програми окремих країн);
- специфічних потреб (репатріація та реінтеграція, інтеграція, права людини, орієнтація в нормативному полі) [4].

У роботі з внутрішньо переміщеними особами соціальні працівники можуть застосовувати різні стратегії втручання:

- короткострокові (кризове втручання, аутріч-робота, орієнтована на завдання модель соціальної роботи);
- довгострокові, орієнтовані на системно-екологічну модель соціальної роботи, в основі яких перебувають концепція «людина в оточенні» та концепція «економічної спроможності» [4].

І. Трубавіна, І. Куратченко основним методом соціальної роботи з внутрішньо переміщеними особами виділяють ведення випадку, під яким розуміють такий спосіб здійснення соціальної роботи, метою якого є формування у дезадаптованої людини навичок самостійного вирішення проблем задля успішної адаптації у соціумі. Метою ведення випадку

внутрішньо переміщеної особи є соціальна адаптація до нових умов життя, що сприяє їх реінтеграції вимушено в суспільство [5].

*Висновки.* Важливим кроком подолання проблем внутрішньо переміщених осіб є формування в них позитивної мотивації до співпраці з соціальними працівниками і до подолання проблем адаптації до нових умов життя. Це утруднюється невизначеністю майбутнього залишених регіонів і надією на повернення в залишені домівки. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами повинна спрямовуватися на відновлення трудового потенціалу, відновлення соціально-культурних та суспільних зв'язків. Особлива увага повинна приділятися питанням: психологічної підтримки дітей і дорослих з числа внутрішньо переміщених осіб.

### Література

1. Балакірева О. Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб // Матеріали круглого столу «Вимушені переселенці в Україні: питання термінового та середньострокового реагування» (9 липня 2014 року). URL : <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html>

2. Гусак Н. Є., Семігіна Т. В., Трухан С. О. Стратегії і виклики соціальної роботи із внутрішньо переміщеними особами. URL : <http://socio-journal.kpi.kiev.ua/archive/2014/2/25.pdf>

3. Журба І., Якушев О., Губар О., Тернова Л., Самара Н. Соціальна робота як складова політики соціального захисту внутрішньо переміщених осіб регіону. Збірник наукових праць Черкаського державного технологічного університету. Серія: Економічні науки. № 63 (2021) С. 147 – 156. URL : <http://ven.chdtu.edu.ua/article/view/250455>

4. Семігіна Т. В., Гусак Н. Є., Трухан С. О. Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. URL : [https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Semigina\\_2015\\_1.pdf](https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Semigina_2015_1.pdf)

5. Трубавіна І. М., Куратченко І. Є. Методичні рекомендації «Сприяння соціальній роботі в умовах гуманітарної кризи». Харків : ХНПУ, 2017. 28 с.

## **ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ІЗ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ**

У процесі соціально-психологічного супроводу вимушених переселенців виділяють декілька напрямків діяльності, а саме:

*Соціальний напрямок.* Разом із різноманітними установами соціального захисту визначати усі категорії осіб, що потрапили у складні життєві обставини та потребують першочергової допомоги; сприяти в отриманні соціальних виплат; створювати групи само та взаємодопомоги; проводити діагностику; виявляти сімей, що мають дітей з девіантною поведінкою з метою профілактики правопорушень, бездоглядності та безпритульності.

*Інформаційний напрямок.* У тісній взаємодії з центрами соціальних служб розповідати про власну діяльність, про наявні організації соціального захисту різних форм власності, про послуги, які вони надають та усі можливі варіанти отримання матеріальної та інших видів допомоги.

*Правовий напрямок.* Одним із основних обов'язків соціального працівника є захист прав та інформування вимушених переселенців про їх права та обов'язки, надання різного роду консультацій з питань чинного законодавства щодо даної категорії населення.

*Медико-соціальний напрямок.* Соціальні працівники разом із закладами охорони здоров'я надають необхідні медико-соціальні консультації, направляють до відповідних медичних установ з метою надання невідкладної допомоги та контролю за станом здоров'я внутрішньо переміщених осіб та членів їх сімей.

*Соціально-педагогічний напрямок.* Соціальні працівники разом із представниками органів внутрішніх справ, закладами позашкільної освіти та волонтерами надають консультації з питань виховання дітей та сімейних стосунків; проводиться корекційна соціально-педагогічна робота з дітьми та підлітками, які мають проблеми в навчанні; надають консультації щодо

професійного навчання, а також проводять різноманітні заходи з організації дозвілля, залучають усіх бажаючих до участі в гуртках та секціях.

