

**ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

Кафедра гуманітарних дисциплін та соціальної роботи

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА:
СТАНОВЛЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ, РОЗВИТОК**

Матеріали
V Міжнародної науково-практичної конференції
5-6 червня 2020 року

Львів – 2020

УДК 316.4.05: 009. 37.032

Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток [Текст] // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 червня 2020 р.; [за заг. ред.: Нагірняка М.Я.]. – Львів : ЛДУ БЖД, 2020. – 285 с.

У матеріалах V Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток» (5-6 червня 2020 р.) висвітлюються питання, що стосуються актуальних правових, соціальних та психологічних аспектів подальшої розбудови соціальної роботи на засадах розвивальної парадигми, пріоритетних напрямків застосування інноваційних технологій у практиці соціальної роботи, соціальної політики та соціальної роботи в Україні на сучасному етапі, особливостей провадження соціальної роботи з різними категоріями населення, органами державної влади та місцевого самоврядування, громадськими та волонтерськими організаціями, соціальними інституціями.

Розгляд матеріалів, що пропонуються читачеві, сприятиме створенню умов для формування складових професійної компетентності соціального працівника і дозволить формувати адекватну модель діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Видання рекомендоване науковцям, викладачам, аспірантам, здобувачам вищої освіти, а також усім, хто цікавиться теоретичними й практичними аспектами становлення та перспективами розвитку соціальної роботи в Україні та світі.

Відповідальний редактор: Нагірняк М.Я., кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(протокол № 3 від 30.05 2020р.)*

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах трансформації українського суспільства, підвищення соціальних ризиків, безперечно, все більшого значення набуває проблема надання якісних соціальних послуг різним групам клієнтів, модернізація соціальних інституцій, які надають ці послуги, вивчення інноваційних підходів у сфері соціальної роботи. Економічні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі становлення української державності, а також процеси демократизації та розбудови громадянського суспільства супроводжуються змінами в соціальній сфері, соціальній політиці, діяльності різних соціальних інститутів. Нові суспільні відносини значною мірою впливають на становлення соціальної роботи як професійної діяльності.

Соціальний розвиток у ХХІ ст. супроводжується в більшості країн світу нагромадженням гострих проблем життєдіяльності людей та пошуками шляхів і можливостей їх розв'язання. Це призводить до ускладнення умов людського буття в усіх сферах суспільства, загострення проблем існування та гідного самоутвердження особистості. За таких умов потрібно як теоретично, концептуально осмислити нові суспільні реалії, так й ініціювати технологічні, прикладні підходи та механізми формування й реалізації ефективної соціальної політики та соціальної роботи.

Сучасний етап становлення та розвитку системи соціальної роботи в Україні характеризується значними змінами як на рівні системи соціально-політичних відносин, так і на рівні окремих індивідів та груп. Це вимагає підвищеної уваги до соціальної проблематики, основних напрямків та змісту соціальної політики, соціальної роботи, форм соціальних впливів як на особистісному, так і на рівні суспільства в цілому, а також удосконалення системи підготовки фахівців соціальної сфери.

Вітчизняна система соціальної роботи перебуває на етапі активного розвитку теоретичних положень та аналізу й систематизації досягнень соціальної практики. Її розвиток базується на інтеграції зусиль, засобів і можливостей різних інституцій на всіх рівнях, вивчення та імплементації міжнародного досвіду. Змінюються державні підходи та законодавство у сфері соціального захисту населення і, відповідно, коригуються державні стандарти підготовки фахівців соціальної роботи. Органи державної влади та місцевого самоврядування, громадські організації та соціальні інституції впроваджують нові соціально орієнтовані проєкти для розв'язання наболілих соціальних проблем. Вітчизняні фахівці соціальної сфери намагаються творчо поєднати кращий закордонний досвід із власними досягненнями, змінити філософію та методику надання соціальних послуг різним групам клієнтів.

Вже доброю традицією у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності стало проведення науково-практичних конференцій, присвячених актуальним проблемам становлення та розвитку соціальної роботи, пошуку шляхів їх вирішення, обміну кращими вітчизняними та міжнародними практиками. А також обговорення сучасних підходів до підготовки фахівців системи соціальної роботи, найбільш адаптованих до практичної діяльності.

Метою V Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток» є залучення науковців та практиків до обговорення актуальних питань та вироблення практичних механізмів і рекомендацій у сфері становлення, розвитку та функціонування вітчизняної та міжнародної системи соціальної роботи й удосконалення процесу підготовки фахівців галузі.

Основними напрямками роботи конференції є: діяльність державних та громадських інституцій у сфері соціальної роботи: підходи, практики, інновації, взаємодія; соціальна політика та соціальна робота: політико-правовий, психолого-

педагогічний, історичний та соціологічний вимір; соціальна робота з різними групами клієнтів: міжнародний та вітчизняний досвід; деінституціалізація та сімейно-орієнтовані послуги у громадах; професійна діяльність та підготовка фахівців соціальної сфери: сучасні тренди, виклики та перспективи.

Запропонований збірник містить статті та тези доповідей учасників V Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток» (5-6 червня 2020 р.).

Сподіваємося, що матеріали зацікавлять науковців, викладачів, студентів, фахівців-практиків, державних службовців, посадових осіб органів державної влади та місцевого самоврядування, представників громадських організацій, всіх тих, хто не байдужий до творення як вітчизняної, так і міжнародної сучасної інноваційної системи соціальної роботи, спрямованої на ефективне надання соціальних послуг та запобігання соціальним ризикам.

Ганна КОВАЛЬ,
*завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін
та соціальної роботи,
доктор наук з державного управління, професор,
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

УДК 159.96**Ярина АНДРУШКО***кандидат психологічних наук**Національний університет «Львівська Політехніка»***ЕМОЦІЙНА ПСИХОЕДУКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ**

Навчальна програма в закладах освіти, зазвичай, перевантажена великою кількістю інформації, що часто є не потрібною для дитини, надто складною та не зрозумілою. Тут постає проблема впровадження занять, які будуть спрямовані на формування емоційної грамотності особистості. Ці заняття можна успішно поєднувати з читанням, письмом, охороною здоров'я та іншими загальними предметами. Саме такої позиції дотримуються західні психологи, зокрема дослідник емоційного інтелекту Д. Гоулман [1].

Зважаючи на те, що людське буття переповнене різноманітними стресовими ситуаціями, подіями потрібно володіти азами психологічної емоційної грамотності.

Все розпочинається з народження дитини, вона чутлива до всіх подразників, але з часом ступінь її реагування, а що важливіше диференціація емоційних характеристик зменшується. Звичайно, на це первинно впливає соціально-психологічна ситуація розвитку дитини (стиль виховання, деморалізація суспільства тощо). Установки соціуму діють таким чином, аби не вчитись управляти та розуміти свої емоції, а навпаки витіснялися у підсвідомі прошарки психіки.

Відповідно до законів генетики, ми отримуємо у спадок якийсь набір емоційних установок, що визначають наш темперамент. Однак пов'язані з емоціями частини сітчастої формації мозку надзвичайно легко піддаються впливу, а значить, темперамент зовсім не є чимось визначеним. Це означає, що дитинство і підлітковий вік є таким собі «вікном можливостей», необхідний для закріплення істотно важливих емоційних особливостей, які будуть керувати нашим життям.

Прямим наслідком емоційних проявів є той вплив, який вони чинять на людину, що їх сприймає. Правило, яке дитина засвоює, звучить приблизно так: «Приховуй свої справжні почуття, якщо вони можуть боляче зачепити того, кого ти любиш, підмінити їх нещирим, але менш образливим почуттям». Подібні правила вираження емоцій – це щось більше, ніж частина лексики правил поведінки в суспільстві; вони диктують, як саме наші почуття повинні впливати на оточуючих. Розумне дотримання цих правил забезпечить оптимальний вплив, а недотримання – спровокує емоційну паніку.

Емоційна грамотність особистість розкриває особистісний потенціал, який ґрунтується на інтуїції. Тому не варто стримувати будь-які переживання, оскільки це може призвести до подальшої атрофії решти емоцій, незалежно позитивні чи негативні вони.

Емоції це те, що вирізняє людину на фоні інших представників онто- та філогенезу. Та компонента, що робить людиною чутливою до зовнішніх та внутрішніх подразників.

Емоційна грамотність полягає в адекватному розумінні своїх почуттів та емоцій, а відповідно і подальше розуміння афективної сфери оточуючих, що дозволить покращити міжособистісну комунікацію.

Відповідно усвідомлення та прийняття чужих переживань дозволяє ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, а це стимулює появу навички раціональної поведінки в ситуаціях, які є емоційними насиченими.

Завдяки емоційній обізнаності покращуються стосунки з людьми, виникає любов та взаємоповага, а це сприяє зміцненню міжособистісної комунікації, викликає почуття спільності.

Емоційно грамотна особистість здатна розуміти емоції, вміє уважно вислухати та емпатійно відреагувати на кожен подразник.

Водночас транзактний аналітик К. Стайнер запропонував концепцію «емоційної грамотності». Він пов'язує таку властивість з системою здібностей і життєвих умінь, передусім

здатності розуміти власні емоції, слухати інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно висловлювати емоції [2, с. 100-103].

Звертаючись до історичної довідки, відзначимо, що теорія емоційної грамотності побудована на концепції транзактного аналізу Еріка Берна. Цей метод розглядає міжособистісні стосунки з раціональної позиції. Відповідно до основних положень цього підходу, розвиток та зцілення людини від емоційних проблем можна за умови навчання якісно новій взаємодії у соціальних транзакціях, а ніж акцентуації на розумінні природи внутрішньоособистісних стосунків, як це наприклад було в психоаналітичному підході.

На цих постулатах будується переконання К. Штайнера, оскільки варто знати, що саме треба змінити в поведінці людини аби зцілитися від емоційних проблем, що провокує формування нових емоційних навичок.

У своїй роботі вчений аналізує поняття «рівні емоційної грамотності», «емоційний біль», «емоційне безсилля», «емоційна сила». К. Штайнер наголошує, що світі нового тисячоліття міжособистісні стосунки часто насичені емоційним болем, отриманим у результаті психотравмуючих життєвих ситуацій. Долаючи емоційні травми, людина несвідомо використовує захисні механізми, які нагадують психологічні стіни, що захищають від болісних емоцій: страху, сорому, провини, відчаю, жаху, невпевненості та неспроможності. Так закріплюється звичка блокування емоцій і дистанціювання у міжособистісному спілкуванні з метою самозахисту.

Науковець виокремлює 5 груп вмінь, що містяться в емоційній грамотності, а саме:

1. Усвідомлення власних емоцій, переживань, почуттів. Розуміння емоцій, розрізнення сили їх проявів та впливу на міжособистісні взаємини.

2. Емпатичні здібності – вміння щиро співчувати, відчувати інших, переживати їхні емоції як власні,

резонувати разом із ними, і водночас залишатись самим собою, не зливатися та не вигорати.

3. Уміння управляти власними емоціями, генерувати емоції з позитивною модальністю та вміти виражати з негативною модальністю. Це вміння диференціювати коли, з якою силою, в який спосіб вияв емоцій або їх відсутність вплине на інших.

4. Уміння визнавати власні емоційні помилки та неконструктивні вчинки; брати на себе відповідальність за емоційні прояви, за їх міру та ступінь; просити прощення, заглажувати провину, відшкодовуючи емоційні збитки.

5. Об'єднання й інтеграція зазначених емоційних навичок підвищить емоційну інтерактивність. Ефективне міжособистісне спілкування означає вільний, відкритий, щирий обмін емоційною інформацією і є втіленням особистої сили. Саме рівень інтерактивних навичок є найвищим показником та досягненням емоційної грамотності на практиці.

Емоційна психоедукація особистості – це комплексне поняття, яка представляє собою набір знань, вмінь та навичок про власну емоційну сферу, які дозволяють адекватно діяти людині на основі обробки всієї інформації. Індивід збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності людини у всіх сферах життя.

Отже, проблема емоційної психоедукації є поки недостатньо вивчена та розроблена як в теоретичному, так і практичному діапазонах.

Список використаних джерел

1. Гоулман, Д. (2019). Емоційний інтелект лідера. К.: Vivat. 512 с.
2. Bar-On R. (1997). Emotional intelligence/ Emotional quotient inventory. Toronto.

УДК 159.9.019

Ксенія БЕРЕЗЯК, Юлія ЯВОРНИЦЬКА
*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ СХИЛЬНОЇ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Кожна особистість прагне до відчуття комфорту, але, на жаль, у повсякденному житті це не завжди можливо. Завжди знайдеться багато факторів, які будуть перешкоджати комфортному життю. В таких випадках у особистості виникає відчуття психологічного дискомфорту. Більшість для виходу із стресового стану використовують: свої внутрішні ресурси, звертаються за допомогою до друзів та знайомих, або просто намагаються перечекати цей «проблемний період». В підлітковому віці активно формується мотиваційна структура особистості, що і обумовлює вибір певної поведінкової стратегії подолання дискомфорту. Поширення набуває вибір адикції як способу покращення самопочуття та задоволення потреб.

За дослідженням, проведеного за сприяння ЮНІСЕФ, щодо куріння, вживання наркотичних речовин серед підлітків, проведеного у 2019 році Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка, «на сьогодні серед підлітків 14-17 років ми маємо 18% підлітків, які мали досвід вживання будь-яких наркотиків». Так, у 2019 році 18,3% дівчат-підлітків мали досвід вживання наркотичних речовин протягом життя, і 16,6% - хлопців. У 2019 році сьома хвиля опитування в Україні охопила 8509 респондентів (4108 хлопців і 4401 дівчат) віком 14-17 років, які є учнями сільських та міських закладів загальної середньої освіти, закладів професійної технічної освіти та закладів фахової передвищої освіти» [В Україні

дівчата-підлітки «перевершили» хлопців зі вживання наркотиків – ЮНІСЕФ.

Порівнюючи з даними 2015 року, коли проводилася шоста хвиля дослідження ЮНІСЕФ, це відсоток становив 11,9 у дівчат, і 17,8% - у хлопців, у 2011 році – 8,4% у дівчат і 21,2% – у хлопців. Також в дослідженні розглядалися поведінкові практики підлітків, які вживали наркотики. Так, 14% респондентів, що вживали дві та більше наркотичні речовини, грали в азартні ігри протягом 12 останніх місяців як мінімум 2-3 рази на тиждень. Серед тих, хто вживає понад дві речовини, також удвічі більше жертв булінгу, ніж серед тих, хто не практикує полінаркоманію – 21,2% та 9,5% відповідно. Також ті, хто вживає понад дві наркотичних речовини, у 3,7 раза частіше проявляють агресивні форми поведінки, ніж ті, хто не вживає наркотичні речовини – 17,4% та 4,7% відповідно [1]. Отже, адикції у підлітків часто набувають характеру комплексної проблеми, де фігурують кілька адикцій одразу. Для пояснення такої поведінки важливо дослідити мотиваційну сферу особистості, яка була предметом уваги багатьох вітчизняних дослідників (М. Заброцький, С. Занюк, Г. Костюк, С. Максименко, М. Яницький та ін зарубіжних психологів (Дж. Аткинсон, У. Барбуто, К. Клакхон, М. Рокич та ін.) розглядали теоретичні основи мотивації, загальні уявлення про її механізми (М. Алексєєва, В. Моргун, С. Москвичов та ін.), дослідження взаємозв'язку мотивації з пізнавальними процесами (Т. Баларич, І. Меліхова та ін.), різними видами діяльності (М. Гусаренко, В. Шуба та ін.), а також проблему мотивації та її впливу на розвиток адекватної поведінки (П. Якобсон., Х. Хекхаузен, С. Смагін, С. Перевозна, Ц. Короленко, Т. Донских, С. Занюк, О. Власова, О. Бондарчук та інші) [2].

У нашому дослідженні особливості впливу внутрішньої мотивації на розвиток схильності до адиктивної поведінки особистості підліткового віку було проведено опитування за допомогою комплексу психодіагностичних методик: методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса, методика діагностики особистості на мотивацію до

успіху Т. Елерса, методика «Визначення схильності до девіантної поведінки» А. Орела, методика «Ціннісні орієнтації» Ш. Шварца, тест «Визначення рівня самоактуалізації особистості», «Методика діагностики схильності до 13 видам залежності» Г. Лозової. Дослідження проводилося серед осіб підліткового віку м. Львова та Львівської області, взяло участь 25 осіб.

За результатами опитувальника САМОАЛ «Шкала потреби у пізнанні» виявлено: 31% респондентів загальної вибірки притаманний високий рівень розвитку психологічного благополуччя, 67% – середній рівень розвитку психологічного благополуччя; 2% – низький рівень розвитку. З результатів проведеного аналізу визначено, що до найбільш чисельної групи увійшли респонденти з середнім рівнем потреби у пізнанні (67%). На підставі цього можна зробити висновок, що більшості респондентів характерна помірна самоактуалізація та відкритість до нових вражень.

Доведено, що потреба в пізнанні характерна для особистості, що самоактуалізується, завжди відкрита до нових вражень. Це описує спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаних прямо з задоволенням різних потреб.

За результатами діагностики визначення рівня схильності до девіантної поведінки за методикою А. Орела «Шкала схильності до адитивної поведінки» встановлено: високий рівень схильності до адитивності притаманний 2% респондентів загальної вибірки, 78% – середній рівень розвитку, 20% - низький рівень розвитку.

З результатів проведеного аналізу можна зробити наступний висновок: до найбільш чисельної групи (78%) увійшли опитувані з помірною схильністю до адитивної поведінки. Дані показники свідчить про схильність випробовуваного до часткового відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, про схильність до помірного ілюзорно-компенсаторного способу рішення

особових проблем. Також це свідчить про добрий соціальний контроль поведінкових реакцій.

Також, за допомогою методики ціннісних орієнтацій Ш. Шварца визначено динаміку цінностей респондентів, та встановлено які саме цінності посідають головну роль у житті підлітка: Універсалізм – 27%; Самостійність – 25%; Доброта – 19%; Досягнення – 17%; Влада – 12%.

Цінності - розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Мотиваційні цілі універсалізму є похідними від тих потреб виживання груп та індивідів, які стають явно необхідними при вступі людей в контакт з будь-ким поза свого середовища або при розширенні первинної групи [3].

До другої групи (25%) приналежать респонденти у яких виявлена схильність до такої цінності як самостійність. Визначальна мета цієї цінності складається в самостійності мислення і вибору способів дії, у творчості та дослідницької активності. Самостійність як цінність похідна від органічної потреби в самоконтролі і самоврядування, а також від потреби в автономності та незалежності.

Респонденти, що належать до третьої групи (19%) виявилися схильними до такої цінності як доброта. В її основі лежить доброзичливість сфокусована на благополуччі в повсякденній взаємодії з близькими людьми. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби в позитивному взаємодії, потреби в афіліації та забезпеченні процвітання групи. Його мотиваційна мета – збереження благополуччя людей, з якими індивід знаходиться в особистих контактах (корисність, лояльність, поблажливність, чесність, відповідальність, дружба, зріла любов).

Четверта (17%) та п'ята (12%) група у продемонстрованій нами шкалі цінностей посіли досягнення та влада. Цінності влади і досягнення фокусуються на соціальній повазі, проте цінності досягнення, наприклад: успішний, амбітний, підкреслюють активний прояв

компетентності в безпосередній взаємодії, в той час як цінності влади – авторитет.

За результатами відсоткового аналізу за методикою мотивації до успіху Елерса виявлено: 8% респондентам загальної вибірки притаманний занадто високий рівень мотивації до успіху, 12% – помірно високий рівень мотивації до успіху, 80% – середній рівень розвитку і 0% притаманна низька мотивація до успіху.

За даними емпіричного аналізу встановлено, що у більшості опитаних респондентів виявився середній рівень мотивації до успіху (80%), з помірно високим рівнем мотивації до успіху виявилось (12%), та з занадто високим рівнем всього (8%). Дані результати свідчать про те, що серед респондентів не виявилось осіб, яким би не була схильна мотивація до успіху. Вся вибірка має схильність до мотивації досягання поставлених цілей.

Результати відсоткового аналізу за методикою уникнення невдач Елерса показали нам наступне: з занадто високим рівнем мотивації до уникнення невдач виявлено - 32%, з помірно високим рівнем мотивації до уникнення невдач виявлено – 52%, з середнім рівнем – 16% і з низьким рівнем мотивації до уникнення невдач – 0%. Більшість респондентів (52%) мають помірно високий рівень мотивації до уникнення невдач, що характеризує їх як обережних та не ризикових особистостей. Серед опитуваних респондентів не виявилось осіб з низькою мотивацією до уникнення невдач.

Також, за допомогою методики діагностики схильності до 13 видам залежностей Г.В. Лозової визначено динаміку схильностей до певних адикцій респондентів, та встановлено які саме адикції посідають головну роль у житті підлітка: залежність від куріння – 20%; залежність від алкоголю – 12%; наркотична залежність – 4%.

З результатів отриманих даних нами стало встановлено, що серед опитаних осіб підліткового віку провідне місце серед адикцій займає саме така адикція, як куріння (56%). Після

куріння значного поширення зазнали залежність від алкоголю (33%), та залежність від наркотичних речовин (11%).

Наступним кроком у визначенні впливу внутрішньої мотивації на розвиток схильності до адитивної поведінки респондентів стало проведення та інтерпретація результатів кореляційного аналізу за критерієм Пірсона спрямованих на вивчення адиктивних кореляцій. Проведений кореляційний аналіз засвідчив наявність значної кількості прямих та обернених зв'язків на рівні значущості $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$.

За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність прямих взаємозв'язків мотивації досягнення успіху із схильністю до агресії та насильства ($r = 0,415^*$, $p \leq 0,05$), з досягненням ($r = 0,540^{**}$, $p \leq 0,01$), з оберненим низьким рівнем залежності від здорового способу життя ($r = -0,494^*$, $p \leq 0,01$). З результатів, видно, що існує прямий взаємозв'язок між мотивацією досягнення успіху та схильністю до агресії та насильства вище за середній що, на нашу думку, можна пояснити безперешкодним шляхом до досягнення своїх цілей навіть із схильністю до агресії та насильства. Респондентам із низьким рівнем мотивації до успіху властива схильність до мінімізації досягнень, ауто симпатії, поступанням свого місця іншим, що у свою чергу пояснює факт недостатньої мотивації.

Також існує прямий зв'язок мотивації досягнення успіху з такою цінністю, як досягнення. Це обумовлюється тим, що чим вищі критерії у досягненні в особистості відповідно тим вище стоїть мотивація на досягнення нею успіху. Таким чином, виявлено мотивація досягнення успіху ґрунтується на досягненнях.

Виявлено наявність прямих взаємозв'язків мотивації уникнення невдач з вольовим контролем емоційних реакцій ($r = 0,405^*$, $p \leq 0,01$), та із оберненим слабким зв'язком схильності до порушення норм і правил ($r = -0,483^*$, $p \leq 0,01$), само розуміння ($r = -0,435^*$, $p \leq 0,01$), та потреби у пізнанні ($r = -0,501^{**}$, $p \leq 0,01$). Існує прямий зв'язок між мотивацією

уникнення невдач та вольовим контролем емоційних реакцій. На нашу думку це обґрунтовується наявністю усвідомлення особистістю своїх імпульсивних поведінкових проявів емоцій, вчинків та наслідків. Також з результатів кореляційних зв'язків стає відомо, що мотивація уникнення невдач не має зв'язку з потребою у пізнанні, само розумінням та схильністю до порушення норм і правил, що, у свою чергу, можна пояснити обережністю та розсудливим ставленням особистості у досягненні чогось

Виявлено наявність прямих взаємозв'язків високого рівня залежності від алкоголю з потребою у пізнанні ($r = 0,569^{**}$, $p \leq 0,01$), схильністю до адиктивної поведінкою ($r = 0,560^{**}$, $p \leq 0,01$), залежністю від куріння ($r = 0,762^{**}$, $p \leq 0,01$), та схильністю до само ушкодження та саморуйнації ($r = 0,589^{**}$, $p \leq 0,01$). Також наявність прямих взаємозв'язків помірного рівня орієнтацією в часі ($r = 0,432^*$, $p \leq 0,01$) та наркотичною залежністю. ($r = 0,444^*$, $p \leq 0,01$). Та із оберненим слабким зв'язком схильності до телевізійної залежності ($r = -0,524^{**}$, $p \leq 0,01$), любовної залежності ($r = -0,672^{**}$, $p \leq 0,01$), та залежність від комп'ютера ($r = -0,740^{**}$, $p \leq 0,01$).

Таким чином, доведено що залежність від алкоголю тісно пов'язаний з потребою у пізнанні. Люди з даною адикцією схильні заміщувати недостачу пізнання алкоголем. Також проблема адикції алкоголю часто співставляється і з проблемою залежності від куріння та наркотиків, тим самим доводить факт схильності до само ушкодження та саморуйнування адитивної особистості. Залежність від алкоголю має оберненим зв'язок з любовною залежністю, комп'ютерною та телевізійною.

Виявлено наявність прямих взаємозв'язків високого рівня телевізійної залежності з ігровою залежністю ($r = 0,548^{**}$, $p \leq 0,01$), та прямим середнім зв'язком зі шкалою вольового контролю емоційних реакцій ($r = 0,442^*$, $p \leq 0,01$) та обернена кореляція із виоким рівнем адитивної поведінки ($r = -0,689^{**}$, $p \leq 0,01$), схильності до само

ушкодження та саморуйнування($r = -0,525^{**}$, $p \leq 0,01$), алкогольною залежністю($r = -0,524^{**}$, $p \leq 0,01$) та наркотичною залежністю($r = -0,661^{**}$, $p \leq 0,01$).

З отриманих даних можна зробити висновок, що телевізійна залежність має прямий зв'язок з ігровою залежністю, що суб'єктивно проявляється у слабкому контролі активності, дані залежності заміщають інші більш продуктивні види діяльності і які важко зупинити. Перегляд телепередач являється соціально сприйнятливим проведенням вільного часу. Та зв'язок з вольовим контролем емоційних реакцій, що базується на схильності особистості контролювати поведінкові прояви емоційних реакцій. Також стає відомим те, що телевізійна залежність не пов'язана з алкогольною, наркотичною залежністю. Слабкий зв'язок також з адитивною поведінкою та схильністю до саморуйнації та самоушкодження, що, вірогідно, обумовлюється безпечністю даної адикції у порівнянні з більш шкідливішим.

Виявлено наявність прямих взаємозв'язків високого рівня любовної залежності з шкалою вольового контролю емоційних реакцій ($r=0,625^{**}$, $p \leq 0,01$), харчовою залежністю($r = 0,745^{**}$, $p \leq 0,01$), залежністю від комп'ютера(ігор, соц. мереж) ($r = 0,691^{**}$, $p \leq 0,01$), та обернена кореляція з заниженим рівнем контактності ($r = -0,404^*$, $p \leq 0,01$), адитивної поведінки ($r = -0,504^{**}$, $p \leq 0,01$), владою($r = -0,464^*$, $p \leq 0,01$). Та обернений низький рівень потреби у пізнанні ($r = -0,617^{**}$, $p \leq 0,01$), схильність до порушення норм і правил ($r = -0,545^*$, $p \leq 0,01$), схильність до самоушкодження та само руйнації ($r = -0,686^{**}$, $p \leq 0,01$), залежності від алкоголю ($r = -0,672^{**}$, $p \leq 0,01$), залежності від куріння ($r = -0,590^{**}$, $p \leq 0,01$), та залежності від наркотиків($r = -0,555^{**}$, $p \leq 0,01$).

Любовна залежність може затягуватись на роки та нести за собою достатньо страждань. Спостерігається наявність взаємозв'язку любовної залежності з харчовою залежністю, що пояснюється намаганням впоратися з болем шляхом вживання їжі. Також існує взаємозв'язок любовної

залежності з залежністю від комп'ютера(соціальних мереж, інтернету, ігор), що можна обґрунтувати пошуком підтримки та відходженням від реальності за допомогою соціальних мереж, віртуальної реальності. З результатів кореляційних зв'язків стає відомо, що любовна залежність не пов'язана з адитивною поведінкою, потребою у пізнанні, схильності до само ушкодження та само руйнації, залежністю від алкоголю, куріння, наркотиків [4].

Стентон Піл та Арчі Бродскі у своїй книзі «Любов та залежність» відзначають, що адикція може бути неминучою, якщо особистість не бажає знаходити можливості вирішення проблеми. Залежність – не хімічна реакція, це – досвід, заснований на шаблонній суб'єктивній реакції людини на те, що має для нього особливе значення. Тим самим ми довели що любовна залежність не має відношення до адитивної поведінки та схильності до само руйнації та само ушкодження особистості. Проблема взаємозв'язку внутрішньої мотивації та схильності до адактивної поведінки потребує подальшого вивчення, зокрема, які аспекти внутрішньої мотивації призводять до певних типів адиктивної поведінки.

Список використаних джерел

1. В Україні дівчата-підлітки «перевершили» хлопців зі вживання наркотиків – ЮНІСЕФ. URL: 48. <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2797060-v-ukraini-divcatapidlitki-pereversili-hlopciv-zivivanna-narkotikiv-unisef.html> (дата звернення: 12.03.2020)
2. Занюк С. Психологія мотивації: Навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 304 с.
3. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю: навчальний посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи Л. М. Вольнова. К., 2012. 275 с.
4. Профілактика девіантної поведінки підлітків: навч.-метод. посібник до спецкурсу «Психологія девіацій» для студентів спеціальності «Соціальна робота» у двох частинах. Ч.1. Теоретична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. К., 2016. 188 с.

УДК 159.92

Ксенія БЕРЕЗЯК, Ірина ЯРОШ
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується безперервними соціально-економічними перетвореннями, високим темпом життя, великою кількістю інформації, що призводить до збільшення навантажень на психоемоційну сферу особистості не тільки дорослої людини, але і дитини. Потужне вплив стресових чинників сучасного життя вимагає від людини розвитку таких якостей особистості, як витривалість, рішучість, гнучкість, мобільність. Саме ці якості є головною складовою такого поняття як «життєстійкість». У кожному віковому періоді людини існують деякі внутрішні ресурси, які дозволяють оптимально справлятися з життєвими труднощами, проте ці ресурси можуть залишитися незатребуваними, якщо своєчасно не сфокусувати увагу на їх виявленні та розвитку.

Про феномен «життєстійкості» і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, учень Г. Олпорта та Г. Мюррея, з точки зору якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. В подальшому концепт «життєстійкість розглядали закордонні науковці D. Khoshaba, P. Tomanek, H. Lee, V. Florian, O. Taubman, S. Siddiq, M. Mikulincer, D. Clarke, M. Rush, W. Schoael, S. Barnard, R. Joseph, P. Williams, D. Wiebe, G. Leak, D. Williams, D. Evans, J. Banks, C. Huang .

Серед російських та українських учених істотний внесок у дослідження феномена життєстійкості здійснили: Д. Леонт'єв,

В. Шадриков, Л. Александрова, Т. Наливайко, С. Богомаз, С. Книжникова, М. Логінова, Т. Титаренко, Т. Ларіна, Л. Коростильова, О. Сенчук, М. Одинцова, Р. Рахімова, Ю. Сова, М. Іванова, Н. Волобуєва, О. Чиханцова, А. Ушанова, А. Побідаш, Д. Ци-ринг та інші [2].

Поняття «життєстійкість» (hardiness) розглядається, як система переконань особистості щодо складних життєвих обставин і світу в цілому, утворює особливий профіль стійкої особистості та містить у собі три компоненти: відданість (залученість), контроль й виклик (прийняття ризику, готовність ризикувати). Це інтегральний показник життєстійкості [3].

Складова життєстійкості «залученість» (commitment) – це віра людини в те, що завдяки активній участі у цих заходах вона може знайти в житті щось цікаве й цінне для себе.

Контроль (control) розуміється, як переконання в тому, що завдяки власній активності особистість здатна впливати на наслідки подій, що відбуваються навколо неї.

Виклик чи прийняття ризику (challenge) полягає у впевненості, що будь-який досвід, навіть негативний, цінний сам по собі як можливість чомусь навчитися, а відтак, не варто боятися можливої невдачі.

Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності і активності в стресогенних умовах [4].

Метою нашого дослідження було емпірично дослідити психологічні особливості життєстійкості особистості юнацького віку. Для реалізації цієї мети проведено тестування комплексом психодіагностичних методик; текст опитувальника життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва) [1], опитувальник Плутчика - Келлермана – Конте «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI), методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттер, опитувальник «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» С. Хобфолла, тест оцінки нервово-

психічної стійкості «Прогноз». В дослідженні взяли участь 25 курсантів 4-го курсу Навчально-наукового інституту цивільного захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Для інтерпретації даних, отриманих під час дослідження нами був використаний відсотковий аналіз. При обробці тесту опитувальника життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. Леонтєва) виявлено, що залученість на низькому рівні проявилась 8% опитаних, на середньому – у більшості (76%), у 16% виявлено високий рівень. Тобто більшість опитаних ставляться до життя активно, з вірою у власні сили. За шкалою контролю 12% мають низький рівень, тобто не вірять у власний вплив на події, більшість займає середню позицію (76%), 16% переконані у власному контролі над життям. Готові повністю приймати ризики життя 32% (високий рівень прийняття ризику), що також вимагається обранням напрямом навчання, 64% мають середній рівень прийняття ризику, 4% не готові приймати ризик. Інтегральний показник життєстійкості свідчить, що в групі переважає середній рівень життєстійкості (76%), у 16% високий рівень життєстійкості, а 8% - низький.

Також у дослідженні ми розглядали, які саме захисні механізми психіки найбільше проявляються у опитаних. Встановлено, що у більшості (68%) виявлено переважання раціоналізації, також у частини (24%) проявилось заперечення реальності, реактивне утворення (4%) та проєкція (4%). Отже, переважна більшість опитаних схильні шукати раціональні обґрунтування своїм бажанням та вчинкам.

Розглядаючи стратегії подолання складних, кризових ситуацій за допомогою опитувальника «Стратегії подолання стресових ситуацій (SACS)» С. Хобфолла, виявили, що переважає середній рівень прояву копінг-стратегій. При цьому низький рівень схильності до маніпулювання виявився у 60% опитаних. Найбільше у респондентів проявилась просоціальна стратегія подолання стресових ситуацій,

виявлено високий рівень таких моделей подолання, як пошук соціальної підтримки (48%), імпульсивні дії (48%).

Досліджуючи особливості нервово-психічної стійкості як здатності протистояти стрес-факторам та пристосовуватись до середовища, ми виявили, що осіб з низьким рівнем нервово-психічної стійкості не було, у більшості проявляється добрий рівень нервово-психічної стійкості (48%) та задовільний рівень нервово-психічної стійкості (40%). У 12% опитаних виявлено виражений високий рівень нервово-психічної стійкості.

Важливим питанням для розуміння психологічних особливостей життєстійкості особистості було дослідити локус контролю опитаних. Виявлено, що у 16% низький рівень інтернальності, тобто вони схильні пояснювати події свого життя, як результат впливу оточення, зовнішніх причин, знімаючи відповідальність з себе. У більшості виявлено середній рівень інтернальності (56%), також у 28% опитаних виявлено високий рівень інтернальності.

Для виявлення взаємозв'язків між різними аспектами життєстійкості нами було застосовано кореляційний аналіз за Пірсоном. Зі шкал Тексту опитувальника життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва) шкала «Залученість» має прямі кореляційні зв'язки: значимість на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалою пошук соціальних контактів, а на рівні значимості $p \leq 0,05$ є прямий зв'язок зі шкалами асертивні дії, рівень нервово-психічної стійкості (НПС), загальна інтернальність. Тобто курсанти, які відчувають себе залученими у життя схильні поводитись асертивно, мають високу нервово-психічну стійкість, внутрішній локус контролю та орієнтовані на підтримку соціальних зв'язків. Шкала «Контроль» має прямі кореляційні зв'язки: значимість на рівні на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами Раціоналізація, Рівень НПС, Загальна інтернальність. Також є обернений зв'язок зі шкалою імпульсивні дії на рівні значимості $p \leq 0,05$.

Шкала «Прийняття ризику» має прямі кореляційні зв'язки: значимість на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами Рівень НПС, Загальна інтернальність. Також на рівні значимості $p \leq 0,05$ є обернені зв'язки зі шкалами імпульсивні дії, Заперечення реальності та прямий зв'язок з асертивними діями.

Шкала «Інтегральна життєстійкість» (22) має прямі кореляційні зв'язки: значимість на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалами Рівень НПС, Загальна інтернальність, асертивними діями. Також на рівні значимості $p \leq 0,05$ є обернений зв'язок зі шкалою імпульсивні дії.

Узагальнюючи результати дослідження, зазначимо, що формування компонентів життєстійкості особистості юнацького віку, сприятливо діє на соціалізацію особистості юнацького віку. Психологічною особливістю життєстійкості особистості юнацького віку є її тісний прямий зв'язок з високим рівнем інтернальності та нервово-психічною стійкістю.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. М.: Смысл, 2006. 63 с.
2. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л.З. Сердюк та ін.; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2018. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712878/12018.pdf> (дата звернення: 01.03.2020)
3. Титаренко Т. Ларіна Т. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf. (дата звернення 02.04.2019)
4. Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, S. 168- 177.

УДК 159.9

Олег БЛІНОВ*кандидат психологічних наук, доцент
Національний авіаційний університет***ЗВ'ЯЗОК БОЙОВОГО СТРЕСУ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ЇХ ВІРОЮ В БОГА**

У зв'язку з наявністю значної частини військовослужбовців – учасників бойових дій, які вірять в Бога, нами було проведене дослідження на предмет визначення у них взаємозв'язку між вірою в Бога та переживаннями бойового стресу і посттравматичних стресових розладів (ПТСР) [1; 2; 3].

Всього до роботи було залучено 142 осіб. З них – 86 військовослужбовців контрактної служби, 23 курсантів, 5 офіцерів – викладачів військової кафедри, а також 28 пацієнтів військового клінічного госпіталю, які брали участь у бойових діях (див. табл. 1).

*Таблиця 1***Розподіл військовослужбовців за категоріями при
анкетуванні**

Категорії військовослужбовців	Результати відповідей					
	так	ні	так/ні	Разом	Невідпо- відали	Всього
Контрактники	53	10	10	73	13	86
Офіцери кафедри	4	0	1	5	-	5
Курсанти	16	2	1	19	4	23
Пацієнти госпіталю	18	1	1	20	8	28
Разом	91	13	13	117	25	142

Таким чином, відповіли, що вірять в Бога, 91 особа, не вірять в Бога 13 осіб, не визначились з вибором відповіді (так / ні) 13 осіб, не відповідали на питання 25 комбатантів.

У відсотковому співвідношенні відповіді мають вигляд наступним чином:

- відповіли «так» 73% контрактників, 80% офіцерів-викладачів, 84% курсантів, 90% пацієнтів госпіталю;
- відповіли «ні» 13,5% контрактників, 0% офіцерів-викладачів, 11% курсантів, 5% пацієнтів госпіталю;
- відповіли ні «так», ні «ні» 13,5% контрактників, 20% офіцерів-викладачів, 5% курсантів, 5% пацієнтів госпіталю (див. рис. 1).

Таким чином, встановлено, що найбільшу кількість віруючих військовослужбовців становлять поранені, які проходять курс лікування у військовому госпіталі (90% з опитаних в госпіталі). На нашу думку, віра в Бога виступає енергетичним ресурсом підтримки внутрішніх сил і психологічної рівноваги військовослужбовців, віри та надії на їх швидке одужання.

Узагальнена таблиця розподілу військовослужбовців за категоріями (у %)



Рис. 1. Співвідношення різних категорій військовослужбовців, які вірять у Бога

На другому місці за рівнем віри в Бога перебувають курсанти (84% з числа опитаних). Поясненням може слугувати їх юнацький вік, а також наступний період дорослішання, недостатність життєвого досвіду. Це період активного пошуку ціннісних орієнтирів молодого людини. Віра в Бога виступає психологічно стійким ресурсом, тією платформою, яка надає людині духовні сили, дозволяє відчувати впевненість в собі і планувати своє майбутнє. Також підтвердженням цьому є те, що ці молоді люди вже пройшли війну, а на війні, як відомо, з часом бійці стають віруючими.

На третьому місці знаходяться офіцери кафедри. Маючи вже певний життєвий і бойовий досвід, вищу освіту, віра в Бога у них виступає ресурсом подолання наслідків бойового стресу, підтримки внутрішньої психологічної рівноваги в освітньому процесі з курсантами, а також у сімейних справах.

Четверту позицію займають військовослужбовці контрактної служби. Тільки 73% з них відповіли, що вірять в Бога. Ця категорія військовослужбовців представлена віковими періодами від молодого до літнього віку. Їх життєвий і бойовий досвід, вже сформована психологічна готовність до діяльності в бойових умовах (деякі з них воювали в Афганістані, на сході України, брали участь у миротворчих операціях в Югославії, Іраці, Сьєра-Ліоні та ін.) дозволяють знаходити інші ресурси, насамперед у собі. Їх гаслом виступає фраза – «На Бога сподівайся, сам не схиб».

Значна кількість військовослужбовців, які відповіли на запитання анкети, не дали чіткої відповіді на питання віри в Бога. Відповіли ні «так» ні «ні» – військовослужбовці-контрактники (10 з 73 осіб), курсанти (1 з 19 осіб), офіцери військової кафедри (1 з 5 осіб), пацієнти госпіталю (1 з 20 осіб).

Не вірять в Бога військовослужбовці-контрактники (10 з 73 осіб), курсанти (2 з 19 осіб), пацієнти госпіталю (1 з 20 осіб).

Окремою категорією виступають військовослужбовці, які в бланку анкети взагалі не визначили своє ставлення щодо Бога. Так, з 86 контрактників не відповіли 13 осіб (15%), з 23 курсантів – 4 осіб (17%), з 28 пацієнтів госпіталю – 8 осіб (29%).

Для встановлення впливу фактору віри в Бога на рівень переживання бойового стресу та ПТСР у військовослужбовців нами застосовано Н - критерій Краскала-Уолліса для незалежних вибірок.

Узагальнені результати представлено в табл. 2, 3.

Таблиця 2

Таблиця середніх рангів показників ОБСБ і ОС ПТСР для статистики Н - критерію Краскала-Уолліса

	Віра в Бога	N	Середній ранг
ОБСБ	так	47	33,13
	ні	8	40,13
	так/ні	8	17,25
	Усього	63	
гср_пгср	так	47	32,41
	ні	8	38,50
	так/ні	8	23,06
	Усього	63	
рб	так	47	33,28
	ні	8	33,19
	так/ні	8	23,31
	Усього	63	
фбев	так	47	32,18
	ні	8	39,13
	так/ні	8	23,81
	Усього	63	
фоев	так	47	31,45
	ні	8	48,06
	так/ні	8	19,19
	Усього	63	
ОС ПТСР	так	45	32,46
	ні	7	34,14
	так/ні	8	16,31
	Усього	60	

Примітки:

1. ОБСБ – опитувальник бойового стресу Блінова
2. О.А. Субшкали ОБСБ – гср_птср, рб, фбев, фоев [2].
3. ОС ПТСР – опитувальник скринінгу посттравматичного стресового розладу [3].

Таблиця 3

Статистика Н - критерію Краскала-Уолліса

	ОБСБ	гср_птср	рб	фбев	фоев	ОС ПТСР
Хі-квадрат	6,940	2,947	2,073	2,848	10,294	6,358
ст.св.	2	2	2	2	2	2
Асімпт. знч.	,031	,229	,355	,241	,006	,042

У результаті застосування Н - критерію Краскала-Уолліса встановлено статистично значущий вплив (значущість 0,031) віри в Бога військовослужбовців на рівень переживання ними бойового стресу (інтегральний показник ОБСБ).

Такий результат забезпечується насамперед складовою опосередкованого емоційного впливу (фоев ОБСБ) (значущість 0,006). Віра людини в Бога через її інформаційний компонент є потужним фактором протидії бойовому стресу та його наслідків. Також можна відкинути нуль-гіпотезу про однаковість впливу рівня віри в Бога на військовослужбовців, які переживають ПТСР (значущість 0,042). Віра в Бога впливає не лише на переживання військовослужбовцями бойового стресу, а й на ПТСР.

Отже, нами встановлені значущі зв'язки між переживанням бойового стресу військовослужбовцями та їх вірою в Бога. Цей зв'язок забезпечується опосередкованим емоційним впливом на бійців. Також нами констатований статистично значущий зв'язок між переживаннями посттравматичних стресових розладів військовослужбовцями та їх вірою в Бога.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Бойова психічна травма: монографія / О. А. Блінов. – К.: Талком, 2019. – 700 с.
2. Блінов О.А. Опитувальник бойового стресу Блінова О.А. (ОБСБ): наук.-метод. видання / О.А. Блінов. – К.: Талком, 2019. – 36 с.
3. Блінов О.А., Максименко С.Д., Черненко І.О. Опитувальник скринінгу посттравматичного стресового розладу (ОС ПТСР): наук.-метод. видання / О.А. Блінов, С.Д. Максименко, І.О. Черненко. – К.: Талком, 2019. – 23 с.

Spisok vikoristanih dzherel

1. Blinov O. A. Bojova psihichna travma: monografiya / O. A. Blinov. – K.: Talkom, 2019. – 700 s.
2. Blinov O.A. Opituvalnik bojovogo stresu Blinova O.A. (OBSB): nauk.-metod. vidannya / O.A. Blinov. – K.: Talkom, 2019. – 36 s.
3. Blinov O.A., Maksimenko S.D., Chernenko I.O. Opituvalnik skringingu posttravmatichnogo stresovogo rozladu (OS PTSR): nauk.-metod. vidannya / O.A. Blinov, S.D. Maksimenko, I.O. Chernenko. – K.: Talkom, 2019. – 23 s.

УДК: 364-78:061.2(477.64)(091)(06)

Ганна БОЙКО

*кандидат психологічних наук, доцент
Запорізький національний університет*

СОЦІАЛЬНА РОБОТА В ГРОМАДІ: ІСТОРИЧНІ ПРИКЛАДИ ЗАПОРІЗЬКОГО РЕГІОНУ

Сучасні умови децентралізації в Україні, передачі повноважень на рівень місцевого самоврядування потребують наукових розробок для створення підґрунтя щодо реалізації завдань активізації мешканців для реалізації спільних зусиль щодо розбудови та розвитку територій. Такі

наукові розробки необхідні в різних галузях знань. Серед них є і соціальна робота. В межах реалізації гідних прикладів, методів та прийомів здійснення соціальної роботи в громаді, важливе значення має пошук і впровадження корисних ідей та ефективного досвіду. В такому разі дуже часто звертаються до аналізу закордонних впроваджень в цьому плані, адже в Європі процес децентралізації вже набув певних результатів, по яким можна оцінити ефективність реалізації тих або інших впроваджень. І це є виправданим. Але вважаємо, що звернення до власних історичних прикладів має свої переваги, адже такі приклади окрім оцінки їх результативності мають ще і важливість врахування специфіки нашої рідної ментальності. Безумовно, залучення такого матеріалу є важливим і при підготовці фахівців сфери соціальної роботи, яка хоч порівняно і молода, але стрімко розвивається і є затребуваною у сучасних українських реаліях. Приклади з власної історії, свого міста, краю надихають можливістю реалізації і долають почуття меншовартості у порівнянні вітчизняних можливостей і зусиль з високими закордонними зразками.

Питанням реалізації соціальної роботи в громаді присвячена достатня увага як закордонних, так і вітчизняних науковців (зокрема О.В. Безпалько, Л.Т. Тюття та ін.) В цих працях відзначається, що крім завдань, які безпосередньо пов'язуються з традиційною компетенцією сфери соціальної роботи (підтримка і допомога членам громади, які є представниками соціально-незахищених верств населення), важливе значення має соціальна робота в аспекті згуртування громади, створення з населення, що проживає в певному місті, селища саме громади, як згуртованої спільноти, що об'єднана спільними цілями, ідеями. І яка, в свою чергу, здатна бути суб'єктом здійснення соціальної роботи: активною, відповідальною і спрямованою на вирішення проблемних питань соціальної сфери свого міста або селища.

Корисним в цьому аспекті є досвід діяльності українських громад у складі Російської імперії, в часи якої вирішення соціальних проблем в регіоні не було прерогативою держави і покладалось переважно на місцеві громади. А на різних етапах розвитку соціальних проблем існувало достатньо.

Олександрівськ XIX століття це невеличке повітове містечко, яке мало вирішити питання утримання неспроможних членів громади. Документи свідчать, що переважно цими питаннями опікувалися релігійні та місцеві громадські організації. Так, в Олександрівську створюється та функціонує Олександрівське братство при соборній церкві, яке займалося допомогою грошами та речами нужденним. З 1884 року починається збір коштів та будується дитячий притулок, який фінансується губернською та місцевою владою та за рахунок пожертв та різного роду зборів. Аналіз досвіду діяльності таких та схожих проектів показав наступне. Забезпечення фінансове не давало стійкого ефекту, а створювало необхідність нових фінансувань. Більш вдалим варіантом було навчання сиріт, яке реалізовувалось через віддавання «в учні до майстрів». В такому випадку, звісно, теж не проходило все «без проблемно», адже виникала купа непорозумінь, частіше пов'язаних з особливостями порозуміння та міжособистого сприйняття між «вчителями» та «учнями». Але такий варіант був більш вдалим, адже він вирішував проблему в орієнтації на майбутнє, і відкривав можливість життєвої перспективи в сфері професійного старту для дітей-сиріт. Так, у притулку для дівчат у 1904 році створюється навчання ткацькій справі з майстернею на 4 станки, для чого спеціально була запрошена майстриня з Полтави [2; 3].

Найбільш цікавий та відомий приклад діяльності громади в допомозі соціально-незахищеним верствам є Хутір-школа глухонімих або Маріїнське училище-хутір, яке було створено на початку XX століття (1903 рік)

Олександрівською громадою на чолі з Феліксом Францевичем Мовчановським, заможним та інтелігентним комерсантом, працелюбною та ініціативною людиною. Ф. Мовчановський бере активну участь у громадському житті міста, документи свідчать, що його сприймали як людину активну, яка зробила непересічний внесок у розвиток громади і міста. Два останні десятиліття 19 століття Ф. Мовчановський був членом міської думи м. Олександрівська, з 1901 року займав посаду Олександрівського міського голови (1901-1911, 1916-1917).

У 1901 році створюється Олександрівське повітове відділення Всеросійського піклування про глухонімих дітей як складова Всеросійського піклування Імператриці Марії Федорівни. На той час в Олександрівському повіті було 126 глухонімих дітей, відповідно потреба у вирішенні питання допомоги цим дітям була наявна.

Шлях до створення закладу був непростим, потребував неабияких зусиль і коштів. Училище було створено на кошти громадських організацій та добровільні пожертви, зокрема і самого Ф. Мовчановського.

У травні 1903 року починається будівництво хутору у 2 кілометрах від міста Олександрівськ (тепер це територія Шевченківського району м. Запоріжжя, зокрема Дитячого Ботанічного Саду). У вересні цього року хутір здійснює перший набір в обсязі 30 учнів.

Будівництво хутору продовжується і він вражає своїми масштабами не тільки по тих, але і по наших часах. На території будуються житлові та навчальні корпуси, організований дитячий садок, пізніше стали приймати дітей і з вадами розвитку. В межах хутору здійснюється не тільки навчання учнів, але і велика увага приділяється отриманню професій вихованцями. Спектр професій, які могли опанувати діти вражає: тваринництво і паркове мистецтво, створення ставків та рибна ловля, садівництво, пральна справа (з найсучаснішим для того часу оснащенням), виготовлення капелюхів (для чого в

якості вчителів були запрошені майстри з Італії та Франції), городництво, садівництво.

Училище не отримувало державних коштів на своє існування та розвиток, тому в межах нього були створені робочі місця: організований власний завод сільсько-господарських машин, власна друкарня, завдяки якій зберіглися листівки з вражаючими фотографіями території, краєвидів, будівель та внутрішнього оснащення навчальних класів, приміщень та унікального по тим часам технічного оснащення хутору.

Велика увага приділялася професіоналізації вихованців. В межах навчання діти поступово залучалися до професійної праці і останні 3 з 9 років навчання були залучені і до трудової діяльності. В такий спосіб до випуску вони мали не тільки знання, вміння сприймати мовлення для адаптації у широкому суспільному житті, але і старт для самостійного професійного становлення.

Цікаві впровадження були реалізовані в Хуторі для сприяння працевлаштуванню випускників в широкому соціальному світі. А саме, випускники, які не могли «знайти себе» поза межами Хутору, могли повернутися для того, що продовжити жити та працювати в альма-матер, і їм навіть виплачувалась заробітна платня, але розмір її був значно менше, ніж гроші, які можна було отримати за виконання такої самої роботи поза межами Хутору. Це дуже важливе впровадження сприяло підвищенню мотивації випускників прикладати щонайбільше зусиль для пошуку себе в широкому соціальному світі.

Хутір проіснував недовго за історичними вимірами. Він став гордістю Олександрівська, Ф. Мовчановський був прийнятий на аудієнції у Імператорській родині, про Хутір багато писали в пресі, навіть була опублікована брошура в Катеринославі. Тим не менше, в тому ж 1911 році, почалися нескінченні перевірки та ревізії, проти керівника цього проекту Ф. Мовчановського було висунуто 420 пунктів

звинувачення, він був заарештований і три місяці провів у тюрмі. Врешті решт його було виправдано. Але Ф. Мовчановський пішов з посади Міського Голови і наприкінці 1912 року Хутір перетворився на «навчально-ремісничий заклад з невеличким власним господарством».

Не дивлячись на таку коротку історію, Хутір, як приклад діяльності громади на чолі з видатним лідером демонструє здатність громад вирішувати питання соціальної сфери і демонструє важливі знахідки та прийоми, які є вкрай актуальними для нашого часу, як от: спроможність громади на чолі з потужним лідером, орієнтація у наданні допомоги представникам соціально-вразливих верств населення в громаді на адаптацію в суспільстві, професіоналізацію та створення ґрунту для самостійного та відповідального життя. Хутір глухонімих не єдиний приклад ефективної діяльності громад в Олександрівську та повіті. Своєї уваги та аналізу потребують такі громади, які існували на території сьогоденішнього Запоріжжя як Менонітські колонії, які відомі такими соціальними впровадженнями, як психіатрична лікарня Бетанія та Школа, Олександрівська громада та її «Міський парк» та інші.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
2. Державний архів Запорізької області Ф-56 (Олександрівська повітова земська управа), 361 од.зб., 1866-1917 рр.
3. Державний архів Запорізької області Ф-24 (Олександрівська міська дума і управа) 1730 од.зб., 1866-1919 рр.
4. Тюття Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
5. Шевченко В. Феликс Францевич Мовчановский – основатель Александровского училища – Хутора Глухонемых. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, Wyższa Szkoła Humanitas, 2017. 297-304 с.

УДК 351:364**Христина БУРКОВСЬКА***Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності***Науковий керівник:***кандидат політичних наук, доцент Грищанюк В.В.*

ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ ЯК ОДНА З СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ В УКРАЇНІ

Швидкі темпи інтеграції України у світове співтовариство разом із позитивними результатами та очікуваннями приховує проблеми. До найбільш вагомих належить явище торгівлі людьми. У загальному контексті негативний вплив торгівлі людьми полягає у порушенні прав і свобод людини, руйнуванні суспільної моралі, спричиняє моральну деградацію та відчуженість особистості, активізує процеси втрати родинних зв'язків, провокує поширення депресивних синдромів, породжує суїцидальні тенденції, веде до зростання агресії та жорстокості.

Щодо вирішення проблеми торгівлі людьми у своїх працях сучасні дослідники вивчали: правове забезпечення протидії торгівлі людьми/дітьми (О. Бандурка, М. Євсюкова, Н. Карпачова, Л. Ковальчук, К. Левченко, Б. Лизогуб, А. Орлеан); висвітлювали проблеми торгівлі людьми у ЗМІ (А. Алексеєва, М. Буряк, Ю. Галустьян, Л. Єрохіна); аналізували трудову міграцію з України (В. Русу, Є. Тюрюканова, О. Янчук); соціально-педагогічні роботи з дітьми трудових мігрантів (Т. Веретенко, С. Золотухіна, О. Пуригіна, О. Рассказова, І. Цушко), та ін.

Зважаючи на значну кількість вітчизняних і зарубіжних робіт, присвячених окресленій проблемі, все ще має місце її недостатня розробленість.

Проблема торгівлі людьми у світовому контексті не є новою, однак в останні роки активізувалися транснаціональні

угруповання, які використовують воєнні конфлікти та економічні кризи для отримання прибутку від торгівлі людьми. Доволі складною та неоднозначною вона є в Україні. Тільки за період із січня 2000 р. по грудень 2019 р. за офіційними даними Представництва Міжнародної організації з міграції (МОМ) в Україні від торгівлі людьми постраждали 16 607 осіб, з них 96% дорослі і 4% діти [3].

Активна позиція громадськості є важливою умовою ефективної протидії будь-якого негативного явища у суспільстві. Це стосується і такої проблеми як торгівля людьми. Але активній суспільній позиції передусе формування громадської думки стосовно даної проблеми. Робота по формування громадської думки з профілактики торгівлі людьми повинна бути спрямована на показ і роз'яснення сутності цього явища, шляхів потрапляння в рабство; подолання стереотипів у суспільстві щодо проблеми торгівлі людьми; активізацію громадської позиції населення, посадовців щодо протидії торгівлі людьми, залучення їх до цього процесу.

Засоби масової інформації, безперечно, є одним з найвпливовіших інструментів формування громадської думки. У той же час відповідальність за формування серед населення стереотипів стосовно проблеми також лежить на ЗМІ.

Окреслемо основні тези, які мають висвітлювати ЗМІ, щоб надавати громадськості правдиву інформацію, тим самим руйнуючи хибні стереотипи в цьому питанні:

1. Жінки, що постраждали від сексуальної експлуатації не винні в тому, що з ними сталося. Оскільки згідно з даними «Ла Страда – Україна», більшість жінок і дівчат, яких експлуатували в секс-бізнесі, були завербовані для роботи няньками, посудомийками, офіціантками [2]. Вербувальники зацікавлені в максимальному приховуванні інформації стосовно умов та виду роботи, адже їхній прибуток залежить від кількості відправлених за кордон осіб. Безумовно, у суспільстві існує категорія жінок, які їхали

надавати сексуальні послуги добровільно. Однак не варто прирівнювати до них всіх потерпілих.

2. У рабство попадають люди різного віку та їх використовуються не лише в сексуальній сфері. Величезна кількість випадків торгівлі молодими жінками з метою сексуальної експлуатації припадає на 1998-2000 рр., коли проблема тільки починала висвітлюватися в українських ЗМІ. Сьогодні ситуація змінилася, незважаючи на те, що використання жінок у секс-бізнесі приносить найбільші гроші, метою торгівлі жінками може бути насильницький шлюб, примусова праця, використання в домашньому господарстві й промислового або сільськогосподарському секторах, народження дитини примусово або за замовленням. Чоловіків переважно використовують на будівництвах, у промисловості, сільському господарстві; дітей – у жебрацтві; осіб будь-якої статі й віку – для вилучення й трансплантації органів. Згідно даних МОМ найпоширенішою формою експлуатації людей у 2019 році є трудова експлуатація (93,3%), а от сексуальна лише 5,6%. Щодо статті потерпілих, то 68% – чоловіки, 32% – жінки [3]. Як бачимо, статистика повинна ламати стереотипи і чоловіки мають теж бути обережнішими.

3. Жертвами торговців людьми стають люди з різною освітою, а не лише малоосвічені. Статистичні дані МОМ стосовно соціально-демографічних характеристик потерпілих від торгівлі людьми, показують, що 62,3% опитаних потерпілих мали технічну освіту, 23,3% вищу і лише 6,1% – повну середню і 7,4% мали неповну середню освіту [3]. Причому, серед потерпілих, що мали вищу освіту були доктори, педагоги, інженери. Тому не можна однозначно говорити про малоосвіченість потерпілих.

Отже, торгівля людьми є комплексною проблемою, пов'язаною з широким спектром питань, таких як гендерні відносини, міграція та прикордонний менеджмент, організована злочинність, ринок праці, етнічні та збройні

конфлікти. Не існує панацеї, за допомогою якої сектор безпеки може ефективно і остаточно усунути цю проблему, проте дотримання прав людини та об'єктивне висвітлення статистичної інформації з цієї проблеми є найважливішими чинниками на шляху її розв'язання.

Списки використаних джерел

1. Запобігання торгівлі людьми: взаємодія органів державної влади, міжнародних та неурядових організацій. К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. 80 с.
2. Офіційний сайт Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда Україна» [Електронний ресурс] / Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда Україна». Режим доступу: <http://www.la-strada.org.ua/>.
3. Офіційний сайт Міжнародної Організації з Міграції в Україні [Електронний ресурс] / Міжнародна Організація з Міграції в Україні. – Режим доступу: <http://iom.org.ua/ua/>
4. Управління боротьби зі злочинами, пов'язаними з торгівлею людьми [Електронний ресурс] / Офіційний сайт ГУМВС України в м. Києві. Режим доступу : <http://mvs.gov.ua/mvs/control/kyiv/uk/publish/article/116663>.

УДК: 364.442.2 (075.8)

Тарас БУТЧЕНКО

*доктор філософських наук, доцент
Запорізький національний університет*

ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Подальший розвиток вітчизняної соціальної сфери вимагає удосконалення професійної освіти соціальних працівників. Йдеться про потребу в якісній зміні формату та змісту освітнього процесу, що передбачає поглиблення зв'язку

між теоретичною і практичною підготовкою та максимальною сприяє перетворенню соціальних працівників на суб'єктів позитивних соціальних змін. Неодмінна передумова успішного вирішення всіх цих завдань – формування та розвиток проєктної компетентності соціальних працівників і студентів відповідних спеціальностей та освітніх програм. Сьогодні вони повинні вміти фахове використовувати соціально-проєктні методи роботи з різноманітними групами клієнтів, розроблювати власні соціальні проєкти, виступати в ролі ініціаторів і модераторів державно-громадського соціально-проєктного руху.

Можливі різні підходи до визначення проєктної компетентності соціальних працівників. Нерідко вона пов'язується лише з володінням технікою написання соціально-проєктних заявок на ті або інші грантові конкурси. Напевно цього недостатньо для більш активного і продуктивного застосування проєктних методів роботи у практичній професійній діяльності соціальних працівників.

Мета цієї доповіді – розкрити комплексний інтегральний характер проєктної компетентності соціальних працівників.

На нашу думку, її зміст має співвідноситися із соціально-проєктним процесом, у якому можна виділити такі рівні:

- 1) ціннісно-вольовий, призначення якого – генерування мотивації та уяви, потрібної для замислення суспільних перетворень;
- 2) концептуальний, завдяки якому розроблюються відповідні ідеї та концепції;
- 3) перцептуальний, покликаний якого – забезпечити сприйняття проєктного задуму певною цільовою аудиторією;
- 4) соціально-управлінський, сфокусований на створенні механізмів управління соціально-проєктним процесом, формуванням суб'єктів соціально-проєктних перетворень [3].

Відтак соціально-проєктна компетентність має складатися, як мінімум, із чотирьох складових.

Перший містить сукупність знань, вмінь і навичок фасилітації, потрібних для усвідомлення соціальних потреб і формування пошуково-проектного інтересу. Слід підкреслити, що у соціально-проектному процесі фасилітативні практики мають підкреслено діалогічний характер і передбачають високий рівень володіння методиками творчого діалогу, майєвтики, організації і проведення групових обговорень, дискусій, у тому числі у режимі фокус-групи, ділової гри, психодрами та ін. Показником рівня володіння всіма цими методами виступає здатність виразити глибинний інтегральний інтерес певної категорії клієнтів, що має соціально значущий характер, відтворюючи єдність цієї категорії людей та суспільства, в якому вони живуть. У етимологічному плані на зазначену обставину звернула увага Х. Арендт, яка відзначила, що найбуквальніше значення поняття «інтерес» походить від латинського «inter-est» – «що лежить між людьми і тому може поєднувати їх» [1, с. 140].

Друга складова має гносеологічну і творчу спрямованість, об'єднуючи сукупність знань, вмінь і навичок аналітичного мислення, рефлексії, у тому числі у режимі філософських узагальнень і наукових досліджень. Показник рівня володіння зазначеними компетентностями – здатність визначити соціально-проектну ідею як форму відображення певної закономірності поступальних суспільних перетворень. Загальновизнано, що сучасні соціальні працівники зобов'язані мати наукові знання у галузі суспільствознавства на достатньо високому рівні. Водночас лишається предметом дискусій питання: якою мірою соціальним працівникам потрібна філософсько-гуманітарна підготовка. Відзначимо, що слабкість останньої – одна з причин гальмування процесу формування соціально-проектної компетентності. Маючи низький рівень, насамперед, філософської культури виявляється важко звільнювати свідомість від стереотипів та генерувати нові проектні ідеї. У храмі Реандзі в Японії зміна

позиції людини-спостерігача в «саду п'ятнадцяти каменів» відкриває нові об'єкти, невидимі раніше. Тобто для активізації концептуального рівня соціального проєктування виявляються корисні філософські техніки розширення світогляду, відкриття перспектив соціальної самореалізації людини у суспільстві.

Третій блок передбачає комплекс знань, вмінь і навичок знакового та нормативного оформлення соціальних проєктів. Передусім, йдеться про високий рівень володіння соціально-проєктною писемною мовою, методами формулювання проєктних правил-приписів і сучасними техніками презентації проєктних задумів, в тому числі у режимі підготовки нормативно-правових ініціатив і пітчінгу. Один із ключових критеріїв компетентності тут є вміння долати догматичність застарілих мовних і нормативних форм, а натомість вміти відкривати в них нові соціально-проєктні смисли і значення. Вища ступінь розвитку цього вміння – здатність створювати, вживаючи термінологію М. Бахтіна, «сучасне слово, слово, народжене в зоні контакту з незавершеною сучасністю, або осучаснене; воно звертається до сучасника і до нащадку як до сучасника...» [2, с. 158].

Остання, четверта складова проєктної компетентності соціальних працівників виявляється у знаннях, вміннях і навичках, потрібних для планування проєктної діяльності та організації проєктних команд. Основний показник оволодіння всім цим – здатність формувати лідерські якості як у соціальних працівників, так і у представників тих громад, в яких плануються ті або інші перетворення.

Підсумовуючи, зазначимо, що проєктна компетентність соціальних працівників – похідний результат їхньої багаторівневої міждисциплінарної теоретичної і практичної підготовки. Для інтеграції всіх рівнів підготовки виявляється потрібний окремий курс із соціального проєктування, закріплення та розповсюдження традиції підсумкової атестації професійних якостей соціальних працівників на

підґрунті публічних захистів-презентацій підготовлених ними проєктів. Викладене слід враховувати під час розробки та удосконалення освітніх програм підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти та програм професійної перепідготовки кадрів соціальних служб.

Список використаних джерел:

1. Арендт Г. Становище людини / Ганна Арендт; [пер. з англ. М. Зубрицька]. Львів : Літопис, 1999. 255 с.
2. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / Михаил Бахтин. М. : «Худож. лит.», 1975. 504 с.
3. Бутченко Т.І. Соціально-політичне проектування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : монографія / Т.І. Бутченко / ДВНЗ «Запорізький нац. ун-т» М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. Запоріжжя : [КСК-Альянс], 2011. 280 с.

УДК 373.2:316.6

Андріана ВЕРЕТЕЛЬНИК

Львівський національний університет

імені Івана Франка

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, доцент Галян О.І.

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПАРАМЕТРИ ОЦІНЮВАННЯ

Актуальність теми дослідження. Для дітей дошкільного віку спілкування, міжособистісна взаємодія в повсякденному житті, спільній діяльності – неодмінні атрибути вікового розвитку. Особливо активно, спілкування з однолітками, задовольняється залученням до ігрової діяльності. Під час гри, через спілкування та взаємодію з однолітками й дорослими, відбувається засвоєння дитиною

соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і стосунків, тобто процес соціалізації. Саме він забезпечує дитині формування уявлень про норми співжиття, соціально прийнятні форми поведінки, необхідні для співдії з оточенням. Порушення спілкування ускладнює як реалізацію ігрової діяльності, так і процес соціалізації, що негативно впливає на результативність психічного розвитку дитини. Розкриття актуальних питань формування соціальної активності дошкільників, що забезпечується в ігровій діяльності, має науково-прикладну значущість.

Мета дослідження. Окреслення атрибутів соціальної активності дітей дошкільного віку в ігровій діяльності, що вказують на провідні тенденції її вияву та слугують основою для її оцінювання.

Виклад основного матеріалу. Увага до соціальної активності детермінувала розкриття науковцями її місця та значення в життєздійсненні дитини дошкільного віку, а також акцентування на основних характеристиках етапів розвитку сфери спілкування, особливостей прояву та взаємозв'язку з іншими психічними процесами (А. Богуш, Н. Гавриш [1], О. Кононко [2] та ін.). Цікаві дослідження проведені щодо визначення критеріїв розвитку сфери спілкування дошкільників (О. Рейпольська та ін. [3]). Попри різноманітні підходи, провідною сферою діяльності, де найоптимальніше констатувати соціальні прояви визнано ігрову діяльність. Ігрові об'єднання, що виникають як логічний результат психічної активності на цьому етапі життя дитини, забезпечують задоволення та регулювання потреби дитини в іншій людині. Як особистісні, так і ділові мотиви можуть спонукати дитину пропонувати організувати гру, реалізовувати придуманий або відтворений сценарій, дотримуватися чи контролювати дотримання правил тощо. Однак ділові мотиви вказують на інтерес дітей до змісту гри, до її предметного, операційно-технічного аспекту. Тобто, діти задовольняють потребу в діях з різноманітними

предметами, відтворенні рольових відносин, визначених сюжетом гри. Особистісні мотиви першочергово задовольняють потребу у встановленні відносин особистого характеру. Йдеться про інтерес, симпатію, дружелюбність, чуйність, турботу тощо до партнера у грі.

Соціальна активність стосується, крім означеного, й мотивів підпорядкування, що вказують на формування особистісного новоутворення – важливого для психічного розвитку у цей віковий період. Прагнення до лідерства та уміння підкорятися відповідно до рольової позиції – дві протилежні, але вельми значущі ознаки особистісного зростання дошкільника. Лідерська позиція вимагає від дитини прояв здатності організовувати й координувати спільні ігрові дії, керувати процесом розгортання сюжетної лінії гри. Підпорядкування власних мотивів мотивам гри, навпаки, засвідчує можливість поступитися під час розподілу ролей (наприклад, «Ти вже був минулого разу лікарем (продавцем, машиністом...»)), стати спостерігачем чи виконавцем, умовно кажучи, другорядних ролей.

Окреслене визнає актуальність для соціального розвитку засвоєння морально-етичних норм у грі, які регулюють стосунки, зокрема, й щодо соціальної справедливості. Йдеться про: визнання рівних прав на участь у спільній ігровій діяльності, завдяки яким утверджуються правила доброзичливого спілкування; адекватність емоційного реагування дитини на порушення цієї норми, що спричиняє критичне ставлення до своїх несправедливих вчинків та таких дій однолітків; дотримання черговості. Поряд з зазначеними мотивами соціальну активність старших дошкільників спонукає прагнення до визнання, але вже не дорослими, як це було в молодшому та середньому дошкільному віці, а саме однолітками. Погляд на нього як на партнера, в контактуванні з яким узгоджуються та проходять апробацію різні аспекти діяльності дітей, доповнює діяльнісну складову соціальної активності.

Спираючись на проведені дослідження, схилиємося до думки, що соціальну активність дітей дошкільного віку варто розглядати з урахуванням *соціальної чутливості* (здатність сприймати вплив партнерів і реагувати на них), *комунікативної ініціативи* (здатність звертатися до партнера з власної ініціативи, бажаючи заохотити його до спілкування, контактувати з ним або припинити спільні дії) та *емоційного ставлення* (означає ступінь налаштування на іншого – позитивне / негативне, а також емоційне тло змісту спілкування).

Висновки. Вважаємо, що запропоновані критерії є показниками соціальної активності, які можна спостерігати та на основі яких можна оцінювати її прояв у дошкільників. Водночас не можна не враховувати наявності деякої суб'єктивності спостерігача та його бачення сутності, змісту та рівня соціальної активності дітей. Отже, лише цілісний погляд на дитину, що контактує з оточенням (дорослими та однолітками) у різних видах спільної діяльності, з-поміж яких і ігрова, уможливить формулювання висновків про здобутки та проблемні моменти формування соціальної активності конкретної дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за ред. А. Богуш, Н. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
2. Кононко О. *Виховуємо соціально компетентного дошкільника*. Київ: Світич, 2009. 201 с.
3. *Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО* / за ред. О. Рейпольської. Київ – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.

УДК 331.5-053.67(043.2)

Анна ВЕРСТЮК

Національний авіаційний університет

Науковий керівник:

кандидат філософських наук Санжаровець В.М.

ВАЖЛИВІСТЬ ВВЕДЕННЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

В Україні активно відбуваються зміни до яких ми повинні бути готовими, адже варто йти в крок з інноваційними удосконаленнями. Так важливим на сьогоднішній день є реформування програми освітніх закладів. Зазвичай те, що вивчають школярі має теоретичну цінність, але не достатньо практичну. Сучасна людина повинна бути готовою до бурхливих змін, перебудов та удосконалень.

Однією з важливих задач людини є побудова сім'ї. Ще класик української педагогіки В. Сухомлинський писав: «В школі важко навчити якоїсь професії, бо їх багато, десятки сотень. Але всі хлопчики і дівчатка стануть дружинами та чоловіками, батьками і матерями; і навчити їх цього - необхідно» [3, с. 162]. Проте історично склалося, що в Україні звикли замовчувати питання статі та статевого стосунку.

Соціальний працівник безпосередньо працює з людьми, для людей та серед людей, тому може особисто побачити як з року в рік зростає кількість раннього статевого життя та вагітності, матерів – одиначок у ранньому віці, поширення статевих хвороб та інше. Висока соціальна значимість напряду статевого виховання робить тему актуальною. Зокрема Антон Семенович Макаренко писав: «Статевий акт не може бути відокремлений від інших досягнень людської культури, від умов життя соціальної людини, від гуманітарного шляху історії, від перемог естетики... Статеве виховання – це в першу чергу виховання соціальної особи» [2, с. 113].

Варто наголосити на тому, що статеве виховання зараз існує у школі, але має досить обмежений характер та

викладається в межах шкільних дисциплін (етика, біологія, основи здоров'я, людина та суспільство та інші). Проте окрема шкільна дисципліна включає лише декілька годин, які присвячуються статевому вихованню, що може свідчити про недовіду розгорнутість певних питань .

Потреба в поліпшенні статевого виховання учнівської молоді в сучасній школі зумовлена прискореним статевим розвитком школярів (акселерація), недостатнім рівнем обізнаності неповнолітніх у статевій сфері, отриманням ними інформації з цього питання (нерідко перекошеної, вульгарної) переважно на вулиці, статевою розпустою певної частини неповнолітніх, проституцією та злочинністю на статевоу ґрунті. Значний вплив справляє на них порнографія, кіно- та телепродукція на сексуальну тематику, що руйнує психіку неповнолітніх. Усе це виявляється в недостатній підготовленості багатьох молодих людей до створення сім'ї, виконання родинних обов'язків, що в майбутньому призводить до розлучень.

Важливе місце у формуванні статевої свідомості належить просвіті. Формування такої свідомості через виховання та просвіту можна сміливо розглядати як прогресивні форми соціалізації особистості . Мета статевого виховання, у свою чергу, формування культури , етики та гігієни статевого відносин. Відповідно до мети, та аналізуючи працю Е.П. Ільїна [1] можна виділити наступні завдання статевого виховання:

1. Надати молодій людині необхідні знання з фізіології та анатомії людини, психології та гігієни статевого життя.

2. Формувати правильні уявлення про статевих акт, запліднення, внутрішньоутробний розвиток та пологи.

3. Здійснювати профілактику ранніх статевого контактів та формування навичок безпечної статевої поведінки.

4. Коригування ризикованої та суспільно небезпечної сексуальної поведінки.

5. Виховання якостей, що сприяють формуванню психологічної маскулітності та фемінності, прагненню мати міцну та здорову сім'ю.

6. Виховання свідомого ставлення до статевих відносин, та соціальної відповідальності за статеву поведінку.

Для введення дисципліни статевого виховання варто обрати концепцію викладання та демонстрації інформаційних матеріалів. Так існує три основні концепції :

– медико-профілактична (матеріали стосуються лише гігієни, профілактики поширювання захворювань та іншого. Тобто це сувора регламентація та контроль поведінки. Ця концепція сьогодні є актуальною для України, Італії, Латинської Америки, Азіатського регіону та ін.);

– біологізаторсько-фізіологічна (надання знань щодо гігієни, статі та статевих відносин . За даною концепцією відбувається біологізація статевого акту. Актуально для США.);

– концепція свідомого ставлення до статі та сексуальності (соціальна дозволеність обговорення теми сексуальності та статі. Головна ідея: «секс – це в першу чергу відповідальність». Використовується у Швеції, Норвегії, Німеччині та інших країнах) .

Актуальним є поєднання декількох концепцій для надання інформації більш розгорнуто та повно. При цьому варто пам'ятати , що зміст статевого виховання – це своєрідний індикатор існуючих проблем в країні.

Шляхом встановлення правильного статевого виховання є синтез існуючих досліджень , знань та досвіду інших країн. Проте існує думка, що українське суспільство, не готове до відкритого обговорення сексуальних проблем, побутує думка, що статеве виховання повинне бути сімейним. Введення спеціального курсу зі статевого виховання в шкільну програму може стати причиною невдоволення серед батьків та вчителів, оскільки статеве виховання може сприйматись як розбещуючий фактор. Тому

введення статевого виховання в межі шкільної програми повинне відбуватись поступово та системно. Саме правильний підхід до введення даної дисципліни стане шляхом до побудови правильних цінностей, формуванні знань та оволодінні перевіреною інформацією.

Важливо проводити запровадження дисципліни статевого виховання у декілька етапів. На першому етапі варто зібрати усі статистичні данні, які стосуються медичних, соціальних та психологічних чинників. Саме наочний матеріал та зібрана інформація буде основою для написання програми навчання, яка є актуальною саме для України. На наступному етапі варто поступово вводити статево виховання починаючи з виховної діяльності позакласної роботи. На третьому етапі варто підсумувати усю інформацію та відомості щодо методів роботи, ресурсів, засобів демонстрування інформації, форм роботи для розробки програми навчання для різного шкільного віку. На основі отриманої інформації можна активно вводити статево виховання у навчальну програму. На четвертому етапі потрібно проводити повторні дослідження для визначення ступеня ефективності роботи та вдосконалення існуючих методів та засобів.

Також варто зазначити про важливість кваліфікованої підготовки кадрів, які б могли стати викладачами статевого виховання. Наразі шкільні психологи та соціальні педагоги можуть не володіти потрібними знаннями. Державі варто виділяти кошти для проведення курсів підвищення кваліфікації та впровадження спеціальних дисциплін для студентів (тобто майбутніх кваліфікованих викладачів), щоб подальше впровадження дисципліни статевого виховання було можливим.

Варто також зазначити, що статево виховний вплив більше соціальний, аніж шкільний. Тому важливо працювати над єдністю статево виховних імпульсів з боку школи, батьків та інших соціальних установ. Соціальний працівник у свою чергу, володіючи потрібними знаннями, може надавати

консультації, проводити заняття та організовувати спеціальні заходи для того, щоб підготувати суспільство до введення статевої просвіти у школах. А це, в свою чергу, необхідна умова правильної статевої соціалізації, тому що статевість – важлива складова розвитку індивіда як особистості та індивідуальності.

Отже впровадження дисципліни статевого виховання у школі є можливим при врахуванні ментальних, етнічних та соціальних чинників нашої держави, проте варто орієнтуватись на іноземний досвід для створення актуальної та дієвої програми навчання. Також варто не забувати про нагальність введення даної дисципліни, адже кількість проблем, які обумовлені незнанням основ статевого виховання невпинно зростає. Також для ефективного навчання та подолання певних бар'єрів варто надавати кваліфікаційні знання для соціальних педагогів, психологів та соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Ільїн Є.П. Диференційована психофізіологія чоловіка і жінки СПб: Петербург, 2006.
2. Макаренко А.С. Твори в 7-ми томах. К.: 1954, т. 4.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти томах. Т.5. К., 1979.

Оксана ГАВРИШКІВ

*Національна академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного*

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, доцент Мачинська Н.І.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Інтеграція України в європейський освітній та економічний простір, постійне зростання обсягів інформації у сучасному світі вимагають від вищих навчальних закладів підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем знань іноземних мов. Сучасний фахівець, зокрема у військовій сфері, повинен володіти іноземною мовою для повноцінного обміну інформацією та використання її у службовій діяльності в межах міжнародного співробітництва Збройних Сил України. Нові вимоги до фахівців стимулюють науковців, викладачів до удосконалення профільного навчання іноземних мов у вищих військових навчальних закладах, що, безумовно сприятиме формуванню іноземної професійної компетенції випускників. Предметом навчання майбутніх військових фахівців і нормативними документами Міністерства освіти і науки України та Департаменту військової освіти акцентовано увагу на комунікативному та системно-діяльнісному підходах до навчання з використанням різноманітних технічних засобів навчання та інтерактивних технологій [7, с. 190].

Розвиток військового співробітництва із закордонними країнами, проведення спільних навчань і маневрів, участь у миротворчих операціях, партнерство у підготовці військових кадрів зумовлюють необхідність навчання військових фахівців, готових до адекватної взаємодії з представниками інших культурних співтовариств. Тому нині іноземна мова стала невід'ємною складовою професійної підготовки

військового фахівця. Вищим ступенем оволодіння курсантами іноземною мовою вважається сформованість іншомовної комунікативної компетентності.

Метою навчання іноземної мови у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) є як оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності [2, с. 95].

Побудова системи розвитку професійної компетентнісної діяльності майбутнього фахівця вимагає розробки відповідного наукового забезпечення. Аналіз розвитку професійної іншомовної компетенції – це комплексне питання, що перебуває на стику психології, соціології, психології праці, педагогіки та інших наук. Вибудовуючи психолого–педагогічну систему знання про професійну іншомовну компетентну діяльність, необхідно пам'ятати, що ця система, маючи на меті оптимізацію досліджуваного феномена, у свою чергу, органічно виростає із системи природничих і соціогуманітарних знань, інтегруючи їх у вищому синтезі.

Виходячи з психологічного підходу, при розгляді розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця, у першу чергу, будуть цікавити детермінанти розвитку професіонала, професіоналізму особистості, продуктивного індивідуально-професійного розвитку, умови та фактори, що забезпечують цей процес.

Процес навчання іноземної мови розглядається як система, що являє собою єдність безлічі взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання підростаючого покоління та дорослих людей. Розвиток професійної комунікативної діяльності здійснюється через професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом [1, с. 335]. Все це в комплексі сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості.

Усі фактори розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця можна об'єднати в такі групи:

- організаційно-педагогічні (навчальний план факультету, складання розкладу, вироблення критеріїв оцінки рівня компетентності та ін.);
- технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій, контрольні-оцінні);
- психолого-педагогічні (формування цілей, здійснення діагностики розвитку студентів, система мотивації та ін.) [4, с. 45].

Іншомовна компетенція постійно знаходиться у фокусі уваги багатьох дослідників. Вчені розглядають іншомовну компетентність як багатоаспектне явище і висвітлюють його сутність і структуру (А. Андрієнко, Г. Архипова, Н. Гез, С. Козак, О. Павленко, Н. Прудникова), професійну спрямованість (Е. Клименко, Л. Ковальчук, О. Павленко, Н. Прудникова), вказують на особливості набуття іншомовної компетентності у мовних та немовних ЗВО (Е. Шубин, Є. Пассова, С. Тер-Мінасова, Л. Щерба), але слід зауважити, що дана проблема досліджується дещо фрагментарно, де кожного разу вчений переслідує конкретні цілі, які ставляться у конкретній ситуації. Тому іншомовна компетенція повинна ґрунтуватися на певних засадничих принципах, котрі лежать в основі її засвоєння [3, с. 103].

Компетентність у вивченні іноземних мов часто асоціюється з поняттям «комунікативна компетенція». А. Хуторський розрізняє терміни «компетенція» і «компетентність», пояснюючи, що компетентність – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності). Компетентність у визначеній галузі – це володіння людиною компетенцією, що містить її особисте ставлення до предмета діяльності [6, с. 50]. Відповідно до визначень цих термінів компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки

курсанта, а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Більшість дослідників розглядає компетентність і як характеристику особистості, і як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості, тобто розуміють під компетентністю здатність не тільки володіти знаннями, але й потенційно бути готовим застосовувати їх у нових ситуаціях.

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегральною характеристикою професійної діяльності фахівця, яка охоплює такі підструктури:

- діяльнісну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійної діяльності);

- комунікативну (уміння, знання, навички та способи здійснення професійного спілкування) [4, с. 44].

О. Овчарук розглядає іншомовну професійну компетентність майбутнього фахівця як складне інтегративне ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації [5, с. 112].

Професійна компетентність є сукупністю професійних і особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенції, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь, навичок, які дають можливість успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості. Навчання іноземної мови майбутніх фахівців повинно розглядатися крізь призму їхньої подальшої професійної діяльності. Важливим завданням навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування спеціалізованої компетенції у сферах професійного та ситуативного спілкування.

Отже, для науковців комунікативна компетенція розглядається у широкому та вузькому значеннях. У широкому вона складається з мовної, мовленнєвої соціокультурної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенції; у

вузькому – як практичне опанування курсантами мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі в типових ситуаціях.

Ефективність формування комунікативної компетенції зумовлена низкою психологічних та педагогічних факторів, які можна визначити як суттєві обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування у майбутніх спеціалістів. Фактори успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка надає змогу ідентифікувати їх з її структурними компонентами створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що метою вивчення іноземної мови професійного спілкування у вищому військовому навчальному закладі є підготовка курсантів до ефективної комунікації в їхньому професійному середовищі.

Удосконалення змісту і засобів вивчення іноземної мови є пріоритетним завданням на шляху інтеграції України у європейське та світове товариство. Аналіз методичних джерел та практичний досвід свідчать про те, що проблема формування іншомовної професійної компетенції курсантів та питання відбору навчального матеріалу є актуальними та потребують постійного вдосконалення.

Отже, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності крізь призму виявлення її сутнісних ознак і характеристик належить до актуальних психологічних та педагогічних проблем, вирішення яких має важливе значення для підвищення ефективності професійної підготовки курсантів у вищих військових закладах.

Список використаних джерел

1. Абульханова–Славская К.А. Деятельность в психологии личности / Абульханова–Славская К.А.-М.: Наука, 1980. 335 с.

2. Єфімова О.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах // Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», випуск №1, 2013. С. 95.
3. Нагірний Л.Я. Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції студентів // Науковий журнал Чернівецького університету // Випуск 12 (44), 2015. С.103.
4. Нечипорук О.В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога // Педагогічний пошук №2 (82), 2014. С. 44–45.
5. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід української перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під ред.. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
6. Хуторський А.В. Ключові компетенції як компонент особистісно–орієнтаційної освіти // А.В. Хуторський // Народна освіта. 2003. №2. С. 50-60.
7. Щерба О.В. Принципи структурування змісту навчального матеріалу з іноземної мови для курсантів академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного // Вісник Житомирського державного університету. Випуск №4 (70), Філологічні науки, 2013. С. 190.

УДК 343.6*Христина ГАРДА**Львівський державний університет**безпеки життєдіяльності**Науковий керівник:**доктор наук з державного управління, професор Коваль Г.В.***ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО
ПРОТИДІЇ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА**

Домашнє насильство – це діяння (дії або бездіяльність) фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що вчиняються в сім'ї чи в межах місця проживання або між родичами, або між колишнім чи теперішнім подружжям, або між іншими особами, які спільно проживають (проживали) однією сім'єю, але не перебувають (не перебували) у родинних відносинах чи у шлюбі між собою, незалежно від того, чи проживає (проживала) особа, яка вчинила домашнє насильство, у тому самому місці, що й постраждала особа, а також погрози вчинення таких діянь [1].

Порушення питання домашнього насильства є чи не найпріоритетнішою проблемою для вирішення передусім тому, що сім'я є основою суспільства і повинна перебувати під особливим захистом держави. Насильство й жорстокість у сім'ї не лише руйнують гармонію і злагоду в ній, а й становлять одну з передумов злочинності в суспільстві загалом та джерелом формування злочинної особистості.

Значний внесок у формування методології, методики, типології і вивчення причин сімейно-побутової злочинності внесли відомі вчені-юристи Ю. М. Антонян, А. І. Алексєєв, Г. А. Авенесов, О. І. Белова, Б. М. Головкін, О. М. Гумін, О. М. Джужа, А. О. Йосипів, А. П. Закалюк, А. Ф. Зелінський, В. М. Кудрявцев, Ю. М. Крупка, Л. В. Крижна, В. Г. Лихолоб та інші.

На відмінну від іншого виду насилля, домашнє має такі особливості:

- це насильство між особами, які залежать один від одного;
- це насильство в сім'ї завжди відбувається на відлюдді;
- це неодноразова дія. Домашнє насильство ніколи не з'являється зненацька і не рідко буває епізодом з однієї дії;
- має тенденцію до посилення як і дії так і контролю;

Відповідно до Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 07 грудня 2017 р. виділяють чотири типи домашнього насильства: фізичне, сексуальне, психологічне та економічне [3].

Згідно з положеннями цього закону протидія домашньому насильству полягає у системі заходів, що здійснюються органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, а також громадянами України, іноземцями та особами без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, та спрямовані на припинення домашнього насильства, надання допомоги та захисту постраждалій особі, відшкодування їй завданої шкоди, а також на належне розслідування випадків домашнього насильства, притягнення до відповідальності кривдників та зміну їхньої поведінки.

На сьогоднішній день виділяють такі фактори прояву насильства в сім'ї:

- психологічні – це стереотипні потреби в надмірному контролі, потреба у привласненні іншої людини, залежність, відсутність власних почуттів та проявів себе як індивідуальності;
- економічні – безробіття, брак грошей, відсутність гідних умов проживання, заробляння грошей, якщо простими словами це скоріше залежність від грошей та від матеріального забезпечення та залежність від тих людей, які тебе утримують та дають гроші;

- соціальні – відсутність правової свідомості, ставлення до членів сім'ї як до власності, відсутність соціальної свідомості, неправильний розподіл соціального становища;

- правові – недостатня обізнаність в законодавстві України, в правах та законах, стосовно покарання та протидії домашньому насильству, права громадян про недоторканість правого життя, їхню власну сімейну таємницю, яка є закріплена в Конституції;

- соціально-педагогічні – відсутність виховання, сімейних цінностей, недосконале сімейне виховання, не усвідомлення батьківства, позитивної моделі сімейного життя;

- політичні – нерівноправне розподілення в сім'ї – це прихильність до гендерних стереотипів, прагнення влади, розподілу влади, прогалини в увазі до батьківства, натомість велика увага до материнства, але не до цілої сім'ї, відсутність проявів батьківської уваги та турботи;

- фізіологічні та медичні – порушення емоційного стану, гормонального фону, збій в нервовій системі, хвороби, порушення обміну речовин, стреси, прийом ліків, заспокійливих препаратів, лікування нервової системи;

- соціально-медичні – відсутність системи лікарів, алкоголізм, наркоманія, відсутність відповідальності батьківства, агресія [5].

Якщо розглядати психологічний та кримінологічний образи сімейного насильника, то під його особистістю необхідно розуміти сукупність специфічних соціально-демографічних, моральних та соціально значущих біопсихологічних характеристик і станів, що проявились у вчиненні злочину проти життя та здоров'я у сім'ї [2]. До прикладу, якщо це чоловік-кривдник, то йому притаманні такі основні характеристики: дефектний Я-образ, неадекватна самооцінка та велика потреба у владі.

Психологічний образ описує більш такі типові риси особистості як інтелект, цінності, етику, мораль, самооцінку, емоційний внутрішній стан кривдника, його життєві вміння,

особистісні риси, психологічні наслідки створення особою ситуації насильства в сім'ї, виховання.

Кримінологічна характеристика такої особи – це кримінологічний опис комплексу соціально значущих ознак особи, наділеної такими якостями з огляду на її взаємодію із зовнішніми умовами й обставинами, що зрештою призводить до вчинення нею актів насильства відносно члена (членів) сім'ї.

Щоб глибше вникнути у суть дефективної поведінки кривдника, потрібно звернути увагу на те, що могло сприяти цьому. Зокрема, до таких передумов відносять: сам зазнав насильства в дитинстві; суспільство не карає і вважає, що це допустимо; контроль – кривдник вважає себе «головним» та бажає отримувати владу та контролювати кожен крок своєї дружини та своїх дітей; через насильство він отримує все те, що він хоче.

Згідно зі статистикою вчинення домашнього насильства характерне більше всього чоловікам (92–96%), а жінкам (4–8%). Вік такої особи, яка вчиняє домашнє насильство різний. Так у дослідженні А. Благої це люди віком 21–29 та 30–39 років; О. Бандурки, К. Левченко, І. Трубавіної – 30–39 та 40–49 років.

Розглядаючи форми і методи соціальної роботи з жертвами насилля (переважно це жінки), варто зазначити, що в зарубіжній практиці вони використовують найчастіше саме профілактичну роботу, роботу з правоохоронними органами, організації притулків, надання консультацій жінкам, які зазнали на собі домашнє насильство.

Що стосується України та роботи з жертвами домашнього насильства, то визначено, що постраждала особа, згідно з п.4 ч.1 21 статті Закону України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» має право на безоплатне отримання соціальних послуг, медичної, соціальної, психологічної та правової допомоги відповідно до її потреб.

Для надання такої допомоги в Україні існує інфраструктура, для того, щоб людина, яка зазнає насильство в сім'ї знала куди їй можна звернутися, а саме це:

- мобільні бригади психосоціальної допомоги;
- денні центри, притулки для постраждалих від насильства;
- центри або ж фахівці для роботи із кривдниками.

Жертва домашнього насильства має можливість проходити організаційні форми допомоги: індивідуальне консультування; групова робота, реабілітаційна програма; консультування та тестування клієнтів на ВІЛ, ПСШ, сифіліс, вагітність тощо.

Ефективною роботою з кривдником є корекційна програма. Корекційна програма – це та програма, яка спрямована на формування гуманістичних цінностей та ненасильницької моделі поведінки тієї особи, яка вчинила домашнє насильство в своїй сім'ї [4]. Корекційна робота є важливою, оскільки ув'язнення такої людини на певний термін не дасть бажаного результату, бо насильник відбуває термін і повернеться до свого колишнього життя. А програми, які створюють фахівці, дають змогу кривдникам переосмислити своє минуле життя і почати все з початку, побачити, який біль, і, які труднощі завдав кривдник своїй сім'ї.

До інноваційних форм роботи з жертвою, для запобігання та протидію насильству, перш за все, потрібно віднести ті форми роботи, які є перевіреними часом та ефективними для людей. До таких форм щодо профілактики насильства, слід віднести: треніги, віртуальну екскурсію, навчальні гри, відео лекторії, соціально-інтерактивний театр, тематичне спортивне орієнтування, гендерний геокешинг, акції тощо.

Отже, особливість соціального працівника щодо протидії домашнього насильства полягає у зборі інформації та оцінці ситуації, яка виникла у сім'ї. Аналізуючи стан речей стосовно причин напруги в сім'ї, психологічних якостей інших членів родини, психологічного клімату в сім'ї, де проживав кривдник, соціальний працівник диференціює проблеми та подає їх до вирішення відповідно до професійної компетенції фахівців.

Список використаних джерел

1. Вознюк, А.А. (2019). Кримінальна відповідальність за домашнє насильство: актуальні питання теорії та практики. Форум Права, 55(2). С. 6–14.
2. Гумін О.М. Характеристика осіб, які вчиняють насильство в сім'ї. 2014.
3. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України від 07.12.2017 № 2229-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19> (дата звернення: 19.08.2019).
4. Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили домашнє насильство в сім'ї. [навчально-методичний посібник]: у 2 т. / заг. ред. О.М. Бандурки, К. Б. Левченко, І.М. Трубавіної. К.: Україна, 2011. Т.1. С. 137-150.
5. Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї. Навч.-метод. посібник у двох томах. Том 1 / О.М, Бандурка, О.І. Бандурка, В.О. Брижик. та ін.; за загальною редакцією Бандурки О.М., Левченко К.Б., Трубавіної І.М. К.: Укаїна, 2013, С. 22-24.

УДК 616.98-071:578.828

Анастасія ГОРПИНІЧ

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

кандидат філософських наук, доцент Логвиненко В.М.

СТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОБЛЕМИ ВІЛ/СНІДУ

Здоров'я для будь-якої людини є найбільшою цінністю у її житті. Проте, враховуючи досить швидкі темпи розповсюдження невиліковних та соціально небезпечних хвороб, зокрема епідемії ВІЛ/СНІДУ в Україні, життя та

здоров'я людини можуть опинитися під загрозою у будь-який момент. Разом з розповсюдженням таких захворювань виникає ще одна не менш важлива проблема - це дискримінація та стигматизація хворих.

Стигматизація – це «упереджене, негативне ставлення до окремої людини або групи людей, пов'язане з наявністю у неї/них якихось особливих властивостей або ознак. Стигма трактується як характерна особливість людини, котра значно дискредитує її в очах тих, хто її оточує» [6, с. 340].

Стигма та дискримінація проявляються у всіх відношеннях щодо ВІЛ - позитивних осіб, чим створюють основні бар'єри для зменшення, попередження та подолання негативного впливу ВІЛ/СНІДу. Стигматизація ВІЛ-інфікованих в суспільстві підкріплюється недостатньою інформацією про хворобу та шляхи її передачі; безвідповідальними висловлюваннями в ЗМІ; відсутністю безперешкодного доступу до антиретровірусної терапії хворих та невиліковність самого захворювання загалом. У багатьох країнах світу є випадки коли людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом, позбавляли прав на працевлаштування, освіти, свободу пересування та навіть на отримання медичної допомоги [7, с. 4].

Також варто зазначити, що існує два види стигми людей, які живуть з вірусом ВІЛ (далі - ЛЖВ). Перша - це зовнішня стигма. Ця стигма спрямована із зовнішнього середовища на індивіда, і може проявляти себе як фізичне насильство, моральне приниження, осуд, уникнення суспільством. Інакше кажучи, це нетолерантне ставлення оточення до індивіда, який відрізняється певними рисами від інших. Друга стигма - внутрішня, вона виступає результатом емоцій, які переживає ВІЛ-інфікована людина в середині себе. Виникає така стигма внаслідок негативних дій суспільства та поганого ставлення, чим посилює прояви зовнішньої стигми. Наявність стигми стосовно хворих на ВІЛ-інфекцію та СНІД завжди невпинно призводить до виникнення дискримінації.

Дискримінація – це «ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними, зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі» [4]. За результатами дослідження «Індекс стигми», яке проводилося у 2016 році ВБО «Всеукраїнська мережа ЛЖВ» близько 82% опитаних потерпають від тих чи інших проявів стигми. Також жінки (85%) потерпають від стигматизації та дискримінації частіше ніж чоловіки (78%) [3, с. 209-210].

Люди, які живуть з ВІЛ-інфекцією повинні користуватися рівними правами у політичному, соціальному та культурному житті суспільства без впливу дискримінації або інших обмежень. Таку рівність повинна забезпечувати держава для усіх вразливих верств населення у тому числі й ЛЖВ.

На початкових етапах ВІЛ-епідемії в Україні не були чітких механізмів протидії і подолання стигми та дискримінації інфікованих, що призвело до стрімкого загострення ситуації. Необхідною умовою для подолання такого явища виступає залучення всього суспільства та необхідність комплексного підходу до вирішення проблеми. Як ефективний спосіб боротьби зі стигмою та дискримінацією виступає політика. Уряд держави разом з міжнародними організаціями-партнерами повинні брати активну участь у формуванні середовища протидії дискримінації пов'язаних з ВІЛ/СНІДом.

На сучасному етапі в Україні до основних нормативно-правових актів спрямованих на таку боротьбу належить перш за все Конституція України. Яка забезпечує рівний захист усіх громадян та декларує рівні права, свободи й гарантії для всіх громадян України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного

та соціального походження, майнового стану, місця проживання, а також мовних чи інших ознак [2]. На базі Конституції України формуються всі законодавчі акти у сфері протидії ВІЛ-інфекції та хвороб, які нею зумовлені.

Важливим нормативно-правовим актом в сфері протидії стигматизації і дискримінації ЛЖВ є Закон України «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ» від 1992 р. № 11. Він гарантує захист прав ЛЖВ, дотримання принципів конфіденційності, поваги до прав і свобод ЛЖВ, визначених законодавством України та міжнародними угодами. Відповідно до міжнародних правових норм цей Закон визначає відповідні заходи правового та соціального захисту ЛЖВ. Відповідно до закону держава гарантує постійний моніторинг епідемічної ситуації та контролю за здійсненням заходів із запобігання захворюванню на ВІЛ-інфекцію; доступність якісного тестування з метою виявлення ВІЛ-інфекції, у тому числі анонімного, з наданням попередньої та подальшої консультативної допомоги; інформування населення про причини зараження, шляхи передачі ВІЛ-інфекції, важливість здорового та морального способу життя для запобігання зараженню ВІЛ-інфекцією, заходи та засоби профілактики захворювання на ВІЛ-інфекцію, а також про можливості діагностики та лікування та інше [5].

До інших нормативно - правових актів, які врегульовують, тою чи іншою мірою, питання стигматизації та дискримінації, можна віднести: Закон України від 01.06.2010 № 2297- VI «Про захист персональних даних», Закон України від 06.09.2012 № 5207-VI «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», Закон України від 02.10.1992 № 2657-XII «Про інформацію», Закон України від 23.12.2010 № 2862-VI «Про соціальний діалог в Україні», Наказ МОЗ України від 19.08.2005 № 415 «Про удосконалення добровільного консультування і тестування на ВІЛ-інфекцію» та ін. [1].

Незважаючи на те, що в Україні досить велика кількість уваги присвячена питанню дискримінації та стигми ВІЛ-позитивних осіб, ці явища залишаються широко розповсюдженими серед нашого суспільства. Нетолерантне ставлення до людей з ВІЛ-інфекцією спостерігається у працівників медичних послуг, правоохоронців, соціальних працівників. Також хочу зазначити, що, попри забезпечення законодавством України заборони на дискримінацію, трапляються випадки примусового звільнення з роботи на підставі того, що працівник хворий на ВІЛ/СНІД, а рівноправний доступ до працевлаштування - доступний не на всіх рівнях. На мою думку: здоров'я кожного громадянина - це перш за все соціально-економічна цінність держави. Тому, як пріоритет, має бути реалізація всіх можливих заходів для покращення як здоров'я так і соціального самопочуття її громадян. Зважаючи на це можна стверджувати, що держава досягла певних успіхів в профілактиці ВІЛ-інфекції та СНІДу, але все ж дискримінація та стигма досі залишаються актуальними.

Список використаних джерел

1. Білак–Лук'янчук В.Й. Огляд міжнародного і національного законодавства та політик у сфері протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу / В.Й. Білак–Лук'янчук, О.М. Ратаніна // Економіка і право охорони здоров'я. 2017. № 2. С. 20–27. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eprozd_2017_2_5.
2. Конституція України [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/>
3. Пилипенко О.І. Соціальні комунікації у розвитку моделей толерантного підходу до людей з проблемами ВІЛ/СНІДУ / О.І. Пилипенко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. - 2015. Вип. 8. С. 202-221. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2015_8_14.
4. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні. Закон України. № 5207-VI від 06.09. 2012. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>

5. Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ. Закон України № 1973-ХІІ від 12.12.91. [Електронний ресурс]. [Електронний документ]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1972-12>
6. Смирнова М.В. Актуальність проблеми стигматизації в сучасних суспільних процесах / М.В. Смирнова // Психолінгвістика. 2014. Вип. 16. С. 332-342. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_16_34.
7. Information Bulletin UNAIDS, «Stigma, discrimination and violation of human rights in connection with HIV» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: www.unaids.org

УДК 376: 37.04

Віта ГРИЦАНЮК

кандидат політичних наук, доцент

Олег КОРОЛЮК

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Україна належить до тих країн які дуже довго уникало дітей з інвалідністю. Вони були просто ізольовані від суспільства в спеціальних закладів. Перші зрушення відбулися, коли права осіб з інвалідністю 14 років тому законодавчо закріпила ООН у своїй Конвенції. Сучасні освітні системи розвинених країн світу змінюються відповідно до вимог часу та здійснюють перехід на нові освітні концепції та технології.

Аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів окреслюють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я, такі як: мейнстрімінг

(mainstreaming), інтеграція (integration), інклюзія (inclusion).

Міжнародні організації в якості пріоритетного розвитку системи освіти рекомендують інклюзивну освіту, спрямовану на реалізацію прав громадян на здобуття якісної освіти та соціальну інтеграцію.

В Україні проблеми становлення і розвитку інклюзивної освіти є надзвичайно актуальною, оскільки чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. На 7% шкіл, які працюють з інклюзією у нас майже мільйон школярів з інвалідністю. Не в усіх навіть є пандуси та ліфти, потрібні, щоб пересуватися школою [2].

Основні засади інклюзивного навчання викладено в Саламанкській декларації, в рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. У цьому міжнародному документі вказується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати і враховувати різні потреби своїх учнів шляхом приведення у відповідність методи та темп навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційних заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громадами, де вони проживають» [4].

Розглянемо яким чином впровадили інклюзивну освіту в свою освітню систему провідні європейські країни.

У Федеративній республіці Німеччини поруч із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання. Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність організації психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель. Деякі освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті

спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами [1].

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різними. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять із ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо. Окрім центрів, підтримку учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування [3].

В Норвегії 1994 року пройшла велика реформа системи освіти, у результаті якої на державному рівні були закриті всі спеціалізовані школи. Усі загальноосвітні школи стали інклюзивними.

При цьому для таких дітей існують державні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям. На муніципальному рівні інклюзивне навчання реалізується в загальноосвітній школі шляхом включення особливої дитини у класний колектив. Як правило, таких дітей у школах небагато: кілька людей, кожна дитина в окремому класі. Кожна особлива дитина, яка навчається в загальноосвітній школі, отримує підтримку і супровід [3].

Лідером серед європейських країн щодо впровадження інклюзивної освіти є Швеція. Міністерством освіти Швеції ще у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою «Навчальний план», який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави. Учні з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. У 1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними.

Сьогодні у шведській освіті прагнуть повного розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів. У всіх територіальних округах країни функціонують центри дитячої реабілітації. Саме ці фахівці входять до основного складу групи спеціалістів, які визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг [1].

Австрією у 1993 р. прийнято «Закону про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту. В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу [1]. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно- реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів [2].

Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., яку ініціював громадський рух

«Демократична психіатрія». У 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку [2]. В оновленому «Законі про освіту» 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контактi; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо. На сьогодні в Італії понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу [1].

Отож цей позитивний досвід має вагому значущість і може слугувати певним прикладом при проведенні освітніх реформ в Україні.

Список використаних джерел

1. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ussf.kiev.ua/ie_experience_implementing/#12.
2. Інклюзивна освіта: основні положення. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.slideshare.net/pmpkberezne/ss-72173591>.
3. Продіус О.І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://psae-jrnl.nau.in.ua/journal/4_72_2_2019_ukr/12.pdf.
4. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9_95_001-94.

УДК 351:364

Аліна ГУСАК

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

кандидат політичних наук, доцент Грищанюк В.В.

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНІРНОГО АНАЛІЗУ

У загальному значенні ресоціалізація (лат. re (повторне, відновлювальна дія) + лат. socialis (суспільний), англ. resocialization, нім. resozialisierung) - це пристосування людини до життя в новому співтоваристві. Вперше цей термін був використаний американськими вченими А. Кеннеді і Д. Кебером для визначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище, наприклад, у випадку звільнення особи з місця позбавлення волі або внаслідок її територіального переміщення, міграції [2].

Категорія «ресоціалізації» сьогодні активно використовується низкою соціогуманітарних дисциплін, починаючи від педагогіки, психології і до політології та соціології. У вітчизняних словникових виданнях визначення поняття ресоціалізації найбільш повно подане в словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників. Із соціально-педагогічних позицій ресоціалізацію трактують як: «1) відновлення особистістю якостей, необхідних для нормальної життєдіяльності в суспільстві; 2) засвоєння нових цінностей, ролей, навичок замість попередніх; 3) комплекс заходів, спрямований на відновлення соціального статусу особистості, втрачених або несформованих соціальних навичок, переорієнтація соціальних і референтних орієнтацій девіантів через включення їх у нові, позитивно орієнтовані стосунки й види діяльності» [3].

Психологи вважають, що «ресоціалізація» походить від латинського слова яке означає той, який кається, виправляється, і досліджують психологічні основи цього явища у площині відновлення раніше порушених, необхідних для повноцінної життєдіяльності в суспільстві соціальних якостей особистості. У соціальній психології ресоціалізацію трактують як процес засвоєння нових ролей і цінностей, які замінюють асоціальні або як процес відновлення соціального статусу людини, засвоєння нею нових цінностей, ролей, навичок замість втрачених або застарілих, шляхом включення її в нові, позитивно орієнтовані стосунки та види діяльності [2].

Перший різновид ресоціалізації – ресоціалізація в місцях позбавлення волі, де відбувається соціальна адаптація, або звикання засуджених до умов УВП, що є надзвичайно складним процесом, оскільки специфічні умови утримання в цих закладах, неписані закони поведінки, прізвиська, боротьба груп за лідерство та вимоги адміністрації травмують психіку засуджених, впливають на їхню трудову та соціальну активність, фізіологічний та психічний стан.

Другий різновид ресоціалізації – підготовка засуджених до звільнення з місць позбавлення волі – передбачена статтею 156 Кримінально-виконавчого кодексу України, оскільки більшість їх (особливо при довгострокових покараннях) не мають житла, професії, зв'язків з сім'єю, родичами, знайомими та близькими, є хворими і потребують матеріальної, медичної та психологічної допомоги.

Третім різновидом ресоціалізації є реабілітація після звільнення з пенітенціарних установ. Це найбільш складний етап, він показує, наскільки ефективним виявився процес ресоціалізації на волі. Проблема повернення до законослухняного життя дуже складна, і вона стає ще більш складною, якщо людина була засуджена неодноразово і провела у місцях позбавлення волі кілька років. Відомо, що ізоляція від суспільства, особливо на тривалі терміни,

спричиняє втрату соціально корисних зв'язків і позбавляє самостійності у вирішенні побутових питань [4].

Четвертий різновид при характеристиці ресоціалізації є ресоціалізація осіб з психічними аномаліями. Відомо, що в місцях позбавлення волі знаходиться значна кількість інвалідів, хворих на туберкульоз, осіб з психічними аномаліями, алкоголіків та наркоманів.

П'ятий різновид – ресоціалізація неповнолітніх. Станом на 1 січня 2016 р. у виховних колоніях України знаходилось 32,5 тис. неповнолітніх, з них початкову освіту мали 23,4%; загальну – 51,2%; середню повну освіту – 21,5%; професійно-технічну – 6,4%. До арешту або засудження не мали певних занять – 48,5% загальної кількості неповнолітніх. Середній термін позбавлення волі серед неповнолітніх складає 4,2 роки. За законодавством всі неповнолітні обов'язково мають проходити загальноосвітнє та професійно-технічне навчання, і більшість з них добросовісно до цього ставиться. У 2002-2003 навчальному році навчалось 5,7 тис. неповнолітніх; штат педагогів складається з 476 кваліфікованих спеціалістів. На сьогодні у виправних колоніях утримується неповнолітні, понад 17% з яких не мають загальної середньої освіти, 3,3% – початкової, 28% – базової середньої освіти [4]. Окрім того, як зазначали у своїх дослідженнях П. М. Гусак, А. В. Скіць, С. Ю. Чернета та О. В. Батюк, майже 80% звільнених неповнолітніх повертаються на колишнє місце проживання до батьків або родичів і продовжують навчання, дехто з них працевлаштовується і забезпечується житлом. Однак 44,5% звільнених неповнолітніх не можуть працевлаштуватися; 24,5% взагалі не хочуть працювати. При цьому значна частина звільнених неповнолітніх бажає навчатися в коледжах, гімназіях, закладах професійної освіти, ліцеях, однак через платне навчання не має можливості це зробити [1].

Як бачимо з наведеного вище, проблема ресоціалізації представлена у соціальній педагогіці, соціальній роботі, психології, політичних науках, але найширше – у юридичних

науках. Саме в них ця проблема пов'язана здебільшого із ресоціалізацією правопорушників, насамперед після відбуття ними покарання і повернення до суспільного життя.

Важливо підкреслити, що проблема ресоціалізації тісно пов'язана з процесом соціальної адаптації.

Соціальна адаптація – активний процес пристосування до соціального середовища, спрямований на збереження й формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і навколишнім середовищем тут і тепер та з перспективою майбутнього.

Розглядати соціальну адаптацію можна на різних рівнях, які умовно можна поділити на:

- макрорівень – рівень соціокультурної адаптації в межах загального соціуму;

- мезорівень – рівень підприємства (організації, соціального інституту), адаптація працівника до нового робочого місця, колективу, підприємства тощо;

- мікрорівень – внутрішня соціальна адаптація людини.

Отже, проблему ресоціалізації досліджують у декількох соціогуманітарних науках відповідно до специфіки їхніх предметних полів. Свої особливості у вивченні ресоціалізації має й соціологія, про що йтиметься у наступній частині I розділу. З іншого боку, ресоціалізація «вплетена» в адаптаційний процес, що передбачає активні дії стосовно навколишнього середовища. Соціальна адаптація – це і процес, який передбачає комплекс заходів з реабілітації, а також саморозвиток особистості на шляху психічного здоров'я. Складності у ресоціалізації та соціальної адаптації вимагають комплекс заходів реабілітаційного характеру, значення якої невпинно зростає як профілактичного засобу на шляху здоров'я та відновлення соціально-психологічного балансу.

Список використаних джерел

1. Гусак П.М. Концептуальні засади процесу ресоціалізації неповнолітніх засуджених у виховних колоніях Державної пенітенціарної служби України / П.М. Гусак, А.В. Скіль // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки / [редкол. : І.О. Смолюк (голов. ред.) та ін.]. 2011. № 7. С. 76–81.
2. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергеєнкова/ За ред. Н.А. Побірченко. [Електронний ресурс] Режим доступу: elibrary.kubg.edu.ua/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf.
3. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [уклад. О.В. Безпалько та ін. ; ред. А.Й. Капська та ін.]. К. : УДЦССМ, 2005. 258 с.
4. Чернета С.Ю. Застосування до неповнолітніх основних засобів виправлення і ресоціалізації / С.Ю. Чернета, О.В. Батюк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки / [редкол. : І.О. Смолюк (голов. ред.) та ін.]. 2011. № 8. С. 89–93.

УДК 376-056 2/3(036)

Євгеній ГУЦМАН

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

Науковий керівник:

доктор наук з державного управління, професор Коваль Г.В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Порушення розумового розвитку є одним зі складних аспектів перебігу розвитку дитини, яка обумовлена органічним ураженням головного мозку ц не обмежує її можливості розвиватися і жити в суспільстві. Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються особливим розвитком

пізнавальної діяльності, якому характерний недостатньо високий рівень довільної уваги (здатності зосередитися на тому чи іншому завданні), стійкості у сприйманні та аналізі явищ навколишньої дійсності, обмеження уяви тощо. Позитивні та негативні емоції цієї дитини характеризуються безпосереднім активним проявом у їх поведінці. Формування розумових і практичних дій здійснюється лише завдяки спеціально організованій корекційній роботі, спрямованій на навчання та виховання таких дітей.

На особливості розвитку й адаптації дитини значною мірою впливає характер її стосунків з оточенням, що формується впродовж усього життя. Доросла людина є тим необхідним рушієм, яка власним ставленням до дитини формує її світогляд і сприйняття нею оточуючих і самої себе. Важливого значення стосунки з дорослими набувають у період дошкільного та молодшого шкільного віку. Дитина з інтелектуальними порушеннями специфічно сприймає соціум і виражає емоційне ставлення до нього. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню в соціум, розвитку в неї необхідних соціальних якостей і вольових характеристик, що забезпечать їй активну усвідомлену позицію [1].

Особливу увагу слід зосередити на соматичних ознаках олігофренії, що найчастіше виявляються у вадах розвитку. Іноді вони настільки типові, що на їх основі ставиться діагноз ще до того, як виявлено психічний недорозвиток.

Існують такі вроджені види слабоумства, як:

- ідіотія – найбільш глибоке вроджене слабоумство. При цій формі олігофренії майже повністю відсутня мова й інші психічні функції;
- імбецильність – менш глибока ступінь вродженого слабоумства. Серед інших форм олігофренії вона зустрічається до 10% хворих. На відміну від ідіотів, імбецили можуть виявляти елементарні, але все таки диференційовані і різноманітні реакції на навколишнє середовище;

– дебільність – найлегша і найрозповсюдженіша форма олігофренії. Слід зазначити, що вона має особливе значення й для судової психіатрії. Це пояснюється тим, що серед інших форм олігофренії по суті лише хворі на дебільність становлять значну частину направлених на судово-психіатричну експертизу [2]. Основна складність для цих хворих – пристосування до нових незвичних ситуацій, коли встановлені схеми-шаблони поведінки вже недостатні, не підходять і стають необхідними не тільки осмислення, а й елементи творчого підходу до розв'язання завдань і труднощів, які виникли.

Дебільність, яка виявляється тільки за результатами психологічного експерименту, насамперед виражена в такому ступені, що можливе лише заключення про осудність. З іншого боку, коли слабоумство є причиною низької здатності до соціальної адаптації, то діагноз олігофренії легко встановлюється і без соціально-психологічного обстеження [3].

Цікавими на нашу думку є погляди вчених про саме явище олігофренії. Так В. В. Ковальов розглядав олігофренію як групу різних за етіологією, патогенезу, клінічних проявів непрогредієнтних патологічних станів. Загальною ознакою для них є вроджений або набутий в ранньому дитинстві (до 3х років) психічний недорозвиток із переважною недостатністю інтелектуальних здібностей.

С.Я. Рубінштейн (1970) називає розумово відсталою таку дитину, у якої стійко порушена пізнавальна діяльність внаслідок органічного ураження головного мозку. Стверджувати факт розумової відсталості можна лише при наявності такого ушкодження. Г.І. Каплан і Б.Дж. Седок (1994) розглядають термін «інтелектуальна недостатність» як синонім ретардації і вважають, що розумова відсталість – це «поведінковий синдром», який не має єдиної етіології, механізму, динаміки, прогнозу і відображає установку суспільства по відношенню до даної групи.

Сьогодні в багатьох країнах (США, Німеччині, Англії, Нідерландах, Франції) з'являються нові терміни, які замінюють термін «олігофренія» через його недосконалість. Пропонуються наступні назви: «психічна відсталість», «психічна затримка», «психічна недостатність», «психічна субнормальність», «розумовий дефіцит», «відстала дитина» тощо [4].

Отже, діти з інтелектуальними порушеннями мають певні особливості щодо свого розвитку. У такої категорії дітей формування розумових і практичних дій здійснюється лише завдяки спеціально організованій корекційній роботі, спрямованій на їх навчання та виховання. Сьогодні значній кількості сім'ям, у яких народилися діти з особливими потребами, допомагають фахівці різних галузей, зокрема соціальні працівники, яким не байдужа майбутня доля дитини.

Список використаних джерел

1. Трикоз С.В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку / С.В. Трикоз, Г.О. Блеч. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
2. Іванов М.Д. Психологія і патологія інтелектуально-мнестичної сфери: навч. посіб. для студентів 4-го курсу / М.Д. Іванов. Запоріжжя : [ЗДМУ], 2017. С. 22-23.
3. Левенець І.В. Судова психіатрія: Навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2005. С. 148-150.
4. Короткий дефектологічний словник / За ред. А. Дьячкова. М. : Просвіта, 1964. 398 с.

УДК 378.147.091.31:364-43

Герард КАРО

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

Науковий керівник:

кандидат історичних наук, доцент Костишин Е.І.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРАКТИКИ

Практика є одним з основних компонентів професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Її суть полягає у формуванні вмінь творчо застосовувати науково-теоретичні знання й практичні навички, отримані під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, розвитку в студентів інтересу до науково-дослідницької роботи в соціальній роботі. Форма, тривалість і терміни проведення практики визначаються навчальними планами професійної підготовки майбутніх соціальних працівників з урахуванням особливостей освітнього ступеня. Відповідно, професійно-орієнтована практика є інтегрованим базовим компонентом особистісно-професійного становлення фахівця, процесом взаємозв'язку теоретичного навчання із самостійною роботою в закладах соціальної сфери, оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання, самовизначення, самоствердження, розвитку потенційних творчих можливостей студента під час виконання різних професійних ролей, формування потреби самовдосконалення. Теоретико-методологічною основою для організації професійно орієнтованої практики є системний, комплексний, програмно-варіативний, індивідуально-творчий, особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентнісний підходи [2].

Зважаючи на сучасні вимоги до системи вищої освіти, особистості соціального працівника, його професійної

підготовки, розвитку творчих можливостей, основними принципами організації професійно орієнтованої практики, спрямованої на взаємодію з людьми з особливими потребами, є: зв'язок теоретичного навчання і практики (застосування на практиці теоретичних знань про людину з особливими потребами та суспільство, усвідомлення їх значущості для успішної професійної діяльності; закріплення при вивченні теоретичних дисциплін емпіричних знань, отриманих на практиці); послідовність (поетапне засвоєння комплексу професійних умінь і навичок роботи з особами з обмеженими функціональними можливостями, поступове оволодіння професійними функціями фахівця); наступність та безперервність (змістовний зв'язок усіх видів практики протягом усього періоду навчання); динамічність (поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності з клієнтами з особливими потребами); поліфункціональність (одночасне виконання різних професійних функцій, оволодіння під час різних видів практик різними професійними ролями); перспективність (ознайомлення зі сферами соціальної діяльності з урахуванням їх перспективного розвитку); вільний вибір (урахування інтересів та потреб і студентів, і керівників практики через вибір бази проходження практики, зміст конкретних завдань у межах загальних завдань практики, тематику спільної практичної та науково-дослідницької роботи); співробітництво (створення в процесі практики умов, за яких відносини між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри й партнерства, студент усвідомлює себе самостійним суб'єктом професійної діяльності); самостійність (реалізація функцій у різних видах самостійної діяльності); взаємозумовленість загального та професійного розвитку особистості (формування в майбутніх соціальних працівників позитивного ставлення щодо розвитку професійно-значущих властивостей особистості та мотиваційно-творчої спрямованості професійної діяльності;

здійснення професійної підготовки як розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, який має значний творчий потенціал в єдності із соціальною активністю щодо його реалізації в професійній діяльності); систематичне стимулювання творчої професійної діяльності практикантів (з боку викладачів, керівників професійно орієнтованої практики) та самостимулювання (під впливом сформованої у студентів мотивації щодо творчої професійної діяльності); поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності практикантів із їх самоконтролем, самоаналізом, самооцінкою (здійснення аналізу й формулювання цілей і завдань кожного етапу соціально-педагогічної практики; здійснення в опосередкованій формі педагогічного контролю через створення ситуацій, які стимулюють самоаналіз, самооцінку, взаємооцінку; виявлення студентом власних досягнень, помилок, невдач; порівняння мети й результатів діяльності; визначення причин недоліків у діяльності, пошук можливих шляхів її покращення; врахування практикантом оцінювання іншими (викладачами, соціальними працівниками, клієнтами, студентами) системно-цілісний аналіз майбутніми соціальними працівниками їх практичної підготовки (цілісне застосування форм і методів розв'язання соціально-виховних, розвивальних та інших завдань; порівняння особливостей та ефективності різноманітних форм, методів і прийомів соціальної роботи з людьми з особливими потребами, визначення найбільш оптимальних та ефективних шляхів і варіантів вирішення професійних задач) [1, с. 14–15].

При складанні навчальних планів підготовки бакалаврів, з метою формування практичної компетентності, можуть передбачатися такі види професійно орієнтованої практики: ознайомча (I курс), волонтерська (II курс), профілактично-виховна (III курс), навчально-технологічна (IV курс), асистентська (IV курс), переддипломна (V курс).

Ознайомча практика є початковим етапом у системі практичної підготовки майбутніх фахівців до роботи з людьми

з особливими потребами, первинною ланкою оволодіння професійними знаннями, формування умінь і навичок. Саме в цей період закладається фундамент досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, особистісних якостей соціального працівника, ставлення до професії, які отримають розвиток на наступних етапах практики.

Основними базами ознайомчої практики, діяльність яких спрямована на соціальну підтримку осіб із функціональними обмеженнями, є благодійні фонди, центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді.

Волонтерська професійно-орієнтована практика відіграє важливу роль у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й до роботи з людьми з особливими потребами, формуванні умінь та навиків здійснення волонтерської діяльності, засвоєння її основних цінностей (альтруїзму, милосердя, благодійництва), вміння творчо застосовувати знання на практиці. Такий вид практики може відбуватися на базі благодійних організацій чи фондів. Студенти залучають до таких видів діяльності: здійснення соціального супроводу дитини з особливими потребами; здійснення соціально-патронажної роботи із сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами; участь у розподілі клієнтам матеріальної допомоги (одяг, продукти харчування), за потреби – доставка за місцем проживання; участь в акціях, спрямованих на привертання уваги громадськості до проблем дітей-інвалідів.

Основними видами діяльності студентів у міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (МЦСССДМ) щодо соціальної допомоги особам з особливими потребами є: участь в акціях, святах, які проводить МЦСССДМ із клієнтами; участь у консультаційній роботі з відвідувачами закладу.

Профілактично-виховна практика майбутніх соціальних працівників передбачає закріплення теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок здійснення профілактично-виховної роботи з клієнтами, розвиток особистісних якостей, творчого потенціалу майбутніх

соціальних працівників. Студенти-практиканти здійснюють соціальне обстеження сімей учнів, проводять профілактично-виховні заходи (бесіди, тренінги, конкурси, розвивальні ігри) з учнями різного віку, діагностують індивідуальні властивості особистості (інтереси, актуальні проблеми та потреби, соціальні зв'язки, причини виникнення соціальних, психологічних, емоційних порушень, позитивного потенціалу, «проблемного поля», соціального статусу), розробляють і застосовують програми реабілітаційної роботи з вихованцями.

Базами зазначеного виду практики, де проводиться соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими потребами, є навчально-реабілітаційні центри, спеціальні загальноосвітні школи. Різноманітні професійні обов'язки фахівця реалізуються в специфічних видах соціальної роботи, зумовлених особливостями різних категорій клієнтів, у тому числі людей з особливими потребами. Кожен із видів професійної діяльності соціального працівника повинен бути забезпечений відповідними, адекватними змісту роботи методами, методиками, технологіями. Підготовка майбутніх фахівців передбачає засвоєння ними великого обсягу фахових знань і умінь, оволодіння технологіями соціальної роботи для успішного її здійснення. Зазначена мета досягається в процесі організації навчально-технологічної професійно орієнтованої практики.

У процесі проходження навчально-технологічної практики майбутні фахівці підвищують рівень соціальної адаптації індивіда або групи, здійснюють профілактику явищ дезадаптації, соціокультурну реабілітацію людини з функціональними обмеженнями.

Асистентська професійно-орієнтована практика реалізує компетентнісний підхід до практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, формує вміння бачити й вирішувати соціальні проблеми, здійснювати дослідницьку діяльність, розвиток особистісних якостей, творчого потенціалу фахівців. Асистентська та переддипломна

професійно-орієнтована практика, на відміну від інших видів, надає можливість використання більш тривалих форм соціальної роботи з особами з особливими потребами. До них належать патронажна робота, надання адаптивно-реабілітаційної допомоги, проведення консультаційних бесід, соціально-психологічних тренінгів, організація клубів спілкування, ігротек, літніх реабілітаційних шкіл та ін.

З часу відкриття спеціальності «Соціальна робота», одним зі стратегічних напрямів роботи кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи у Львівському університеті безпеки життєдіяльності є укладання договорів з організаціями про проходження студентами різних видів практики. За навчальними планами (бакалаврським та магістерським) студенти Львівського державного університету безпеки життєдіяльності щороку проходять певні види практики. Базами практики є інституції: Львівський міський центр соціальних служб, сім'ї, дітей та молоді; Служба у справах дітей Львівської ОДА; Благодійний Фонд Українська Галицька Фундація; Громадська організація «Турбота в дії»; Громадська організація «Жіночі перспективи»; Львівська освітня фундація; Благодійна організація «Регіональний центр соціальної адаптації»; Львівський міський центр надання безоплатної вторинної правової допомоги; Навчально-реабілітаційний центр «Джерело»; Центр підтримки внутрішньо переміщених осіб та осіб з числа сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; ГО «Оселя»; Карітас-Україна.

Отже, організація неперервної професійно орієнтованої практики в підготовці майбутніх соціальних працівників сприяє формуванню умінь та навиків взаємодії з особами з особливими потребами, різноманітних видів допомоги та системи методів роботи з ними; формуванню професійно значущих особистісних якостей, а також створенню умов для розвитку творчого потенціалу. Подальшого наукового вивчення потребують питання організації професійно-орієнтованої практики майбутніх соціальних працівників із

різними категоріями клієнтів, а також практичної підготовки студентів до соціальної роботи за кордоном.

Список використаних джерел

1. Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студ. / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001. 224 с.
2. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки [Електронний ресурс] / Н. Горішна. Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www17/Norishna.pdf> .

УДК: 364-78-058.5

Соломія КВІЧКА

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

кандидат історичних наук, доцент Костишин Е.І.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ІЗ ОСОБАМИ, ЯКІ ПОВЕРНУЛИСЬ ІЗ МІСЦЬ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Соціальна адаптація для осіб, які відбули покарання, набагато складніша за процес адаптації іншої категорії осіб, які з тих чи інших причин потребують допомоги становлення в суспільстві. Тому соціальна адаптація та ресоціалізація осіб, що відбули покарання в установах виконання покарань, сьогодні є актуальною та гострою проблемою для сучасного суспільства. По закінченню терміну покарання засуджений знову потрапляє до суспільства, норм і законів якого він повинен дотримуватися, але не завжди може це зробити через

специфічні особистісні особливості і виражену соціальну дезадаптованість.

На сьогоднішній день на теренах України значно збільшується кількість злочинних дій, а пенітенціарні установи, на жаль, не завжди здатні самостійно здійснити реабілітацію осіб, які до них потрапили. Саме тому питання про соціальну роботу з особами, що звільняються від відбування покарання на сьогоднішній день є досить актуальним. Адже, якщо людина не виправиться і не адаптується до нормального життя, то це приведе до нових девіантних наслідків і, найчастіше, до повторного здійснення злочинів.

Організація соціальної роботи із даною категорією громадян, а так же і їхніми сім'ями та оточенням, повинна враховувати безліч факторів. Фахівцям із соціальної роботи доводиться приймати особу фактично із іншого соціального середовища. Хоча із нею починає працювати і ряд інших державних структур, але найбільша відповідальність лягає на саму особу та на фахівця із соціальної роботи, як координатора роботи усіх, хто може надавати допомогу клієнтам.

Процес підготовки засуджених до звільнення являє собою систему заходів щодо попереднього вирішення питань трудового і побутового влаштування засуджених, передбачаючи їх психологічну, етичну, правову підготовку, надання безпосередньої допомоги у відновленні і розвитку соціально корисних зв'язків засуджених, вирішенні питань їх трудового і побутового влаштування після відбуття покарання. Велике значення при організації діяльності фахівця із соціальної роботи, який займається підготовкою засуджених до звільнення, та їх ресоціалізації, має правове закріплення цієї діяльності. Підготовка засуджених до звільнення законодавчо закріплена в главі 22 кримінально-виконавчого кодексу «Допомога засудженим, таким, що звільняються від відбуття покарання, і контроль за ними» [2]. Адміністрація виправних колоній взаємодіє у вирішенні питань трудового і побутового влаштування осіб, що звільняються з місць

позбавлення волі із органами опіки і опікування, закладами охорони здоров'я, освітніми закладами, органами соціального захисту населення, службою у справах дітей, органами місцевого самоврядування, і службою зайнятості населення за вибраним ними місцем проживання. Організація і здійснення всіх заходів щодо надання допомоги в трудовому і побутовому влаштуванні осіб, що звільняються з виправних колоній, покладається на співробітників групи соціального захисту за участю начальників відділів, психологів, співробітників груп спеціального обліку і інших зацікавлених служб [3].

Після повернення із місць позбавлення волі, особи зобов'язані з'явитись до дільничного інспектора для постановки на облік, та регулярно відвідувати його, для того щоб запобігти майбутнім рецидивам. Із районних відділів кримінально-виконавчої інспекції інформація про таких осіб передається насамперед у центри соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді або службу у справах дітей (якщо особи не досягли 18 років), для того щоб останні могли надати допомогу у соціалізації в соціумі. Центр соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді зобов'язаний проінспектувати сім'ю/особу, для того щоб з'ясувати чи потрібна їй допомога, і якщо потрібна, то яка саме. В разі необхідності, фахівці із соціальної роботи заключають договори про здійснення соціального супроводу осіб, які повернулись із місць позбавлення волі, для того щоб у повній мірі соціалізувати їх у сьогоденному суспільстві. Ця послуга є найефективнішою технологією соціальної роботи у напрямку соціальної адаптації неповнолітніх, які повернулись із місць позбавлення волі.

Основними організаційними формами постпенітенціарного соціального супроводу виступає індивідуальна та групова роботи. Серед методів – консультування, представництво прав, психокорекція, тренінгові форми набуття соціальної компетенції та інші методи соціальної впливу. Соціальний працівник (соціальний педагог) для забезпечення рівня постпенітенціарного

соціального супроводу має ґрунтовно бути обізнаним у правових, психологічних, педагогічних, соціокультурних питаннях, що стосуються досягнення мети. Фахівці соціальних служб, здійснюючи соціальний супровід, орієнтують людину на стандарти демократичного суспільства. Постпенітенціарний соціальний супровід неповнолітніх здійснюється у формі соціального патронажу – тобто допомога звільненим особам шляхом реалізації комплексу правових, економічних, організаційних, психологічних, соціальних та інших заходів, зокрема надання послуг, спрямованих на їх соціальну адаптацію.

У процесі здійснення соціального супроводу Центри можуть надавати їм ряд послуг: інформаційні, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні та юридичні послуги. Під інформаційними послугами розуміється надання довідкової інформації про види соціальних виплат якщо сім'я або особа має на них право відповідно до чинного законодавства; надання контактів служб або установ, куди необхідно звернутися по відповідну допомогу; про заклади, які можуть надати послуги, умови отримання соціальних послуг. Психологічні послуги включають у себе психологічну діагностику, спрямовану на виявлення соціально-психологічних характеристик особистості; надання консультацій з питань психологічного здоров'я та поліпшення взаємин з навколишнім середовищем. Соціально-педагогічні послуги являють собою планування спільно із сім'єю чи особою заходів та дій щодо покращення її соціального становища, моніторинг виконання запланованих дій. До комплексу соціально-медичних послуг входить посередництво в здійсненні профілактичних, лікувально-оздоровчих заходів; консультації з питань збереження і зміцнення здоров'я та інші послуги, що можуть надаватись соціальними працівниками. Юридичні послуги – надання консультацій з питань чинного законодавства, гарантій та пільг. І нарешті, під соціально-економічними послугами ми розуміємо допомогу в залученні додаткових ресурсів для

задоволення матеріальних інтересів і потреб сімей чи осіб, що реалізуються у формі сприяння у наданні натуральної допомоги, тощо. Що ж до неповнолітніх, є внутрішні особливості, характерні для всіх них. Ці особливості варто враховувати соціальному працівникові, коли він відвідує таких осіб.

Як показали результати практичної діяльності фахівців із соціальної роботи, такі особи/сім'ї найбільше потребують надання їм комплексу психологічних та соціально-педагогічних послуг. Після повернення із місць позбавлення волі, особливо якщо особа перебувала там тривалий час, їй потрібно відновлювати соціальні зв'язки та відновлювати соціальне положення у суспільстві. Тому вирішальним у роботі із такими громадянами було оперативно донести інформацію про послуги центру соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді, і мотивувати їх скористатись ними. У тих із осіб, хто не відмовляється від послуг, спостерігається краща динаміка у подоланні особистісних криз та інтегруванні у суспільство. Хоча, знову ж таки із спостережень за представниками категорії осіб, які звільняються із місць позбавлення волі, варто зазначити, що найважливішим фактором у їх ресоціалізації є особистісне прагнення до зміни свого становища в кращий бік. Без цього комплекс послуг, які пропонують фахівці із соціальної роботи не матиме достатньої ефективності. У сільській місцевості, досить важливим фактором успішної соціалізації осіб, які повернулись із місць позбавлення волі, є соціальна робота із громадою села, в яке вони повертаються. Звісно, не потрібно проводити загальні бесіди із усіма мешканцями відразу, але фахівець повинен провести активну просвітницьку роботу із кожним членом громади, особливо, із найближчим оточенням особи, яка повертається.

У багатьох європейських країнах і США поширені освітні програми та створені спеціально для пенітенціарних установ, що враховують терміни і зміст навчання ув'язнених, а також цільову аудиторію. До них належать: програми

спеціальної педагогічної техніки для дорослих (андрологічні техніки), коригувальні освітні програми для різних категорій ув'язнених (неповнолітніх, жінок, осіб, з відставанням у розумовому розвитку і т. п), програми вирівнювання (для засуджених з різним початковим рівнем знань), програми мотивації до навчання, програми набуття практичних навичок, програми формування навичок безперервної освіти тощо. Найпоширенішими програмами соціальної роботи зі засудженими у США є освіта за шкільними й університетськими програмами, професійна підготовка 10 практичного спрямування (отримання робітничої професії, або навіть просто навичок робітничої професії без диплома державного зразка), участь в релігійних групах (оскільки релігійні громади, найчастіше, виступають дуже активними суб'єктами соціальної роботи зі засудженими, особливо на місцевому рівні), участь в промисловому виробництві і сільськогосподарських роботах, програми групової психотерапії, індивідуальна робота з психологом (за певним протоколом загальнодержавного рівня затвердження). Отримання освіти в обсязі середньої школи обов'язкова вимога до засуджених у США. Навчання (очно, заочно) проводиться безкоштовно, у тому числі й в коледжі [1].

Отже, питання соціальної роботи із засудженими щодо їх навчання розглядається у США, перш за все, як надання їй можливості знайти собі роботу після звільнення, а психотерапевтичні програми спрямовані на випрацювання прийнятних у цій спільноті навичок поведінки.

Європейські країни мають трішки іншу філософію соціальної роботи із засудженими. Так, у Фінляндії надають важливого значення виховній роботі із засудженими, їх навчанню, вишукують на це кошти, апробують різні форми і методи, розробляють унікальні спецкурси, які спрямовані на певні групи чи потреби. Ув'язненим у Фінляндії надано вибір: праця або навчання в робочий час. У в'язниці можна підготуватися до складання іспитів для вступу до

університету і продовжити в ньому навчання. У деяких випадках засудженим дається дозвіл отримувати освіту або працювати поза межами установи без нагляду [4]. Тут політика соціальної роботи із засудженими є більш індивідуально спрямованою, значною її складовою є збереження унікальності особистості в умовах стресу та обмежень. Ґрунтуючись на вимогах Європейських пенітенціарних правил, соціальна робота із засудженими в більшості європейських країн побудована за однаковими принципами, різниця полягатиме у певних законодавчих відмінностях мотивації чи організації процесу та у суб'єктах, які здійснюють соціальну роботу із засудженими.

Таким чином, соціальна робота із особами, які повернулись із місць позбавлення волі, є важливою частиною діяльності соціальних працівників та соціальних педагогів, як і будь-яких соціальних установ, що стикаються із даною проблематикою. За плечима відповідних фахівців має бути опрацьована солідна правова база, щоб уміло скеровувати процеси соціалізації особи, а також має бути чималий досвід подібної роботи, як роботи із іншими проблемними категоріями населення, так як дана категорія осіб є досить специфічною. І багато у чому саме від соціальних педагогів та соціальних працівників залежить успішність соціалізації осіб, які повернулися із місць позбавлення волі. Оперативність їх діяльності дозволить запобігти повторним рецидивам та допоможе процесам соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Завацька Л.М. Технології соціально-педагогічної роботи / Л.М. Завацька. Чернігів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2015. 110 с.
2. Кримінально-виконавчий кодекс : Закон України від 11 липня 2003 р. № 1129-IV. // Відомості Верховної Ради України. 2004. № 3-4. Ст. 21.

3. Кримінально-виконавчий кодекс України: Науково-практичний коментар / Степанюк А.Х., Яковець І.С. За заг. ред. Степанюка А.Х. Х. : ТОВ «Одіссей», 2006. 560 с.
4. Реформа пенітенціарної системи. Мін'юст. 2016. Режим доступу: <http://www.slideshare.net/minjust/p-58095593>.

УДК 259.947

Ганна КОВАЛЬ

доктор наук з державного управління, професор

Іван БРУНЕЦЬ

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

МОТИВАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У будь-якій сфері діяльності людини важливе значення має мотивація, під якою розуміють систему чинників, що зумовлюють та пояснюють співвідношення між діями та їх причинами. Мотивація – сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їхній початок, спрямованість і активність [3, с. 87].

На думку В.Є. Михайличенко та В.В. Полянської, дослідження проблеми формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти дає змогу зробити об'єктом вивчення багато аспектів внутрішнього життя студента: його інтереси, цінності і переконання, мотиви діяльності, здібності, знання, уміння, навички, які складатимуть у подальшому його професійну спрямованість [2, с. 320-321].

У науковій теорії та практиці прийнято розрізняти такі поняття, як «мотив» та «мотивація». Поняття «мотив» являє собою досить складний феномен, якому науковці не дають однозначного визначення. В перекладі з латинської поняття «мотив» означає «рухаю». Є.П. Ільїн трактує мотив як

складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків, а також є основою для цих дій. Поняттям «мотив», на думку Є.П. Ільїна, часто позначаються такі психологічні явища: намір, бажання, прагнення, побоювання тощо, у яких відображається наявність у людській психіці готовності, що спонукає досягненню певної мети. С.У. Гончаренко визначає мотив як спонукальну причину дій, вчинків людини, спрямованих на задоволення потреб, те що штовхає на дії [5, с. 47].

Поняття «мотивація» також є складним феноменом у науці. Ми поділяємо погляди С.У. Гончаренко, згідно з якими термін «мотивація» є набагато ширшим, ніж термін «мотив» та інтерпретується як система мотивів або стимулів, чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості [5, с. 48]. Це поняття охоплює мотиви, потреби, цілі, наміри, переживання тощо. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її спрямованість й активність. Всебічне розкриття причин, якими пояснюється та чи інша поведінка людини, її дії, передбачає аналіз сукупності мотивів, якими зумовлюється конкретна поведінка [1].

Формування мотивації можливе лише тоді, коли людині вдається пов'язати мету з особистісними цінностями. Чим більш особистісні цінності пов'язані з результатом майбутньої діяльності, тим більше внутрішні мотиви підживлюватимуть енергію мотивації особистості.

Отже, мотиваційна складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і зміст навчання. Під час занять у студентів має виникати потреба у самовдосконаленні, самореалізації та самовираженні. Значну роль у формуванні цієї потреби відіграє співробітництво між викладачем та студентами, а також між самими студентами, яке в навчальному процесі відбувається за допомогою діалогу.

Згідно визначення С.С. Занюк, навчально-пізнавальна діяльність – це процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок появи потреби вчитися [1, с. 35]. З цього випливає, що викладач має постійно відтворювати умови, при яких виникає потреба вчитися.

Окремо зупинимось на методах, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність. Педагоги та психологи поділяють ці методи стимулювання на дві групи: методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку й відповідальності в навчанні.

Методи формування пізнавального інтересу – це, насамперед, методи активізації навчання: робота у малих групах, дискусія, «мозкова атака», аналіз конкретних ситуацій, інсценізація, презентація, проектні роботи та інші. До цієї групи сучасні педагоги додають ще метод випереджаючого навчання, коли викладач, враховуючи зону найближчого розвитку особистості, орієнтується не на наявний рівень, а на вищий, якого можна досягти, та метод кооперативного навчання. Практика кооперативного навчання базується на роботі студентів у парах та малих групах над завданнями типу рольових та ділових ігор, кейсів, різних навчальних проектів, дискусій та інших видів навчальної діяльності, пов'язаної із пошуком інформації, якої бракує. Воно також забезпечує взаємодопомогу студентів та їх імпліцитне взаємонавчання завдяки різниці в потенціалах знань, навичок та вмій [4, с. 37].

На цьому етапі слід не забувати про величезні можливості впливу навчального матеріалу на емоційний стан студентів. Навчальний матеріал повинен мати новизну, актуальність, зв'язок із життям тощо.