*Психологічний напрямок.* У співпраці з психологічними службами соціальні працівники консультують членів сімей вимушених переселенців щодо психічного здоров'я, сприяють соціальній адаптації, надають психологічну допомогу в подоланні стресу та відновлюють ресурси для швидкого виходу із складної кризової ситуації, проводять психологічну діагностику.

Соціально-психологічний супровід вимушених переселенців вимагає від соціальних працівників послідовних етапів вирішення їх проблем, а також необхідних форм, методів та засобів професійної діяльності, що представлені у таблиці.

**Зміст діяльності соціального працівника із внутрішньо переміщеними особами**

<b>Етапи діяльності</b>	<b>Зміст діяльності</b>	<b>Методи, форми та засоби діяльності</b>
Збір інформації та формування банку даних про внутрішньо переміщених осіб та членів їх сімей	Спільно із службами з питань охорони здоров'я та соціального захисту отримується інформація про кожного члена сім'ї з числа переселенців шляхом направлення запитів в служби та організації їх попереднього місця перебування та проживання.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз документів;</li> <li>• співбесіда;</li> <li>• спостереження;</li> <li>• формування банку даних;</li> </ul>
Діагностика проблеми	Ознайомлення з індивідуальними особливостями кожного члена сім'ї з числа вимушених переселенців, їх інтересами та	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діагностичні методики;</li> <li>• тести;</li> <li>• консультації;</li> <li>• бесіди;</li> <li>• інтерв'ю;</li> <li>• сімейна терапія</li> </ul>

	потребами; встановлює причини виникнення складних життєвих обставин та намічує шляхи їх подолання; надає інформацію щодо різноманітних служб, які займаються вирішенням проблем даної категорії населення.	
Складання плану соціально-психологічного супроводу	Після проведення діагностики визначаються першочергові потреби внутрішньо переміщених осіб, здійснюється добір ефективних засобів впливу на подолання або мінімізацію наслідків складних життєвих обставин	<ul style="list-style-type: none"> <li>• соціально-психологічний супровід;</li> <li>• патронаж;</li> <li>• консультування;</li> <li>• соціальний захист та підтримка;</li> <li>• організація дозвіллевої діяльності;</li> <li>• групи взаємодопомоги;</li> <li>• сприятливе мікросередовище;</li> <li>• наведені позитивні приклади;</li> <li>• профілактична діяльність.</li> </ul>
Створення умов для реалізації наміченого плану	Розподіл обов'язків між усіма учасниками соціально-психологічного супроводу; соціальний працівник координує та забезпечує реалізацію наміченого плану, аналізує результати та наслідки впливу власної	<ul style="list-style-type: none"> <li>• групові заняття;</li> <li>• тренінги;</li> <li>• консультування;</li> <li>• контроль;</li> <li>• бесіди;</li> <li>• консультації в телефонному режимі.</li> </ul>

	професійної діяльності; здійснюється робота щодо зняття гостроти переживання; формування об'єктивної самооцінки; усвідомлення клієнтом зовнішніх та внутрішніх проблем; формування навичок психосоціальної підтримки	
Підведення підсумків	Аналіз професійної діяльності соціального працівника; подолання наслідків складних життєвих обставин та характеристика зміни рівня життя внутрішньо переміщеної особи з моменту звернення; набуття навичок самостійного вирішення поточних проблем	<ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз виконаної роботи;</li> <li>• аналіз ефективності використання визначених методів та засобів діяльності;</li> <li>• аналіз змін у поведінці та емоційному стані клієнта;</li> <li>• завершення плану соціально-психологічного супроводу</li> </ul>

### Література

1. Несмашна Г. Є. Соціально-психологічний супровід дітей та сімей вимушених мігрантів: методичні рекомендації для працівників психологічної служби освіти. Тернопільський комунальний методичний центр науково-освітніх інновацій та моніторингу, 2015. 13 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ**

Сучасні реалії зумовлюють переосмислення багатьох життєвих пріоритетів, але поза часом та соціальними, політичними чи економічними особливостями залишаються питання соціальної адаптації випускників дитячих будинків до самостійного життя. Після закінчення освітнього закладу, випускники залишаються один-на-один у вирії соціальних зв'язків, можливостей побудови ефективної комунікації, виконання ролей, які багатьом з них були недоступними під час дорослішання. Саме тому, на нашу думку, найефективнішим способом формування соціальної адаптації до сімейного життя, може слугувати ціленаправлена робота в закладах інтернатного типу.