Методи стимулювання обов'язку і відповідальності – це методи, які привчають жити тих, хто навчається, не тільки за стимулом «хочеться», а й за стимулом «треба». Для цього застосовується вимога, оцінка, контроль знань і умінь.

Викладач ставить вимоги та контролює виконання цих вимог, вказуючи на недоліки, роблячи слушні зауваження, щоб викликати більш відповідальне ставлення студентів до навчання. Ми підтримуємо думку тих вчених, які вважають, що найбільшу роль у процесі стимулювання обов'язку і відповідальності відіграють роз'яснення, а не накази.

Отже, одним із основних завдань сучасних педагогів є формування у студентів стійкої мотивації до навчання впродовж життя, що допоможе їм визначитися професійно та стати кваліфікованими спеціалістами.

Список використаних джерел

1. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С.С. Занюк. К. : Либідь, 2002. 304 с.
2. Михайличенко В.Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів/ В.Є. Михайличенко, В.В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук.пр./ Класич.приват.ун-т. Запоріжжя, 2011. Вип.17(70). С. 320–327.
3. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
4. Тарнопольський О. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання та навчальну мотивацію (мовний ВНЗ) / О. Тарнопольський, Ю. Дегтярьова // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі : зб. наук. пр. : в 2 ч. / за ред. В.Т. Сулими, С.Н. Денисенко. Л.:ЛНУім.І.Франка, 2007. Ч.2. С.37–40.
5. Український педагогічний словник / уклад. С.У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 375 с.

УДК: 373. 211

Ганна КОВАЛЬ

доктор наук з державного управління, професор

Тетяна ТАРАБАНСЬКА

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Заклад дошкільної освіти – навчальний заклад, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту [4].

За оперативними даними від місцевих управлінь освітою, наприкінці 2019 року 88% дітей у віці 3-5 років та 96,9% дітей віком 5-6(7) років навчалися у дитячих садках. Так, у 2019 році в Україні працювало 14 898 закладів дошкільної освіти, з яких 201 приватної, 29 – державної та 14 666 комунальної форми власності.

Аналізуючи сучасну навчально-виховну систему дошкільних закладів, слід відмітити, що не завжди, в силу різних причин, вихователі дотримуються Державного стандарту дошкільної освіти України, що призводить до виникнення ряду ускладнень у психічному розвитку дитини: агресивності, підвищеної тривожності, пасивності, знервованості, шкідливих звичок (смоктання пальців, гризіння нігтів, кусання тощо), плаксивості. Такі ускладнення порушують соціальне функціонування особистості, що відображується в поведінці дитини і можуть характеризуватися як відхилення від норми – відсутність ігрової діяльності, активності на заняттях, порушення сну, апетиту, тимчасова втрата навичок самообслуговування.

Першочерговим завданням соціального працівника у дошкільних закладах є організація процесу соціально-

психологічної реабілітації, яка передбачає відновлення психічного і психологічного здоров'я дитини, оптимізація взаємозв'язків та відношень, виявлення потенційних можливостей особистості, організація психологічної корекції, підтримки та допомоги [2].

Головне завдання соціального працівника дошкільного закладу – сприяти створенню соціально-сприятливого середовища для кожного вихованця. У роботі з батьками соціальний працівник повинен навчити їх співвідносити новоутворення дитячого віку з віковими і психологічними нормами, розпізнавати емоційні прояви у дитини, відпрацювати стилі реагування на такі прояви і поведінку, сформувані у батьків відповідальне ставлення до виконання батьківських обов'язків тощо.

Провідною функцією соціального працівника в межах навчально-виховного закладу є налагодження і підтримка позитивного мікроклімату серед педагогів та адміністрації [1]. Також одним із вагомих завдань соціального працівника є визначення успішності процесу соціалізації особистості. Його здійснює соціальний працівник на основі результатів діагностики, предметом якої є система відносин дитини: зі світом; з оточуючими (дорослі, однолітки); з власною особистістю. Основний вид діяльності, під час якого краще проводити діагностику – це гра [6].

Спостерігаючи за діяльністю дітей в дитячому закладі, соціальний працівник має визначити, які саме емоційні прояви переважають у дитини – позитивні чи негативні (наприклад, часто дитина почувається ображеною, неспокійною, тривожною, сором'язливою, невпевненою тощо).

Соціальному працівнику слід визначити й вид діяльності, або режимні моменти, що викликають у дитини негативні емоції і чому. Наприклад, на занятті дитина не може виконати ту чи іншу вправу, починає гризти нігті або починається істерика після заборони щось робити тощо [5].

Ролі соціального працівника в закладі дошкільної освіти поділяються на:

- посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими дітьми, дорослими та їх оточенням;
- адвоката, захисника інтересів і законних прав дитини;
- помічника у вирішенні проблем, який допомагає розширити компетентність і здатність власними силами вирішувати певні проблеми;
- соціального терапевта й наставника дітей, сім'ї, оточуючих їх людей, який турбується про здоров'я сім'ї, її моральні загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- конфліктолога, який допомагає передбачити, уникнути, а в разі потреби й вирішити конфліктні ситуації, що виникають у дітей;
- експерта в постановці соціального діагнозу й визначенні методів компетентного втручання;
- організатора індивідуального й групового соціального виховання особистості [3, с. 18].

Отже, соціальний працівник займається збором інформації, пов'язаної з потребами дітей. Виявляючи проблеми і труднощі в кожній сім'ї, спілкування і відносин між людьми, соціальний працівник у процесі діагностики диференціює виявлені проблеми і залучає до їх вирішення фахівців-професіоналів різних професій і різного профілю.

Список використаних джерел

1. Бурим О.В. Роль особистості соціального педагога в процесі соціального виховання молодших школярів в приватних навчальних закладах / О.В. Бурим // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача : матеріали всеукр. наук.- практ. конф. К., 2005. С. 54 – 58.
2. Дичківська І. Соціально-педагогічна компетентність: інноваційні підходи // Дошкільне виховання. 2009. № 7. С. 10–14.

3. Дябел Л.І. Особливості роботи соціального педагога в сучасних умовах дошкільного закладу / Л.І. Дябел, А.С. Полякова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 21: збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 16-21.
4. Про дошкільну освіту : Закон України від 16.07.2019 р. № 2628-III [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
5. Соціальна педагогіка: Підручник / А.Й. Капська. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
6. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник / В.М. Шахрай. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 463 с.

УДК 37.017

Віра КОРНЯТ

кандидат педагогічних наук, доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ НАСИЛЬСТВА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Насильством наповнені всі сфери людського буття: політичне, економічне, духовне та сімейно-побутове. Воно має вираження у війнах, убивствах, знеціненні життя, пануванні таких явищ, як: антигуманність, агресія, жорстокість. Тому кожен з нас, суспільство і держава в цілому, повинні захистити себе і своїх близьких від агресії і жорстокості, допомагати людям, які зазнали насильства. Особливо гостро це стоїть перед соціальними працівниками, перед якими це завдання стоїть як одне із професійних.

Міжнародний дослідницький центр «Інститут економіки і миру» опублікував рейтинг країн та держав із найбільшими

проявами насильства за 2016 рік. Глобальний індекс миру виміряли для 163 країн, використавши 23 кількісних і якісних показників. Найбільш мирною у світі країною визначено Ісландію, друге місце займає Данія, Австралія – на третьому місці. Із 11 країн світу з високим рівнем безпеки, 9 знаходяться в Європі. Індекс у черговий раз визначив Європу самим мирним регіоном світу [5].

Україна в 2016 році нарівні з Сирією, Південним Суданом, Єменом, Іраком, Афганістаном, Сомалі та іншими попала в десятку найбільш небезпечних країн світу (8-е місце) і зайняла 156 місце в загальному рейтингу мирних країн та держав із найбільшими проявами насильства за 2016 рік [6].

Насильство є однією з найбільш розповсюджених форм порушення прав людини. Зазвичай, найбільше страждають від насильства жінки, діти та люди похилого віку. Найпоширенішим і найбільш складним для протидії є домашнє насильство. Насильство в сім'ї або родині притаманне для багатьох держав, незважаючи на їх позитивні здобутки у законодавчій, політичній та практичній сферах [6, с. 17].

За статистикою, яку оприлюднили під час голосування за Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству», понад 3 мільйони дітей в Україні щороку спостерігають за актами насильства у сім'ї або є їхніми вимушеними учасниками, а майже 70% жінок піддаються різним формам знущань і принижень. Щорічно близько 1500 жінок, і ця тенденція збільшується за останні три роки, помирають від рук власних чоловіків [1].

Домашнє насильство в Україні – причина 100 тисяч днів госпіталізації, 30 тисяч звернень до відділів травматології, 40 тисяч викликів лікарів. Водночас, лише 10% постраждалих звертаються за допомогою. Адже донині багато хто вважає такі стосунки «нормальними». Розрахунки, проведені Інститутом демографії і соціальних досліджень на замовлення Фонду народонаселення ООН, говорять про те, що щорічно

1,1 млн українок стикаються з фізичною та сексуальною агресією в сім'ї, і більшість з них мовчать [4, с. 122].

Пандемія, з якою зараз стикнувся весь світ, закрила багатьох у домішках разом з людьми, що можуть вчиняти насильство. Вдома ситуація може бути напруженою і через фінансові труднощі, вживання алкоголю, постійну присутність членів родини у квартирі та брак можливості жити у звичному ритмі свого життя, немає повноцінної змоги вийти на вулицю, відволіктися, зустрітися з друзями. Через це між людиною, що вчиняє насильство, та її жертвою зникли бар'єри. Ті, хто схильні вчиняти насильство, можуть використовувати ситуацію з карантинном на свою користь: збільшувати свою владу та контроль, аби обмежити доступ як до матеріальних, так і до соціальних благ.

Самоізоляція та карантин – час, коли ми 24/7 знаходимося в одному приміщенні зі своєю родиною. Також це час, коли люди, які зазнають домашнього насильства, перебувають поруч з кривдником постійно, фактично не маючи змоги залишити своє помешкання. Спалахи насильства в сім'ях зараз збільшилися по всьому світу. В Україні кількість звернень щодо домашнього насильства, за даними ГО «Ла Страда-Україна», зросла майже вдвічі у перший місяць карантину, у порівнянні з попередніми місяцями [7].

Наведені факти доводять необхідність підготовки фахівців соціальної сфери (соціальних педагогів, соціальних працівників) до вирішення цієї проблеми, формування у них таких компетенцій для надання допомоги усім, хто потерпає від насилля, протидіяти домашньому насильству.

Протидія домашньому насильству – це система заходів, які спрямовані на припинення домашнього насильства, надання допомоги та захисту постраждалій особі, відшкодування їй завданої шкоди, а також на належне розслідування випадків домашнього насильства, притягнення до відповідальності кривдників та зміну їхньої поведінки [3].

Основне у роботі соціального педагога щодо цієї проблеми є соціальна профілактика насильства, інформаційно-просвітницька та методична робота щодо формування ненасильницьких моделей поведінки серед дітей та молоді, дорослих (батьків, педагогів).

Методологією соціальної та соціально-педагогічної роботи в аспекті профілактики домашнього насильства щодо дітей є концепція «допомоги для самопомоги», яка змінює свідомість і поведінку дорослих, дітей. Ця концепція розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, уміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них [2, с.367]. Профілактика здійснюється на первинному, вторинному та третинному рівнях. Методами первинної соціальної профілактики насильства є: інформування, приклад, переконання, навіювання, робота в громаді, мікросередовищі, сім'ї. Вторинна соціальна профілактика застосовується до тих сімей, де зафіксовано чи спостерігається жорстоке ставлення до дітей, членів родини. Основними методами у вторинній профілактиці насильства є: робота в конкретному випадку, рефлексія ситуації та індивідуального розвитку, переключення і перенавчання, створення виховних ситуацій, показ перспективи, реконструкція характеру, заохочення, інформування, переконання, включення у різноманітні види діяльності і позитивно соціалізує середовище. Тут доцільно використовувати технології особистісно-орієнтованого соціального навчання, педагогічної підтримки, педагогіки суспільства, «зміцнення сім'ї». Третинна профілактика проводиться з тими, хто постраждав від жорстокого ставлення, з метою навчання самозахисту; з тими, хто здійснює таку поведінку – як соціальне навчання і контроль, що є умовою збереження сім'ї, залишення батьківських прав тощо.

Таким чином, проблема насильства залишається актуальною та гострою проблемою сучасного суспільства і потребує вирішення як від держави, так і від кожного зокрема.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 7 грудня 2017 року) № 2229-19 [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>.
2. Мачуська І.М. Форми і методи профілактики насильства над дітьми в сім'ї / І.М. Мачуська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць, випуск 14, книга 11. С. 365–372. [Електронний ресурс]. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3550/1/Machuska.pdf>.
3. Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству [Електронний ресурс]. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/mus30017?an=3&ed=2018_05_18.
4. Миронюк Т. Запобігання домашньому насильству в Україні / Т. Миронюк // Новели законодавства про запобігання та протидію домашньому насильству: матеріали міжнародного круглого столу (27 вересня 2019 року). Київ: Національна академія прокуратури України, 2019. С. 121–124. [Електронний ресурс]. URL: http://napu.com.ua/wp-content/uploads/2019/09/VERSTKA_NOVELU_ZAKONODAVS_TVA-1.pdf.
5. Польовик С. Глобальний індекс миру [Електронний ресурс]. URL http://bintel.com.ua/uk/article/06_15_gpi.
6. Ролінський В.І. Агресія та насильство: проблеми дітей та молоді: навч.-метод. посіб. / Ролінський В.І., Федорченко Т.Є. Ізмаїл : СМІЛ, 2006. 269 с.
7. Violence against women [Електронний ресурс]. URL: <https://bit.ly/3d8jH2I>.

УДК: 316. 014

Емілія КОСТИШИН
кандидат історичних наук, доцент
Анастасія ЦАРЬОВА
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ САМОТНЬОГО МАТЕРИНСТВА

У сучасному світі, що прагне соціальної, національної й тендерної рівності, проблема матерів-одиначок є нагальною. І хоч жінку третього тисячоліття вже не засуджують за те, що вона виховує дитину без батька й не перебуває у шлюбі, а таких дітей уже не називають байстрюками, все одно наявність неповних сімей залишає свій відбиток на становленні особистості дитини та сприйнятті її суспільством. Але перш ніж здобути право не бути суспільними паріями, матерям-одиначкам довелося пройти довгий шлях, сповнений фізичних покарань, заслання й громадського осуду. Варто згадати хоча б українську класику й Тараса Шевченка з його «Катериною».

Зауважимо, що у науковій літературі та повсякденному вжитку в Російській імперії XIX– початку XX ст. (а Наддніпряньська Україна входила в цей період до складу Росії) було зафіксовано терміни «незаконнонароджена дитина» у значенні «позашлюбна», а також «покритка», що стосувався сільської дівчини, яка втратила цнотливість і народила дитину. Становище матерів-одиначок та позашлюбних дітей XIX – початку XX ст. не знайшло належного висвітлення в історичній та соціологічній літературі. Вартими уваги є роботи дорадянського історика Івана Янжула [5], де розглядається проблема позашлюбних дітей (автор уживає термін «незаконнонароджена дитина»), подається цікава статистична інформація щодо чисельності в

Західній Європі. Серед сучасних науковців варто виділити роботи української дослідниці Ірини Ігнатенко [3; 4], в яких зроблено акцент саме на традиційну культуру українців, їхнє ставлення до покриток та шлюбно-сімейних цінностей.

У традиційному українському світогляді існував певний сценарій життя – народився, одружився, народив і виховав дітей, помер, а для людей, які не дотримувалися даного розкладу, не було місця в суспільстві. Так, людиною, що залишалася за бортом спільноти, можна назвати покритку. Покритка (від слова «покривати») – стара народна назва дівчини, що втратила незайманість («вінок»), народила позашлюбну дитину; у старому селі таку дівчину звали ще стригою, бо, караючи за гріх, її публічно обстригали [2, с. 462–463]. Сама назва «покритка» пов'язана з обрядом покривання на весіллі голови дівчини хусткою. Голову покривала вона сама або старші жінки.

Порівнюючи Середню Наддніпрянщину з Поліссям, можна вказати тут на жорстоке ставлення до покриток. За нормами звичаєвого права XVIII – початку XIX ст. покритка підлягала осуду, вилучалася з громади, а подекуди таку жінку жорстоко карали, прив'язавши її до стовпа або закидавши камінням. Коли ж позашлюбну дитину охрещували, то покритка повинна була стояти протягом всієї служби на колінах на певній відстані від церкви. До того ж народний закон змушував відрікатися од покритки її батьків.

Покритка через своє важке становище, через відчай та страх перед знеславленням могла приховувати свою вагітність та намагалася позбавитися плоду або й навіть новонародженої дитини. Ця проблема піднімається в поемах Тараса Шевченка «Катерина» й «Титарівна», повісті «Сердешна Оксана» Григорія Квітки-Основ'яненка та «Бурлачка» Івана Нечуя-Левицького, де показано життєві ситуації, які штовхали дівчат-покриток на вбивство своєї позашлюбної дитини.

Отже, матір-одиначка у XIX – на початку XX ст.

залишалася суспільним парієм у сільському середовищі, хоч ставлення до неї та народжених нею дітей із часом все ж дещо покращується. Пояснення цьому варто шукати в модернізаційних процесах, що охопили суспільство в другій половині XIX ст., світових процесах емансипації й поступового розкладу засад традиційної сім'ї. Урбанізація кличе матерів-одиначок у міста, в яких моральні настанови традиційного суспільства є не такими дієвими, де не загрожує громадський осуд.

Становище жінок у суспільстві кардинально починає змінюватися після Першої світової війни. Вимушена необхідність розкрила перед жінками ряд чоловічих професій, які вони з успіхом освоювали – спочатку з необхідності, а пізніше навіть зі смаком до такої рівноправності і свободи від чоловіків. Воєнні події XX століття стали поворотними, і з того часу жінки не послаблювали своїх позицій. У повоєнні роки жінки отримали виборчі права (в Британії, Австрії, Німеччині та інших країнах), жінок уперше обирають у депутати, вони більш вільно відчують себе на публічному полі і займають міцну суспільну позицію. Кровопротитні 1939–1945 роки змусили жінку знову опинитися у складному становищі. За часів Другої світової війни зменшення робочої сили через мобілізацію заповнюється за рахунок жінок. У таких гострих соціально-економічних умовах жінки набували традиційно чоловічих якостей – наполегливість, активність, цілеспрямованість, прагнення до власної реалізації в кар'єрному та особистому плані – і прагнули ще більшого. Слід відмітити, що в роки II Світової війни жінка впевнено увійшла у царину чоловіків – військову сферу (жінки-снайпери, жінки-пілоти бомбардувальників...). Ці всі чинники знову змінили соціальне становище жінки. У соціальному плані жінка стає більш рівноправною, і це є не лише наслідком соціальних змін у ситуації війни і поствійни, але і в контексті зростання жіночих домагань, що

підсилюється на хвилі ідейного руху фемінізму. Крім цього, різке зменшення кількості чоловіків у повоєнний час стимулює конкуренцію серед жінок, що вносить корективи у сферу гендерного існування. Кінцевими результатами цих процесів стало підвищення загального рівня освіченості жінок, емансипація, розширення сфер діяльності, підвищення рівня загальної реалізації та впливовості жінок на різноманітних соціальних аренах, поза сімейного життя. На формування образу жінки нового покоління помітним чином вплинула поява феміністичного руху. Вихід у світ книги французької філософіні С. де Бовуар «Друга стаття» (1949) [3] став визначальним для виникнення філософії фемінізму. Робота потрапила до скарбниці досліджень щодо місця і становища жінки в культурі і людській історії.

Протягом XIX і XX століть гендерна проблематика і пов'язані з нею дослідження здійснювалися більшою мірою на базі фемінізму. Ліберально налаштовані представниці руху виступали проти жіночої дискримінації у сфері громадського життя. Радикально налаштовані представниці натомість пропагують повне звільнення від патріархального компонента в суспільстві. Представниці фемінізму середини XIX – початку XX ст. – перша хвиля, яка отримала назву «рух суфражисток», – робили акцент на рівноправності статей і відстоювали ідею про відсутність суттєвих відмінностей між чоловіком і жінкою, які б могли стати основою для легітимізації нерівності. Суфражистки закликали до зрівняння прав чоловіків і жінок; вважали, що жінки мають різнозначне право брати участь у суспільному житті, здобувати освіту, реалізуватися професійно. Друга хвиля фемінізму – 1960–1970-ті рр. – проголошує жінку самостійною, автономною особистістю, а активна суспільна діяльність прибічників руху сприяла формуванню колективного жіночого самоусвідомлення. Сексуальна революція, яка комплексно розгорнулася у 1960–1970 рр., сформувала нову сексуальну культуру, і призвела до соціокультурних світоглядних перетворень.

Отже, основні соціокультурні процеси, які охопили країни Європи переважно протягом останніх двох століть, корінним чином вплинули на зміну світоглядних орієнтацій жінок та чоловіків. Такими подіями стали формування феміністичної ідеології, сексуальна та контрацептивна революція. Вони змінили поняття цінності сім'ї та сімейного вибору в житті кожної людини, підготували становлення нового проекту жінки та сформували новий образ чоловіка в межах нового диспозитиву шлюбу та сім'ї, а відтак і нового трактування «одинокої матері».

Список використаних джерел

1. Де Бовуар Сімона. Друга стать : у 2 ч. / С. де Бовуар; [пер. з франц. Н. Воробйової, П. Воробйова]. К. : Основи, 1994. 390 с.
2. Жайворонок В. Знаки української етнокультури : словник-довідник / В. Жайворонок. Київ: Довіра, 2006. 703 с.
3. Ігнатенко І. «Жіноче тіло у традиційній культурі українців. / І. Ігнатенко. Харків : КСД, 2016. 224 с.
4. Ігнатенко І. Шлюбно-сімейні стосунки у традиційній культурі українців / І. Ігнатенко. Харків: КСД, 2017. 240 с.
5. Янжул И.О незаконнорожденных / И. Янжул // Статистико-юридический очерк. Москва : В Унив. Тип., 1870. 80 с.

Людмила КРИВАЧУК

dr hab, prof. UP

Педагогічний університет в Кракові

ІНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА З ПРАВ ДИТИНИ У РІЗНИХ КРАЇНАХ: ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Благополуччя дітей та їх права завжди викликали пильну увагу міжнародного співтовариства. Ще у 1924 році Ліга Націй ухвалила Женевську Декларацію прав дитини [4]. У той час права дітей розглядалися в основному в контексті заходів, які необхідно було прийняти відносно рабства, дитячої праці, торгівлі дітьми. У 1959 році Організація Об'єднаних Націй ухвалила Декларацію прав дитини [5], в якій проголошені соціальні і правові принципи, що стосуються захисту і благополуччя дітей. У 1989 році Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй було ухвалено Конвенцію про права дитини [6]. Власне це зумовило активний процес становлення та розвитку інститутів омбудсмена з прав дитини у різних країнах, відповідно до зобов'язань, які взяла на себе кожна країна, ратифікувавши Конвенцію про права дитини. Принагідно звернемо увагу, що першою країною, що створила інститут омбудсмена з прав дитини була Норвегія.

Омбудсмени з прав дитини першої групи – створені відповідно до спеціальних нормативно-правових актів, ухвалених парламентом. Така модель існує у багатьох країнах світу, зокрема, у Скандинавських країнах, Ісландії, Польщі тощо.

У *Норвегії* інститут омбудсмена з прав дитини (*Barneombudet*) [3] був створений у 1981 році відповідно до Закону «Про омбудсмена з прав дитини Норвегії». Головною метою діяльності омбудсмена з прав дитини у Норвегії є захист інтересів дітей, моніторинг умов, у яких вони живуть. Організаційно-правові засади діяльності омбудсмена з прав

дитини Норвегії окреслені законом і визначають такі головні положення:

- 1) омбудсмен з прав дитини є незалежним захисником прав дитини;
- 2) омбудсмен з прав дитини є вільним у прийнятті будь-яких рішень з метою поліпшення умов життя дітей (у віці від 0 до 17 років);
- 3) омбудсмен з прав дитини самостійно визначає свої пріоритети і методи роботи;
- 4) омбудсмен з прав дитини має доступ до будь-яких документів, які стосуються дітей, що знаходяться у віданні органів державної влади чи інших інституцій у сфері захисту прав дітей [10, с. 5–6].

В Ісландії інститут омбудсмена з прав дитини (*Umboðsmaður barna*) [11]. функціонує відповідно до Закону «Про омбудсмена з прав дитини» з дня 19 маја 1994 року (*Lög um umboðsmann barna*) [9]. Перший омбудсмен з прав дитини в Ісландії був призначений 1 січня 1995 року на п'ятирічний термін. Омбудсмен з прав дитини в Ісландії призначається прем'єр-міністром. У своїй роботі він є незалежною структурою, хоча щорічно звітує перед прем'єр-міністром. Головна роль омбудсмена з прав дитини полягає в підтримці добробуту дітей та захисті їх прав, інтересів і потреб у суспільстві. Омбудсмен з прав дитини повинен бути захисником усіх дітей віком до 18 років. Основними повноваженнями омбудсмена є: покращення умов життя дітей; захист прав, потреб, інтересів дітей; розслідування справ проти організацій та окремих осіб, які причетні до порушень прав, потреб та інтересів дітей.

Омбудсмени з прав дитини другої групи – створені відповідно до законодавства про охорону дитинства. Така модель набула поширення у таких країнах, як Нова Зеландія, Австралія тощо.

Зокрема, що стосується *Нової Зеландії*, то у 1989 році згідно з актом «Про дітей, молодь та сім'ю» було створено

Бюро Уповноваженого з прав дитини (*Office of the commissioner for children*). Відповідно до цього акта Бюро відповідає на скарги дітей, які стосуються дій акта, проводить моніторинг та оцінку його реалізації. Ця структура фінансується виключно за рахунок державних коштів [10. с. 6]. У той же час, що є важливим, вона функціонує незалежно від уряду. До повноважень Уповноваженого з прав дитини входить як проведення розслідувань індивідуальних справ дітей, так і сприяння покращенню умов їх життя, окрім усього іншого і шляхом моніторингу законодавства та політики, які стосуються дітей, проведення досліджень та підвищення рівня поінформованості суспільства про становище дітей у країні.

Щодо *Австралії*, то як приклад наведемо досвід організації та забезпечення діяльності Бюро захисту інтересів дітей Південної Австралії, яке було створено у 1981 році згідно з нормативно-правовим актом «Про державний департамент соціального забезпечення». Бюро набуло досить широких повноважень для поліпшення добробуту дітей та захисту їх інтересів. У 1985 році Бюро об'єдналося з офісом у справах сім'ї та боротьби проти домашнього насильства. У 1989 році було ініційовано створення системи місцевих офісів омбудсменів, метою яких є надання консультативної допомоги та підтримки молоді до 18 років при розгляді скарг про неналежне забезпечення освітою та надання соціального захисту [1].

Омбудсмени з прав дитини третьої групи – функціонують в межах існуючих органів державної влади. Ця модель притаманна таким державам, як Канада, Данія, Німеччина, Бельгія тощо.

Своєрідним є досвід *Данії* щодо створення організації, діяльність якої спрямована на захист прав дітей. Такою організацією є Національна рада з прав дитини, яка була створена за резолюцією парламенту, але не на основі окремого закону. Вона почала функціонувати у 1995 році як незалежний орган, що фінансується державою та

підпорядковується Міністерству соціальної політики Данії. До її функцій належить розвиток прав дитини шляхом надання прямих консультацій дітям стосовно проблем, які їх хвилюють. Ця інституція формально є незалежною від уряду. Оцінюючи діяльність Національної ради з прав дитини, незалежні урядові організації висловлюють стурбованість щодо того, що Національна Рада з прав дитини являє собою слабку заміну омбудсмена і не є повністю незалежною [1].

Аналізуючи досвід *Німеччини* у сфері захисту прав дітей доцільно зазначити, що Конвенція про права дитини була ратифікована у цій країні у 1992 році. Функції захисту прав дитини в Німеччині відповідно до чинного законодавства покладено на дві основні інституції:

– комісія у справах сім'ї, осіб похилого віку, жінок і молоді (*Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend des Deutschen Bundestages*) [2].

– уряд у справах дітей та молоді *Urząd ds. Dzieci i Młodzieży (Jugendamt)* [7].

Омбудсмени з прав дитини четвертої групи – створені та функціонують на базі неурядових громадських організацій. Слід відмітити, що у багатьох країнах світу існують неурядові організації, що розвивають та просувають права дитини та проводять консультації з цього питання. Це, зокрема, досвід Фінляндії, Ізраїлю тощо.

У *Фінляндії* у 1981 році Мантерхеймська Ліга соціального захисту дітей запровадила офіс омбудсмена у справах дітей з метою забезпечити дітей та молодь прямим інформаційним каналом та іншою необхідною допомогою (*Mannerheims Barneskyddsforbund*). Слід зазначити, що організація розпочала свою діяльність у 70-х роках у сфері захисту прав дітей [10, с. 5–6]. З 1981 року організація виконувала також функції інституту омбудсмена з прав дитини, надаючи різні послуги, починаючи із забезпечення юридичних консультацій та закінчуючи представленням інтересів дітей у суді. Але як нестатутна організація,

омбудсмен з прав дитини не мав офіційного статусу – ні права вимагати оприлюднення документів, ні проводити розслідування за відсутності індивідуальної скарги від дитини. У той же час мав право направляти скарги омбудсмену парламенту Фінляндії або Канцлеру з питань юстиції, а у випадку надходження скарг про порушення чи злочини – Європейській Комісії з прав людини.

Однак, у 2014 році у Фінляндії відповідно до Закону «Про омбудсмена з прав дитини» від 30 грудня 2014 року № 1348 (*Laki lapsiasiavaltuutetusta*) було створено незалежну інституцію омбудсмена з прав дитини (*Lapsen oikeuksien edistjä*) [8]. Таким чином, стосовно до цієї моделі Фінляндію можемо віднести до першої групи – створення інституту омбудсмена з прав дитини відповідно до спеціального нормативно-правового акту парламенту. Однак, досвід Фінляндії наводимо саме в цій групі, для наведення діяльності *Mannerheims Barneskyddsforbund* у сфері захисту прав дітей, як окремої моделі функціонування.

Також вкажемо на досвід *Ізраїлю*, де з 1990 року був запроваджений інститут омбудсмена у справах дітей та молоді такою незалежною урядовою організацією, як Національна рада у справах дітей. Омбудсмен у справах дітей та молоді розглядає скарги про порушення прав дітей, демонструючи себе як захисник дітей. Інституція також сприяє поширенню прав дітей шляхом проведення освітніх заходів та видання різних інформаційних матеріалів [1]. Зазначимо, що роль інституту омбудсмена у справах дітей та молоді полягає переважно у захисті прав дітей шляхом поєднання таких функцій, як інформування, надання консультативної підтримки, участі в судових засіданнях та вирішенні конфліктів, виконанні ролі посередника тощо. Важливою складовою діяльності є надання рекомендації уряду з метою внесення змін до законодавства та політики щодо захисту прав дітей, інформування спеціалістів у галузі

освіти про права дітей, шляхи їх захисту, проблеми, що існують у цій сфері тощо.

Підсумовуючи зазначимо, що інститут омбудсмена з прав дитини є важливим інструментом державної політики у сфері охорони дитинства, є компетентною і незалежною інституцією, що має певні імунітети під час роботи, широке коло повноважень, які є дієвими механізмами у сфері захисту прав дітей.

Список використаних джерел

1. Історія утворення інституту омбудсмена / Омбудсмани з прав дітей у світі. Режим доступу : <http://www.president.gov.ua>; www.hreoc.gov.au.
2. Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Dostęp : <https://www.bundestag.de/familie>.
3. Barneombudet. Режим доступу : <https://barneombudet.no/>.
4. Deklaracja Genewską od 26 wrzesnia 1924 roku, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów. Режим доступу : <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Akty-prawne>.
5. Deklaracja Praw Dziecka z dnia 20 listopada 1959 r., uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ. Режим доступу : <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Akty-prawne>.
6. Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r., przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Режим доступу : <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Akty-prawne>.
7. Kryła-Cudna K., Niemiecki Urząd do spraw Dzieci i Młodzieży (Jugendamt) / Prawo w działaniu, Tom 25. Sprawy cywilne, 2016.
8. Lapsen oikeuksien edistäjä. Режим доступу : <http://lapsiasia.fi/lapsiasiavaltuutettu/>
9. Lög um umboðsmann barna, 1994 nr. 83 19. Maí. Режим доступу : <https://www.althingi.is/lagas/nuna/1994083.html>.
10. Szymamczak J., Instytucja Rzecznika Paw Dzieci na świecie. Wyd. : Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz. Warszawa 1993.
11. Umboðsmaður barna. Режим доступу : <https://www.barn.is/umbodsmadur-barna/umembaettid>.

УДК 364.07**Вікторія ЛОГВИНЕНКО***кандидат філософських наук, доцент
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності***ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОСЛУГИ «РАННЄ ВТРУЧАННЯ»
ЯК СІМЕЙНООРІЄНТОВАНОЇ КОМПЛЕКСНОЇ
ДОПОМОГИ СІМ'ЯМ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ
ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ**

Сьогодні в українському суспільстві набула актуальності проблема раннього виявлення сімей, які виховують дітей з вадами розвитку і здоров'я та надання їм комплексної допомоги. Вирішення цього питання можливе через запровадження послуги раннього втручання. «Раннє втручання це міждисциплінарна сімейно-центрована комплексна допомога для сім'ї з дитиною від народження до 4-х років, що має інвалідність, порушення розвитку чи ризик їх виникнення» [4]. Такий підхід орієнтований на підтримку цілої сім'ї, що дозволяє їм ефективно інтегруватися в громади. Родина отримує знання і вміння, які є не просто корисними, а необхідними для забезпечення таких умов, за яких розвиток дитини буде найкращим. У співпраці з сім'єю, з дитиною займається мультидисциплінарна команда спеціалістів у складі педіатра, фахівця з фізичної реабілітації, невролога, психолога, логопеда, соціального працівника та ін. і яка використовує науково-доказові практики [4]. Раннє втручання орієнтоване на малюків від народження і до 4 років не лише з встановленою інвалідністю, а й на тих, які мають порушення розвитку різного ступеня тяжкості. Такий підхід сприяє розвитку дитини, формуванню соціальних вмінь і навиків, адаптації до буденного життя чи навіть запобігає інвалідизації. Разом з тим, як сімейноорієнтована послуга, раннє втручання допомагає підвищити якість життя

таких сімей, сприяє зменшенню відмов від дітей та деінституалізації догляду і виховання дітей з вадами розвитку і здоров'я.

Робота над запровадженням цієї послуги на державному рівні в Україні розпочалася з Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 948-р Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя. Проект мав охопити Закарпатську, Львівську, Одеську та Харківську області, був розрахований на 2017-2020 рр. та передбачав низку завдань [2]. В січні 2019 р. Міністерство соціальної політики було визначено національним координатором із впровадження послуги раннього втручання в рамках цього пілотного проекту [6]. Відтак формат і самі завдання програми дещо змінилися, що дістало відображення в затвердженому 22 травня 2019 р. Плані заходів з реалізації у 2019-2021 рр. пілотного проекту «Створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя». Відповідно був зроблений акцент на міжвідомчій взаємодії; розширено географію впровадження, зокрема доєдналися такі області як Вінницька, Дніпропетровська, Донецька Запорізька, Кіровоградська, Луганська; завдання стали більш конкретизованими і покликаними виробити єдині критерії та стандарти надання послуги [3]. Також у 2019 р., для покращення процесу формування та реалізації державної політики щодо запровадження послуги раннього втручання, створений тимчасовий консультативний орган - Національна рада з питань раннього втручання [1] та розроблено проект Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні [7]. Власне схвалення Концепції сприятиме запровадженню на національному рівні надання послуги раннього втручання і територіальній доступності для усіх потребуючих сімей; пришвидшить

впровадження уніфікованих алгоритмів в наданні послуги та системи моніторингу її якості; забезпечить відповідну професійну підготовку фахівців; забезпечить розвиток дитини в сім'ї та підвищить спроможність батьків виховувати дітей з вадами розвитку і здоров'я та ін.

Програми раннього втручання в Україні мали місце і до створення системи надання цієї послуги на державному рівні. Так, у Львові одним з перших в державі практикує раннє втручання навчально-реабілітаційний центр «Джерело», який започаткував свою роботу як благодійна установа, а у 2008 р. на її базі створено Комунальну реабілітаційну установу змішаного типу «Львівський міський центр реабілітації «Джерело» в складі якого є відділення раннього втручання. Програма раннього втручання повністю фінансується з міського бюджету. КРУЗТ ЛМЦР «Джерело» підпорядковується управлінню соціального захисту департаменту гуманітарної політики Львівської міської ради [5]. Власне, така започаткована співпраця на регіональному рівні відповідає сучасним тенденціям залучення недержавних організацій чи установ до надання такої послуги.

Відповідно до плану заходів з реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» впродовж 2019-2021 рр має бути запроваджено надання послуги раннього втручання на базі закладів охорони здоров'я [3]. Відтак в Україні створюється мережа центрів раннього втручання, наприклад, у Львові, стонам на 2020 р. крім КРУЗТ ЛМЦР «Джерело» функціонують два Центри раннього втручання на базі 4-ї та 5-ї міських поліклінік м. Львова. Планується відкрити такі центри і в інших районах міста.

У 2019 р. були утворені регіональні консультативні ради щодо реалізації цього пілотного проекту для надання консультаційної допомоги у Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Кіровоградській, Луганській областях

[3]. До грудня 2020 р. має бути розроблене і затверджене відповідними міністерствами Типове положення про установу/організацію (центр, кабінет, відділення) з надання послуги раннього втручання [3]. Окрім цього, до завершення 2020 р. мають бути розроблені «Порядок раннього виявлення у дітей порушення розвитку та ризику виникнення порушень розвитку, надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» та «Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя»; до кінця 2021 р. мають бути підготовлені тренери для підвищення кваліфікації спеціалістів і фахівців та розроблені тренінгові програми для підвищення кваліфікації [3].

Отже, сьогодні в Україні йде процес створення інституту раннього втручання. Є потреба в нормативно-правовому забезпеченні надання послуги, створенні мережі відповідних центрів і кабінетів, виробленні чітких механізмів і стандартів надання допомоги, підготовці кваліфікованих фахівців та ін. Позитивним є те, що програма є діючою - вона вже працює і допомагає сім'ям, а це сприятиме швидшому вирішенню поставлених завдань і затвердження її на національному рівні.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання діяльності Національної ради з питань раннього втручання. Постанова Кабінету Міністрів України від 6 березня 2019 р. № 175. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/175-2019-%D0%BF>. (Дата звернення: 10.05.2020 р.)
2. Деякі питання реалізації пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 948-р. (втрата чинності: 22.05.2019, № 350-р.). [Електронний ресурс].

- Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/948-2016-p#n9>. (Дата звернення – 10.05.2020 р.)
3. Деякі питання створення системи надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 22 травня 2019 р. № 350-р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/350-2019-%D1%80>. (Дата звернення: 10.05.2020 р.)
 4. Міністерство соціальної політики України. Офіційний веб-портал. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mva.gov.ua/ua>. (Дата звернення – 10.05.2020 р.)
 5. Положення про комунальну реабілітаційну установу змішаного типу «Львівський міський центр реабілітації «Джерело». Від 15 лютого 2017р. №45р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://dzherelocentre.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/ilovepdf_merged-2.pdf. (Дата звернення – 10.05.2020 р.)
 6. Про визначення національного координатора. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 16 січня 2019 р. № 12-р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/12-2019-%D1%80>. (Дата звернення – 10.05.2020 р.)
 7. Про схвалення Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні. Проект. / [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/projects/467>. (Дата звернення – 10.05.2020 р.)

УДК 364.4:621.311.25-051] (477.73) (043.2)

Наталія МАЛИНОВСЬКА

кандидат історичних наук, доцент

Чорноморський національний університет

імені Петра Могили

ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ПРАЦІВНИКІВ ВП ЮЖНО-УКРАЇНСЬКОЇ АТОМНОЇ ЕЛЕКТРОСТАНЦІЇ

Южно-Український енергетичний комплекс – єдине в Україні підприємство з комплексним використанням базових ядерних і маневрених гідро- та гідроакumuлюючих потужностей – розташований на півночі Миколаївської області. До його складу входять Южно-Українська АЕС, Олександрівська ГЕС і Ташлицька ГАЕС. Енергетичним комплексом щороку виробляється 17-20 млрд кВт·год. електричної енергії, що дорівнює близько 10% загального виробництва електроенергії в країні та 20% її генерації на українських атомних електростанціях. Енергокомплекс входить до складу Державного підприємства «Національна атомна енергогенеруюча компанія «Енергоатом» як відокремлений підрозділ.

Соціальний захист працівників ВП Южно-Української АЕС базується на законодавстві України, а деталізований у Колективному договорі [3], що схвалюється на конференції трудового колективу ДП «НАЕК «Енергоатом» та затверджується роботодавцем та профспілковим органом, який представляє інтереси трудового колективу.

Соціальний пакет працівників ВП ЮУ АЕС складається з заходів, спрямованих на:

Збереження здоров'я: проведення щорічних періодичних медичних оглядів; направлення на обстеження (лікування) у спеціалізовані медичні заклади області; забезпечення лікування та оздоровлення з наданням пільгових умов придбання путівок.

Надання матеріальної допомоги: при народженні дитини; утримання дитини з інвалідністю; по догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку (за наявності медичного висновку – шестирічного) віку; малозабезпеченій родині; на лікування; для укладання договору добровільного медичного страхування; одноразова грошова виплата при виході на пенсію; дітям, в яких померли батьки (один з батьків); на поховання; безвідсоткова позика на оплату діагностичних, лабораторних досліджень та лікування працівників ВП ЮУ АЕС та членів їхніх сімей (подружжя, дітей).

Надання житла: у безоплатне користування працівникам, які перебувають на квартирному обліку підприємства, згідно з чинним законодавством України; отримання довгострокових безвідсоткових цільових позик для придбання житла.

Посилення соціального захисту працівників АЕС зазначено в Колективному договорі ДП «НАЕК «Енергоатом» на 2019-2020 роки. Колективний договір [3] укладається, як правило на два роки, з метою регулювання взаємних виробничих, трудових і соціально-економічних відносин та узгодження інтересів між роботодавцем в особі президента державного підприємства «НАЕК «Енергоатом» та профспілковим органом в особі голови первинної профспілкової організації ДП «НАЕК «Енергоатом». Договір укладається на підставі законів України «Про колективні договори і угоди», «Про оплату праці», «Про професійні спілки, їх права та гарантії діяльності», Кодексу законів України про працю, Генеральної Угоди про регулювання основних принципів і норм реалізації соціально-економічної політики і трудових відносин в Україні від 23.08.2016 року, Галузевої угоди між Міністерством енергетики та вугільної промисловості України і Профспілкою працівників атомної енергетики та промисловості України на 2017-2018 роки, Галузевої угоди між Міністерством екології та природних ресурсів України та Професійною спілкою працівників атомної

енергетики та промисловості України на 2019-2020 роки [1]. Цим документом встановлюються основні норми, принципи та взаємні зобов'язання сторін стосовно регулювання виробничих, соціально-економічних і трудових відносин згідно з чинним законодавством України, додаткові трудові та соціально-економічні гарантії на рівні ДП «НАЕК «Енергоатом».

Аналіз звітної документації, нефінансовий звіт, звіти профспілок працівників атомної енергетики та промисловості України свідчить про достатньо велику увагу до питань соціального захисту працівників АЕС. Систематичну та конструктивну роботу в цьому плані проводить Профспілка працівників атомної енергетики та промисловості України (Атомпрофспілка) [4] створена у 1992 році. В умовах трансформації постійно здійснюється аналіз соціально-правової захищеності працівників галузі під час реорганізації та зміни організаційної структури підприємств.

Щоб зберегти свої кадри, залучати до української атомної енергетики фахівців відповідної кваліфікації, НАЕК «Енергоатом» сформувала кодекс відповідального роботодавця. Однією зі складових цього кодексу є надання гідної оплати праці та соціальних гарантій працівникам Компанії.

Аналіз звітної документації профспілки Южно-Української АЕС свідчить про те, що дотримання соціальних прав і гарантій працівників забезпечено тісною взаємодією адміністрації та профспілкового комітету енергокомплексу [3]. Результатом такої консолідації є фінансування першочергових потреб не лише виробничого процесу, а й колективу підприємства. Протягом 2018 року витрати на охорону праці склали 7,04% від фонду оплати праці 2017 року. Було заплановано 46 комплексних заходів, усі реалізовані в повному обсязі.

Серйозну увагу приділяють на Южно-Українській АЕС збереженню здоров'я та трудового довголіття персоналу. Цей напрямок вважається повноправною складовою забезпечення безпеки об'єктів енергокомплексу. У 2019 році періодичний

медичний огляд пройшли 4976 працівників. Більше 2,8 тис. представників колективу та членів їх сімей відпочили та покращили здоров'я в оздоровчо-реабілітаційному комплексі (ОРК) «Іскра» ВП Южно-Української АЕС і на станційній базі відпочинку «Дружба». За кошти енергокомплексу придбано медобладнання та медична апаратура для ОРК «Іскра», реанімобіль та діагностична апаратура для оздоровчого пункту АЕС загальною вартістю понад 3,2 млн грн. У рамках заходів з охорони здоров'я на підприємстві вже багато років успішно реалізується програма добровільного медичного страхування працівників. У 2018 році договори уклали 72,3% персоналу.

Тим, хто відпрацював на підприємстві рік і більше, надано матеріальну допомогу на оздоровлення, а також цільову матеріальну допомогу, яку адміністрація та профком рекомендували направити на добровільне медичне страхування. Пайова участь підприємства в структурі середньої вартості річного страхового внеску працівника склала 20%.

За рахунок коштів підприємства 4 працівникам Южно-Української АЕС надано безвідсоткові позики для придбання квартир на вторинному ринку та на будівництво житла. У ВП Южно-Української АЕС розроблено та передано до дирекції Енергоатома низку пропозицій, втілення яких може допомогти вирішити житлове питання для молодих фахівців.

Отже, соціальний захист працівників АЕС включає «всі заходи з боку державних або приватних органів з метою послаблення фінансового тиску на домогосподарства і окремих осіб внаслідок певної сукупності ризиків чи потреб, пов'язаних з похилим віком, хворобою, доглядом за дітьми і сім'єю, непрацездатністю, безробіттям» тощо. Соціальний захист містить як пасивні, так і активні заходи підтримки доходів.

Органи, відповідальні за надання соціальної допомоги, фінансуються різними шляхами, оскільки їхній бюджет складається з внесків на соціальний захист, сплачуваних роботодавцями і найманими працівниками (особами, що

підлягають захисту), внесків органів урядування, а також надходжень з різних інших джерел (наприклад, процентів, дивідендів, ренти і виграних судових позивів проти третіх осіб).

Статистика витрат на соціальний захист і отримання соціального захисту гармонізована з Єдиною європейською системою статистики соціального захисту (Esspros), яка побудована на концепції функцій соціального захисту згідно з загальною методологією. Вона розглядається як унікальний інструмент для порівняльного аналізу соціальної політики у європейських країнах.

ДП «НАЕК «Енергоатом» привів свою систему менеджменту у відповідність до міжнародних стандартів і сертифікував її згідно зі стандартами ISO 9001:2008, ISO 14001:2004 та OHSAS 18001:2007. Компанія перша серед державних підприємств підготувала нефінансовий звіт за стандартами GRI (в рамках Директиви Європейського парламенту 2014/95/EU від підприємств країн-членів ЄС). В нефінансовому звіті [2] вперше проаналізовано внесок ДП «НАЕК «Енергоатом» у досягнення 17 цілей сталого розвитку ООН. Окреслено найближчі кроки щодо побудови інтегрованої системи управління питаннями сталого розвитку, а також розкрито закріплені принципи взаємодії із стейкхолдерами.

Практики соціального захисту працівників ВП Южно-Української АЕС є результатом успішної соціальної політики ДП «НАЕК «Енергоатом», спрямованої на формування роботи з персоналом, і орієнтованої не тільки на прибуток, а і на соціальний ефект.

Список використаних джерел

1. Галузева угода між Міністерством екології та природних ресурсів України та Професійною спілкою працівників атомної енергетики та промисловості України на 2019-2020 роки. К., 2019. 43 с.