Ми переконані, що адаптацією дитини-сироти до самостійного життя потрібно займатися до випуску з інтернатного закладу, оскільки для формування соціальної адаптації необхідний довготривалий процес. За час перебування закладі інтернатного типу, дитині потрібно визначитись зі своїм подальшим життєвим шляхом, обрати майбутню професію і визначитись із життєвими пріоритетними завданнями.

Проблема соціальної адаптації дітей-сиріт до самостійного життя після випуску з дитячого будинку є нагальною проблемою державної системи опіки і виховання цих дітей, тому наразі держава в даній сфері займається лише вихованням і забезпеченням всього необхідного для проживання в закладах інтернатного типу, і майже не розробляє технологій, спрямованих на підготовку цих дітей до самостійного життя під час їх перебування в самому інтернатному закладі. В Україні функціонує невелика кількість благодійних організацій з післяінтернатного супроводу, але вони не можуть надавати підтримку і допомогу такій великій кількості випускників дитячих будинків, яка її потребує.

Аналіз наукових праць свідчить про значний інтерес до проблеми формування соціальної адаптації особистості, зокрема: І. Бех, Б. Басова, О. Киричук, О. Кононко, В. Куніцин, В. Тернопільська, Д. Фельдештейн та ін. Питання соціального розвитку, соціальної активності особистості були предметом вивчення Б. Ананьєва, Є. Біленького, Л. Божович, С. Грабовської, Г. Костюка, М. Ярошевського та ін. Розвиток соціальної адаптації особистості розглядається вченими як «установлення та інтеріоризація системи взаємин з іншими людьми і явищами навколишньої дійсності» [3, с.27].

Перші кроки в напрямку заміни застарілої системи виховання в інтернатних закладах в Україні робляться, тому що проблема неадаптованих випускників дитячих будинків в Україні з кожним роком стає все більш помітною і тому держава починає запроваджувати нові форми сімейного виховання, які покликані не тільки виховати і забезпечити усім необхідним дітей-сиріт, але й підготувати їх до подальшого самостійного життя. Проблеми, які пов'язані із соціалізацією дітей – випускників закладів інтернатного типу в наукових працях: І. Дубровіна, В. Мухіна, Н. Толстих та інш.

На основі аналізу наукових праць, нами визначено такі особливості соціальної адаптації випускників шкіл інтернатного типу, як от:

- низька адаптованість і неготовність до самостійного життя,
- низький рівень побутових, соціальних і правових навичок і знань,
- низький рівень самостійності, включаючи здатність самостійно приймати рішення і вирішувати проблеми.

Зважаючи на все вище сказане, адаптація дітей-сиріт в суспільні відносини повинна включати:

- вплив суспільства на розвиток і інтеграцію дитини-сироти, як особистості;
- мотивацію такої дитини до саморозвитку і взаємодії з оточенням;
- знищення стереотипів і упереджень відносно дітей-сиріт, через які взаємодія з суспільством стає недоступною для таких дітей;

- підтримку державних служб на всіх етапах інтеграції дитини-сироти в суспільне життя.

Таким чином проаналізувавши наукові праці, ми можемо зробити висновки, що проблема не адаптованості випускників інтернатних закладів соціальною, економічною і демографічною проблемою, яка в умовах нестійкої економіки і соціальних зрушень стала, ще більш помітною.

Соціальна адаптація дитини-сироти – це система індивідуально підібраних методів і заходів, що спрямовані на:

- навчання
- засвоєння знань і навичок
- засвоєння соціального статусу
- корекцію
- адаптацію

Необхідною умовою соціальної адаптації дітей-сиріт до самостійного життя є діяльність закладу інтернатного типу, спрямована на формування компетентнісного поля, необхідного для самостійного життя, в період перебування в інтернатній установі.

Процес соціальної адаптації вимагає інноваційних поглядів у процесі розробки програми, методології, підбору методів соціально-педагогічного впливу і методів соціально-психологічного впливу. Даний процес включає такі умови, які в подальшому сприятимуть формуванню соціальної активності в особистості:

- сприяння засвоєнню здібностей
- відкриття власного потенціалу
- бажанню всамодосконалюватись

Таким чином згідно з представленим матеріалом ми можемо зробити висновок, що довготривале проживання в закладах інтернатного типу накладає значний відбиток на всі сфери особистості таких дітей, що ускладнює їх спроможність до позитивної соціальної адаптації до самостійного життя і подальшої інтеграції в суспільство.