2. Нефінансовий звіт ДП «НАЕК «Енергоатом» за 2016 рік [Електрон. ресурс]. Режим доступу : http://www.energoatom.kiev.ua/ua/actvts/sustainable_development/non_financial_reporting. - Загол. з екрану.
3. Про колективний договір ВП Южно-Української АЕС [Електрон. ресурс]. Режим доступу: <https://www.sunpp.mk.ua/uk/article/7373-yuzhno-ukrayinskyu-energokompleks-kolektyvnyu-dogovir>. - Загол. з екрану.
4. Статут Професійної спілки працівників атомної енергетики та промисловості України [Текст] / Професійна спілка працівників атомної енергетики та промисловості України. Статут. К. : [б.в.], 2007. 34 с.

УДК 378.14:364.442.2

Наталія МАЧИНСЬКА

*доктор педагогічних наук, доцент
Львівський національний університет
імені Івана Франка*

CASE МЕТОД – ОДИН ІЗ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Серед інноваційних педагогічних технологій особливий інтерес і в теорії, і в практиці викладання навчальних дисциплін викликають інтерактивні методи навчання, які створюють умови для більш ефективної організації освітнього процесу. Інтерактивне навчання, на думку багатьох педагогів, це навчання, «занурене» у спілкування. Воно завжди входить до складу індивідуальної або групової практичної діяльності, яка не може здійснюватись без різнобічного спілкування.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Отож, інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в

режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Принципи інтерактивного навчання:

- принцип діалогічної взаємодії;
- принцип кооперації й співробітництва;
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгові організації навчання

Серед інтерактивних методів навчання заслуговує на увагу *Case method*. Охарактеризуємо його.

Мета методу: розвиток аналітичних умінь; покращення навичок обрання найкращого способу вирішення поставленого перед студентом завдання; актуалізація опорних знань; покращення навичок використання теоретичного матеріалу для вирішення практичних проблем; розвиток вміння розробляти багатоваріантні підходи до вирішення ситуації.

Вимоги до реалізації методу:

- 1) кількість учасників: усі присутні на занятті або щонайменше 9 осіб;
- 2) тривалість: академічна година;
- 3) модератор - викладач.

Етапи реалізації методу:

1. Викладач пропонує проблемне питання, пошук відповіді на яке залишається для самостійного опрацювання та просить студентів поділитися на малі групи.

2. У межах групи студенти розподіляють ролі, зокрема обирають спікера та ділять між собою певні аспекти обраної для самостійного опрацювання теми. Їхнім завданням є на основі ситуації-прототипу запропонувати вирішення проблемної ситуації.

3. У день попередньо обраного для практичної реалізації методу заняття студенти спочатку в межах своїх груп обмінюються зібраною інформацією, а тоді відбуваються виступи спікерів.

4. Останнім, хто має слово, є викладач, завданням якого є підсумувати висловлені думки, зазначити, які із висловлювань не є вірними та розповісти про найбільш оптимальне вирішення проблемної ситуації.

Рекомендації щодо реалізації методу: ключовою передумовою застосування цього методу є наявність опорних знань у студентів.

У даному методі чітко прослідковуються як переваги, так і негативи застосування (таблиця 1).

Таблиця 1.

Переваги та недоліки Case методу

Переваги	Недоліки
залучення усіх присутніх, навіть тих студентів, які не мають схильності брати на себе ініціативу виступу	студентам необхідно багато часу для пошуку інформації
від теорії до практики: вирішення конкретного практичного питання	студенти можуть не впоратися із пошуком прототипних ситуацій через брак опорних знань

Ознаки інтерактивних методів навчання.

Домінуюча діяльність – діяльність студента – студентоцентризм. До уваги необхідно брати індивідуальний потенціал кожного учасника освітнього процесу.

Роль викладача – помічник, організатор діяльності студентів. Викладач виконує функцію координатора, наставника. Його функція – допомогти, надати можливість вибору.

Взаємозв'язок фізичної, соціальної та пізнавальної активності (одночасно) – поєднання різнотипних інтерактивних методів навчання дає можливість чергування різних видів діяльності.

Використання фронтальної, групової, парної та індивідуальної організаційних форм навчання.

Міжсуб'єктні відносини – налагодження сприймання, оцінювання, очікування від учасників освітнього процесу.

Свобода вибору – можливість чинити вибір відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей на основі знання об'єктивної дійсності.

Ситуація успіху – створення різноманітних видів заохочення, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями студентів.

Варіативність – (неоднозначність) та невизначеність результатів. В одних і тих же умовах останні можуть істотно відрізнитися. Це зумовлено діями суб'єктивних чинників: великими індивідуальними відмінностями студентів, їх соціальним досвідом, ставленням до освітнього процесу. Рівень професійної підготовленості педагогів, їх майстерність, уміння керувати процесом також мають великий вплив на його перебіг і результати.

Рефлексивність – зосередженість свідомості людини на самій собі, власних суджень і переконаннях, думках та враженнях (у нашому дослідженні – самооцінювання власних результатів освітньої діяльності).

Ми погоджуємося з думкою В. Павлової, яка зазначає, що інтерактивні методи, які використовуються у навчально-пізнавальному процесі вищої школи, є основними засобами інтерактивних технологій навчання майбутніх фахівців. Використання інтерактивних методів розглядають як спосіб цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії педагога й студентів зі створення оптимальних умов для їх розвитку під час перебування в режимі діалогу, спільної дії [1, с. 129].

Отож, застосування інтерактивних методів навчання залежить від завдання та умов кожного виду занять. У будь-якому виді навчальних занять викладачі мусять застосовувати кілька методів навчання в різних комбінаціях для формування позитивної мотивації учіння, розвитку критичного мислення, формування необхідних професійних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Павлова В. Особливості підготовки магістрів освіти засобами інтерактивних технологій / Валерія Павлова // Актуальні питання гуманітарних наук, Вип. 21, т. 2, 2018. С. 127-131 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspu.edu.ua/sites/hsci/wp-content/uploads/2019/02/26-6.pdf>.

УДК 378.096

*Оксана МІЩЕНКО, Марина КАЗИБРІД
Львівський державний університет безпеки
життєдіяльності*

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У першій чверті ХХІ ст. в Україні відбуваються масштабні трансформації в соціальній сфері, а саме: реформа деінституціалізації, реформа децентралізації, запровадження нового Закону України «Про соціальні послуги», запровадження інклюзивної освіти, реформа пенітенціарної системи. Однією з умов організації такої діяльності є проєктна компетентність соціальних працівників. Як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, проєктна діяльність – це основна технологія формування ключових професійних компетенцій.

З позиції дидактики, основна цінність проєктного навчання полягає в тому, що вона орієнтує учасників на створення певного матеріального або інтелектуального продукту, а не на просте вивчення певної теми. На шляху до мети учасники мають актуалізувати або здобути нові необхідні знання, радитись з викладачем і між собою, виконувати індивідуально чи в групах пізнавальну, дослідницьку, конструкторську та іншу роботу [4, с. 451].

З точки зору практики соціальної роботи, проєктування – це, по-перше, необхідна складова менеджменту діяльності соціальних служб, фахівців із соціальної роботи; по-друге, необхідна складова самоменеджменту фахівця з соціальної роботи; по-третє, соціальна технологія (і технологія соціальної роботи), спрямована на прогнозування та програмноцільове здійснення соціальних нововведень.

Ми поділяємо думку Н.Г. Кошелевої, яка вважає, що метод проєктів необхідно систематично застосувати у навчальному процесі навчального закладу, оскільки він

забезпечує виконання певних педагогічних та соціальних вимог, які ставить суспільство перед сучасним вищим навчальним закладом – формування в суб'єкта навчально-виховного процесу чіткого особистісно осмисленого та значущого образу майбутньої професійної діяльності в педагогічній сфері [2]. Проектна діяльність передбачає розв'язання учасниками якої-небудь проблеми, що вимагає, з одного боку, використання системи різноманітних методів (в першу чергу інтерактивних), прийомів і засобів, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості. Результати виконання проєктів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Суть проєктної діяльності – стимулювати інтерес майбутніх фахівців до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проєктну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, отримати практичні навички застосування цих знань. Саме формування ключових компетентностей студентської молоді, як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, і є головною метою проєктної діяльності.

Під час використання проєктної діяльності вирішується ціла низка різнорівневих завдань: активізується пізнавальна діяльність студентів; формуються вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, підвищується мотивація до обраної сфери професійної діяльності тощо. Технологія проєктування у центр освітнього процесу ставить формування практичних навичок професійної діяльності, стимулює інтерес до відповідної теорії і тим самим формує у студентів знання і вміння використання сучасного проєктного підходу до розв'язання соціальних проблем, орієнтації на досягнення кінцевих результатів з мінімальними витратами часу та коштів.

Проектування у соціально-педагогічній діяльності – це технологія впорядкування, ресурсного обґрунтування і здійснення соціальних проєктів сутністю яких є реалізація нових ідей, які спонукають до руху і розвитку. Проте кожна ідея, ініціатива потребують підтримки певних організацій, впливових осіб, коштів на реалізацію тощо. Це пов'язано із звертаннями в різні соціальні інституції, участю в конкурсах, що в свою чергу вимагає аргументованих пояснень, формулювання конкретних цілей та завдань, логічно викладеного та відповідно оформленого опису виду діяльності. Усе це є складниками проєктної діяльності. Тому соціальні працівники мають володіти навичками проєктування, прогнозування та моделювання як базовим інструментарієм проєктної діяльності на всіх рівнях, що і обумовлює використання технології проєктування у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Метод проєктів не просто забезпечує вищезазначені вимоги, а й створює передумови для планування студентами індивідуальної освітньої траєкторії, проєктування ними реальної програми власного професійного шляху та кар'єри, оволодіння основними принципами побудови успішного майбутнього, основами педагогічної культури та самовдосконалення для наступної самореалізації, досягнення чіткого розуміння сутності обраної спеціальності та спеціалізації в процесі навчання в тісному взаємозв'язку з оцінкою та врахуванням особистісних особливостей (що виявляються через потреби, інтереси, цінності, мотиви, цілі та завдання), а також схильностей і здібностей.

Проектування дає можливість майбутнім фахівцям із соціальної роботи: повніше та ефективніше використовувати здобутки теорії соціальної роботи в практичній діяльності фахівців із соціальної роботи, соціальних служб; цього можна досягти шляхом проєктування технологій соціальної роботи, інноваційних соціальних служб, моделей взаємодії соціального працівника та клієнта; інтенсифікувати процес

соціальної роботи (надавати допомогу ширшому колу клієнтів, застосовуючи ту саму або меншу ресурсну базу, чисельність персоналу) шляхом чіткого визначення пріоритетних цілей та напрямів роботи, прогнозування результатів; досягти адекватного уявлення про практику соціальної роботи, глибшого засвоєння практичних умінь та навичок студентами в процесі підготовки фахівців із соціальної роботи (за допомогою застосування методу навчальних проєктів) [5, с. 140–141].

Ми поділяємо думку з Н. Дереклеєвої, яка вважає, що потенціал проєктної діяльності розкривається через: сприяння соціальному розвитку майбутніх фахівців соціальної роботи; розвиток управлінських умінь у суб'єктів навчального процесу (робота в групі, планування, розподіл обов'язків тощо); формування соціальних навичок кооперування, спільного прийняття рішень, розуміння та оцінювання того, як індивідуальні внески можуть скласти успішне ціле; серію продуктивної діяльності, де все спрямоване на досягнення кінцевого результату – продукту: ті, хто навчається, можуть реально відчутти радість успіху; розвиток незалежності, тому що ті, хто навчаються, приймають власні рішення; сприяння розвитку в тих, хто навчається, почуття впевненості у власних можливостях, оскільки передбачає презентацію та захист отриманих результатів; позитивний вплив на емоційний і персональний розвиток того, хто навчається [1, с. 16].

Але процес формування проєктної компетентності є особисто значущим та вважається успішним, якщо особистість: усвідомлює цінність і сенс власного існування, інших людей, живих істот; володіє базовими основами культури на рівні загальнокультурної компетентності; досягає в одній або декількох предметних галузях методологічної компетентності як рівня освіченості; вміє встановлювати успішні соціальні комунікації; досягає рівня соціалізації, що забезпечує автономну життєдіяльність; підготовлена до виконання

соціальних ролей (громадянина, працівника, сім'янина тощо); здатна розробити технологію досягнення цілей, прогнозувати результати, коригувати власну діяльність; володіє способами орієнтації на ринку праці і послуг, самопрезентацією професійних здібностей; усвідомлює необхідність неперервної самоосвіти, саморозвитку [3].

Перспективами формування проєктної компетентності є: створення організаційно-педагогічних умов для формування багатоваріантної, різнорівневої, особистісно зорієнтованої, відкритої системи освіти в навчальному закладі; курс на особистісно-орієнтоване навчання та практичну діяльність, що актуалізує ідеї гуманістичної парадигми освіти, головною метою якої є забезпечення цілеспрямованого систематичного розвитку особистості з інноваційним типом мислення поведінки та культури захисту її прав; повна інформатизація навчально й управлінського процесів у навчальному закладі; внесення якісних змін у зміст підготовки, підвищення професійних компетентностей шляхом залучення до проєктної діяльності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Отже, більшою або меншою мірою проєктування присутнє в діяльності кожного фахівця із соціальної роботи, є засобом його самоменеджменту (управління власною професійною діяльністю, передбачення ресурсів, необхідних для надання допомоги конкретному клієнту, планування дій тощо). Проєктна діяльність відповідає вимозі вчасно реагувати на потреби держави та суспільства, оскільки її важливою складовою є практична спрямованість на результат, що може бути отриманий у процесі розв'язання практично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, усвідомити, використати в реальній практичній діяльності. Щоб отримати такий результат, необхідно навчити студентів використовувати власний досвід, знання з інших предметів, самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати. Ефективність діяльності фахівця із соціальної роботи, його професіоналізм, швидкість

входження в професійне середовище напряму залежать не лише від його знань, умінь та навичок, а й від підготовленості до діяльності в умовах соціальних зрушень, здатності до проектування та впровадження соціальних інновацій. Засобами соціального проектування потрібно не лише готувати до змін, а потрібно вчити відчувати ці зміни, використовувати їх на благо клієнтів. Проектування як соціальна інновація передбачає вихід на нові форми навчання та надання соціальних послуг і набуває особливого значення в умовах соціально-кризових явищ. У подальших дослідженнях планується розкрити основні складові та етапи проектного менеджменту в соціальній сфері, а також визначити засади міжсекторального співробітництва у реалізації проектного підходу щодо вирішення соціальних проблем.

Список використаних джерел

1. Бакуменко В.Д. Червякова О.В. Чинник самоорганізаційної спроможності розвитку соціальної системи та його врахування в процесах управління / В.Д. Бакуменко, О.В. Червякова // Науковий вісник Академії муніципального управління. 2013. Вип. 1. С. 15–24.
2. Кошелева Н.Г. Використання методу проектів при побудові курсу «Планування індивідуальної кар'єри» як основа особистісно орієнтованої підготовки майбутніх економістів у ВНЗ / Н.Г. Кошелева // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 17. С. 267–273.
3. Ковальчук В.І. Розвиток проектної компетентності учнів / В.І. Ковальчук, Л.П. Литвин. // Школа, 2013. № 12. С. 53.
4. Нагорна Г.О. Соціальне проектування: історія становлення та розвитку // Молодий вчений. 2016. №5. С. 451–454.
5. Павлова О.В. Проблема практичної підготовки студентської молоді до соціального проектування в умовах вищої школи в Україні // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Київ, 2012. С.139–143.

УДК 159.922

Мар`яна МОРАНЕЦЬ
*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*
Науковий керівник:
викладач Березяк К.М.

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Сім'ї як найважливішому соціальному інституту доводиться виконувати надважливі функції у формуванні дитини як особистості, саме вона виступає фундаментом нашого життєвого шляху, що базується на створенні сприятливої атмосфери, де чітко прослідковується любов до дітей, та виконання обов'язку їх виховання [4].

Важливим у сімейному вихованні є приклад батьків, який вони подають своїм дітям, адже дивлячись на їх стосунки, вчинки, слухаючи їх розмови, те як вони реагують на ту чи іншу ситуацію, діти самі того не очікуючи наслідують поведінку батьків. Саме тому важливим є забезпечити сприятливий клімат у сім'ї, налагодити не лише дитячо-батьківські стосунки, а й стосунки між самими членами подружжя, щоб в подальшому забезпечити емоційне благополуччя своєї дитини та й загалом її емоційний розвиток.

Зрозуміло, що атмосфера ворожості та жорстокості у сім'ї здійснює негативний вплив на дитину та дає їй зразок агресивності, конфліктності, небажання йти на зустріч та афективної поведінки [3, 4].

Аналізуючи наукову літературу, можна засвідчити, що вивченням впливу сімейного виховання на формування особистості займалися багато вчених. Так, Варга А.Я. виділила структуру та типи батьківського відношення, А. Захаров, Д. Ісаєв описали типи неправильного виховання, Ушатіков А. розглянув сімейні конфлікти та їх вплив на

вольовий розвиток дітей, Д. Куперсміт, Д. Спіро розглядали вплив сім'ї на формування у дитини позитивного самосприймання як фундаменту розвитку особистості. Питання гармонізації взаємовідносин між батьками і дитиною розглянуто в дослідженнях Т. Алексеєнко, М. Боришевського, Н. Ватутіної, А. Дьяконової, Б. Кобзаря, В. Кравця, О. Савченко, В. Сенько, Н. Шевченко та інших.

Поведінкові прояви агресії у підлітковому періоді розглянуті у працях зарубіжних і вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К. Лебединської, Ю. Можгінського, А. Патерсон, М. Райської, А. Стаценко, Г. Сухаревої, Р. Хусман та ін. Але вплив сімейного виховання на формування агресивності підлітків не до кінця вивчений.

Сімейне виховання – це одна з форм виховання дітей, яка полягає у поєднанні цілеспрямованого повсякденного впливу педагогічного характеру батьками на дітей у побуті [2, с. 306].

Те, як батьки відносяться до дитини, має вплив не лише на її поведінку, а й на психічне здоров'я, так, наприклад, якщо дитина невпевнена у тому, що батьки до неї позитивно відносяться, або оцінюють її не належним чином, відповідно, у неї формуватиметься агресивність, якщо ж дитина впевнена у тому, що присутнє негативне ставлення до неї, будь-які спроби налагодити зв'язок з підлітком викликатиме гнів та роздратування. Дефіцит у позитивному емоційному спілкуванні хоча б з одним і з дорослих породжує невпевненість і в доброму відношенні інших дорослих, що викликає тривогу та занепокоєння [5]. Існує три основних стилі сімейного виховання, які набули найбільшого поширення серед усіх науковців: індиферентний, авторитарний та демократичний.

За В. Гарбузовим існує три типи неправильного сімейного виховання, які підкреслюють важливість впливу сім'ї на формування особистості дитини: Виховання типу А – неприйняття індивідуальних особливостей дитини з використанням жорстокості та нав'язування свого «правильного» типу поведінки, який переважно є

неприйнятій для дитини. Виховання типу В – виражається в тому, що життя дитини під пильним наглядом батьків, це стосується і здоров'я, і навчання, дитина обов'язково повинна досягати успіхів у навчанні, а похвала вчителя вважається найбільшим успіхом. Виховання типу С – культ лише однієї дитини в сім'ї, вся увага лише її, інші діти та члени сім'ї ігноруються, кумиром є лише одна [1].

Для дослідження впливу сімейного виховання на формування агресивності у дітей підліткового віку нами було використано такі методи: емпіричні (Методика діагностики показників та форм агресії А. Басса - А. Дарки (адаптація О. Осницького); методика дослідження агресивності А. Ассінгера; опитувальник «Отношения с родителями» (Н. Ефимова); опитувальник «Оцінка підлітками поведінки і ставлення до них батьків» (автор Е. Schaefer, USA (ADOR – ПШБ – підлітки про батьків), модифікація З. Матейчик і П. Ржичан, адаптація Л. Вассерман, І. Горькова, Е. Роміцина, Т. Нещерет); опитувальник «Аналіз сімейної тривоги» (автор Е. Ейдемільер і В. Юстицкіс). Експериментальне дослідження впливу особливостей сімейного виховання на формування агресивності у підлітків проводилось на базі Загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів с. Павлів Радехівського району Львівської області. У дослідженні взяв участь 31 учень 10-го класу підліткового віку, серед яких 12 хлопців та 19 дівчат.

Було визначено рівень агресивності за допомогою методики А. Басса та А. Дарки. Дана методика призначена для діагностики показників та форм агресії, серед яких визначається: фізична, вербальна, непрямая агресія, негативізм, роздратування, підозрілість, образа та почуття провини. Згідно з отриманими даними, 33% (9 осіб) із загальної вибірки мають підвищений рівень агресії, 67% (18 осіб) нормальний рівень агресії.

Фізичну агресію з використанням фізичної сили застосовують 9% осіб, що стосується вербальної агресії, тобто сварки, крик, погрози, то це присутнє у більшості половини

опитуваних, а саме у 20% респондентів. Досить високі показники отримано в результаті діагностування непрямой агресії, яка проявляється через плітки, образливі жарти, спалахи люті у 27% осіб. Негативізм як небажання підкорятися авторитетній людині чи керівництву проявляється у 13% осіб. Роздратування характерне для 5% опитуваних, підозрілість – здатність недовіряти ставитись до людей та вбачати у всьому підступ проявляється у 4% осіб, образа як вияв заздрощів та ненависті до оточуючих присутня у 3% осіб, а почуття провини – агресія на самого себе, має достатньо високий показник, що становить 24% респондентів.

Як бачимо, з отриманих даних, найвищі показники зустрічаються у проявах непрямой та вербальної агресії, що свідчить про часті сварки, крики та прояви агресії обхідним шляхом, тобто плітки, образливі жарти. Найнижчі показники серед форм підозрілість та образа. Для отримання точніших результатів було використано ще одну методику А. Ассінгера, яка досліджує агресивність, результати методики показали, що 11% мають підвищений рівень агресивності, досить часто бувають неврівноваженні та жорстоко поведуться по відношенню до інших, 48% осіб є помірно агресивними та 41% не є агресивними.

З метою виявлення впливу сімейного виховання на формування агресії у підлітків, було також використано методики, які чітко показують стосунки між батьками та дітьми, серед таких методик першою розглянемо методику «Стосунки з батьками» (Н. Ефимова). Дані дослідження вказують на середній рівень показників «кооперація», тобто батьки проявляють інтерес до діяльності підлітків та певною мірою оцінюють їх можливості, також середнє значення отримала шкала «авторитетна гіперсоціалізація». У нормі знаходиться середній показник шкали «симбіоз», щодо шкали «відношення до невдач», то більша половина опитуваних вважає, що невдачі підлітків є випадковими, «прийняття-відторгнення» також має середній показник. 3

отриманих результатів можна стверджувати, що більшість батьків намагаються приймати дітей такими як вони є з усіма плюсами та мінусами, поважаючи їх індивідуальність. Незначний відсоток батьків поводять себе авторитарно, нав'язуючи свою думку та незважаючи на їхню.

Для вивчення загального фону переживань підлітка, пов'язаних з його позицією у сім'ї та тим як він себе в ній сприймає та яке місце займає було використано методику «Аналіз сімейної тривоги», дана методика досить чітко показує переживання одного з членів сім'ї стосовно здоров'я, благополуччя, сутичок, конфліктів інших членів. Результати показали, що 28% осіб відчувають провину за все негативне, що відбувається у них в сім'ї, 39% вважають, що ситуація, яка складається у сім'ї не залежить від їх зусиль та 33% відчувають тривожність стосовно того, що виконання сімейних обов'язків є непосильною працею для них.

Для виявлення установок, поведінки та методів виховання батьків та визначення того, як підлітки ставляться до своїх батьків було використано методику «Оцінка підлітками поведінки і ставлення до них батьків». Респонденти окремо оцінювали батька та матір і отримано такі результати: під час оцінки матері 22% опитаних підлітків вважає, що матір проявляє до них позитивний інтерес, 16% вважають свою матір директивною, 3% стверджують, що їх матір агресивна та вороже настроєна проти них, автономність матері вбачає 22% осіб та 37% підлітків оцінюють матір як непослідовну через чергування сили й амбіцій з делікатністю та недовірливою підозрілістю.

Беручи до уваги оцінку батька підлітками та аналізуючи отримані дані можна сказати, що результати дещо відрізняються від результатів, отриманих при оцінці матері, оскільки 28% вважають, що батько проявляє позитивний інтерес по відношенню до них, якщо говорити про директивність, то 23% вважають батька директивним, що є на дещо вищим показником, ніж оцінка директивності

матері, 5% не заперечують прояви ворожості батька по відношенню до них, 29% свідчать про автономність і 15% вказують на непослідовність. Отже, якщо порівнювати отримані дані оцінки батька і матері, то можна сказати, що підлітки вважають батька більш директивним та ворожим, ніж матір, проте не заперечують факт позитивного інтересу, що стосується непослідовності та автономності батьків, результати практично ідентичні.

Для встановлення впливу особливостей сімейного виховання на формування агресивності підлітків було проведено кореляційний аналіз критерію Пірсона, для статистичної обробки було використано програму IBM SPSS Statistics. Даний аналіз допоміг визначити зв'язок між сімейним вихованням та агресивністю підлітків. Якщо брати до уваги різні види агресії, то більшість опитуваних використовують непряму агресію, тому проаналізувавши її зв'язок із параметром «прийняття-відторгнення» отримано коефіцієнт кореляції ($r=0,649$), що свідчить про значущий зв'язок між двома параметрами. Також якщо проаналізувати зв'язок непрямої агресії з «кооперацією» та «відношенням до невдач» отримано також значущий коефіцієнт кореляції ($r=0,704$, $r=0,723$).

Також з раніше отриманих даних видно високий відсоток використання вербальної агресії, вона має прямий зв'язок із виною ($r=0,533$), тривогою ($r=0,602$) та напругою ($r=0,524$). Це свідчить про те, що використання вербальної агресії серед підлітків пов'язане із відчуттям провини за всі негаразди у сім'ї та напругою і тривогою, яка панує у сім'ї.

Фізична агресія має двосторонній зв'язок з «прийняттям-відторгненням», тобто на використання фізичної сили значно впливає те, наскільки підлітка приймають або ж не приймають у сім'ї, оскільки при відчутті неприйняття підлітка як члена сім'ї значною мірою хочеться привернути до себе увагу або ж виразити свою агресивність у вигляді бійок, сварок з застосуванням фізичної сили, також

прямий двосторонній зв'язок виявляє «фізична агресія» та «кооперація», підлітки потребують співпраці зі своїми батьками, вимагають від них прийняття себе та своєї позиції, тому дуже важливо не ігнорувати їх та прислухатися до них. Високий коефіцієнт кореляції отримано між «фізичною агресією» та «авторитетною гіперсоціалізацією», що вказує на тісний зв'язок обох понять.

Це пояснюється тим, що проявам фізичної сили в першу чергу передують контроль з боку батьків, адже важливо щоб у осіб підліткового віку розвинулось відчуття відповідальності за свої вчинки.

Список використаних джерел

1. Гарбузов В.И. Нервные дети / В.И. Гарбузов. Л. : Медицина, 1990. 172 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 376 с.
3. Качмар О. Особливості прояву агресії в підлітковому віці та способи її профілактики й подолання // Науковий вісник. Серія «Філософія». Харків: ХНПУ, 2017. Вип. 48 (частина II). С. 150-162
4. Можгинский Ю.Б. Подходы к анализу тяжелых форм антисоциального поведения в детском и подростковом возрасте / Ю.Б. Можгинский // Юрид. психология. 2009. № 1. С. 8–12.
5. Орбан-Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму / Л. Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. 2004. № 1. С.71-83.

УДК 37.013.42 : 376.58

Михайло НАГІРНЯК
кандидат історичних наук, доцент
Соломія РІЗВАНОВА
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Сьогодні, коли відбувається трансформація усіх сфер українського суспільства, здійснюються складні соціальні, економічні та політичні реформи, відбуваються зміни стереотипів, переконань та ментальності людини, послаблюється виховний потенціал сім'ї, школи й інших громадських інститутів, проблема девіантної поведінки та її профілактики стає особливо актуальною.

Девіантна поведінка неповнолітніх у більшості випадків трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості підлітка, його подальшого розвитку, так і для суспільства в цілому. Сьогодні небезпечним є також те, що відбувається процес «омолодження» девіантних форм поведінки. Якщо раніше мова в основному йшла про прояви девіацій в середовищі підлітків і молоді, то сьогодні девіантна поведінка все частіше зустрічається в середовищі молодших школярів. Недопустимо зростає й кількість девіацій у поведінці дівчат. Коло девіантної поведінки протягом останнього часу суттєво розширилося за рахунок нових форм девіацій, асоціальних і протиправних дій підлітків: рекет, розбійні напади, торгівля наркотиками, «кібербулінг», ігроманія, інтернет-залежність. У зв'язку з цим центральною проблемою теорії і практики виховання стає розробка ефективної профілактичної методики, спрямованої на нейтралізацію негативних соціальних впливів і формування позитивної спрямованості молодих людей, становлення їх

морально-правової культури. Особливого значення набуває визначення педагогічних умов розвитку здатності підлітків до морально-правової оцінки власних потреб і засобів їх задоволення, формування вмінь самоконтролю, готовності самостійно знаходити конструктивний вихід у ситуаціях конфліктної боротьби мотивів, вироблення імунітету проти деструктивних впливів соціального оточення.

Проблемою профілактики девіантної поведінки досліджували вітчизняні науковці В. Лютий, С Немченко, О. Товканець та ін. Методологічні засади превентивної педагогіки, що розглядає теорію і практику педагогічної профілактики та корекції відхилень у поведінці неповнолітніх, розкриті в дослідженнях В. Оржеховської, Т. Титаренко. Достатньо всебічно і системно вивчені загальні принципи профілактики девіантної поведінки в молодіжному середовищі (Е. Лозинський, С. Савченко); засоби корекції та перевиховання підлітків з девіантною поведінкою (Т. Андронюк, Л. Буєва, С. Татарова,); соціокультурні фактори і засоби профілактики девіантної поведінки підлітків у різних освітніх установах (В. Бабич, Т. Каткова, В. Оржеховська, Ю. Шайко).

Під профілактикою в широкому сенсі слова розуміється «сукупність заходів, спрямованих на створення сприятливих соціально-економічних, соціокультурних та соціально-педагогічних умов, що сприяють сім'ї у виконанні нею своїх функцій з виховання фізично і соціально здорових дітей; з реалізації виховних функцій загальноосвітніми закладами всіх типів щодо забезпечення ними повноцінного розвитку інтересів і здібностей вихованців, їх зайнятості суспільно корисною діяльністю в позаурочний час» [6, с. 59].

Профілактика девіантної поведінки передбачає виявлення сукупності всіх причин, мотивів, обставин і чинників, що визначають наявні або приховані механізми поведінки особистості, яка не відповідає прийнятним у суспільстві нормам або правилам. Під системою профілактики девіацій неповнолітніх, як стверджує А. Капська, ми будемо розуміти

побудований на відповідних принципах комплекс стратегічних шляхів і тактичних способів організації, управління і контролю процесу, скерованого на запобігання поведінкових девіацій і формування позитивної спрямованості особистості підлітка. Профілактика девіантної поведінки є функціональним обов'язком, складовою повсякденної роботи всіх соціальних організацій та установ, у тому числі і освітніх [2, с. 44].

Оскільки девіантна поведінка проявляється в різних видах і формах, то профілактичні заходи можуть бути згруповані за видами впливу на можливі відхилення поведінки від норми, а саме: правові, моральні, організаційні, технічні; або ж за стадіями (етапами) профілактичного впливу: контроль-наглядові; вплив на ситуацію, що склалася; індивідуально-профілактичні (виховні) [9, с. 214].

Суб'єктами соціальної профілактики девіантної поведінки підлітків є соціальні педагоги закладів загальної середньої освіти, фахівці служб у справах дітей, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, інших установ та організацій, діяльність яких спрямована на попередження і подолання цієї проблеми. Провідна роль у профілактиці девіантної поведінки належить шкільним практичним психологам та соціальним педагогам. Стратегічною базою профілактичної роботи, на думку О. Москалюк, має бути орієнтація на внутрішній захисний потенціал підлітка, розкриття ресурсів психіки особистості, підтримка та допомога в самореалізації власного життєвого призначення [4, с. 120-121]. Результатом такої роботи має стати формування позитивної мотивації, позитивних рис та властивостей особистості, яка здатна самостійно справлятися з власними труднощами й життєвими проблемами.

Для здійснення профілактики девіантної поведінки потрібна координована діяльність школи, сім'ї, державних, адміністративних, відомчих структур (кримінальна поліція у справах дітей, наркологічна служба, соціально реабілітаційні центри, центри медико соціальної реабілітації дітей тощо), що мають обов'язок здійснювати профілактику девіантної

поведінки серед дітей та молоді. На сьогодні, на жаль, координація зусиль структур здійснюється не в повному обсязі.

Соціально-профілактичний підхід, крім освітньої роботи, передбачає систематичну роботу в освітніх установах і в сім'ї (в тому числі і роботу з батьками). У цьому зв'язку відповідальність покладається на навчальні заклади різних типів, поліклініки, сімейних лікарів, інших фахівців, які працюють у спеціалізованих центрах і об'єднаннях. Але він може бути ефективним тільки тоді, коли профілактичні заходи в межах освітніх установ і робота з сім'єю будуть доповнені заходами загальнодержавного характеру.

Важливими принципами педагогічної профілактики є: забезпечення суб'єктної включеності підлітків у профілактичний процес; опосередкованість профілактичних заходів; диференціювання форм і змісту профілактичної роботи відповідно до вікових та особистісних особливостей підлітків; персоніфікації профілактичної роботи; сприяння позитивній самореалізації учнів у групі однолітків; інтеграція й гармонізація впливів різних соціальних інститутів на поведінку підлітків; поєднання загальної профілактики з профілактикою конкретних видів девіантних відхилень підлітків [9, с. 134].

Профілактика девіантної поведінки підлітків набуває ефективності у тому випадку, коли створюється оптимальне соціально-виховне середовище формування особистості неповнолітнього підлітка, цілеспрямовано реалізується потенціал культурно-дозвіллевої колективної діяльності.. Для цього необхідно створити відповідні педагогічні умови: організація змістовної дозвіллевої діяльності, що уможливорює соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків [1].

Одним з напрямів профілактичної діяльності є організація соціально-виховного середовища життєдіяльності

неповнолітнього, пов'язаного з трактуванням причин девіантної поведінки людей через їх включеність у соціальні спільноти і взаємодію з певним соціальним оточенням. У цьому контексті профілактика девіантної поведінки – це робота з середовищем життєдіяльності дитини. Оптимізація соціально-виховного середовища є пріоритетним завданням загальноосвітнього закладу для попередження формування девіантної поведінки підлітків.

Соціально-виховне середовище розглядається як «сукупність оточуючих дитину соціально ціннісних обставин, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють входженню в сучасну культуру» [7, с. 35-38]; один з основних факторів педагогічного впливу на учня у позанавчальний час; простір педагогічного проектування умов, соціалізації та самореалізації особистості, в якому активізується виховний потенціал культурно-дозвілєвої діяльності [5, с. 40], аспект педагогічно керованого впливу на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та психологічні якості особистості підлітка, що можуть провокувати девіантний характер його самовираження [3].

Регулятором соціально-виховного середовища стають шкільні традиції, що встановлюють поведінковий спектр нормативних відносин між учнями і вчителями, домінування тих чи інших способів самовираження, характер спільної діяльності дітей і педагогів, критерії оцінки і способи вирішення конфліктних ситуацій, що виникають. Важливим елементом соціально-виховного середовища є психологічний клімат колективу, який може бути доброзичливим чи агресивним, вільним або авторитарним, творчим або формалізованим. Особливу роль у структурі середовища відіграє предметно-просторове оточення (облаштування приміщень школи, класних кімнат, навчальних кабінетів, шкільного двору, спортмайданчиків, а також зовнішня форма колективу), яке створює сприятливий соціально-психологічний фон, на якому розгортаються взаємини всіх суб'єктів соціально-культурної взаємодії.

У виховних цілях вільний час доцільно оптимізувати за допомогою організації педагогічно змістовної культурно-дозвіллевої діяльності, що сприятиме максимальній ефективності виховної роботи з учнями. Ціннісно-орієнтована, практично-перетворювальна, творча спрямованість соціально-культурної діяльності забезпечує її високий педагогічний потенціал у профілактиці девіантної поведінки важковиховуваних учнів [8].

Організаційними формами дозвіллевої діяльності можуть бути: шкільний музей, клуб, педагогічно доцільні і соціально значущі соціокультурні заходи та акції (тематичні вечори, зустрічі, конкурси, огляди творчих досягнень), лекції, конференції та реферативні виступи школярів, пришкільний літній табір. Профілактичні можливості дозвіллевої діяльності ґрунтуються на її колективному характері та ігровій природі.

Особливо ефективними засобами емоційного впливу на девіантного підлітка в умовах дозвіллевої діяльності є: особливості мовлення, міміка і пантоміміка педагога, його особистий приклад, коли на основі наслідування усвідомлено або неусвідомлено дитиною відтворюються певні риси, зразки поведінки, манери, дії і вчинки суб'єктивно значущої людини. Цей ефект тим сильніший, чим авторитетніша особистість, яка виступає об'єктом наслідування.

Педагогічна профілактика девіантної поведінки важких ідлітків проходить успішніше, коли ця діяльність супроводжується правовим вихованням, що є частиною єдиного процесу формування громадянина, морально вихованої особистості.

Таким чином, ефективна профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи можлива за таких педагогічних умов: організація змістовної дозвіллевої діяльності, що уможливило соціально прийнятні способи самоствердження та самореалізації підлітків; забезпечення єдності морального і правового виховання учнів; інтеграція групових та індивідуальних форм виховного впливу; організація і педагогічне керівництво самовихованням підлітків.

Список використаних джерел

1. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола; заг. ред. А.Й. Капської. К., 2002. 164 с.
2. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи із дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник / А.Й. Капська. К. : УДЦССМ, 2001. 280 с.
3. Козубовська І.В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей у процесі професійного педагогічного спілкування / І.В. Козубовська, Г.В. Товканець. Ужгород: Патент, 1998. 195 с.
4. Москалюк О.І. Соціально педагогічна стратегія профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків / О.І. Москалюк // Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Серія соціально педагогічна. Випуск XI / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. Кам'янець Подільський : Аксіома, 2009. С. 119–123.
5. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н.П. Пихтіна, Н.І. Яковець. Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. 116 с.
6. Товканець О.С. Профілактичні заходи у попередженні девіантної поведінки неповнолітніх / О.С. Товканець // Сучасний соціокультурний простір – 2010 : матеріали сьомої Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 20–22 вересня 2010, ч. 2. К., 2010. С. 56–59.
7. Толстых Н.Н. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. № 2. 1989. С. 35–38.
8. Флегонтова Н.М. Педагогічна організація культурного дозвілля школярів: навчально-методичний посібник / Н.М. Флегонтова. К. : Освіта України, 2007. 144 с.
9. Шайко Ю.В. Соціально-педагогічні засоби профілактики девіантної поведінки / Ю.В. Шайко, Т.І. Туркот // Таврійський вісник освіти. 2009. № 1. С. 132–137.

УДК 316.64:32-053.81**Наталя НОВІКОВА***Національний авіаційний університет***РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У ФОРМУВАННІ
ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ СУСПІЛЬСТВА**

Розбудова незалежної суверенної України, як демократичної, соціальної та правової держави, потребує вирішення великої розмаїтості різнопланових проблем соціального буття. Численні невдачі й проблеми на шляху реформування українського суспільства гостро ставлять питання про необхідність дослідження глибинних причин цих проблем, зокрема дослідження політичної свідомості, оскільки її стан суттєво впливає на формування і функціонування всієї політичної системи країни, багато в чому визначає перспективи подальшого суспільного розвитку.

На сьогоднішній день студент – це реальна політична сила яка, як доводить сучасна політична практика, може суттєво впливати на політичну діяльність. Однак відсутність у студентства потрібної політичної підготовки і навичок політичних дій призводить до непродуманих рішень.

Формування політичної свідомості, як складової світогляду студента повинно стати пріоритетною функцією соціальних інститутів. Особливо це стосується майбутніх соціальних працівників як агентів з питань соціальних змін, які у своїй професійній діяльності можуть здійснювати вплив на формування політичної свідомості та громадської відповідальності громадян [1, с. 20].

Українське суспільство XXI століття є вельми поляризованим. Воно не має внутрішньої єдності. Відсутній консенсус відносно фундаментальних цінностей, ідеалів і цілей суспільства. Це породжує високу конфліктність та соціальну напруженість, які зумовлюють політичну нестабільність в суспільстві. Сучасній політичній свідомості

України до того ж притаманний низький ступінь довіри населення до державних інститутів влади, ігнорування правових механізмів вирішення конфліктів, домінування емоційних регуляторів політичної діяльності. За таких умов вкрай необхідними є компетентний аналіз та постійний моніторинг як політичної свідомості суспільства загалом, так і окремих його верств та громадян, зокрема молоді. Це має вагоме прогностичне значення, оскільки політична свідомість містить в собі потенціал для реалізації всіх можливих варіантів розгортання соціальних подій [1, с. 22].

Сучасна соціальна робота має на меті конкретну персональну допомогу людині, яка потребує опікування з боку суспільства. Тому в розвинутих країнах світу кількість соціальних працівників є майже такою, як кількість педагогів, і перевищує кількість лікарів. Вони відіграють відчутну роль у плануванні, реалізації, оцінюванні, вивченні соціальних програм, розрахованих на підтримку найрізноманітніших груп населення.

Ефективність соціальної роботи залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, світоглядної сфери і життєвої позиції. Соціальний працівник повинен виробити для себе певну систему цінностей, яка має узгоджуватися із сутністю і змістом соціальної роботи, суспільними нормами і традиціями тощо. Більшість клієнтів вважає, що краще їх зрозуміє людина, яка має професійний і життєвий досвід, вміє проїнятися почуттями співрозмовника.

Сучасний соціальний працівник – це фахівець у галузі соціальної інженерії і соціальних технологій. Як соціолог, психолог і соціальний педагог, він має глибоко знати правові, моральні, психологічні регулятори життєдіяльності людей, має бути здатним і готовим прийти їм на допомогу, надавати їй кваліфіковано, доброзичливо і терпеливо.

Діяльність соціальних працівників реалізується у географічному, політичному, соціально-економічному,

культурному і духовному контекстах, на які обов'язково мають зважати справжні професіонали. Географічний контекст визначає кордони соціальної роботи (агентство, регіон, нація, держава). Політичний контекст характеризує суспільний устрій, політичний режим, форму правління, які обумовлюють формування внутрішньої соціально-економічної політики, в т. ч. засади соціальної практики і практичної діяльності соціальних працівників, формуванню політичної свідомості та культури. Від соціально-економічного контексту залежить доступність для людей необхідних життєвих засобів, а також умови здобуття освіти, медичного обслуговування, соціального забезпечення і захисту, рівень розвитку соціальних послуг і соціальної підтримки. Культурний і духовний контексти вимагають від соціального працівника поваги до релігійних, культурних, духовних традицій особистостей, сімей, громад і націй, врахування соціальних цінностей суспільства, філософсько-політичних переконань, ідеалів людей, з якими їм доводиться спілкуватися [3, с. 83].

Кожна професійна роль має набір конкретних робочих функцій: організаторську, управлінську, комунікативну, діагностичну, прогностичну, педагогічно – терапевтичну, посередницьку та ін. Ефективність виконання цих функцій, співвідносячись з певними здібностями людини і її особистісними якостями, в різній мірі визначається цілеспрямованим тренуванням в діях, в яких вони реалізуються. А щоб реалізувати ці дії, кожен спеціаліст має володіти пакетом відповідних технологій, які в сукупності є не лише процесом, ходом дії, але й відображають зміст і характер цих дій.

Отже, роль соціального працівника у формуванні політичної свідомості суспільства полягає в забезпеченні: рівності прав, обов'язків і соціальних перспектив молоді поряд з іншими соціальними групами, але не за їх рахунок; у соціальному захисті громадян, постійному вирішенні різноманітних соціально-політичних, економічних проблем

молоді, а також створення для юнаків та дівчат необхідних стартових можливостей для влаштування власного життя, адаптації у ньому; підтримки та стимулюванні основних суспільно-корисних ініціатив громад, їх організацій і рухів, що прагнуть внести конкретний вклад у вирішення суспільних проблем; активну участь молодіжних організацій у здійсненні усіх державних і громадських справ, вирішенні власних проблем.

Доречним, було б розглянути, соціального працівника як суб'єкта здійснення державної молодіжної політики в Україні. І за допомогою чого соціальний працівник, може впливати на формування політичної свідомості суспільства [5, с. 73].

Реалізація діяльності соціального працівника на принципах толерантності, політкоректності, громадянськості, патріотизму, відповідальності, довіри сприяє успішній інтеграції громадян у політичний та соціальний простір та є запорукою відтворення суспільства і його стабільності.

Список використаних джерел

1. Бебик В. Політична свідомість українського суспільства/ Валерій Бебик // Соціальна психологія. 2007. № 5. С. 18–24.
2. Гончарова С. Отенко І. Соціальна політика: Навч. посібник. Харків, 2003. 198 с.
3. Годлевська В.Ю. Патріотизм в розумінні сучасної студентської молоді / В.Ю. Годлевська // Грані. Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. Дніпропетровськ: Грані, 2015. № 11/2 (127). С. 83–87.
4. Жаровська О.П. Національна самосвідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів / О.П. Жаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2014. Вип.18, кн.1. С. 233–242.
5. Іванова О.Л. Соціальна політика: теоретичні аспекти. К.: Академія, 2003. 107с.

1. Bebyk V. Politychna svidomist' ukrayins'koho Suspil'stva / Valeriy Bebyk // Sotsial'na psykholohiya. 2007. № 5. С. 18-24.
2. Honcharova S. Otenko I. Sotsial'na polityka: Navch. posibnyk. Kharkiv, 2003. 198 s.
3. Hodlevs'ka V. YU. Patriotyzm v rozuminni suchasnoyi Student-s'koyi molodi / V.YU. Hodlevs'ka // Hrani. Naukovo-teoretychnyy y hromads'ko-politychnyy al'manakh. Dnipropetrovs'k: Hrani, 2015. - № 11/2 (127). S. 83-87.
4. Zharovs'ka O.P. Natsional'na samosvidomist' yak skladovoho patriotychnoho vykhovannya studentiv pedahohichnykh UNIVERSYTETIV / O.P. Zharovs'ka // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchnivs'koyi molodi: zb. nauk. prats'. Kirovohrad: IMEKS LTD, 2014. Vip.18, kn.1. S. 233-242.
6. Ivanova O.L. Sotsial'na polityka: teoretychni aspekty. K. : Akademiya, 2003. 107s.

УДК: 364-78:364-322-053.81:316.422

Валерія ОБЧАРОВА

Запорізький національний університет

Науковий керівник:

кандидит психологічних наук, доцент Бойко Г.В.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З МОЛОДДЮ ТА МОЛОДІЖНА РОБОТА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Початок євроінтеграційних процесів в Україні ще більше посилив потребу реформування української молодіжної політики, що сприяло розвитку професійних підходів до здійснення роботи з молоддю через інституціоналізацію молодіжної роботи як практичного інструменту реалізації молодіжної політики. Реформа децентралізації та, як наслідок, нормативні та організаційні зміни системи територіальної організації надання соціальних послуг ще більше актуалізували необхідність визначення місця соціальної роботи з молоддю в сучасній системі соціальної та молодіжної політики.

Питання української молодіжної політики та соціальної роботи з молоддю знайшли широке відображення в наукових роботах вітчизняних науковців. В дослідженні соціальної роботи з молоддю слід відзначити внесок Безпалько О.В., Тютпті Л.Т., Іванової І.Б., Капської А.Й, Шахрай В.М., Зверєвої І.Д., Толстоухової С.В. Питанням молодіжної політики в Україні присвятили свої роботи Бородин Є.І., Васильєв А.О, Головенько В.А., Донченко Т.О. Але, на нашу думку, потребують уточнення деякі аспекти здійснення соціальної роботи з молоддю в контексті реформ молодіжної політики.

Згідно Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» ця галузь соціальної роботи визначається як «професійна діяльність, спрямована на запобігання, мінімізацію негативних наслідків та подолання складних життєвих обставин сімей, дітей та молоді, посилення їхньої здатності до реалізації власного життєвого потенціалу» [5]. Наприклад, Тютптя Л.Т. та Іванова І.Б. визначають соціальну роботу з дітьми та молоддю як «діяльність уповноважених органів, підприємств, організацій та установ незалежно від їх підпорядкування і форми власності та окремих громадян, яка спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного та різнобічного розвитку дітей та молоді, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб» [8, с. 460].

Враховуючи процеси розвитку молодіжної політики в Україні, окремо слід приділити увагу такому поняттю як «молодіжна робота» - відносно нового для української наукової спільноти та суспільства в цілому. Згідно з визначенням, яке надає Рада Європи, молодіжна робота – це сукупність заходів, що проводяться з молоддю та для молоді в соціальній, освітній, культурній або політичній сферах. Основною метою молодіжної роботи є надання молодим людям можливостей формувати своє майбутнє. Згідно з Резолюцією про молодіжну роботу Ради Європи, узагальнено можна сказати, що молодіжна робота базується на неформальній та інформальній освіті,

проводиться поза межами формальної освіти, організовується силами молоді та спеціалістами з молодіжної роботи. Молодіжна робота також усе більше охоплює спорт та послуги для молоді. Загальними цілями молодіжної роботи є інтеграція та залучення молоді до суспільства. Вона також може спрямовуватися на особистий та соціальний розвиток, зміцнення інтелектуального потенціалу, самостійності та незалежності молоді [6, с. 8].

Відповідно до наведених понять, безперечно можна відзначити схожість соціальної роботи з молоддю та молодіжної роботи в деяких сутнісних аспектах та загальних цілях. Головною метою і соціальної роботи з молоддю і молодіжної роботи є задоволення потреб молоді та реалізація власного життєвого потенціалу. Спробуємо детальніше розглянути як вони співвідносяться у нормативній та практичній площині, з урахуванням останніх законодавчих змін.

Здійснення соціальної роботи з молоддю регулюється Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», який визначає коло «об'єктів» соціальної роботи з молоддю, до якого входить молодь як загальна категорія, так і окремо включені «вразливі групи населення, з якими здійснюється соціальна робота» [5]. Стаття 5 наведеного Закону деталізує зміст соціальної роботи з молоддю, яка передбачає «оцінювання потреб у соціальних послугах сімей, дітей та молоді, планування, організацію, координацію та надання їм соціальних послуг, державних соціальних допомог, пільг, компенсаційних виплат та іншої соціальної підтримки, а також здійснення моніторингу надання соціальних послуг». До основних соціальних послуг, що надаються при здійсненні соціальної роботи сім'ям, дітям та молоді, належать соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціальний супровід, консультування. Також Закон регламентує процес здійснення соціальної роботи, який покладається на центри соціальних служб. Згідно Статті 6 Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» з

метою підтримки соціального становлення та розвитку молоді утворюються центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (Далі – Центр) та їх спеціалізовані формування [7]. Постановою Кабінету Міністрів України затверджено «Загальне положення про Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді» [2]. В положенні Центр вже визначається як спеціальний заклад, що надає соціальні послуги сім'ям, дітям та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Аналізуючи завдання міських, районних, сільських Центрів, які регламентуються вищенаведеною Постановою Кабінету Міністрів України, ми бачимо, що в практичній площині зміст соціальної роботи з молоддю все більше звужується до надання конкретних соціальних послуг таких як соціальна реабілітація, обслуговування та супровід.

Поняття «молодіжної роботи» поки що не знайшло свого відображення в українському законодавстві, але нормативна та організаційна діяльність Міністерства молоді та спорту України фіксує тенденції до інституціоналізації молодіжної роботи в нашій країні. Триває розробка нового законодавства в молодіжній сфері [4], відбулось затвердження положення про молодіжний центр як окрему інституцію [3], що вже працює з молоддю. Системно фінансуються в межах державних молодіжних цільових програм заходи з навчання осіб, які працюють з молоддю, або так званих «молодіжних працівників» [1]. Відповідно до положення про молодіжний центр, молодіжний центр – це установа що утворюється для розв'язання питань соціального становлення та розвитку молоді. Аналізуючи перелік завдань, що покладені на молодіжний центр, можна зазначити, що вони повною мірою відповідають змісту саме «молодіжної роботи», оскільки спрямовані на формування активної громадської позиції молоді, сприяння її конкурентоспроможності, інтелектуального, морального та духовного розвитку. Але є певне дублювання завдань з Центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у сфері популяризації здорового способу життя та розвитку

волонтерства серед молоді. Важливим є те, що на відміну від законодавства у сфері соціальної роботи де чітко регламентовані повноваження працівників, що здійснюють соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю (соціальний менеджер, фахівець з соціальної роботи, соціальний працівник), законодавство у сфері молодіжної політики не визначає перелік фахівців, які практично повинні здійснювати роботу з молоддю, а типові положення про молодіжний центр визначає лише повноваження директора молодіжного центру. В межах неформальної освіти державою підтримується навчальний курс «молодіжний працівник», але поки що «молодіжна робота» як професійна діяльність ще не закріплена в жодному нормативному документі. Не дивлячись на це, фактично молодіжні працівники вже починають з'являтися в громадах, але формально вони обіймають посади або соціальних працівників, або співробітників культури, або працюють спеціалістами профільних виконавчих органів влади.

В деяких країнах Європейського Союзу «молодіжна робота» вже інституціоналізована, що підтверджується існуванням окремої спеціальності «молодіжна робота». Але, навіть не дивлячись на цей факт, іноді відсутнє чітке розмежування між «соціальною роботою» та «молодіжною роботою». У виданні Європейської комісії «Робота з молоддю: цінності молодіжної роботи в Європейському Союзі» зазначається, що молодіжна робота знаходиться поряд з такими сферами як культура, соціальна робота, освіта і не завжди зрозуміло де починається одна і закінчується інша [9, с. 62]. Наприклад, і профілактика і соціальна інтеграція є завданнями й соціальної роботи з молоддю і молодіжної роботи. Однак, в деяких країнах прослідковується чітке розмежування між соціальною роботою з молоддю та молодіжною роботою, яке полягає в тому, що перше зачіпає лише контекст соціального забезпечення незахищених верств молоді.

Отже, наразі в Україні офіційно та формально робота з молоддю як соціальною групою закріплена поки що у сфері професійних обов'язків соціального працівника. Але не дивлячись на те, що законодавством поняття «молодіжної роботи» ще не визначено, державою врегульовані деякі практичні механізми її здійснення – системно впроваджується навчання «молодіжних працівників» в межах неформальної освіти, а також нормативно формалізовано діяльність молодіжних центрів. І молодіжна робота і соціальна робота з молоддю схожі в загальних цілях, спрямовані на діяльність з молоддю та реалізацію її життєвого потенціалу. Аналіз діяльності інституцій, які безпосередньо відповідають за здійснення соціальної роботи з молоддю та молодіжної роботи, продемонстрував присутність певного дублювання напрямків їх діяльності у сфері популяризації здорового способу життя та розвитку волонтерства серед молоді. Але, якщо звернутись до контексту соціальної роботи з молоддю в Україні, то, на нашу думку, він буде також більше схилитись до соціального забезпечення, але не обмежуватись ним. Це проявляється в суб'єкт-об'єктному підході до роботи з молоддю; роботі тільки з окремими категоріями молоді, яка потрапила в складні життєві обставини; специфічному змістовному наповненні соціальної роботи з молоддю, що полягає в наданні конкретно визначених соціальних послуг таких як соціальне обслуговування, реабілітація та супровід. Результати аналізу практичного механізму реалізації молодіжної політики в нашій країні свідчать про гостру потребу врегулювання на законодавчому рівні професійної діяльності молодіжних працівників. Враховуючи історичний досвід практичної реалізації молодіжної політики в нашій країні через діяльність соціальних служб, формування системи професійної підготовки молодіжних працівників може відбуватись на базі здобутків фахової підготовки у галузі соціальної роботи. Взаємозв'язки соціальної роботи з молоддю та молодіжної роботи як напрямів підготовки фахівців можуть стати перспективою подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України” на 2016-2020 роки та внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України: Постанова Кабінету Міністрів України від 18.02.2016 р. № 148. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 01.01.2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF> (дата звернення: 12.05.2020).
2. Про затвердження Загального положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: Постанова Кабінету Міністрів України від 01.08.2013 р. № 573. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 12.02.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF> (дата звернення: 12.05.2020).
3. Про затвердження типових положень про молодіжний центр та про експертну раду при молодіжному центрі: Постанова Кабінету Міністрів України від 20.12.2017 р. № 1014. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 29.03.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/573-2013-%D0%BF> (дата звернення: 12.05.2020).
4. Про молодь: проект Закону. Законопроекти України: база даних/ Верхов. Рада України. URL: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=66700 (дата звернення: 12.05.2020).
5. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 р. 2558-III. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 01.01.2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 28.03.2020).
6. Молодіжна політика в об'єднаних територіальних громадах. Навчальний посібник для учасників семінару програми «Молодіжний працівник». Київ. 2018, 74 с. URL: <https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/ManualYW-1.pdf>

7. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 05.02.1993 р. 2998-ХІІ. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. Дата оновлення: 09.08.2019 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12> (дата звернення: 12.05.2020).
8. Тюття Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: Теорія і практика. Київ: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
9. Working with young people: the value of youth work in the European Union / Daniela Ulicna et. al. Brussel: European Commission. 2014, 209 p.

УДК 347.091

Олена ПЕРЕХРЕСТ

Васильківський коледж

Національного авіаційного університету

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ДО УСПІХУ

У сучасному світі люди починають усвідомлювати, що на ринку праці для досягнення успіху необхідно значно більше, ніж розумова перевага і технічна майстерність. Нам необхідний ще один вид навичок, який дозволить нам виживати в вихорі ринку праці майбутнього. Внутрішні якості, такі як гнучкість, ініціативність, оптимізм і адаптивність набувають нового значення. Саме тому на сьогодні зростає цікавість до вивчення емоційного інтелекту не лише в концептуальному контексті, а й як допоміжного інструменту для розвитку професійної компетенції.

У 1983 році Говард Гарднер в роботі «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту» ввів ідею про множинні інтелекти, окремо розглядаючи міжособистісний інтелект (здатність розуміти наміри, мотиви і бажання інших людей) і внутрішньо особистісний інтелект (здатність зрозуміти себе, оцінити свої почуття, страхи і мотиви). На думку Гарднера,

традиційні показники інтелекту, такі як IQ, не в змозі повністю пояснити когнітивні здібності та особливості людини.

Відповідно до праць П. Салоуея та Дж. Майера, емоційний інтелект – це сукупність чотирьох навичок:

- Усвідомлення своїх емоцій, уміння визначити, яку емоцію відчуваєш в даний момент, визначити, з яких базових емоцій складається складна емоція.

- Уміння управляти власними емоціями, визначати джерело і причину їх виникнення, ступінь корисності, змінювати інтенсивність емоцій. Це розуміння того, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції.

- Усвідомлення емоцій інших людей, визначення емоційних станів за вербальними і невербальними ознаками.

- Управління емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Це вміння використовувати інформацію, яка передається через емоції, викликати емоції або усуватися від них в залежності від їх інформативності або користі.

Девід Карузо, колега Салоуея, стверджував: «Дуже важливо розуміти, що емоційний інтелект - це не протилежність інтелекту, не тріумф розуму над почуттями. Це унікальний перетин обох процесів». На думку М. Журавльової, у вітчизняній психології необхідність появи терміну «емоційний інтелект» була обумовлена розвитком досліджень у сфері емоцій і інтелекту, вивченням зв'язку ментального і афективного в структурі психічної діяльності, а також дослідженням емоційних здібностей. Так, в сучасній психологічній теорії та практиці широко вивчені такі особливості емоційної сфери особистості як емпатія, вразливість, емоційність і емоційна стійкість [3].

За Д. Гоулменом, емоційний інтелект - це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших. Згідно з концепцією Д. Гоулмена, EQ вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самомотивування, стійкість

до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм. Якщо IQ є предиктором академічної успішності, то рівень EQ дозволяє говорити про ймовірність життєвого успіху. Висновки ним робляться на основі аналізу прикладів з життя у сфері бізнесу та їх асоціативних зв'язків з принципами, які він декларує. Ці приклади наочно демонструють важливість розуміння людиною власних емоцій та емоцій інших людей, а також уміння контролювати свої почуття і будувати позитивні стосунки з людьми.

Транзактний аналітик К. Стайнер запропонував концепцію «емоційної грамотності». Він пов'язує таку властивість з системою здібностей і життєвих умінь, передусім здатності розуміти власні емоції, слухати інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно висловлювати емоції. Для пояснення суті поняття «емоційна грамотність» К. Стайнер теж використовує поняття «емоційний інтелект», який має чотири головні складові: самосвідомість, самоконтроль, емпатія та навички відносин. Усвідомлення власних емоцій, управління ними, уміння ставити себе на місце іншого і приймати його почуття, проявляти дружнє ставлення до людей при роботі з ними – це основа кращого розуміння світу, засіб самопізнання, саморозвитку, успішної самореалізації [4].

Отже, можна узагальнити формулювання емоційного інтелекту як здатність людини тлумачити власні емоції і емоції тих, що оточують для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації своїх цілей. В цьому випадку EQ – це система пізнавальних здібностей (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, всі розумові знання і уміння). Тобто, можна розглядати емоційну компетентність як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються. Незважаючи на різні визначення сутності і структури емоційного інтелекту змістовою характеристикою, яка об'єднує зазначені теорії, є сукупність ментальних здібностей до розуміння і управління

власними емоціями та інших людей. Привабливість теорій емоційного інтелекту полягає у тому, що управління емоціями це навичка, яку можна сформувати й розвивати.

Проблема вивчення адаптації співробітників до професійної діяльності в організації за останні роки набуває все більшої актуальності за рахунок постійно зростаючого попиту з боку практики. Більшість сучасних великих організацій спрямовує значну частку зусиль і коштів на розвиток і утримання свого персоналу, так як саме кваліфіковані і лояльні співробітники є одним з основних складових успіху компанії на ринку. З одного боку, успішне пристосування фахівця до системи професійних і міжособистісних взаємин в компанії може забезпечувати йому самому відчуття комфорту, задоволеність процесом і результатом роботи, своїми досягненнями і своїм статусом в організації. З іншого боку, успішність адаптації співробітника неодмінно позначається на ефективності його діяльності, у чому, природно, зацікавлена і сама компанія.

Молодий фахівець, вступаючи в нову для нього стадію професійного розвитку, стикається не тільки з новими професійними вимогами і завданнями, новими умовами праці, новою системою взаємовідносин в колективі, а й виявляє досить різку невідповідність між накопиченими ним в процесі навчання академічними знаннями і реальним практичним наповненням професійної діяльності. Таким чином, для нього стає актуальною проблема адаптації до вимог ситуації, що склалася, пошуку і втілення оптимальної стратегії поведінки та взаємодії з оточуючими і знаходження балансу між внутрішніми очікуваннями і реальними вимогами нової соціальної ситуації розвитку. І все частіше ця проблема вирішується на користь кардинальної зміни професійної діяльності, і фахівцеві доводиться заново освоювати нову для нього професію.

Стає очевидним, що крім стандартних професійних знань, умінь і навичок працівнику необхідно щось ще. Щось, завдяки

чому його соціально-психологічна адаптація буде проходити успішніше. Зокрема, можна говорити про особливості процесу пізнання соціальних об'єктів і конструювання соціальної реальності, тобто процесу соціального пізнання [2]. Одним з параметрів, що визначають цей процес на рівні міжособистісних відносин, можна вважати емоційний.

В даний час поняття «емоційний інтелект» почало поступово входити в коло наукових психологічних інтересів, знаходячи більш конкретний і об'єктивний зміст, з іншого боку розкриваючи співвідношення і взаємодію емоцій і когніцій, афекту і інтелекту. Досліджуються властивості, функції, можливості розвитку і роль емоційного інтелекту в забезпеченні життєвого успіху особистості.

На сьогоднішній день в психологічній науці існує кілька різних моделей емоційного інтелекту, що послідовно пропонувалися різними зарубіжними та вітчизняними дослідниками. При цьому розуміння суті емоційного інтелекту поступово змінювалося від моделей, змішувальних в собі набір особистісних якостей і здібностей, до моделей, що містять виключно когнітивні здібності [1].

У широкому сенсі емоційний інтелект розглядається як здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок уміння розуміти і управляти своїми і чужими емоціями; вміння сприймати емоції оточуючих людей і можливості впливати на них, а також вміння рефлексувати свої власні емоційні стани і контролювати їх прояви [2]. Традиційно в коло функцій емоційного інтелекту включаються підвищення ефективності комунікації, оптимізація міжособистісних відносин, соціально-психологічна адаптація.

Важливим напрямком досліджень емоційного інтелекту є вивчення його ролі в забезпеченні ефективності професійної діяльності. Даний напрямок намітився практично одночасно з появою самого поняття емоційного інтелекту, який, на думку багатьох авторів, може бути розглянутий в якості одного з ключових внутрішніх чинників соціально-психологічної

адаптації. Однак емпіричних підтверджень цього припущення на сьогоднішній день недостатньо.

Емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження є відносно новим, маловивченим феноменом, а єдина узгоджена теорія емоційного інтелекту поки не розроблена. Проте необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитом практики, що полягають у визначенні факторів, що впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості в сучасних умовах.

Очевидне практичне значення має вивчення соціально-психологічної адаптації менеджерів до професійної діяльності, пошук адекватних критеріїв і чинників її успішності. Однак можна відзначити, що на сьогоднішній момент спостерігається дефіцит емпіричних досліджень, присвячених особливостям і специфіці адаптації менеджерів.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2009. 478 с.
2. Калошин В.Ф. Емоційний інтелект головний показник ефективності використання людських ресурсів / В.Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. 2008. № 4. С. 54- 63.
3. Петренко Т., Санжаровець В. Сучасні технології у підготовці фахівців соціальної сфери. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. К.: Національний авіаційний університет, 2018. Вип. 2 (13). 163 с.
4. Стивен Дж. Стайн. Преимущества EQ: Эмоциональный интеллект и ваш успех / Стивен Дж. Стайн, Говард Е. Бук // Изд.: Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.

УДК 378.174

Тетяна ПЕТРЕНКО*кандидат педагогічних наук, доцент***Валентина САНЖАРОВЕЦЬ***кандидат філософських наук**Національний авіаційний університет*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ В АВІАЦІЙНІЙ ГАЛУЗІ

У даний час визнається, що емоція, як особливий тип знання, може дати людині можливість успішно адаптуватися до умов навколишнього середовища і співвідноситься з категорією «інтелект». Емоції та інтелект здатні об'єднатися у своїй практичній спрямованості. Дана інтеграція необхідна для гармонійного розвитку особистості в соціальній сфері і в різних галузях для професійного зросту.

Проблема дослідження емоційного інтелекту майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота» недостатньо вивчена. Не приділена увага ролі соціальних факторів у прояві особливостей під час формування EQ.

На сучасному етапі розвитку суспільства, одним з найбільш актуальних питань психологічної науки є поняття «емоційний інтелект» – EQ. Таким чином учені позначають здатність людини розуміти й управляти своїми емоціями та емоціями оточуючих. Вважається, що EQ є набагато важливішим фактором, бо у більшій мірі сприяє успіху людини, ніж «звичайний» інтелект – IQ.

У широкому контексті під поняттям інтелект розуміють усю пізнавальну здатність людини – відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення; у вузькому – загальну здатність індивіда пізнавати світ і розв'язувати проблеми, що визначають успішність у певному виді діяльності. До цього

також можна додати життєві уявлення про інтелект як здатність розв'язувати проблему «про себе», без спроб та помилок. Найчастіше інтелект уявляють як загальну характеристику поведінки, що зумовлює успішну адаптацію до нових життєвих умов.

На думку Ю.Г. Айзенка, можна говорити про різні концепції інтелекту – біологічну, соціальну, психометричну, але вони лише відповідають його різноманітним структурним рівням. Фундаментальним є генетично зумовлений біологічний інтелект, рівень якого детермінується впливом наслідування (70 %) та середовища (30%).

Здатність до управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед приглушати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій; може при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію. Здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так на емоції інших людей. Отже, можна говорити про внутрішньо-особистісний та міжособистісний емоційний інтелект. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак, імовірно, повинні бути пов'язані один з одним.

Соціальна робота в аеропортах полягає у наданні пасажирів соціальних послуг. Основне методологічне положення заключається в тому, що особи перебувають у стані стресу, що характеризується наявністю певного набору ознак в зовнішньому вигляді і поведінці. У таких умовах пасажир своїми діями привертає увагу і вимагає психологічної допомоги при оформленні документів та інформуванні, відповідно йому потрібна поряд людина, якій він довіряє. [5].

Отримані дані у ході експерименту дають змогу констатувати, що допомога пасажирів - це вміння досягти душевний стан, переживання іншої людини, розуміння її емоційної мови, психологічного стану. Також це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, вміння перебрати на себе

роль іншої людини, сприйняття її прихованих мотивів, душевного метушіння, ототожнення своїх почуттів з емоціями іншого і разом з тим усвідомлення їх винятковості, індивідуальності, яка допомагає у роботі з різними групами клієнтів та пасажирів в аеропортах. Особливо пасажирів, які мають фізичні обмеження, людей похилого віку, пасажирів з дітьми та ін.

Особливо велике значення для розширення знань студентів щодо їх майбутньої професійної діяльності, формування необхідних професійних умінь та навичок, складових емоційної компетентності мають різні види практики, що проводяться на підприємствах та установах авіаційної галузі.

Застосовуючи наукові, прикладні та практичні аспекти діяльності соціального працівника, головні напрями діяльності лабораторій, принципи і методи роботи соціальних працівників у наукових, освітніх, лікувальних та установах, що надають послуги, різні моделі соціально-психологічної служби в системі освіти, науки, охорони здоров'я та ін., студенти також повинні краще пізнати сферу застосування знань про емоційну сферу людей, з'ясувати уміння і навички – складові емоційної компетентності, що необхідні у майбутній професійній діяльності [4, с. 39].

Кожному студенту перед проходження практики необхідно видавати індивідуальне завдання, у якому передбачити його роботу щодо спостереження й аналізу емоційної компетентності працівників відповідних установ. Основною метою таких індивідуальних завдань має бути удосконалення знань студентів щодо особливостей емоційної компетентності соціальних працівників.

Отже, емоційний інтелект нами розуміється як здатність особистості розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці уміння для досягнення життєво важливих цілей.

Теоретичний аналіз і узагальнення існуючих наукових досліджень з проблеми емоційного інтелекту в функціонуванні

особистості та його ролі в протіканні професійних взаємодій у діяльності соціальних працівників визначається тим, що емоційний інтелект є значущим, але недооціненим і недостатньо вивченим фактором ефективності професійної діяльності соціальних працівників, чим зумовлена недостатня увага до розвитку емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Для роботи з формування у студентів емоційної компетентності викладач повинен мати відповідні цінності, зокрема щодо ставлення до студентів, необхідності підтримання атмосфери взаємоповаги та взаємодопомоги. Викладачеві для формування у майбутніх соціальних працівників емоційної компетентності необхідні також певні психотехнічні вміння роботи в різних сферах. Це насамперед високий рівень «відкритості», уміння налагоджувати недиригентивну особистісно-орієнтовану взаємодію, створювати позитивну емоційну атмосферу спілкування [1, с. 85].

Важливо, щоб викладач сам усвідомлював вплив емоційної сфери на життєдіяльність, а емоційні переживання сприймав як цінності, ставився з повагою до них; був відкритим до нових вражень, подій і життєвих змін, оптимістично мислив, акцентуючи увагу на позитивних аспектах життя, конструктивно ставлячись до досвіду студента. У контексті міжособистісної взаємодії важливо, щоб викладач умів ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, володів навичками активного слухання; міг надавати студентам емоційну підтримку; адекватно і толерантно реагувати на позитивні й негативні емоції з боку інших; чинити опір негайним бажанням виплеснути емоції (контроль над імпульсами); адекватно сприймати зворотній зв'язок з боку інших людей.

При підготовці до стажування в аеропортах студенти повинні вивчити зміст індивідуального завдання і методичні рекомендації щодо його виконання, зокрема з'ясувати зміст

діяльності соціального працівника, специфіку його роботи та персоналу, вимоги керівних документів.

Після прибуття до аеропорту студенти мають виконати безпосередньо завдання щодо вивчення емоційної компетентності соціального працівника та дотримуватись техніки безпеки, чіткого виконання розпорядку аеропорту та звертати увагу на пасажирів, яким необхідна соціальна допомога.

Список використаних джерел

1. Локтионова О.С. Эмоциональный интеллект / О.С. Локтионова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2010. Том, №3. С. 78-87.
2. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 128-140.
3. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К. : Вища школа, 2003. 126 с.
4. Петренко Т., Санжаровець В. Сучасні технології у підготовці фахівців соціальної сфери. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. К.: Національний авіаційний університет, 2018. Вип. 2 (13). 163 с.
5. Санжаровець В.М. Підготовка фахівців соціальної сфери для роботи в аеропортах. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. К.: Національний авіаційний університет, 2016. Вип. 2 (9).188 с.

УДК 37.013.42

Юлія ПЕТРІВНИК

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

Науковий керівник:

кандидат історичних наук, доцент Костишин Е.І.

ДО ПИТАННЯ ПРО МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Проблеми морально-духовного виховання молоді завжди привертала увагу вихователів, науковців та педагогів. Моральна культура та цінності сучасної молоді далекі від високого рівня. Моральну культуру кожного з нас формують знання моральних норм, принципів та категорій, а проблема їх відродження підштовхує сучасну філософську та педагогічну думку до осмислення моралі.

У кожного покоління ідеали різні, але моральні цінності залишаються ті самі. Вони і є основою всіх вчинків людини та впливають на суспільне життя. На жаль, сьогодні ми можемо спостерігати такі негативні явища, як: падіння духовності, особливо це стосується молодих людей, уникнення милосердя, постійне вживання нецензурних слів, бідність лексики, неграмотна побудова фраз, що пов'язано з ще однією проблемою – небажанням вчитися. Це серйозна проблема, оскільки вирішення її може забезпечити виживання в сучасних умовах такої спільноти як народ, людство. Шляхів в нас є достатньо. Треба тільки бачити кінцеву мету і впевнено йти до неї, виховувати справедливість, чесність, доброту, толерантність, повагу до інших.

Ще у ХХ ст. чітко прослідковується поява гострих економічних, політичних та ідеологічних проблем і разом з тим відбувається занепад духовності та моралі. Головними цінностями знову виступають не моральність та етика, а рівень

матеріального достатку, стабільна робота. Звичайно, не останню роль у цьому відіграли світові війни та інші суспільні негаразди. Суттєвою особливістю входження людства в нове тисячоліття є прагнення отримати нові знання про природу людини, Космос, Життя. Природні катаклізми, порушення екологічного балансу Землі, соціальні вибухи, війни, підвищена агресивність, ненависть, зло, падіння моралі – ці тривожні ознаки нашого часу значно активізують пошуки вчених у спасінні цивілізації, Планети. Все більшої уваги науковців привертає проблема виховання громадянина світу, планетарного мислення, планетарної свідомості, міжнародного виховання, духовності суспільства і особистості [4].

У сучасних умовах модернізаційних змін дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання моральності особистості. Це знайшло втілення у державних національних програмах «Освіта (Україна ХХІ століття)»; законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції громадянського виховання»; у наказі Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян»; «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті». Українське суспільство на шляху до свого відродження та подальшого розвитку потребує переосмислення виховних ідеалів та орієнтирів.

Термін «мораль» досліджувався в різних напрямках педагогічних, психологічних, філософських, історичних, соціологічних наук тощо (Г. Бондаренко, О. Каневська, В. Карагодін, І. Ковальчук, О. Матвієнко, І. Мишицин, Н. Павлик, О. Павловська, О. Палійчук та ін.). Під мораллю ми розуміємо форму суспільної свідомості, що регулює поведінку особистості у всіх сферах життя і має глибинний і зовнішній рівні. В цілому, моральність – це компонент духовності, змістом якого виступають етичні цінності, що становлять основу свідомості. Моральність – це здатність

людини діяти, думати і відчувати відповідно до свого духовного начала, це способи і прийоми передачі поза свого внутрішнього духовного світу. Духовність і моральність є поняттями, які існують у нерозривній єдності, тому що за їх відсутності починається розпад особистості і культури. Моральність прийнято розуміти як сукупність загальних принципів і норм поведінки людей по відношенню один до одного в суспільстві. Моральність регулює почуття, бажання і поведінку людини відповідно до моральних принципів певного світогляду. В основі моральності лежить безумовний і позаісторичний релігійний початок.

Аналіз різних підходів до виховання моральності у сучасної молоді [1] дає підстави визначити такі важливі моменти механізму морального становлення особистості: моральне становлення і розвиток завжди пов'язані зі змінами, що відбуваються як в особистості молодої людини, так і в суспільстві, де вона зростає; потяг до самоствердження свого «Я» і до самовиховання та стійкі цілі, потреби, інтереси, ідеали, моральні самооцінки молоді є її внутрішньою силою, яка утворює стійкі властивості, що визначають її поведінку залежно від зовнішніх ситуацій; у системі колективних стосунків змінюється внутрішня діяльність молодої людини, проте колектив не справляє прямого автоматичного впливу на моральний розвиток особистості. Тільки виявляючи активність і відіграючи певну роль у колективі, молоді, набуває морального досвіду.

У сучасному світі молоді люди живуть і розвиваються в оточенні багатьох різних джерел потужного впливу на них позитивного і негативного характеру, які повсякденно завдають ударів по незміцнілому інтелекту і почуттям молоді, сфері моральності, що тільки формується. До числа таких джерел відносяться, зокрема, засоби масової інформації (ЗМІ), які впливають на формування громадської думки, на перебіг політичних процесів, на соціалізацію молодого покоління, його світогляд, культурні пріоритети.

«Враховуючи маніпулятивний характер впливу ЗМІ, а також зростаючу потужність цього впливу на свідомість мас, можна робити найбільш негативні прогнози щодо розвитку української молоді» [3].

Наразі у теорії виховання все швидше трансформуються новітні виховні технології, набувають поширення нові виховні впливи на особистість, у той самий час ми бачимо, що рівновага як в інформаційному, так і в духовно-моральному плані особистості порушена. Це означає, що через нестримне зростання інформаційних потоків, виникає потреба в якісній інформації, саме це вимагає пошуку нових підходів до виховання, відмови від застарілих або, навпаки, декалькування іноземних, прагматичних підходів без урахування етнічних особливостей народу, природних нахилів особистості, її глибинних бажань

За умов відсутності сімейного, духовного виховання цей вакуум повинен заповнити навчальний заклад. Саме у ньому відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей [2, с. 2].

Морально-духовне виховання студентської молоді має бути комплексною системою, до якої залучені не лише відповідні науково-педагогічні працівники, структурні підрозділи ВНЗ, які здійснюють навчально-виховну роботу, але й зовнішні складові – як от, громадські організації, благодійні фонди, навчальні заклади та окремі особи. Реалізуючи природну внутрішню потребу людини бути корисним суспільству, студенти можуть залучатися до волонтерської діяльності, організовувати й проводити різноманітні заходи благодійного спрямування (фестивалі, конкурси, спортивні змагання із залученням різних категорій опікуваних ними осіб).

Отже, середовище молоді – це місце, де з'являються, модифікуються і переходять перевірку цінності, відношення, культурні норми, зразки, моделі поведінки. Незважаючи на

те, що в процесі подальшого розвитку особистості багато які цінності й норми будуть забуті, відхилені, замінені, але все ж сформована у цьому віці частина поглядів, переконань, моральних нормативів, орієнтацій відійде в структуру особистості і залишиться вагомою впродовж усього її життя. Саме тому існує необхідність глибокого вивчення ціннісних орієнтацій сучасної молоді. Система національного виховання має сприяти залученню молодих людей до духовного життя, підвести їх до розуміння власної національної самобутності, виробити риси національного характеру, формувати в ньому особливості громадянина України, здатного поважати свій народ, шанувати рідну мову, історію, культуру, відтворювати високі духовні цінності. Повернення до національних традицій і пріоритетів української історії та культури сприятиме кращій реалізації етнопсихологічних індивідуально-типологічних властивостей особистостей, а також процесу входження не тільки в соціальне, але і в національне середовище.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. К.: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Василюк Р.А. Духовний світ сучасної української молоді: аспекти, проблеми, перспективи / Р.А. Василюк. // [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/education/38899/.
3. Ценко М., Тузіков С. Деякі аспекти морального виховання молоді в сучасній Україні / М. Ценко, С. Тузіков. // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/Lenevo/Downloads/151245-328983-1-PB.pdf>.
4. Shevchenko G.P. Vihovannya – protses lyudintvorchosti, kulturotvorchosti, duhotvorchosti / G.P. Shevchenko // Duhovnist osobistosti: metodologiya, teoriya i praktika : zbirnik naukovih prats / Gol. redaktor G.P. Shevchenko. Vip. 3 (66). Severodonetsk: vid-vo SNU Im. V.Dalya, 2015. s. 288–299.

Марія ПІРЕН

*доктор соціологічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ ЗМІНИ І ПОТРЕБИ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЇ СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК

*Чоловікові злочинному не буде життя на землі;
Чоловіка гнобителя злоба його приведе до загибелі
Псалом Давида 139:11*

Проблемність, динамічність, конфліктність суспільно-політичного розвитку вимагає від освітян, науковців, політиків і практиків нових підходів щодо розуміння шляхів та механізмів підготовки фахівців будь-якої сфери діяльності, тим більше у сфері соціального захисту, соціального працівника.

Соціальна робота є відносно новою академічною дисципліною та практичною діяльністю. Одна закономірність для усіх фахових дисциплін – виникають вони з метою задоволення потреб суспільства і його громадян, коли ці потреби викликані часом, станом потреб людини. Саме тому у XXI ст. особливо виділено проблему «нових людських відносин», «людиноцентризм» з метою створення умов для самореалізації кожної особистості та соціального захисту кожної людини, яка опиниться у складних життєвих ситуаціях.

Тому науковці, політики та громадські діячі почали задумуватися над тим, як зробити так, щоб людина відчувала себе здатною до стресостійкості і самозахисту, була у такому стані, щоб могла жити і реалізувати себе, своє покликання як «Боже творіння» – на радість собі і людям. Цю місію

покликана робити державна соціальна політика і освіта та соціальний працівник.

Донедавна на міжнародному рівні не було універсального визначення соціальної роботи як фахової дисципліни та діяльності. Які види діяльності можуть бути включені в соціальну роботу, що є її об'єктом, хто є її клієнтами, які її методи роботи, хто такі професіонали соціальні працівники? Це сталося у червні 2006 року за рішенням Міжнародної федерації соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи.

Професійна соціальна робота сьогодні спрямована на вирішення проблем і змін, а соціальний працівник – професіонал виступає «агентом» змін у суспільстві для нормального життя людини, але для цього практика життя потребує фахівця, відповідно вимог часу.

Головною мотивацією соціальної роботи та соціального захисту є права людини і соціальна справедливість щодо людей з боку правових засад суспільства, які є законом для цих держав.

Соціальна робота є прямим відображенням соціальної і правової політики держави, яка відображає різноманітні аспекти людського життя. На сучасному етапі, як стверджують ведучі соціологи світу, прокладає собі дорогу теорія «природного права» на розвиток і реалізацію людиною своїх здібностей до творчого мислення та діяльності, коли вона фізично та психічно здорова. Якщо у людини мають місце проблеми, то існує думка, що є благодійна дія людей і держави для допомоги нужденним у виді соціальної допомоги. Дехто вважає начебто соціальна робота – це просто сучасний варіант релігійної благодійності, яка своїми коріннями сягає до середніх віків. До певної міри це так, але динаміка суспільно-політичного розвитку настільки швидка, що зміни у суспільстві надзвичайно об'ємні та вимагають вивчати їх, щоб діяти дуже швидко, фахово, інноваційно та бути психологічно готовими на ризики [5].

Тобто, соціальна робота сьогодні – це якісний ривок уперед, згідно викликів. Саме це поставило на порядок денний нові вимоги до фахівців соціальних служб, а таким чином і вимоги до підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Специфіка діяльності соціального працівника на сучасному етапі вимагає від фахівця із соціальної роботи низки фахових знань із широкого кола проблем сучасного характеру, а саме:

- організації системи соціального забезпечення взагалі;
- відповідного законодавства;
- елементів стану розвитку економіки та соціально-суспільних можливостей щодо допомоги людям;
- вивчення інформації соціологічної думки у суспільстві щодо самопочуття людей з проблем здоров'я, соціального забезпечення та можливостей працевлаштування;
- конкретних форм та прийомів роботи з людьми, що мають проблеми, вирішення яких потребує об'ємних напрямків фаховості;
- усвідомлення урядом та суспільством практично-організаційного компоненту соціальної політики та її служіння людям, шляхом соціального забезпечення та практичних засад для ефективної соціальної роботи.

Соціальна робота сьогодні від фахівця вимагає ще і певну низку знань щодо його основних функцій, а саме: діагностичної, прогностичної, комунікативної, реабілітаційної, корекційної, виховної та профілактичної у виді просвітницької роботи серед людей на сучасному інформаційному, фаховому рівні. Тому, щоб виконувати ці функції на рівні вимог часу, соціальний працівник повинен мати добру професійну підготовку з різних наукових галузей, а саме: соціології, психології, педагогіки, фізіології, економіки, конфліктології, законодавства, статистики тощо. Проте, важливо наголосити, що ці знання доцільно правильно використовувати, доповнюючи їх інформацією про сучасні політичні, соціальні й економічні процеси у суспільстві та критично їх оцінювати. Над питанням у цьому плані слід серйозно працювати щодо програм у процесі підготовки фахівця у ЗВО.

Соціальний працівник має мати навички: - вміло контактувати з різними типами клієнтів; - мати професійний такт, який сприятиме симпатії та довіри у клієнта; - вміти зберігати таємницю щодо проблем клієнта, проявляючи делікантність у процесі діалогу з клієнтом; - вміти оперативно приймати рішення, особливо в екстремальних ситуаціях. [1].

Розглядаючи сферу діяльності соціального працівника, доцільно коротко зупинитися на питанні суб'єкта та об'єкта, їх чіткого виділення, без чого неможливо розкрити суть всієї соціальної роботи та її актуальну роль. Об'єктом соціальної роботи у широкому розумінні цього поняття є всі люди, бо їх життєдіяльність пов'язана з проблемами і потребує уваги соціального працівника чи окремої служби, які спроможні видозмінити умови з метою корекції чи усунення проблеми. Виходячи зі специфіки соціальної роботи можна говорити про чисельну групу суб'єктів, які організують, стимулюють, реабілітують, корегують, допомагають різним людям, групам, громадам, серед яких на перше місце виходить соціальний працівник, а потім уже установи, профільні фахівці, організації, соціальні інститути тощо.

Основний закон України, який гарантує здійснення соціальної політики щодо захисту, допомоги та підтримки нужденним, є Конституція України, вона, зокрема, проголошує: людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Отже, соціальна робота, вбираючи в себе практично-організований компонент соціальної політики держави, вона забезпечує її життєздатність.

У сучасному кризовому українському суспільстві сьогодні, коли пандемія коронавірусу охопила світ, соціальна політика не повністю виконує свою суспільну місію, бо низьким є рівень соціального забезпечення, має місце безробіття, міграція, така ситуація з медиками, недовіра владним інститутам тощо. Досить прагматично у даному контексті дають пораду сучасні вітчизняні психологи для

практичної роботи соціальному працівникові. Зокрема для людей сучасного проблемного українського суспільства вони пропонують чітку структуру методології вирішення проблем людини для практики сучасного соціального працівника.

Професія соціальний працівник є новою, вона викликана життєвими проблемами у більшості країн світу і вона носить найбільш гуманістичний характер, для неї в процесі її реалізації характерні наступні цінності: 1) цінності, що відображають специфіку професійної діяльності та носять альтруїстичний характер (допомога тим, кому вона потрібна); 2) цінності етичної відповідальності перед професією - соціальний працівник (дотримування та примноження етичних норм, принципів та практичних навичок, фахових знань); 3) цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження, самовдосконалення в професійній справі та діяльності); 4) цінності гуманістичного ідеалу професії соціального працівника (самоспівчуття, самопідтримка, самовідповідальність), щоб ввійти у сферу потреб, інтересів, проблем інших людей; 5) цінності рівнів професійної діяльності соціального працівника (практична робота з клієнтом, організація та управлінська культура соціально-виховною роботою, аналіз стану потреб, наставництво, супервізорство, дослідницька робота у соціальній сфері) [7].

Вище викладене дає підстави стверджувати, що професія соціальний працівник ставить у центрі уваги людину з її потребами та проблемами. Соціальний працівник як професіонал, стає посередником між людиною і суспільством, його діяльність є важливим інструментом реалізації соціальної політики у державі та підтверджує її ефективність, а в разі негативного прояву щодо людини констатує про необхідність реальної зміни політики та її керівників. Україна хронічно не довиконує Державний бюджет. Це чітко прослідковуємо на даний час у сучасному, кризовому українському суспільстві [4].

Реформування соціальної сфери, складність соціально-економічної ситуації в країні, збільшення інформаційного потоку, впровадження нових технологій, соціальних програм, внесення змін до законодавства щодо соціальної політики, соціального захисту населення та інших проблем в сучасному суспільстві зумовлюють потребу обґрунтованого соціально-психологічного супроводу щодо професіоналізації фахівців з соціальної роботи здатних не лише опанувати професійно важливі якості, але й володіти особистісним потенціалом життєстійкості в складних умовах сьогодення - постійних інновацій, проблем ринкових відносин, євроінтеграційних процесів, потреб удосконалення, урізноманітнення, ускладнення соціальної роботи з різними верствами населення з приводу розмаїття їх потреб та проблем. Осмислення наведеного вище щодо динамічних змін вимагає серйозного ставлення як до професійної підготовки соціального працівника так і до того, що професійна діяльність ставить завдання навчатися впродовж життя [8].

Список використаних джерел

1. Балахтар В. Психологія особистості фахівця з соціальної роботи: монографія / В. Балахтар. К.:Таяком, 2018. 384 с.
2. Бродецький О. Етичні цінності в релігіях гуманістична синергія ідей: монографія / Олександр Бродецький. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2016. 336 с.
3. Капська А.І. Соціальна робота. Навчальний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 400 с.
4. Кравченко М.В. Систем соціально захисту населення як об'єкт державної політики: методологія і практика: моногр. / В.М. Кравченко. К.: Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 451 с.
5. Панок В.Г. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультавання: навч. Посібник / В.Г. Панок, Я.В. Чаплак, Я.Ф. Андреєва/ за заг. ред. В.Г. Панка, І.М. Зварича. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т. ім. Ю. Федьковича, 2019. 384 с.

6. Петроє О.М. Соціальний діалог у державному управлінні: Європейський досвід та українські реалії: монографія / О.М. Петроє. К.: НАДУ, 2012 304 с.
7. Пірен М.І. Соціальна робота у територіальній громаді: теорія і практика: підручник / М.І. Пірен. Чернівець. нац. ун-т. ім. Ю. Федькович, 2019. 323 с.
8. Тимчук Л.І. Становлення та розвиток андрагогіки в Україні (кінець XIX-XX століття): Монографія / Л.І. Тимчук. Чернівці. Чернівець. нац. ун-т., 2015. 464 с.
9. Сердюк Л.З. Психологія мотивації уміння майбутніх фахівців : системно-синергетичний підхід: монографія. - К.: Університет «Україна», 2012р. 323 с.
10. Соціальні послуги: як побудувати українську модель на Європейських підходах / Проект ТАСІС «Посилення регіональних соціальних служб». К., 2006 225 с.
11. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 464 с.

УДК 364–785.4:7

Любов ПОЛТОРАК

кандидат педагогічних наук

Чорноморський національний університет імені

Петра Могили

**АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА МЕТОДИКА «Я В СОЦІУМІ»
В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ:
МОЖЛИВОСТІ ТА НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ**

Усе більшого розповсюдження набуває використання арт-терапії в педагогічній площині. Відтак у науковій літературі представлено погляди науковців щодо сутності арт-терапії як педагогічного елементу впливу на особистість. Ю. Шевченко наголошує на тому, що використання арт-терапії в педагогічній площині «відповідає головній ідеї гуманістичної педагогіки – розвитку творчого потенціалу

особистості» [4, с. 30]. За такого підходу арт-терапія розглядається як напрям, у якому творча діяльність використовується як засіб впливу на стан та самопізнання особистості [3, с. 70], а також як «турбота про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я» [1, с. 112].

Одним із актуальних напрямків використання арт-терапії у соціальній роботі є підвищення соціалізації особистості за рахунок пізнання себе, свого внутрішнього світу, опанування нових, ефективних форм поведінки та взаємодії з оточуючим середовищем. У цьому контексті важливого значення набуває пошук та розроблення нових методик та технологій арт-терапевтичної роботи, які б давали можливість більш якісного вивчення соціальної поведінки особистості, вивчення її реакцій та сформованих патернів поведінки з метою подальшої її корекції для підвищення рівня адаптованості особистості та ефективної самореалізації.

Арт-терапевтична методика «Я в соціумі» спрямована на виявлення та усвідомлення сформованих у особистості патернів поведінки у соціальних групах з метою подальшої корекції малоефективних або неефективних способів взаємодії. Методика також може бути використана у контексті опрацювання лідерських якостей особистості, а також для оцінювання діяльності групи або колективу та динаміку їх розвитку.

Арт-терапевтична методика «Я в соціумі» може використовуватись як окрема методика або ж у поєднанні з іншими, наприклад, у тренінгових групових заняттях. Бажана кількість учасників від 5 до 15 (20) осіб. Менша кількість учасників не дозволяє прослідкувати усі необхідні питання. Більшу кількість учасників, за необхідності, можна поділити на дві рівнозначні групи.

Серед основних завдань методики можна виділити наступні: виявити та усвідомити сформовані патерни поведінки особистості у соціальних групах; побачити місце, яке особистість дозволяє собі займати у соціальних групах та визначити на

скільки така ситуація її задовольняє; простежити чинники, які заважають особистості ефективно реалізовувати себе у соціальному оточенні; дати можливість «приміряти» на себе різні способи поведінки у групі; виділити ті способи поведінки, які прийнятні для особистості та спрямовані на підвищення ефективності її поведінки у спілкуванні з іншими людьми; усвідомити ефективність сформованих патернів поведінки; проаналізувати наскільки близько особистість готова впускати інших до себе; з'ясувати ставлення та психологічний стан особистості при порушенні її особистих кордонів; визначити комфортні межі взаємодії з іншими людьми; проаналізувати способи взаємодії у соціальній групі; дослідити здатність відстоювати свої позиції та кордони у групі; отримати зворотній зв'язок від інших учасників заняття з метою розвінчати стереотипи щодо власної поведінки: «мене осудять», «мене не приймуть», «про мене погано подумують»; здобути позитивний досвід соціальної взаємодії на прикладі інших учасників групи; провести корекцію неефективних патернів поведінки [2].

Арт-терапевтична методика «Я в соціумі» виконує цілий ряд важливих для процесу роботи функцій: діагностичну (надає можливість оцінити ситуацію і визначити відправну точку), розвивальну (створює умови для ефективного саморозвитку особистості через прийняття та пізнання себе), комунікативну (надає можливість розвивати вербальні та невербальні навички комунікації), інформаційну (надання інформації щодо способів соціальної взаємодії, їх наслідків, чинників, що впливають на соціальну поведінку, а також отримання зворотнього зв'язку від інших учасників групи), соціалізуюча (допомагає особистості більш ефективно реалізовувати себе у соціальних групах), корекційну (отримання нового досвіду діяти у групі або колективі та можливість перенесення цього досвіду у реальне життя) (рис. 1).



Рис. 1 Функціональні можливості арт-терапевтичної методики «Я в соціумі»

Виходячи із функціонального потенціалу даної методики, можна очікувати наступні результати: виявлення та усвідомлення особистістю сформованих у неї патернів поведінки у соціальних групах; усвідомлення місця, яке особистість дозволяє собі займати у соціальних групах та з'ясування на скільки така ситуація її задовольняє; усвідомлення власної позиції: лідер чи той, кого ведуть за собою; усвідомлення ефективності сформованих патернів поведінки; визначення кордонів особистості, її бажання та можливостей їх розширювати та захищати; визначення комфортних меж взаємодії з іншими людьми; виявлення способів взаємодії у соціальній групі; отримання досвіду діяти новими для особистості способами; розширення навиків відстоювати свої позиції та кордони у групі; здобуття позитивного досвіду соціальної взаємодії на прикладі інших учасників групи; об'єктивне бачення реакції інших людей на власні дії; визначення ефективності групової роботи та

взаємодії учасників групи на рівні колективу або команди; взяття на себе відповідальності за власну позицію у соціумі; проведення корекції неефективних патернів поведінки; розвиток навиків самопізнання; прийняття себе [2].