## Література

1. Безпалько О. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму. *Проблеми освіти*, 2015. № 84. С. 60–64.
2. Андросович К. А. Аналіз сутності та змісту соціальних аспектів адаптації особистості Зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні тенденції розвитку світової психологічної та педагогічної практики», 26–27 груд. 2014 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. С. 39–45.
3. Kostina V. V. Technology of professional preparation of future social pedagogues and social workers to prevention of maladjustment of pupils. *Innovation and information technologies in the social and economic development of society. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology Monograph*. Copyright by Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach, 2018. № 15. P. 227–239.

## НАШІ АВТОРИ

---

---

**АНТОНОВА Олена** – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

**БАГРІЙ Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**БЕРЕЗОВСЬКА Неоніла** – практичний психолог Шепетівського закладу дошкільної освіти № 10 «Михайлик»

**БРИНДІКОВ Юрій** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**БУГАЙ Валентина** - магістрантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ВАСЕНКО Анастасія** - магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ВАСИЛЕНКО Олена** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

**ГОЛОВА Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ГОЛУБ Юлія** – магістранта кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ДАНИЛЬЧУК Всеволод** – Хмельницький професійний ліцей електроніки

**ДАНИЛЬЧУК Лариса** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ДЕГТЯРЬОВ Михайло** – магістрант кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ДДИК Наталія** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**ДРОЗДОВА Анастасія** - магістрантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ДУБАСЕНЮК Олександра** – доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка

**КАЛАУР Світлана** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; керівник Центру післядипломної освіти

**КОЛОМІЄЦЬ Леся** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**КОРНЕЩУК Вікторія** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету

**КРАВЧИНА Тетяна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету

**МАСР Валерія** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**МАЛЬЦЕВА Ольга** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**МАЮН Ольга** – здобувач СВО магістра за спеціальністю 053 Психологія Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**МЕЛЬНИК Світлана** - магістрантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**МЕЛЬНИК Жанна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**МЕЛЬНИК Людмила** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**НЕЙМАН Леся** – студентка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**НОВАК Микола** – аспірант кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

**ОВДІЙ Ірина** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ОВОД Юлія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ОЛЕКСЮК Наталія** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**ОЛІЙНИК Катерина** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ОПАЛЮК Тетяна** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**ОХРІМЧУК Аліна** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ПАВЛОВА Наталія** – практичній психолог, соціальний педагог Дунаєвського закладу дошкільної освіти № 4 "Теремок" Дунаєвської міської ради Хмельницької області

**ПАВЛЮК Марія** - доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ПЕТРОВСЬКА Катерина** – кандидат педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету

**ПІДГАНЮК Марія** – студентка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ПОЛЩУК Віра** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**ПОПОВА Анастасія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету

**ПРИЙМА Олена** - магістрантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**ПУСТОВОЙТ Марина** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**РАЄВСЬКА Яна** – доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ), завідувач кафедри психології

**РЕБУХА Лілія** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології і педагогіки Західноукраїнського національного університету

**РІДКОДУБСЬКА Анна** - доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**РОМАНОВСЬКА Людмила** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**САМОЙЛЕНКО Оксана** – доктор педагогічних наук, психолог проекту підтримки українських біженців

**СЕМОЧКО Юлія** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**СЕРБАЛЮК Юрій** - кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**СИНЮК Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету

**СІКОРСЬКА Олена** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**СПІВАК Віталій** - кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**ТИТАРЕНКО Катерина** – магістрантка кафедри психології Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ)

**ЦИМБАЛЮК Наталія** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

**ЧЕРНЕТА Світлана** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки

**ЧІЧЕЛЬ Олександр** – магістрант ОП 231 «Соціальна робота» кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

**ЧОРНА Марина** – студентка групи СРК-20-1 Хмельницького національного університету

**Яна РАЄВСЬКА** – доктор психологічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук ПрАТ «ВНЗ «МАУП» (м.Київ), завідувач кафедри психології

# Наукове видання

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: НАДБАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Матеріали*  
*III Всеукраїнської науково-практичної*  
*онлайн-конференції конференції*  
*(м. Хмельницький, 27-28 жовтня 2022 року)*

**Технічний редактор:**  
Юрченко Оксана Василівна

**Редакційно-видавнича підготовка**  
Кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Хмельницького національного університету  
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11  
Тел.(0382) 72-33-89  
**E-mail: kaf.sots.rob@gmail.com**  
**<https://spsr.khnu.km.ua>**

Електронну версію збірника розміщено на сайті: **<https://spsr.khnu.km.ua/page2.aspx>**