Оскільки дана методика охоплює достатньо широкий діапазон можливостей щодо пізнання особистісних способів взаємодії, у соціальній роботі вона може бути використана і для оцінювання динаміки групового розвитку, і для дослідження лідерських якостей особистості, вона не обмежується лише тими можливостями, які були нами визначені.

Список використаних джерел

1. Испулова С.Н. Арт-терапия как метод социальной работы с детьми-сиротами / С.Н. Испулова, И.А. Шулаева // Технологии психолого-социальной работы в условиях мегаполиса : материалы международной научно-практической конференции. 2010. С. 110-113.
2. Полторак Л.Ю. Методичні рекомендації до використання арт-терапевтичної методики «Я в соціумі». Методичні вказівки для спеціальності 231 «Соціальна робота» / Л.Ю. Полторак. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2020. 40 с.
3. Старовойтов А. В. Содержательные и процессуальные особенности арт-терапии / А.В. Старовойтов // Практична психологія та соціальна робота. 2008. №5. С. 70-72.
4. Шевченко Ю. А. Використання методів арт-терапії в соціальній та виховній роботі молоді // Педагогіка. Современная наука. Новый взгляд : сборник научных докладов. Ч. 1. 2015. С. 30-32.

УДК 378.147**Василь ПОПОВИЧ***доктор філософських наук, доцент**Національний університет «Запорізька політехніка»***ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

В Україні створюються умови для переходу до гуманітарного, особистісно-орієнтованого, спрямованого на формування духовно багатой особистості, з можливостями розкриття потенційних здібностей кожної людини. Одними з основних інновацій у галузі освіти є інтерактивні технології навчання. Навчання має бути спрямоване не тільки і не стільки на засвоєння готових науково-практичних знань, а на можливість продукування нових знань, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності. Найважливішими завданнями виховання в Україні є підготовка сформованої творчої особистості. Вирішення цієї проблеми передбачає соціально-педагогічне обґрунтування змісту й методів навчально-виховного процесу. Сьогодні всі навчальні заклади готові впроваджувати сучасні педагогічні технології, які й забезпечували б виконання цих завдань.

Впровадження інтерактивних виховних технологій у свою діяльність повинно стосуватись також і соціальних працівників та соціальних педагогів. Адже це фахівці, які в організації своєї роботи надають пріоритет створенню здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних відносин, сприяють реалізації здібностей кожного учня, захисту його інтересів, організації дозвілля, включенню в соціальну корисну діяльність та інше.

Тому оптимізація цього процесу й ґрунтується на використанні виховних інновацій, що передбачають активну міжособистісну взаємодію учасників виховного процесу.

Саме цією інновацією і буде використання інтерактивних виховних технологій.

Соціальний працівник повинен вміти знаходити, створювати та активно застосовувати сучасні інтерактивні вправи, методики, завдання. Сприяти залученню дитини до вирішення проблем шляхом тренінгів, театральних вистав, флеш-мобів.

Як найактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання, що активно розробляються останнім часом. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для дітей. Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання мусять бути системний, особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів, а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми існування процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання.

Використання інтерактивних технологій представлені в роботах: В. Беспалько, В. Євдокимова, М. Кларіна, Е. Пехоти, Г. Селевко, В. Серікова, С. Сисоєвої, І. Якиманської; теоретичні й практичні аспекти в наукових працях Е. Пехоти, Є. Пометун, Л. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребной та інших вітчизняних і зарубіжних учених. Інтерактивні технології навчання, як технології, що сприяють соціальному становленню особистості, розглянуті в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського та ін.

Ідея розвитку в процесі навчання найбільш повно була розгорнута М. Монтенем в його «Дослідженнях». Він іронічно описує схоластичний метод навчання, коли без відпочинку «бдженять у вуха», заставляючи лише вислуховувати та запам'ятовувати інформацію в готовому вигляді. Натомість він наголошував на тому, щоб розвивати розум; щоб вихователь «не вдовбував» знання в голову учня, а навчав їх пошуку, і щоб

учні самі робили висновки про істинність пізнаного і вдосконалювали таким чином розумові сили.

Ж.Ж. Руссо бачив головним в процесі навчання не заповнення голови учня через заучування, зубріння, а устремління й готовність його самостійно знаходити істину. Навчання, на його думку, потрібно будувати через вправи спільного пошуку, вільно і без насилля, шляхом пробудження і вдоволення цікавості. Значну увагу розвиваючому навчанню у співпраці приділяли українські педагоги.

Проблема навчального спіробітництва активно і всебічно розробляється в останні десятиліття в нашій країні і за рубежом (Т. Коннікова, А. Мудрик, В. Ядов, Д. Фельдштейн, Б. Кричевський).

Сучасна освіта – це освіта для людини. Її стрижнем є розвиваюча, культуротворча, домінанта, виховання здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості, яка вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити своє життя [1, с. 68].

Нині важливу роль у розвитку пізнавальних інтересів учнів відіграють інтерактивні технології навчання та інтерактивний урок. Інтерактивне навчання – це певний різновид активного навчання, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, мета якої – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчув би свою інтелектуальну спроможність пізнавати нове. З метою підвищення ефективності уроку як основної форми навчання проводять уроки-лекції, уроки-семінари, комбіновані уроки, уроки-заліки, уроки-консультації, використовуючи різні сучасні технології [2, с. 123].

Термін «інтерактивне навчання» почав використовуватись з кінця 90-х років ХХ ст. і, на думку науковців, має такі класифікаційні ознаки: з точки зору філософії – це діалектичний процес; за орієнтацією на особистісні структури його можна охарактеризувати як інформаційне й операційне

одночасно; за характером змісту – загальноосвітнє, соціально-психолого-педагогічне, культуротворче; за механізмом засвоєння – як асоціативно-рефлекторне; за основним чинником розвитку – як соціогенне; за підходом до особистості – як антропоцентричне; за переважаючими методами – як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне; за кооперацією учасників – як групове, парне, фронтальне, індивідуальне; за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне, за умов якого заняття проводяться в активній формі проблемної лекції, семінару, брейн-стормінгу, психодрами, диспуту, дебатів, діалогу, полілогу, прес-конференції, ділових і дидактичних ігор, інсценування, тренінгів тощо.

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact». «Inter» – це взаємний, «act» – діяти. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-чим (наприклад, комп'ютером) або з будь-ким (людиною). Сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання.

У педагогічній літературі описано чимало типів організації навчання (за рівнем активності учнів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, за дидактичною метою, за способами організації тощо). Е. Голант (60-ті рр.) поділив типи та методи навчання на активні та пасивні залежно від участі учнів у навчальній діяльності. Звісно, термін «пасивне» є умовним, адже будь-яка організація навчального процесу неодмінно передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта – учня, інакше досягнення навіть мінімального результату неможливе. У своїй класифікації Е. Голант використовує «пасивність» як визначення низького рівня активності учнів, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності й творчості. До цієї класифікації ми додамо інтерактивне навчання як різновид активного, котрий, однак, має свої закономірності та особливості.

Отже, інтерактивні технології – це організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навиків через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату.

Список використаних джерел

1. Нойфельд И. Методы социальной работы // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / И. Нойфельд. Тула, 1993. С. 322–343.
2. Павелків Р.В. Загальна психологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків. К.: Кондор, 2013. 576 с.

УДК 159.922

Світлана ПРОЗАПАС, Анастасія ДОНЧАК

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

Науковий керівник:

викладач Березяк К.М.

ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Саме молодший шкільний вік є періодом активного прийняття участі сім'ї у вихованні дитини, який залишає відбиток на подальшому вихованні, розвитку та самовихованні. Сюди ж відноситься подальша самореалізацію дитини у власних здібностях та можливостях, що визначаються у процесі сімейного виховання. Вікова та педагогічна психологія виділяє для молодшого шкільного віку особливе місце: тут дитиною

освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникає рефлексія, самоконтроль тощо. Всі ці досягнення позначаються змінами мотиваційної, споживчої сфери та розвитком психічних процесів (особливо в інтелектуально-пізнавальній сфері), що характеризуються змінами в емоційній сфері.

Дослідження сім'ї, як фактору виховання та впливу на розвиток дитини є в працях давніх філософів (Платон, Аристотель, Я.А. Каменський, Ж.-Ж. Руссо). Оцінкою ролі родини при становленні особистості й подальшого життя людини також займалися діячі культури, педагоги (Н. Новіков, А. Радищев, А. Герцен, Н. Пирогов, Л. Толстой, Н. Добролюбов, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинский); займались концептуальними положеннями щодо особливостей формування особистості дитини й українські дослідники (М. Бешкетників, С. Ковальов, Д. Добрович, Н. Бондаренко, І. Гребенніков-Гребенщіков, В. Титаренко).

У психолого-педагогічних дослідженнях вивченням емоційної сфери молодших школярів займалися С. Рубінштейн, Л. Виготський, У. Джемс, А. Запорожець та інші. Ю. Бердніков, І. Вачков, К. Клімова, А. Запорожець, К. Ізард займались вивченням особливостей емоційно - вольової сфери в дітей молодшого шкільного віку.

Невід'ємну частину національної системи виховання та освіти складає саме сімейне виховання. За допомогою цієї системи в сім'ї, як у вічному загальнолюдському осередку життєдіяльності кількох поколінь людей, розпочинається процес соціалізації особистості, що здійснює передачу дітям накопиченого життєвого досвіду, закладає основи різноманітних принципів і норм поведінки та здійснює їх підготовку до самостійного сімейного життя [4].

У широкому значенні сімейне виховання є однією з найбільш давніх споконвічних форм соціалізації та виховання дітей, органічно поєднаних об'єктивним впливом культури, традицій, звичаїв, поглядів народу, сімейно-побутових умов та

взаємодією батьків із дітьми, у процесі якого відбувається повноцінний розвиток та становлення особистості.

Д. Баумрінд в своїх роботах заклав основоположне значення для виділення типів сімейного виховання. Його класифікація стилів включає чотири стилі: авторитетний, авторитарний, ліберальний та індиферентний.

За С. Броді визначається чотири типи ставлення матері по відношенню до дитини. Перший тип матерів доволі легко й органічно пристосовується до потреб дитини. Другий тип матерів свідомо намагається пристосовуватись до дитячих потреб. Але не завжди успішна реалізація цього прагнення вносить напруженості до їх поведінки. Частіше вони є домінантами, але не поступаються. Третій тип матерів не проявляє значного інтересу до дитини, а в основі материнства лежить почуття обов'язку. Четвертий тип матерів у своїй поведінці визначається непослідовністю. Доволі часто вони ведуть себе неадекватно та припускаються багатьох помилок у вихованні, а також погано розуміють власну дитину [2].

Під виховною діяльністю батьків В. Чечет розуміє взаємодію батьків із дітьми, що побудована на родинній близькості, любові, турботі, повазі і захищеності дитини, а також сприяє створенню доброзичливих умов у задоволенні потреб повноцінного розвитку та саморозвитку особистості дитини. За Дж. Болдуїном виділяється два стилі батьківського виховання - демократичний і контролюючий [1].

Емоційна сфера є своєрідною формою відображення процесу взаємодії людини в реальності з навколишнім середовищем. За К. Ізардом емоційна сфера має 3 рівня будови. Перший рівень становить емоційна реактивність (що характеризує в основному базальні емоції: радість, горе, страх, гнів, інтерес, відраза, презирство, подив, сором, вина. Другий рівень - емоційні стани (настрої, емоційний фон). Ці два класи емоційних явищ розрізняються за тривалістю і підпорядковуються різним закономірностям. Емоційна

реактивність (або емоційне реагування) - це короткочасна відповідь на той чи інший вплив, що має переважно ситуативний характер. Емоційні стани більшою мірою відображають загальне ставлення людини до навколишньої ситуації, до самого себе і більше пов'язані з її особистісними характеристиками. Третій рівень емоційної сфери - емоційно-особистісні якості. Цей рівень представляє ті особистісні якості, які відображають емоційні особливості (оптимізм, песимізм, сміливість, боягузтво, агресивність тощо.), певним чином пов'язані з особливостями базальних емоцій [3].

Сім'я постає джерелом та головним чинником емоційного розвитку й дитячої поведінки. Через те, аби зрозуміти особливості їх розвитку і причини відхилень у розвитку емоційної сфери, необхідне врахування особливостей дитячого виховання в сім'ї, а також ставлення батьків до дитини. Це має особливе значення під час розвитку й вікових кризах. Характер дитячо-батьківських взаємин на протязі молодшого шкільного віку обумовлений розвитком дитячої емоційно-вольової сфери [4].

З метою дослідження впливу стилів сімейного виховання на розвиток емоційного інтелекту в особистості молодшого шкільного віку ми провели опитування 30 респондентів віком від 6 до 11 років, та їхніх батьків (30).

Дитячий варіант опитувальника Роджерса-Даймонда був використаний для дослідження поведінкового компоненту емоційного інтелекту респондентів молодшого шкільного віку. Даний опитувальник дає змогу дослідити такі фактори соціально-психологічної адаптації в респондента, як: прийняття чи неприйняття себе (Я), прийняття інших або конфлікт з іншими (І), домінування чи залежність (Д). Для осіб молодшого шкільного віку характерним є високий бал з фактору прийняття чи неприйняття себе (Я). Це свідчить про власне прийняття, прийняття власних особистісних та характерологічних утворень, а також про наявність розвинених почуттів власної гідності. За фактом прийняття

інших чи конфлікту з іншими (І) серед випробовуваних є характерними середні бали, тобто поруч із розвиненим почуттям власної гідності вони вміють поважати інших та вирізняються відкритістю реальній практиці діяльності та відносин. Проте може бути виявлено і неприйняття інших, або неповага до людини як особистості чи конфлікт з оточенням. Фактор домінування або залежність (Д) також має високий бал у вираженні, тобто випробовувані можуть проявляти домінування.

Дослідження емоційного інтелекту в осіб молодшого шкільного віку було проведено за допомогою методики Н. Холла «Оцінка емоційного інтелекту». Згідно з даними по всім шкалам методики для випробовуваних характерним є середній рівень. Це означає, що випробовувані в цілому здатні розрізнити й правильно інтерпретувати власні емоції і, що важливо, їхній вплив на інших людей. Управління власними емоціями також представлено на середньому рівні, отже випробовувані здатні загалом до самоконтролю та є емоційно відхідливими. Середній рівень у самомотивованості означає те, що загалом діти молодшого шкільного віку мають початковий рівень внутрішнього бажання для довільного управління емоціями. Всі випробовувані мають середній рівень емпатії, тобто здатні в цілому розпізнавати чужі емоції та діють згідно із цим. Характерним для випробовуваних є середній рівень в розпізнаванні емоцій інших людей, передусім вони можуть впливати на емоції інших в процесі спілкування. Має середній рівень й інтегративний рівень емоційного інтелекту, це означає, що випробовувані можуть усвідомлювати не тільки власні почуття, але й почуття тих, хто їх оточує, і реагувати відповідним чином.

Стилі сімейного виховання були досліджені за допомогою методики Ц. Ейдемільера та В. Юстицькіса «Аналіз сімейних відносин» (АСВ). Найвищий рівень вираженості показників виявляється за шкалами гіперпротекції (Г+) та гіпопротекції (Г-). В даному випадку

випробовувані батьки біли розділені на дві групи. Перша група батьків виражена гіперпротекцією, при якій дитині приділяється забагато уваги, часу та сил, коли її виховання стає центральною подією у житті. Інша група батьків визначається гіпопротекцією. В даному випадку респондент знаходиться на периферії уваги батьків і до неї «не доходять руки», батьки не мають часу на дитину і найчастіше дитина взагалі випадає з поля зору батьків. За неї беруться лише тоді, коли трапляється щось серйозне, що потребує уваги.

Зробивши аналіз ситуації із вихованням у таких сім'ях, з'ясовується, що виховання респондента зазвичай довірено няні чи гувернантці, а батьки займаються своїми ділами.

Високим рівнем вираженості представлений стиль «потурання» (шкала У+). Це відбувається, коли батьки тягнуться до максимального і некритичного задоволення будь-яких дитячих потреб та «балуєть» її. Будь-яке дитяче бажання є законом. Такий фактор проявляється в обох групах батьків. Лише в одній групі, із переважанням гіпопротекції, потурання бажанням респондента є способом заміни нестачі батьківської уваги до респондента. В іншій же групі із проявленою гіперпротекцією, батьки стимулюють дитину та пестять її.

Також яркий вираз має шкала «надмірність вимог та заборон до дитини» (шкала З+). В такій ситуації дитині дозволено. До неї висувається величезна кількість вимог, що обмежують її свободу та самостійність. Типовими висловлюваннями батьки відбивають страх перед будь-якими проявами самостійності в дитини. Такий страх проявляється в різкому перебільшенні наслідків, до яких призводять і незначні порушення заборон, а також прагнення придушити самостійність дитячої думки.

Також яскравим є рівень вираженості шкали «недостатність вимог та заборон до дитини» (шкала З-). У даному випадку дитині все дозволено. Навіть якщо існують деякі заборони, дитина легко їх може порушити знаючи, що з неї ніхто не зможе спитати. Респондент сама може визначати

коло своїх друзів, час для їжі, прогулянок, власних занять, час повернення додому, запитання про куріння і алкоголь. Така дитина ні за що не звітує перед батьками, які при цьому не хочуть чи не можуть встановити рамки в дитячій поведінці. Такий тип виховання стимулює розвиток гіпертимного типу дитячої особистості і доволі нестійкий тип.

Іншими особливостями стилю сімейного виховання є повнота задоволення потреб та суворість санкцій, які не мають яскравого вираження. Індивідуальні значення психологічних причин у відхиленні в сімейному вихованні вивчалися методикою Ц. Ейдемільера і В. Юстицькіса «Аналіз сімейних відносин». Значення психологічних причин відхилень у сімейному вихованні мають яскраво виражене порушення «розширення сфери батьківських почуттів» (РБП). Дане джерело порушення виховання виникає саме тоді, коли стосунки у подружжі в силу обставин виявляються порушеними: немає батька або матері, що грає головну роль у вихованні (характерна невідповідність, емоційна холодність та інші). Доволі часто при цьому мати, а рідше батько, самі того не усвідомлюючи, бажають аби дитина стала для них чимось більшим, аніж просто дитина. Аналізуючи ситуацію у досліджуваних сім'ях, виявляється, що багато з них перебувають в розлученні, де матір може сама виховувати дитину, або мати чи другий шлюб. Чи коли сім'ях живе разом заради дитини. Проте серед них є й щасливі та міцні сім'ї.

Також проявилися порушення за шкалою ФВ («фобія втрати дитини»). Обумовлене порушення виховання є потуральною чи домінуючою гіперпротекцією. «Слабке місце» в такому сценарії проявляється у підвищеній невпевненості, страхом перед помилкою, перебільшенням уявлень про тендітність дитини та її хворобливість.

Виявляється також порушення за шкалою нерозвиненість батьківських почуттів (шкала НБП). Обумовлене порушенням виховання є гіперпротекцією,

емоційним відторгненням, жорстким ставленням. Адекватне виховання дитини можливе в даному випадку лише тоді, коли батьками керують якісь досить сильні почуття: обов'язок, симпатія, любов, потреба реалізації себе в дітях, власним продовженням в дітях. Також підмічено, що батьківські почуття найчастіше слабо розвинуті у молодих батьків та можуть посилюватися з віком. У поданій вибірці багато молодих мам, чим і обумовлене це порушення.

Через це можна дійти висновку, що у батьків слабо проявляються такі причини відхилень сімейного виховання, як надання переваги у особи молодшого шкільного віку дитячих якостей (шкала ПДЯ), виховна невпевненість батьків (шкала ВН), проекція власних небажаних якостей на дитину (шкала ПНЯ), винесення конфлікту між подружжям у виховання (шкала ВК), порушення в установках батьків до дитини в залежності від дитячої статі: шкала, яка надає переваги чоловічим якостям (ПЧЯ) і шкала, яка надає переваги жіночим якостям (ПЖЯ).

Задля більш глибокого розуміння значень взаємозв'язку стилів сімейного виховання та поведінковим компонентом емоційного інтелекту (факторами психологічної адаптації за Роджерсом-Даймондом) нами був зроблений аналіз результатів методик «Батьківський твір» А. Шведовської та «Малюнок сім'ї» Р. Бенса, а також Ф. Кауфмана при використанні контент-аналізу.

Результати дозволяють зробити деякі важливі узагальнення. Встановлено статистично значущу обернену пропорційну залежність між гіперпротекцією та шкалою «прийняття чи неприйняття себе» (Я) ($r_s = -0,559$; при $p \leq 0,05$). Це означає той факт, що чим вище гіперпротекція з боку батьків, тим нижче прийняття себе, власних особистісних та характерологічних якостей. Вочевидь, якщо батьки приділяють респонденту забагато часу, сил та уваги, і виховання особи постає центральною справою в їх житті, то таким чином вони

пригнічують власну дитячу ініціативу й тому у неї недостатньо розвиненим є почуття власної гідності.

Біло виявлено статистично достовірний прямо пропорційний зв'язок гіпопротекції зі шкалою «домінування чи залежності» (Д) ($r_s = 0,492$; при $p \leq 0,05$). Це про те, що чим більше виражена гіпопротекція, тим більше дитина прагне до домінувати над іншими. Вочевидь, якщо респондент знаходиться на периферії уваги батьків, і за неї беруться лише іноді, коли трапляється щось серйозне, це сприяє розвитку домінування в респондента при спілкуванні.

Було встановлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю вимог та заборон і шкалою «прийняття інших чи конфлікту з іншими» (І) ($r_s = -0,603$; при $p \leq 0,01$). Це означає, що чим більше вимог або заборон висувають батьки до респондента, тим нижче в неї вміння поважати інших та відкритість реальній практиці в діяльності та відносинам. Вочевидь, якщо дитині висувається дуже велика кількість вимог, які обмежують її самостійність та свободу і сприяють розвитку замкнутості в неї при вибудовуванні відносин із іншими людьми.

Виявлено статистично достовірний та прямо пропорційний кореляційний зв'язок між недостатністю вимог та заборон до дитини з боку батьків за шкалою «прийняття чи неприйняття себе дитиною» (Я) ($r_s = 0,542$; при $p \leq 0,05$). Це означає, що чим менше вимог або ж заборон до дитини, тим більше у неї може розвиватися вміння сприймати себе. Вочевидь, якщо батьки не можуть чи не хочуть встановлювати рамки в дитячій поведінці, тоді дитина вільно розвивається у відповідно вибраному для себе напрямку, і це може сприяти позитивному самовідношенню.

При аналізі батьківських протоколів з методики «Батьківський твір», було встановлено особливості сприйняття і переживання батьками характеру взаємовідносин та взаємодії з дитиною.

Зокрема, при домінувальній гіперпротекції основною причиною труднощів при взаємодії батьків з виступає непослух та впертість. Багато батьків говорять про схильність респондента до брехні та до ліні.

В ідеальному образі дитини серед вимог може переважати категорія послуху. Батьки висувують до дитини вимоги бути активною, але водночас і слухняною та позитивно емоційно налаштованою. Більшість батьків, при окресленні кола бажаної активності дитини в майбутньому, говорять про досягнення успіхів у навчанні. Така ж тенденція спостерігається і при ідеальних очікуваннях. За даною шкалою є доволі багато негативних висловлювань, що стосуються послуху та до комунікативних якостей. Можливі страхи і побоювання можуть стосуватися переважно зовнішнього впливу на дитину, її слухняності та втраті близькості з дитиною. Серед основних емоційно-особистісних якостей, які батьки не хотіли би бачити у своїй дитині, виступають сором'язливість, нерішучість, тривожність, надмірна емоційність та уразливість.

Кінетичний малюнок сім'ї при домінувальній гіперпротекції випробовувані зображають себе на деякій відстані від інших членів сім'ї чи непропорційно малим у порівнянні з батьками. Це означає відчуття власної неповноцінності. Використання штрихування, ліній із сильним натисненням, перекреслення, свідчить про тривожність та стирання окремих фігур, що свідчить про конфліктність у сім'ї. Дехто вимальовує зуби (свідчить про агресія, як наслідок невдоволеності своїм домашнім становищем). Дитина на такому малюнку частіше зайнята власними справами, аніж спільною з батьками. Яскраві кольори не були використані всіма, що свідчить про дитячий емоційний дискомфорт в сім'ї.

Потуральна гіперпротекція у порівнянні власної дитини з іншими, зазначається батьками як задоволеність поведінкою дитини, показуючи найвищий ступінь ознаки («моя дитина є найкращою»). Серед усіх категорій висловлювань найбільш

вираженою є категорія комунікацій («швидко вливається в гру»). За шкалою «позитивних особливостей дитини» батьки визначали здатність респондента до адекватної та самостійної побудови комунікацій («він знає, з ким розмовляти, а з ким ні»). Така дитина в очах батьків є самостійною, розсудливою, сміливою та серйозною. Серед емоційно-особистісних якостей в дитячому образі майже не зустрічається згадки тривожності чи плаксивості. В ідеальному образі дитини потуральні батьки, на відміну від інших груп, є більш орієнтованими на здобуття освіти дитиною, й тут часто згадується вища освіта. Значуща для багатьох також вольова сфера («був уважнішим», «стриманим», «посидючим»). Вимоги, які запропоновані дітям, переважно стосуються послуху та самоконтролю: «вередує і робить щось назло». Трапляються випадки, коли батьки зазначають, що дитині «з її характером буде дуже важко в житті».

На кінетичному малюнку сім'ї у випадку потуральної гіперпротекції випробовувані зображали себе в основному посеред аркуша чи вгорі, а іноді навіть більшими за батьків. Лінії малюнків були рівні та впевнені. Дівчатка часто вимальовували собі вії, що свідчить про самолюбвання. Як правило, родина зайнята спільною діяльністю, а найчастіше - грою. Використовувались яскраві кольори, що є ознакою психологічного комфорту дитини в сім'ї.

Було встановлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між гіперпротекцією та емоційною поінформованістю ($r_s = -0,485$; при $p \leq 0,05$). Чим більше батьки вважають, що виховання респондента є головною справою їх життя, тим менше випробовувані в цілому здатні до розрізнення та правильної інтерпретації власних емоцій і їхнього впливу на інших людей. Вочевидь це є надмірний контроль та опікування респондента, який знижує емоційну обізнаність, оскільки не відбувається повноцінне спілкування з батьками.

Проявився статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю вимог

та заборон до респондента й емоційною поінформованістю ($r_s = -0,604$; при $p \leq 0,01$). Чим більше висувається вимог до респондента, що обмежують її свободу та самостійність, тим менше вона здатна до розрізнення й правильної інтерпретації власних емоцій та власного впливу на інших людей. Можливо, що негармонійний тип виховання «домінуюча гіперпротекція» не сприяє емоційній компетентності.

Було виявлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю санкцій за емоційною поінформованістю ($r_s = -0,486$; при $p \leq 0,05$). Чим більше батьки схиляються до застосування суворих покарань та надмірного реагування навіть на незначні порушення поведінки в дитини, тим менше дитина здатна до розуміння сутності особистісних емоцій та їхнього впливу на людей. Можливо це пояснюється тим, що тип виховання «жорстке поводження» не може впливати на розуміння власної емоційної сфери.

Біло встановлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між гіперпротекцією та управлінням своїми емоціями ($r_s = -0,502$; при $p \leq 0,05$). Чим більше батьки висувають обмежень та заборон до дитини, тим менше дитина є здатною до самоконтролю та є емоційно відхідливою. Можливо це пояснюється тим, що надмірні вимоги до дитини не сприяють розвитку в неї самоконтролю, адже дитина зникає, що все вирішують батьки.

Було виявлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю вимог та заборон до респондента й управлінням власними емоціями ($r_s = -0,482$; при $p \leq 0,01$). Чим більше висувається вимог до дитини, що обмежують її свободу та самостійність, тим менше особа є здатною розрізняти й правильно інтерпретувати власні емоції та вплив особистості на інших людей. Вочевидь негармонійний тип виховання «домінуюча гіперпротекція» знижує можливість володіння власними емоціями.

Встановлено статистично значущий та прямо пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю вимог або заборон до респондента та самомотивацією ($r_s = 0,474$; при $p \leq 0,05$). Чим більше буде висунуто вимог до дитини, тим вище буде її прагнення до довільного управління емоціями. Можливо домінуюча гіперпротекція викликає протест, реакцію емансипації, що сприяє емоційній компетентності.

Було виявлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між надмірністю вимог та заборон до дитини й інтегративним рівнем соціального розвитку інтелекту ($r_s = -0,54$; при $p \leq 0,01$). Чим більше висувається вимог до респондента, які обмежують її свободу й самостійність, тим нижчий буде інтегративний рівень розвитку її інтелекту. Вочевидь це пояснюється тим, що надмірні санкції викликають бажання у випробовуваних взяти ситуацію під власний контроль і тому сприяють здатності усвідомлювати не лише власні почуття, але й почуття оточуючих, і відповідно реагувати на них.

Встановлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між розширенням батьківських почуттів та емоційною поінформованістю ($r_s = -0,63$; при $p \leq 0,01$). Чим більше у батьків є вираженою протекція до респондента через порушення відносин між собою, тим менше випробовувані біли здатні розрізняти й правильно інтерпретувати власні емоції, і через те, їхній вплив на інших людей. Вочевидь, що надмірна протекція батьків не сприяє емоційній компетентності респондента.

Також отримано статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між виховною невпевненістю та емоційною поінформованістю ($r_s = -0,504$; при $p \leq 0,01$). Чим більше у батьків є вираженим занижений рівень вимог до респондента, тим менше випробовувані здатні розрізняти та правильно інтерпретувати власні емоції, а також їхній вплив на інших людей. Можливо, що потуральна гіперпротекція не сприяє емоційній обізнаності респондента.

Крім того виявлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між винесенням конфлікту між подружжям у сфері виховання та управління власними емоціями ($r_s = -0,553$; при $p \leq 0,05$). Чим більше у батьків була виражена суперечливість у вихованні внаслідок порушень відносин між собою, тим менше випробовувані були здатні розрізняти й правильно інтерпретувати свої емоції а таож їх вплив на інших людей. Можливо, що втягування дитини у конфлікт та суперечливість у вихованні не сприяє емоційній компетентності респондента.

Було виявлено статистично значущий та обернено пропорційний кореляційний зв'язок між виховною невпевненістю та самомотивацією ($r_s = -0,492$; при $p \leq 0,01$). Чим більше у батьків був виражений занижений рівень вимог до респондента, тим менше випробовувані були здатні до довільного управління емоціями. Вочевидь потуральна гіперпротекція не сприяє розвиткові вольових якостей в дітей.

Отже, загалом стиль виховання має значний вплив на формування емоційно-вольової сфери особистості молодшого шкільного віку, зокрема, на психологічні особливості емоційного інтелекту дитини.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / М.Й. Боришевський. К.: Радянська школа, 1980. 144 с.
2. Зарицька В.В. Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентісно спрямованої освіти. Компетентісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 квітня 2011 р. Київ: Ін-т сучасн. підр., 2011. 92 с.
3. Изард К.Э. Психологи я эмоций . СПб.: Питер, 2012. 464 с:
4. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. Вестник практической психологии. 2005. № 3 (4). С. 4–10.

УДК 369:338.24

Іванна ПРОЦЬ

кандидат юридичних наук,

Тетяна ЯМКОВА

Львівський державний університет внутрішніх справ

СОЦІАЛЬНА ДОПОМОГА ПЕНСІОНЕРАМ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

Пандемія коронавірусу примусила багатьох людей асоціалізуватися. Кожен з нас мусив виходити з будинку лише у разі потреби (за продуктами харчування). Найбільш уразливою категорією у цій боротьбі і світу з вірусом виявилися люди похилого віку – пенсіонери. Тому так важливо щоби ними хтось опікувався та допомагав.

Люди які мають вік понад 60 років знаходяться у найбільшій групі ризику. Тому різні волонтерські організації активно починають їм допомагати аби зменшити ризики інфікування. Далі у своїй тезі я хочу назвати деякі благодійні організації, що саме і займаються такою діяльністю.

«Життєлюб» – благодійний проєкт, заснований Гаріком Корогодським та Тіною Михайловською, аби підтримувати та організувати дозвілля людей поважного віку – дати їм можливість жити на повну. Наразі в організації допомагають літнім людям у самоізоляції: збирають гроші на ліки, продукти чи оренду квартир. Також підтримати бабусь і дідусів можна замовивши страви додому в кафе «Альтруїст» та додавши до замовлення пожертвування на суму 150 гривень. Його витратять на продукти першої необхідності для стареньких.

«Допоможи бездомному» – київська волонтерська організація, що годує домашньою їжею безпритульних і стареньких, а також допомагає їм з одягом та взуттям, засобами гігієни та ліками. Через карантин обіди для

нужденних все одно будуть проводити, однак з необхідними заходами безпеки. Волонтери обробляють усім руки антисептиками та роздають маски. Самі теж постійно знаходяться в масках.

Благодійний фонд «Starenki» надає продуктову допомогу самотнім пенсіонерам столиці (*в роботі 2 великі райони: Шевченківський та Дніпровський*). Наразі тут збирають кошти на місячні продуктові набори. Також у фонді проводять інформаційну роботу з населенням поважного віку, розповідають, як поводити себе під час карантину: чому так важливо не виходити з квартири та як правильно мити руки.

Громадська організація «Небокрай». Сьогодні ГО шукає волонтерів для допомоги киянам, які знаходяться в групі ризику, щоб забезпечити їм комфортне перебування на карантині. Що робитимуть волонтери? Купуватимуть продукти, товари першої необхідності й ліки та доставлятимуть їх додому, а також привозитимуть воду та вигулюватимуть песиків. Також у «Небокрай» необхідні волонтери-оператори CALL-центра та волонтери, що розповсюджуватимуть інформацію [1].

Загалом графік активності звичайного українського пенсіонера – досить простий. В основі його є купівля певних продуктів повсякденного вжитку. Тому, звичайно, було б логічним зробити так, аби пенсіонер не йшов до магазину по ці продукти, а їх доставляли йому до порогу домівки. На базі місцевих служб та департаментів соціальної політики сьогодні разом із бізнесом та волонтерами створюються різноманітні програми з доставки продуктів малозабезпеченим та літнім людям. При КМДА створено Єдиний центр координації дій подібної допомоги, гарячу лінію допомоги відкрито у Львові, налагоджено співпрацю місцевої влади та волонтерів у Вінниці.

Коли ми говоримо про різні пайки, які розповсюджує місцева влада, то переважно мова йде про продукти тривалого зберігання. У пайках може не бути тих продуктів,

які споживають пенсіонери щодня – той же хліб, молочна продукція тощо. Волонтерські ініціативи на сьогодні все ж недостатньо потужні.

Та навіть сервіси з доставки мережевих магазинів на тепер перевантажені, й треба витратити багато часу, аби знайти вільне вікно для замовлення. Плюс, процедура замовлення на таких сервісах також потребує елементарних навичок покупок в інтернеті.

Та всіх цих заходів може катастрофічно не вистачити для того, аби всі, кому за 70, не виходили з дому. Мова йде про доставку продуктів не лише малозабезпеченим, а переважній більшості людей пенсійного віку – принаймні тим, кому за сімдесят і хто сам ходить до магазину. Це завдання, враховуючи кількість людей, може бути під силу лише державі. І у держави є всі потенційні можливості, аби це організувати. Зростає кількість безробітних – в першу чергу, молодих людей – і держава може залучати їх до послуг доставки продуктів, що називається, «до дверей». Нещодавно прем'єр-міністр Денис Шмигаль заявив, що уряд планує створити «багато робочих місць» – зокрема, для ремонту доріг, вимощування тротуарів, прибирання територій. Було б непогано, якби частину цих місць уряд зарезервував для доставки пенсіонерам найнеобхіднішого. А виділену урядом додаткову тисячу гривень пенсіонерам можна не віддавати через відділення Укрпошти, а пустити на постачання хліба, молочних продуктів, ще чогось необхідного протягом місяця. Ще одне рішення, яке могло б забезпечити людей похилого віку – це доправлення пенсії до помешкань, хто досі ходить її отримувати. Коли настане час сплачувати комунальні платежі, вервечки українських пенсіонерів знову потягнуться до Ощадбанку. Ці черги стануть справжнім інфекційним розсадником, навіть при застосуванні застережних заходів на кшталт допуску лімітованої кількості платників до приміщення. Сам факт додаткового виходу пенсіонерів на вулицю провокує додатковий ризик. І з цим теж потрібно

щось робити. Варіанти можна розглядати – наприклад, відтермінувати оплату чи придумати дуже спрощену і тимчасову онлайн-систему. Ну і, зрештою, з самими пенсіонерами треба налагоджувати відверту комунікацію. З одного боку, саме пенсіонери є відданими споживачам інформації вітчизняних медіа. З іншого ж, як свідчать дані Інституту масової інформації, на інформацію про них припадає лише 1,75% загальної кількості новин у провідних українських онлайн-медіа. Щодо телебачення, то воно, здається, сповідує принципи утримання своєї аудиторії лякалками або телешоу. Водночас, на сьогодні вкрай важливо, аби хтось системно почав доносити пенсіонерам, що їм необхідно кардинально змінити модель свого життя. Що свіжий хліб, вода з бювету чи зекономлені через похід на далекий ринок десять гривень не вартують тої небезпеки, на яку вони себе сьогодні наражають. Місія невдячна, але іншого виходу немає [2].

Ще однією прекрасною думкою, як допомогти пенсіонеру є дії керівництва різних вузів. Університети масово закликають студентів та курсантів до волонтерської роботи. З одного боку це велика допомога пенсіонерам, а з іншого участь у таких проектах студентів робить їх більш відповідальними та дає відчуття своєї значимості для суспільства.

Українські студенти і курсанти Міністерства внутрішніх справ у зв'язку зі спалахом нового типу коронавірусу COVID-19 організували допомогу людям похилого віку, які перебувають у найбільшій групі ризику. Молодь на волонтерських засадах поставляють пенсіонерам товари першої необхідності та ліки. Про це сказав президент Володимир Зеленський під час відеозвернення 14 квітня. «Насамкінець розповім про гарну ініціативу студентів і курсантів навчальних закладів Міністерств внутрішніх справ України. На волонтерських засадах вони доставляють продукти, ліки та інше необхідне особам похилого віку», - повідомив президент. Глава держави уточнив, що така

волонтерська робота відбувається у взаємодії з оперативними штабами та центрами соціального обслуговування, які повідомляють, що потрібно та яким чином можна допомогти. «Вважаю, це дуже гарний приклад для наслідування. Я закликаю лідерів студентського самоврядування зв'язатися з оперативними штабами у ваших регіонах та долучитися до такої допомоги», - підсумував Зеленський [3].

Одним із днів які випали на період карантину є День перемоги. До нашого часу ще залишилися ветерани, які вже дужестарі та потребують допомоги. Тому деякими благочинними організаціями також було роздано святкові набори, що також є великою допомогою для цих героїв.

Карантин став важким випробуванням для усіх людей. Особливо важко людям похилого віку, які не мають змоги, через велику ймовірність заразитися, вийти на вулицю та купити всі необхідні собі речі. Прекрасно, що українці віднеслися з особливим розумінням до такого стану речей і швидко зогарнізувалися і зспільною метою – допомогти. Така допомога є надзвичайно важливою, особливо для самотніх людей.

Список використаних джерел

1. Благодійність під час карантину: організації, що допомагають людям зараз.
URL:<https://kyivmaps.com/ua/blog/blagotvoritelnost-vo-vrema-karantina-organizacii-pomogausie-ludam-pramo-sejcas>
2. Навіть під час карантину українські пенсіонери мають високий шанс підхопити коронавірус.
URL:<https://texty.org.ua/articles/100649/navit-pid-chas-karantynu-nashi-pensionery-mayut-vysokyj-shans-pidhopyty-koronavirus/>
3. Карантин в Україні: курсанти МВС організували безкоштовне постачання ліків і продуктів для пенсіонерів.
URL:<https://tsn.ua/ukrayina/karantin-v-ukrayini-kursanti-mvs-organizuvali-bezkoshtovne-postachannya-likiv-i-produktiv-dlya-pensioneriv-1528098.html>

УДК 159.9:64.042. 1:649.1-056.24**Марина РАДЧЕНКО***кандидат психологічних наук, доцент
Національний авіаційний університет*

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

Проблема інвалідності, в тому числі й дитячої, залишається однією з найбільш гострих проблем у всьому світі. Документ ООН «Families and Disability» свідчить, що кожна четверта сім'я у світі стикається з проблемами інвалідності. В цьому контексті особливим стає положення сім'ї, яка виховує дитину з вадами розвитку. Як правило, хвора дитина виокремлюється з даної спільності і стає об'єктом концентрації зусиль родичів і спеціалістів, тоді як психологічний стан її батьків залишається поза межами психокорекційного впливу. Проте навіть абстрактно ситуація батьків таких дітей є трагічною, такою, що створює тривалу негативну психологічну атмосферу, переживання важкої соціальної травми, об'єктивна основа якої є принципово неусувною, такою, що постійно відтворює моменти психологічного травмування. Фактично йдеться про перманентне психічне травмування особистості батьків дітей-інвалідів. Це об'єктивна ситуація, що не зміниться за будь-яких ідеальних умов, усвідомлення цього породжує часто-густо відчуття відчаю і зневіри, коли людське життя втрачає для суб'єкта цінність і сенс.

Крім того, батьки, що виховують дитину-інваліда, потрапляють у становище так званої «соціальної інвалідності», тобто обмеження багатьох можливостей, які мають звичайні люди. Наукові дослідження доводять, що члени таких родин мають певні психологічні труднощі, що пов'язані з дією на їх психіку довготривалих психотравмуючих чинників. Саме це

може бути однією з причин, що не дозволяє їм здійснювати в оптимальній формі взаємодію зі своїми дітьми. Отже, не тільки особлива дитина, а й її батьки потребують комплексної соціально-психологічної допомоги [3, с. 50].

Однак ми змушені констатувати, що в Україні поки що не існує апробованої *системи* корекційних заходів, які передбачають комплексну соціально-психологічну реабілітацію родини, в якій виховується дитина з особливими потребами [6, с. 3-9]. Тому у центрі уваги нашої статті перебуває проблема психотравмуючого впливу народження хворої дитини на їх батьків та пошуку шляхів соціально-психологічної підтримки останніх.

На жаль, життя родин з особливими потребами суттєво ускладнюється в Україні характером суспільства. Проведені дослідження показують, що серед матерів і особливо батьків дітей з особливими потребами нерідкі випадки гострого переживання критики на адресу своєї дитини, що часом супроводжується обуренням і войовничою реакцією [8, с. 325]. Це означає, що на порядок денний стає проблема виховання (насамперед, самовиховання) психологічної захищеності й витривалості батьків дітей-інвалідів. Дуже важливими у справі формування раціонально-позитивного ставлення проблемних родин до викликів реальності є структури **колективності, спілкування** і конкретна **співпраця** з «друзями у недолі» - такими ж самими родинами з аналогічними труднощами. Така колективність пом'якшує почуття соціальної самотності, комплекс забутості та своєрідної "викресленості" із людського суспільства. Ця колективність підвищує відпорність кожної окремої родини на виклик повсякденного життя, збагачує відчуттям міцності з'єднаних зусиль, наявності власного "мікросвіту", сприятливого середовища, де не існує проблеми розуміння. У такому середовищі особа з проблемної родини забуває про свою "затаврованість" долею, свою негативну винятковість [1, с. 10].

Ось чому організація **групи психологічної підтримки** та проведення **тренінгів** із членами родин, що мають спільні проблеми, можуть бути корисним паліативом, тобто частковим пом'якшенням особистого переживання перманентної кризи психологічного стану, що породжує дефіцит сенсу у подальшому житті людини та пов'язана з проблемою, від якої індивід не може утекти і яку він не може вирішити за короткий час і звичним засобом. Поміж іншого, такі зусилля в напрямку цілеспрямованої роботи з родинами, що виховують дитину з особливими потребами, допоможе їм активізувати власну мотиваційну сферу, спрямовану на повноцінне життя.

Організація та проведення **тренінгів особистісного зростання** для батьків дітей з особливими потребами мають на меті розвиток почуття власної гідності, самоцінності особистості, підвищення власної значимості, формування довіри та прийняття себе, активізацію позитивних думок і почуттів до самого себе, самопізнання та саморозвиток, прийняття як цінності особистості іншої людини; оволодіння конструктивними засобами подолання життєвих труднощів, ефективними методами комунікації; моделювання різних позицій у спілкуванні; формування навичок керування власним психологічним станом.

Нами розроблено тренінг за такою тематикою:

1. Заняття № 1. Тренінг упевненості у собі. Мета: сформувати концептуальне уявлення проблеми впевненості та початкові навички впевненої поведінки.

2. Заняття № 2. Тренінг упевненості у собі. Мета: сформувати навички розрізнення та використання конструктивних та неконструктивних думок.

3. Заняття № 3. Тренінг упевненості у собі. Мета: сформувати навички планування впевненого контакту з використанням системи ОВУН (російською - ОВУП).

4. Заняття № 4. Контроль над гнівом та вироблення стійкості до фрустрації. Мета: сформувати уявлення про

позитивні твердження, що перемагають проблему; виробити навички контролю над гнівом із використанням «випускних клапанів», реалістичних тверджень та через прощення.

5. Заняття № 5. Зміна стресової ситуації. Мета: сформувати навички використання технік прямого впливу для управління ситуацією та поведінкою.

6. Заняття № 6. Розвиток навичок спілкування. Мета: сформувати уявлення про моделі спілкування та початкові навички використання останніх під час моделювання ситуацій та у реальному спілкуванні.

7. Заняття № 7. Тренінг соціальних навичок. Мета: сформувати навички використання невербальної поведінки, способів початку та підтримки бесіди, а також інших розмовних навичок.

Кожне заняття розраховане на 3 години; їх періодичність – раз на тиждень; за цим критерієм їх можна віднести до групи циклоїдного (багаторазового) тренінгу.

Як свідчать результати досліджень психологічного стану батьків дітей-інвалідів до та після проведених занять, такі тренінги підвищують психологічну стійкість і відпорність батьків дітей-інвалідів, допомагають їм виживати в складних соціальних умовах нашого суспільства. Упровадження групової роботи у практику психологічної допомоги даній категорії дорослих може стати поштовхом для перетворення потенційно руйнівних подій їхнього життя у стимули духовного зростання, оскільки «...коли в людини є сильна мотивація до якої-небудь дії, коли вона вважає, що в цьому є сенс, - людина може стати сильнішою за будь-які зовнішні обставини і власного внутрішнього стану; вона зуміє перебороти їх, і усередині того життєвого простору, що надано їй долею, - вона – вільна» [7, с. 188].

Список використаних джерел

1. Ви не самотні (на допомогу батькам дітей з особливими потребами) / Авт. кол., за ред. Т.Д. Ілляшенко. К.: Ніка-Центр, 2002. 40 с.
2. Жмир В., Циганок С. Дослідження кризових ситуацій та шляхів їх подолання в сім'ях інвалідів із психічними захворюваннями // Соціальна політика і соціальна робота. 2009. №3-4 (11-12). С. 100-125
3. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ, 2000. 83 с.
4. Никандров В.В. Антитренинг, или Контуры нравственных и теоретических основ психотренинга: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 176 с.
5. Тихая Элина Викторовна. Коррекция психического развития в процессе обучения младших школьников с аномалиями зрения: Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Днепропетровский национальный ун-т. Днепропетровск, 2001.
6. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 2008. № 4. С. 3 - 9.
7. Франкл Виктор. Психотерапия на практике / М. Паньков (пер. с нем.), В. Певчев (пер. с нем.). СПб.: Речь, 2001. 251 с.
8. Шипицина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. 496 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Издательство «Питер», 2009. 656 с.
10. Юн Герда. Дети с отклонениями. Кишинев: «Штиница», 2007. 176 с.
11. Юрьева Л.Н. Кризисные состояния: Монография. Д.: Арт Пресс, 2008. 161 с.
12. Horowitz M.J. Stress response syndromes. 2nd ed. Northvale, NJ: Aronson, 1986.

УДК 37.013.42:372.3

Інна РОГАЛЬСЬКА-ЯБЛОНСЬКА
доктор педагогічних наук, професор
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

На сьогоднішньому щаблі історичного поступу великого значення набуває концентрація суспільної уваги на соціальній сфері розвитку особистості та держави. Історично зумовлений процес розвитку індивіда як особистості, засвоєння нею цінностей, норм поведінки, системи соціальних зв'язків, активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні в соціумі визначається в сучасній науці як процес соціалізації. Проблеми соціалізації отримують висвітлення у соціології, соціальній психології та педагогіці, і кожна з цих наук акцентує увагу на певному аспекті цього процесу, залежно від специфіки наукового пошуку. Підхід до сутності процесу соціалізації у соціально-педагогічному контексті передбачає пошук результативних способів проектування і моделювання технологій і засобів соціального становлення особистості дитини. Протягом багатьох десятиліть освіта йшла шляхом організації соціального навчання у спеціально створених умовних формах, коли в розробках методів навчання і виховання не враховували специфіки соціального середовища, в якому формується і цілісно розвивається дитина, ігнорували особливості взаємодії в системі «предметно-соціальне довкілля – підростаюча особистість», не бралися до уваги вікові можливості дитини у сфері її соціальних відносин. Стає зрозумілим, що у період зміни соціальних координат, утвердження нової мети та змісту освіти необхідно віднайти і відповідні засоби соціального

виховання, які б насамперед співвідносилися з соціальною дійсністю та реальною соціальною ситуацією розвитку самої дитини, тобто своєрідних і неповторних для кожного вікового періоду стосунків між дитиною та довкіллям. В умовах сучасної глобалізації та інформатизації суспільства, швидкого зростання інформаційної насиченості середовища життєдіяльності варто зважати на те, що засобами виховання є практично усі ситуації життя дитини, які спонукають її до прояву альтруїстичних почуттів, співпереживання, емоційно-поведінкової реакції, виявлення чеснот, умінь, соціального досвіду, досягнень. Це означає, що виховна практика повинна використовувати весь спектр життєвих проявів дітей у їхньому природному виявленні. Насправді, щоб засвоєння і відтворення дитиною соціального досвіду на етапі дитинства відбувалося без значних втрат для особистості, потрібна педагогічно обґрунтована технологія реалізації соціалізаційних завдань особистості, що вимагає оновлених соціально-педагогічних підходів до соціалізації особистості дитини. Це сприятиме відображенню соціалізаційної траєкторії встановлення базових стосунків дитини із соціальним світом. Зокрема, І. Кон зазначає, що в сучасному світі існують три макросоціальні тенденції: 1) збільшення кількості соціальних інститутів та зміна значущості конкретних агентів соціалізації; 2) підвищення активності та вибірковості, тобто суб'єктивності самої дитини; 3) ускладнення та зміна мети і методів соціалізації. Усе це істотно змінює структуру, функції та потенційний ефект кожної окремої системи соціалізації [2, с. 182].

Особливості процесу соціалізації в сучасному суспільстві розкриваються Є. Андрієнко таким чином: 1. Тривалість сучасної соціалізації у порівнянні з попередніми періодами: ставлення до дитинства відрізняється тим, що воно, як особливий період життєдіяльності, поціновується не менше, ніж життя дорослого. 2. Сучасна соціалізація характеризується гуманізацією дитинства, коли дитина є основною цінністю сім'ї та суспільства. 3. Особлива роль у сучасній соціалізації

належить здобуванню освіти та професії. 4. Творчість також стає необхідною умовою соціалізації особистості. 5. Складність і динаміка сучасної соціалізації вимагають максимальної гармонізації рис особистості у процесі соціального розвитку, що передбачає єдність двох протилежних начал: пластичності – стійкості; екстернальності – інтернальності; конформності – нонконформності; екстраверсії – інтроверсії; мобільності – ригідності тощо [1].

Отже, акцентуація на необхідності та природному бажанні дитини ввійти у безмежний, багатогранний, динамічний і завжди непередбачуваний дорослий світ робить пріоритетною проблему єдності соціалізації та виховання у функціонуванні освітнього простору будь-якої соціальної спільноти. Тобто першорядність соціалізації щодо питань виховання, змісту освіти, методології освітнього процесу є аксіоматичною істиною. Саме тому виховання є необхідною складовою широкого і багатofакторного процесу соціалізації, який поєднує педагогічні й соціальні впливи, цілеспрямовані та стихійні, безпосередні та опосередковані. Виховання, таким чином, забезпечує дитині «вихід у соціум» та «вибудовування себе» (процес індивідуалізації, набуття соціального досвіду, конструювання свого життєвого світу). Акцентуація лише на одному з цих двох взаємопов'язаних процесів призводить до їх неефективності, що обертається тяжкими наслідками для особистості та суспільства в цілому. Якщо ці процеси не реалізовуватимуться через виховання, то в широкій соціальній практиці і в педагогічно організованому просторі це неминуче призведе до загострення деструктивних процесів. Тому ситуація щодо соціалізації й виховання особистості в дитинстві потребує нової методології, яка ґрунтується на поліпарадигмальному баченні вищезначеної проблеми, багатомірному просторі ідей, їх соціально-педагогічній інтерпретації й ефективному впровадженню в практику освітніх закладів.

Список використаних джерел

1. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива). М.: Издательский центр «Академия», 2003. 336 с.

УДК 364.01

Марія РОМАН

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

кандидат філософських наук, доцент Логвиненко В.М.

МОДЕРНІЗАЦІЯ НАДАННЯ ПОСЛУГ В ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ

Система соціальної підтримки охоплює значні групи населення. Загалом сьогодні можна говорити про доступність соціального захисту, проте далеко не усі мають однаковий доступ до послуг соціальної сфери та соціального захисту. Зокрема це стосується осіб з обмеженими фізичними можливостями, тих, які потребують стороннього догляду, людей старечого віку, осіб, які проживають у віддалених районах та ін. Постає необхідність створення розвинутої інформаційно-комунікативної інфраструктури соціальної сфери, адже на сучасному етапі процес інформатизації торкнувся багатьох сфер суспільного життя, в тому числі й соціальної роботи та соціального захисту. Інформаційне забезпечення соціальної сфери набуває особливого значення і вагомості.

Розглянувши застосування інформаційно-комунікаційних технологій та процеси діджиталізації в сучасному соціумі можна стверджувати, що віртуалізація активно проникає в сферу соціального захисту та соціальної роботи. Це вимагає

нових підходів в організації роботи відповідних інституцій та передбачає відповідну підготовку працівників. Адже, діджиталізація - це «не тільки комп'ютери, гаджети, програми і сучасні цифрові технології та комунікації, а це й нові процеси, інструменти, моделі та трансформації в суспільстві, які стають можливими за їхньої допомоги» [1, с. 22].

Проаналізувавши основні напрямки становлення та реалізації сервісної політики держави, можна сказати, що парадигма сервісної держави визначається такими напрямиами в діяльності державного управління: задоволення законних потреб громадян, захист прав і свобод громадян, соціальний захист населення. Задоволення законних потреб громадян шляхом надання державних і публічних послуг має бути визнаним найголовнішим державним пріоритетом і соціальною цінністю, тому сервісна політика держави передусім має бути соціально орієнтованою, підпорядкованою стандартам якості та підкріпленою заходами ефективної адміністративної модернізації системи державного управління [3].

Розвиток ідей інформаційного суспільства та відповідних інформаційних засобів також зумовив осучаснення практики соціальної роботи. Можна констатувати, що Інтернет у професійній діяльності соціального працівника став популярним і доступним різновидом комунікації. Відтак, онлайн технології змінюють практику соціальної роботи. Їх використовують не лише з метою вирішення організаційних чи управлінських завдань, а й в доповнення до традиційних методів надання соціальних послуг та з метою профілактичної, консультативної та представницької роботи тощо. Застосування онлайн технологій в соціальній роботі вимагає розв'язання не тільки технологічних, а й етичних питань, а також ставить нові завдання перед закладами освіти, які готують соціальних працівників.

З метою забезпечення належного рівня життя населення та покращення механізмів надання соціальних послуг в Україні відбувається реформування системи соціального захисту. Однією зі складових такої реформи є вдосконалення

системи надання соціальних послуг на базі Центрив надання соціальних послуг «Прозорий офіс». Робота в Центрах організована на принципах відкритості, прозорості та зрозумілості процедур, забезпечення рівності прав усіх суб'єктів звернень, оперативності у вирішенні питань, тобто «Прозорий офіс» орієнтований перш за все на суб'єктів звернення. Організована таким чином робота забезпечує надання заявнику максимум послуг в єдиному просторі, прозорість та зрозумілість процедур їх надання. За рахунок організації процесу та повної автоматизації роботи центрів, забезпечено оперативність у вирішенні питань [5].

Окрім створення мережі «Прозорих офісів» стратегічним завданням в модернізації сервісів надання послуг соціального захисту є створення інформаційно-аналітичної системи управління соціальною підтримкою населення України (E-SOCIAL)» [4]. Нами з'ясовано, що реалізація цього проекту передбачає формування єдиного інформаційного простору у якому взаємодія ділових процесів і користувачів забезпечується використання спільних інформаційних об'єктів. Для громадян України буде функціонувати «Портал соціальних послуг із особистим кабінетом». Це передбачатиме банк персоніфікованої інформації відносно кожного громадянина про всі послуги та його соціальні статуси [2]

Отже, зараз в Україні відбувається стрімка модернізація надання послуг в галузі соціальної політики. Особлива увага приділяється створенню міжвідомчої інформаційної системної мережі для забезпечення соціального захисту населення. Це сприятиме доступності послуг в сфері соціальної політики всім категоріям населення.

Список використаних джерел

1. Гудзь О.Є. Диджиталізація, як конкурентна перевага підприємств / О.Є. Гудзь, С.А. Федонін, В.В. Щербина //

- Економіка. Менеджмент. Бізнес. 2019. № 3. С. 18-24. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/естебі_2019_3_5.
2. Міністерство соціальної політики України. Офіційний веб-портал. Режим доступу: <https://mva.gov.ua/ua>.
 3. Місюра В.Я. Сучасні напрями формування та реалізації соціально орієнтованої сервісної політики держави / В.Я. Місюра // Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України. 2015. Вип. 2. С. 132-148. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadu_2015_2_11.
 4. Про Єдину інформаційно-аналітичну систему управління соціальною підтримкою населення України (E-SOCIAL). Постанова Кабінету міністрів від 17 липня 2019 р. № 676. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/676-2019-%D0%BF>.
 5. Прозорий офіс. Центр надання соціальних послуг. Режим доступу: <https://prozoriy-office.kharkov.ua>.

УДК 376.2

Марія САЛДАН

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

кандидат філософських наук, доцент Логвиненко В.М.

ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В УКРАЇНІ

В Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, а їх сім'ї становлять одну з найбільш вразливих груп населення. З метою сприяння інтеграції в суспільство таких осіб сьогодні створюється нова мережа служби системної підтримки і супроводу дітей з особливими освітніми потребами – інклюзивно-ресурсні центри. «Інклюзивно-

ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» [1]. Засновниками інклюзивно-ресурсних центрів є представницькі органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні, міські, районні у містах (у разі їх утворення) ради.

Інклюзивно-ресурсні центри надають з однієї сторони підтримку дітям з особливими потребами в навчанні, а з іншої - підтримку школі, сім'ї та громаді, до яких залучені ці діти. Діяльність таких центрів спрямована на організацію психолого-педагогічного супроводу та надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами. Ці заходи сприяють соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, розвитку їх самостійності та набуттю відповідних компетенцій. Важливою умовою підготовки таких дітей в закладах як дошкільної освіти так і загальної середньої чи професійної освіти є формування компенсаційних способів діяльності та розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру роблять комплексну оцінку кожного окремого випадку, за результатами визначають напрями, обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які отримують діти з особливими освітніми потребами. Надання цих послуг відбувається шляхом проведення індивідуальних і групових занять. Також фахівці центру надають рекомендації щодо складення, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку в інклюзивному закладі освіти; доцільності

використання певних форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини, створення належних умов для навчання залежно від вад розвитку дитини (доступність приміщень, використання технічних засобів, особливості облаштування навчального місця, тощо) [1].

Такі послуги надаються дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, і не отримують відповідної допомоги. Крім того, фахівці інклюзивно-ресурсного центру провадять інші види діяльності, зокрема надають консультації батькам (законним представникам) дітей, педагогічним працівникам, які беруть участь в інклюзивному навчанні, тощо [1].

Інклюзивно-ресурсні центри утворюються з розрахунку один інклюзивно-ресурсний центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста). Так, станом на 2020 рік у Львівській області функціонує 28 таких центрів комунальної форми власності, з яких у м. Львові – чотири. Зокрема, це Інклюзивно-ресурсний центр м. Львова (м. Львів, вул. Данила Галицького, 4); Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Шевченківського району м. Львова» (м. Львів, вул. Городницька, 24); Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Сихівського району м. Львова» м. Львів, вул. проспект Червоної Калини, 86А); Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр Франківського району м. Львова» (м. Львів, вул. В. Великого, 87-А) [3].

Нині відбувається становлення таких центрів, і лише деякі з них мають свої сайти або сторінки на Facebook де представлена їхня діяльність. Окрім зазначених завдань такі центри проводять науково-методичні семінари, робочі зустрічі, фокус-групи з асистентами вчителів, вчителями, заступниками директорів, розробляють тематичні курси з

інклюзивного навчання для асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти; ведуть консультативну роботу за запитами педагогів та вчителів, приймають участь в міжнародних та всеукраїнських конференціях та ін. [2].

Підсумовуючи слід сказати, що створення та подальший розвиток мережі інклюзивно-ресурсних центрів дає змогу надати якісну підтримку дітям з особливими освітніми потребами та їхнім сім'ям, освітнім закладам, які впроваджують інклюзивне навчання. В Україні в цьому напрямку здійснено ряд змін як на рівні законодавства, так і в реалізації інклюзивної освіти; створені умови для навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами на базі багатьох дошкільних, загальноосвітніх і вищих навчальних закладів; здійснюється підготовка педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, тощо. Водночас залишається багато труднощів та невирішених завдань, це брак ресурсів, досвіду, розуміння основних переваг інклюзивного навчання громадськістю.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр постановою Кабінету Міністрів України від від 12 липня 2017 р. № 545 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017>.
2. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua>.
3. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсний центр [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ircenter.gov.ua/>.

УДК 316.35*PhD Крістіна САНЖАРОВЕЦЬ**Інесса ТИМОШЕНКО**Васильківський коледж ВМУРЛ «Україна»*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В КОЛЕДЖІ

Професійна підготовка спеціалістів різних галузей є надзвичайно важливим завданням країни. Його вирішення набуває певної гостроти залежно від того, наскільки близько знаходяться ті чи інші спеціалісти до сфери життєдіяльності суспільства. Це, безумовно, довго-тривалий процес, а його основи повинні закладатися вже у вищих навчальних закладах освіти.

На сьогодні у дослідженнях та інших наукових публікаціях з проблем соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології значною мірою висвітлені: теоретико-методологічні аспекти соціальної роботи як наукової теорії, навчальної дисципліни і професійної діяльності: В. Андрущенко, В. Бочарова, Л. Гусякова, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, І. Козубовська.

Проблеми професійної придатності, фахової компетентності, професійної ідентичності в різних видах праці детально досліджують у своїх докторських роботах Н. Белікова, О. Безпалько, Н. Глуханюк, Л. Шнейдер, та ін. Однак повною мірою завдання розкриття психологічних засад професійної підготовки студентів в коледжі та розвитку готовності до професійної діяльності суб'єкта праці ще не знайшла свого рішення.

У вітчизняній та зарубіжній науці певною мірою розроблені базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального працівника, також обґрунтована роль соціальної роботи як наукової та практичної діяльності. Проте недостатньо вивчена проблема формування

професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників. Крім того, потрібно не лише володіти глибокими знаннями, а й уміло їх застосовувати на практиці, та в цілому бути морально і психологічно готовим до праці в соціальній сфері. Потреба в таких теоретичних розробках у їх практичному втіленні існує, тому тема дипломної роботи є надзвичайно актуальною.

Концептуальною парадигмою становлення і розвитку системи підготовки кадрів для соціальної роботи має стати ідея про підготовку високопрофесійного фахівця, здатного знайти адекватні форми реагування, відповідні змінному середовищу, а також бути конкурентноспроможним на ринку праці.

Закономірно, що в процесі визначення моделі професійної підготовки необхідно враховувати і опиратися на економічні та соціальні реформи, адже власне вони вирішальним чином впливають і впливатимуть на сутність соціальної діяльності у майбутньому і на систему вимог, що пред'являтимуться до професійних працівників.

Входження освіти України в світовий освітний простір, підготовка спеціалістів на рівні міжнародних стандартів вимагають суттєвого покращання процесу формування фахівців різних напрямів. Передусім, це стосується закладів передвищої освіти соціально-гуманітарного напрямку. В них шляхом вдосконалення навчально – виховного процесу, різних видів практик студентів можна досягти значно вищого рівня професійної підготовки, а в кінцевому рахунку – закласти необхідний фундамент формування особистості сучасного фахівця, який охоче буде запобігати виникшим проблемам в суспільстві.

Педагогіка толерантності ґрунтується на терплячому, уважному ставленні до переконань інших людей, є одним із засобів розв'язання проблем особистості та вирішення конфліктних ситуацій. Однак самі лише знання не є достатньо потужним стимулом до прояву толерантної поведінки у певних конфліктних ситуаціях. Толерантність з

педагогічної точки зору – це мета процесу виховання та засіб досягнення виховних та освітніх завдань. З цією метою необхідно розвивати в майбутнього працівника соціальної сфери певні здібності, які посилюють його схильність до толерантного ставлення та здійснення відповідних дій. До них належать: вміння вести діалог, спілкуватися, емпатійно вислуховувати іншого, впевнено висловлювати свої погляди, відстоювати права тощо; вміння об'єктивно дивитись на проблему й визнавати позицію іншого; вміння користуватися моделями конструктивного й демократичного розв'язання конфліктів тощо.

Означені знання й здібності можуть удосконалюватися, тому з цією метою необхідно:

- готувати студентів до того, щоб вони розглядали непорозуміння як звичайне життєве явище, навчати долати суперечності шляхом спілкування;
- знайомити їх з особливостями переваг і недоліків участі в конфліктних ситуаціях, надаючи, таким чином, можливість кожному індивіду контролювати свою поведінку;
- ініціювати виховні процеси шляхом моделювання конфліктних ситуацій з метою пошуку оптимальних варіантів їх розв'язання за умови дотримання толерантної поведінки;
- інформувати про наслідки толерантності й відсутності цієї якості;
- знаходити альтернативні способи врегулювання конфліктів і навчати застосовувати їх у реальних ситуаціях.

Вивчення методико-теоретичних засад виховання толерантності у студентів потребує аналізу таких передумов розвитку цієї моральної властивості особистості, як:

- самопізнання, що необхідне для корекції власної поведінки в складних, кризових ситуаціях і в повсякденному житті. Аналіз результатів самопізнання передбачає сформованість у студентів таких умінь, як ідентифікація (ототожнення себе і своєї поведінки з іншими) та рефлексія –

здатність зосередитись і проаналізувати самого себе. Самопізнання формується з правильного відношення до самого себе. Якщо людина буде якнайчастіше перетворювати власне самопізнання в діяльність, то скоріше зможе пізнати глибини свого «Я»;

– самооцінка, від якої залежать взаємини студента з оточенням, його самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Великий вплив має на ефективність діяльності особистості та її подальший розвиток. Головне, щоб самооцінка була правильною (мається на увазі те, щоб власна думка та ставлення до себе збігались з реальністю) та об'єктивною (залежить від виховання та усвідомлення). Самооцінка у процесі навчання розглядається як метод підвищення навчально-пізнавальної діяльності й контролю навчальної діяльності. Він передбачає критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів;

– знання потенційних труднощів (інтелектуальних, мотиваційних, моральних, емоційних) і бар'єрів (психологічних, психофізіологічних, специфічних) спілкування та вміння їх долати, самовдосконалюючи свій комунікативний потенціал і будуючи свої взаємини з іншими на принципах взаєморозуміння, співпраці, неконфліктності, глибокої емпатійності. На допомогу завжди приходять власний або зпочичений досвід, знання та вміння, якими необхідно навчитись користуватися, задля того, щоб різні труднощі впливали як на особисте життя та професійну діяльність особистості;

– демократична освіта і культура без упереджень і стереотипів, на основі партнерства, співпраці та взаєморозуміння є засобом впливу, запорукою утвердження й активним чинником оволодіння навичками толерантності. Після навчання й опанування даними чинниками в студентські роки, в професійній діяльності людина вже має

багаж знань та вмінь, якими успішно керується в процесі вирішення проблем в повсякденному житті;

– наслідування студентами кращих зразків спілкування, взаємин, манер і толерантної поведінки. Хороший приклад завжди пожинає плоди, особливо в соціальній сфері де так потрібні помічники. Учень завжди повинен бути кращим вчителя, тому необхідно постійно крокувати впевнено вперед розвиваючись та самовдосконалюючись, щоб самому колись стати прикладом для наслідування.

Таким чином, використання в навчальному процесі даної форми роботи дає позитивні результати. Студенти краще засвоюють достатньо великий обсяг матеріалу, у них з'являється зацікавленість навчальним предметом та формується мотивація до оволодіння професійно важливими властивостями та якостями.

Важливу роль в професійній підготовці соціальних працівників відіграє і практична підготовка. Головна відмінність практики від інших форм навчання майбутніх соціальних працівників – це реалізація в реальних умовах професійної діяльності. Відрізняється практика й змістом діяльності як такої: у практиці, як навчально-професійній формі, студент здійснює дії й учинки, що відповідають нормам власне - професійних і соціальних відносин фахівців, які вступають у міжособистісні взаємодії й спілкування. Саме завдяки практиці у силу зазначених вище особливостей засвоєні в навчанні знання, уміння, навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної.

Практика – органічна складова навчально-виховного процесу, важливий етап перевірки готовності студента до професійної діяльності. Готовність до неї, може бути представлена як єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційна, професійна та емоційно-вольова готовності. Тому в університеті практика відбувається в кінці кожного

навчального року, задля закріплення та отримання нових знань, умінь та навичок. Критерієм сформованості такої готовності особистості до професійної діяльності є здатність студента використовувати знання, навички й уміння, отримані у коледжі, на практиці, в умовах сучасної життєдіяльності.

Отже, на великий жаль, на сьогоднішній день не вироблені конкретні критерії оцінки виконання програм практик. Звичайно, в такій ситуації втрачається якість підготовки соціальних працівників до проведення різних форм роботи з людьми, знижується мотивація до практики, а зрештою і до майбутньої професійної діяльності. Студенти пропонують для підвищення мотивації до проходження практики створювати належні умови та надавати їм можливість для розроблення й реалізації нестандартних заходів, професійних дій, тобто проявляти певну самостійність та творчий підхід до роботи.

Список використаних джерел

1. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково – методичний та організаційно-технологічний аспекти. Монографія / Олена Георгіївна Карпенко / [за ред. С.Я. Харченко]. Дрогобич: Коло, 2007. 374 с.
2. Тименко В.М., Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США і України : спільність і відмінності : наук. вид. К. : Автореферат, 2003. 64 с.
3. Петренко Т., Санжаровець В. Сучасні технології у підготовці фахівців соціальної сфери. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. К.: Національний авіаційний університет, 2018. Вип. 2 (13). 163 с.
4. Санжаровець В.М. Підготовка фахівців соціальної сфери для роботи в аеропортах. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.пр. К.: Національний авіаційний університет, 2016. Вип. 2 (9). 188 с.

УДК 364.65

Уляна СОТНИК

*Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

Науковий керівник:

кандидат філософських наук, доцент Логвиненко В.М.

ВРАЗЛИВІСТЬ СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Народження дитини з порушеннями розвитку та здоров'я вносить певні обмеження у звичне функціонування сім'ї, зміни в організації побуту, вимагає виконання додаткових обов'язків, а часто й відмови від певних звичок чи сімейних традицій. Така ситуація вселяє почуття страху, розпачу, невизначеності, безпорадності. «Прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька» [3, с. 660].

Часто проблема сім'ї, яка виховує таку дитину, розглядається через призму порушення розвитку самої дитини, без урахування емоційного стану батьків. Проте, психологічний, емоційний та фізичний стан батьків, особливості їх взаємин і створений цим психологічний клімат у родині, має величезний вплив на розвиток та самопочуття дитини. Переживання батьками таких почуттів як провина, сором, тривога, страх, депресія можуть стати причиною відсутності заходів щодо інтеграції і соціалізації дитини або погіршення процесу лікування та реабілітації. Так, провівши емпіричне дослідження науковці О. Царькова та Г. Варіна стверджують, що можна розглядати феномен переживання провини батьками дітей з інвалідністю як «інтегрального системного утворення... Проблема переживання провини

розглядається як психоемоційний стан, риса особистості та моральне страждання. Визначено її глибинно-психологічні детермінанти, зокрема суперечливості батьківського ставлення, оскільки дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань» [4, с. 84]. В процесі виховання, навчання, соціалізації дитини з інвалідністю, який не є таким успішним як в інших нормотипових дітей, в батьків накопичується травматизація від усвідомлення її інвалідності. Відтак «переживання виступає як встановлення змістовної відповідності між свідомістю і буттям та спричиняє моральне страждання, яке детермінується внутрішньособистіними конфліктами, компенсується механізмами психологічних захистів, опосередковується особистісними якостями батьків і виявляється у патернах батьківської поведінки та ставлення до хвороби дитини» [4, с. 84].

Тож, в деяких сім'ях, де є дитина з тяжкою вадою розвитку, ставлення батьків характеризується її емоційним відторгненням, недостатньою потребою спілкування з дитиною, неадекватним стилем виховання тощо [1, с. 10].

Соціальному працівнику, для побудови партнерських відносин з батьками, необхідно обов'язково брати до уваги стадії емоційних переживань батьків, коли вони дізнаються, що дитина має проблеми в розвитку. Ці стадії означені певними емоційними реакціями та поведінковими проявами [2, с. 166-167]. Пошук допомоги та стадія активної діяльності є хорошим підґрунтям для налагодження партнерських стосунків з батьками, що стимулює та наснажує до активності. Увага соціальних працівників має бути зосереджена на допомозі у пошуку необхідних послуг, підтриманні постійного зв'язку із сім'єю.

Серед проблем і труднощів сімей, які виховують дітей з інвалідністю, можна виділити такі: низька матеріальна забезпеченість, постійне психічне та нервово перевантаження; нерозуміння з боку суспільства; потреба лікування, здійснення корекції, розвитку компенсаторних функцій дитини;

обмежений доступ до технологій ранньої діагностики та втручання; брак інформації щодо особливостей розвитку таких дитини, можливостей корекційної реабілітації, прав на соціальну допомогу чи пільги; ризик відмови батьків від таких дітей; недоступність для дітей соціальної інфраструктури; неприйняття та відраза суспільства.

Окреслені особливості та проблеми сімей, які виховують дітей з тяжкими порушеннями розвитку підтверджують їхню вразливість. В Україні сформована державна система соціальної підтримки цієї групи клієнтів. Одним з головних завдань соціального працівника в роботі з такими сім'ями є сприяння у розвитку самостійності цієї групи, розвиток їх умінь визначати власні ресурси та ресурси громади для вирішення проблем, які постають перед сім'єю.

Підсумовуючи викладене слід наголосити на відносинах у сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю, адже «діти дуже чутливі до будь-яких змін, особливо до емоційних проявів у поведінці батьків. Тому для більш результативного лікування і реабілітації дитини, необхідно створити максимально сприятливі умови та мікроклімат сімейних відносин» [3, с. 665]. Відтак, роль соціального працівника полягає, насамперед, у налагодженні партнерських стосунків із батьками, що сприятиме ефективності подальшої роботи з ними.

На сьогоднішній день сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю залишаються вразливими, це виражається як в низькій матеріальній забезпеченості та психічному перевантаженні такі і в систематичній дискримінації, відсутності доступу до інформації та спілкування, перешкодах в отриманні необхідних послуг у сфері охорони здоров'я та реабілітації, в складності доступу до навчання дітей, архітектурній недоступності житла та соціальної інфраструктури, транспорту, тощо.

Список використаних джерел:

1. Балдинюк О. Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми з інвалідністю та їх сім'ями / О. Балдинюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2019. Вип. 2. С. 6-15. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpu_dru_2019_2_3.
2. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми) / А.В. Аносова, О.В. Безпалько, Т.П. Цюман та ін. / За заг. ред.: Т.В. Журавель, З.П. Кияниці. К. : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.
3. Царькова О.В. Феномен почуття провини як глибинний аспект особистості батьків, які мають дітей з обмеженими можливостями / О.В. Царькова // Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 30. С. 658-668. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_30_57.
4. Царькова О. Генезис трансформації почуття провини у батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я / О. Царькова, Г. Варіна // Наука і освіта. 2018. № 9-10. С. 78-85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2018_9-10_13.

УДК 37.013.42:372.3

Наталія СУЛТАНОВА

доктор педагогічних наук

Миколаївський національний

університет імені В.О. Сухомлинського

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Реформаційні процеси, що пов'язані з адаптуванням закладів середньої освіти до умов Нової української школи, зумовлюють підвищення якості підготовки майбутніх соціально-педагогічних працівників, адже новий зміст освіти

зумовлений необхідністю формування ключових та необхідних для успішної самореалізації в суспільстві компетентностей [2]. Серед останніх значне місце посідають громадянські та соціальні компетентності, формування яких лежить у рамках професійних компетенцій фахівців соціальної сфери. Соціальні педагоги та вже сьогодні соціальні працівники відповідно до нового Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020) можуть і мають бути залучені до галузі виховної роботи з дітьми у закладах середньої освіти. Адже саме їх професійне покликання, наявний соціально-педагогічний інструментарій, знання, вміння та готовність до роботи в умовах соціальних ризиків, викликів та змін здатні допомогти дітям стати успішними, ініціативними та життєво компетентними у дорослому віці людьми.

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що для системи вищої освіти пріоритетом стає професійна підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього світоглядних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. А орієнтація сучасної вищої освіти на формування професійно-творчої особистості, фахівця інноваційного типу, який здатний реалізувати освітні стандарти, впроваджувати нові освітні технології, вимагає ефективної організації цілісної професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти, оновлення змісту фахової підготовки педагогів, знаходження доцільних засобів, методів та форм його реалізації [1, с. 33].

Проте концептуальні засади реформування середньої освіти потребують змін у вимогах до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема й фахівців з соціальної педагогіки та соціальної роботи, які будуть працювати в умовах НУШ. Рівень їхньої професійної підготовки має забезпечувати ефективність освітніх трансформацій. Відповідно до сучасних вимог Нової української школи фахівець із соціально-педагогічної діяльності у школі має бути обізнаним у питаннях організації компетентнісного

підходу в освіті та вихованні дітей, особливостях організації освітнього середовища, інтегрованого та тематичного навчання, основних аспектах оцінювання навчальних досягнень учнів та рівня сформованості їхніх ключових соціальних компетентностей.

У процесі фундаментальної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників до роботи з дітьми, зокрема допомозі в їхній соціалізації в учнівському колективі школи слід враховувати концептуальні підходи до організації навчання в умовах Нової української школи, її мету, місію та очікувані результати в особистісному вимірі.

Так, відповідно до мети загальної середньої освіти, яка згідно з новим Законом «Про повну загальну середню освіту» (2020) визначена як «всебічний розвиток, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, власної країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству» [3]. Відповідно до цього місією нової української школи є «різнібічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві» [2, с. 13].

Лише за таких умов та змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери можливо досягнення найціннішого результату освітнього процесу, передбаченого Концепцією НУШ як «здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; вміння вчитися з

різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України» [2, с. 13].

Серед важливих нововведень, передбачених Законом «Про повну загальну середню освіту» (2020) є залучення в якості асистента учня з особливими освітніми потребами соціального робітника. Документом акцентовано увагу на необхідності для допущення до участі в освітньому процесі соціального робітника проходженням ним спеціальної підготовки, що має підтверджуватися відповідним документом. У цьому випадку професійна підготовка соціальних працівників у закладах вищої освіти, що передбачає оволодіння базовими та ключовими компетентностями, необхідними для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, шляхом включення у навчальний план дисциплін варіативного циклу, зокрема «Основи дефектології», «Основи інклюзивної освіти», «Реабілітаційна педагогіка» та інших, є достатніми для реалізації принципів інклюзивного навчання та врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Проте одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства, в якій роль соціального педагога є ключовою. Залучення батьків до освітнього процесу, організація з ними формального й неформального спілкування, батьківських зборів, індивідуальних зустрічей та інші складові за умовами відповідної професійної підготовки фахівців, у тому числі під час проходження педагогічної практики, є запорукою співпраці з батьками та залучення їх у якості помічників.

Отже робимо висновки, що система вищої освіти, перебуваючи в процесі модернізації, суттєво впливає на необхідність удосконалення процесу професійної підготовки фахівців, зокрема соціальних педагогів та соціальних працівників, які були б спроможними адаптуватися до швидкоплинних реформаційних змін у професійній діяльності та реалізуватися в умовах Нової української школи. Концепція реформаційних змін

відрізняється іншими засадничими підходами та філософією освіти зокрема. Опанування її ключових положень через осмислення базових цінностей стає нагальною вимогою у процесі набуття компетентностей майбутніх фахівців. Сучасний етап їхньої професійної підготовки потребує вдосконалення навчального процесу у закладах вищої освіти у напрямку озброєння у теоретико-методологічного фактажу та практичного досвіду його застосування під час організації компетентнісного підходу в освіті та вихованні дітей, особливостях організації освітнього середовища, інтегрованого та тематичного навчання, основних аспектах оцінювання навчальних досягнень учнів та рівня сформованості їхніх ключових соціальних компетентностей, передбачених Новою українською школою, зокрема «громадянських та соціальних компетентностей, пов'язаних з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей» [2]. Вміння організації проєктного та інтегрованого навчання дітей, застосування діяльнісного підходу у побудові освітнього процесу та реалізації його основних принципів, – соціального партнерства, рівності сторін, дитиноцентризму та ін., – забезпечать повноправну участь фахівців соціальної сфери у докорінному реформуванні освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Соціалізація особистості* : Збірник наукових праць. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2007. Том XXVIII. С. 3–13.
2. Нова українська школа : Порадник для вчителя. За заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера. ЛТД. 2018. 160 с.
3. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Законодавство України : база даних / Верх. Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 27.04 2020).

Григорій ТИЩЕНКО
Запорізький національний університет
Науковий керівник:
кандидат філософських наук, доцент Маліновська О.С.

ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ ПОСЛУГ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

У статті першій Конституції України проголошено, що Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава. Слід закцентувати увагу на понятті «соціальна держава», яке означає, що Україна є соціально орієнтованою і визнає людину найвищою цінністю та надає допомогу індивідам, які потрапили у важку життєву ситуацію. Дуже довго актуальним для України залишається питання раціоналізації процедури отримання соціальних послуг особами, що їх потребують. На хвилі загальної тенденції до комп'ютеризації, технологізації усіх сфер життя доцільно вивчити, як сучасні технології можуть сприяти вирішенню питання недостатньої швидкості та якості надання соціальних послуг в Україні.

У 2019 році новим урядом була запропонована концепція «держава в смартфоні», що передбачає можливість отримання 90 % державних послуг в режимі онлайн (до 2024 р.) і для цього користувачеві необхідно лише цифровий підпис [3, с. 749]. Під цей проект у вересні було створено Міністерство цифрової трансформації України. За допомогою переведення усіх державних послуг в електронну систему громадяни матимуть можливість не витратити час в органах державної влади, а отримають можливість в будь-який момент отримати необхідну послугу за допомогою свого гаджету, що, у свою чергу, це також сприятиме раціоналізації діяльності соціальних працівників, оскільки дозволить

зменшити кількість так званої «паперової роботи», пов'язаної зі збором інформації, запитами до інших установ.

Основною метою дослідження є аналіз міжнародного досвіду діджиталізації державних послуг та проєкція на сучасні українські реалії з метою використання закордонних практичних напрацювань в процесі цифрової трансформації в Україні.

Власне термін «діджиталізація» є відносно новим для українців, буквально його можна трактувати як «цифрова трансформація», що у широкому сенсі означає зміни в усіх сферах суспільного життя, пов'язані з використанням цифрових технологій.

Слід зазначити, що в Україні вже є певна система базового законодавства, яка забезпечує діджиталізацію, зокрема, Закони України «Про електронні документи та електронний документообіг», «Про електронний цифровий підпис», «Про адміністративні послуги» тощо [3, с. 751].

Наразі Міністерство працює над послугами, які планується надавати через цей сервіс:

- е-Малюток – дозволить отримувати до 10 державних послуг, пов'язаних з народженням дитини, лише за однією заявою (zareєструвати народження дитини, її місце проживання, оформити фінансову допомогу тощо);

- е-Пенсія – проєкт електронної взаємодії з державними реєстрами для призначення, перерахунку пенсії, доплат, компенсацій;

- Кабінет забудовника – автоматичне надання інформації забудовнику про початок підготовчих і будівельних робіт, внесення змін у повідомлення про їх початок, введення об'єкта в експлуатацію;

- е-Вибори – доступне голосування через мережу Інтернет як в Україні, так і за її межами, автоматизований підрахунок голосів [5].

Варто звернути увагу на міжнародний досвід діджиталізації державних послуг. Наприклад, у Польщі впроваджувати IT-рішення в сфері обслуговування громадян

розпочали ще в 1990-х роках від започаткування проекту PESEL — центрального реєстру номерів, що обов'язково надається усім громадянам країни. Була прийнята програма «Цифрова Польща» (Program Operacyjny Polska Cyfrowa 2014 – 2020). Усі реформи, прийняті у рамках «Цифрової Польщі», рухаються в напрямку повної діджиталізації послуг. Наприклад, популярний у Польщі державний проект 500+ (соціальні виплати для дітей, якими, до речі, можуть скористатися навіть емігранти), також передбачає онлайн-подачу заявки. Це можна зробити через свій онлайн-банкінг – отже, жодної потреби стояти у чергах [1].

Однак, окрім беззаперечного позитиву, пов'язаного з діджиталізацією державних послуг, є певні загрози, що можуть загальмувати або навіть зупинити цей процес. Важливою проблемою постає відсутність належного функціонування та захисту даних у національних електронних інформаційних ресурсах, доступності та зручності електронних послуг для фізичних та юридичних осіб. Також актуальним залишається питання залучення до процесу цифрової трансформації певних груп населення, наприклад людей літнього віку, осіб, які проживають в сільській місцевості та мають обмежений доступ або взагалі не мають доступу до інтернету. Однак на прикладі досвіду Естонії можна переконатися у тому, що ці так звані «цифрові групи ризику» можуть подолати страх перед цифровими послугами. Зокрема, якщо подача податкової декларації онлайн триває так само, як і офлайн, то ніхто не робитиме її онлайн. Але якщо продемонструвати, що на папері це триває два дні, а онлайн – три хвилини, то люди робитимуть це онлайн. Саме так відбувається в Естонії. Тут 96% податкових декларацій подається онлайн [2].

Варто зазначити, що політика діджиталізації спрямована на полегшення взаємодії людини та держави. Поки що складно говорити про успіхи або невдачі у цій сфері, оскільки ми перебуваємо тільки на початку шляху.

Завданням уряду на даному етапі в напрямку діджиталізації державних послуг є подолання загроз, що виникають та пов'язані з захистом персональних даних, залучення «цифрових груп ризику» та інші. На основі аналізу міжнародного досвіду можна стверджувати, що вже існують діючі алгоритми цифрової трансформації державних послуг, які можна запозичити, але необхідно адаптувати їх до сучасних українських реалій. Однак вже зараз можна говорити, що Україна розвивається в напрямку Євросоюзу, достатньо активно впроваджуючи цифрові технології.

Список використаних джерел

1. Діджиталізація державних послуг на прикладі Польщі. URL: <https://nachasi.com/2018/01/31/digital-poland>. (дата звернення: 02.05.2020).
2. Країна в смартфоні» по-естонськи: цифрова держава як ключ до подолання корупції URL : <https://www.dw.com/uk/a-51170596> (дата звернення: 02.05.2020).
3. Наливайко Л.Р., Возна Д.В. Держава у смартфоні: вектори розвитку крізь призму діджиталізації. *SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS OF MODERN SOCIETY*: матер. V Міжнародної науково-практичної конференції, 8-10 січня 2019 р., м. Ліверпуль, Великобританія: Publishing House «ACCENT», 2019. С. 748-756.
4. Опанасюк В.В. Вплив цифрової трансформації на функції держави. URL : <http://www.uintai.kiev.ua/sites/default/files/opanasyuk.pdf> (дата звернення: 02.05.2020).
5. Україна у стилі digital. URL : <https://yur-gazeta.com/publications/practice/informacijne-pravo-telekomunikacij/ukrayina-u-stili-digital.html> (дата звернення: 02.05.2020).

УДК 36.1400**Оксана ТРУСЕВИЧ**

*кандидат фізико-математичних наук, доцент
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПИТАННІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Психологи стверджують, що основна задача батьків – це соціалізувати свою дитину у соціальне середовище, навчити її адаптуватися у Всесвіті, знайти «своє місце під сонцем» у ньому, тобто дати «дитині крила», щоб вона вільно та легко могла входити у різні соціальні середовища, при тому не втративши своє «Я». Як відомо, соціалізація – це процес адаптації до нових умов, що триває усе життя, тобто вважатимемо соціалізацію переривчастим процесом, що складається з ряду пристосувань особистості до певних соціальних груп. Очевидно, що соціалізація тим ефективніша, чим активніше індивід бере участь у суспільній діяльності. Отож, соціалізація – це процес входження особистості в соціальне суспільство загалом через набуття соціального досвіду людства, а адаптація – це процес входження особистості в конкретну соціальну спільноту через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти і використання нагромадженого раніше соціального досвіду.

Коли студенти, поступивши у вуз, приходять у нове для себе середовище, незавше комфортно себе відчують у ньому, відчують соціальну підтримку викладачів вузу, що неначе батьки, неначе соціальні працівники підтримують їх у їхній соціальній адаптації. Тема адаптації першокурсників розглянута багатьма авторами [1–13], де кожен з авторів детально аналізує аспекти даної тематики. Зокрема [10; 11], автори акцентують увагу, називаючи педагогів соціальними працівниками, що покликані допомагати першокурсникам у

їх соціалізації, адаптації та, як наслідок, їх подальшій самореалізації, адже педагог «виконує одне із найголовніших завдань соціальної роботи в процесі становлення студента як повноцінної особистості, що самореалізується у сучасному світі – це надання допомоги у здійсненні успішної соціалізації людям, що мають утруднену соціалізацію, що заважає їм самореалізації» [10, с. 130].

У даній статті розглядатимемо питання методів соціальної роботи, що варта використовувати педагогам, як соціальним працівникам у своїй роботі щодо соціалізації студентів. Як відомо [10; 12], всі методи поділяються на всезагальні (філософські), загальнонаукові та спеціальні.

Всезагальний (філософський) метод становить єдність методологічної і світоглядної позиції суб'єкта у різних видах діяльності, тобто він вбирає у себе багатство загальнонаукових і конкретних методів подібно до того, як загальне вбирає у себе елементи особливого та одиничного. Ці методи вивчають у відповідних фундаментальних та прикладних науках. До них входять: аналіз (розклад (подумки) предмета чи явища на складові, визначенні елементів цілого, розгляді їх властивостей), синтез – метод, коли знання про предмет отримують шляхом поєднання його елементів і вивчення їх зв'язку, індукція – метод логічного розмірковування, що рухається від тверджень вужчого характеру до ширшого, дедукція – метод логічного розмірковування, що рухається від тверджень ширшого характеру до вужчого, спостереження – свідоме та цілеспрямоване сприйняття, дійсності, експеримент – дозволяє досліджувати конкретні явища дійсності та виконує функцію критерію істинності наукового пізнання загалом, аналогія – метод, що містить у собі подібність предметів (явищ, процесів тощо) щодо певних властивостей, моделювання – метод дослідження, що ґрунтується на побудові та вивченні зразків реально існуючих предметів, явищ і конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, удосконалення та управління ними тощо.

До загальнонаукових методів входять методи, що визначають деякі аспекти пізнання природи, до них входять: аналіз літературних джерел, теоретичний аналіз і синтез педагогічних досліджень, вивчення та узагальнення досвіду тощо.

Спеціальні методи – це специфічні способи пізнання і перетворення окремих сфер реального світу, що притаманні тій чи іншій системі знань (політології, соціології, педагогіці тощо). Отож зупинимось на методах соціальної роботи у педагогіці. У практиці соціальної роботи широко застосовуються психолого – педагогічні методи, що характеризуються педагогічним регулюванням соціального самопочуття та поведінки людини. Як відомо, спрямованість вчинків людини зумовлюють, крім неї особисто, соціально – психологічні явища: громадська та групова думка, настрої, смаки, захоплення, люди.

Виникаючи як продукт спілкування, вони набувають відносної самостійності. Так з'являється складний механізм соціальної саморегуляції, що у більшості випадків, люди діяли б не так як вони хотіли, а як узвичаєно у їхній групі, колективі тощо. Але це не означає повної залежності індивіда від зовнішніх умов. Механізм педагогічного регулювання духовно – морального стану й поведінки особи чи соціальної групи дає можливість цілеспрямовано впливати на свідомість людини з метою формування у неї усталених поглядів, переконань, моральних принципів і норм, уміння правильно діяти в конкретних соціальних умовах та обставинах.

Свідомість людини – це вищий регулятор її поведінки, тому що будь-який імпульс до дії виникає спочатку під впливом внутрішнього стану особи чи зовнішніх факторів, але завжди співвідноситься з її поглядами, ідеалами, принципами, нормами, установками і відповідно підтримується чи заперечується.

Основним серед психолого – педагогічних методів є переконання. Воно здійснюється через різні форми: роз'яснення, порада, рекомендація, позитивний приклад,

зразок активної життєдіяльності. Тому за допомогою переконання досягається осмислене засвоєння людиною наукових знань, правових норм, етичних рекомендацій тощо.

Інколи виникає розрив між суспільними нормами та груповою психологією. Соціальне середовище може нав'язувати людині хибні та шкідливі погляди і зразки поведінки, ізолювати індивіда від суспільних цінностей та норм. Тоді соціальному працівникові, тобто викладачу потрібні певні вміння та здібності, щоб впливати не лише на людину, але і на соціально – психологічні явища, що панують у її соціальному мікросередовищі. Для цього використовують соціологічні дослідження, спостереження соціально-психологічну діагностику, навіювання, інформування, залучення до праці, заохочення самовиховання, стимулювання культурного розвитку, вияву творчих можливостей особи, спирання на позитивний досвід, прогресивні традиції, звичаї та інші методи і засоби

Психолого – педагогічні методи – це вивчення результатів діяльності студентів, соціальна терапія (індивідуальна, групова, трудова, терапія самовиховання, дискусії, сімейна, ігрова терапія, соціодрама, психодрама), сповідальний метод.

Завершуючи та підсумовуючи огляд методів соціальної роботи із студентами зазначимо, що на свідомість та поведінку людей, в тому числі студентської спільноти впливає багато взаємопов'язаних факторів, тому методи соціальної роботи слід застосовувати у комплексі. Тим паче, що вони органічно пов'язані та ефективні за умови одночасного застосування, а не ізолювано. Це підтверджує необхідність комплексного підходу як принципу використання методів соціальної роботи. Наявні між ними відмінності важко вловлювані. Найсуттєвішим є те, що принципи соціальної роботи постійні, мають обов'язковий характер. Методи її рухливіші, можуть варіювати залежно від зміни соціальних умов.

Методи та принципи соціальної роботи треба розглядати у тісному зв'язку з її цілями та завданнями. Мета зумовлює сукупність способів її досягнення, принципи дають змогу вибрати найефективніші у цих умовах. Власне, врахування такого взаємозв'язку між ними – і є методологічною основою соціальної роботи.

Як наслідок, кожен викладач як «соціальний працівник», що покликаний на допомогу соціалізації студента, має взяти на озброєння інформацію про методи та принципи, що є найефективнішими у цьому питанні.

Список використаних джерел

1. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Р.Х. Вайнола ; за ред. С.О. Сисоевої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. 460 с.
2. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи. Навчальний посібник. Тернопіль «Видавництво Астон». 2004. 174 с.
3. Зверева І.Д. Соціальна робота в Україні. Навчальний посібник. К. Центр навч. літер. 2004. 256 с.
4. Луговий В. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій / В. Луговий // Вища школа. 2010. № 9. С. 15–24.
5. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи. К. МАУП. 2003. 168 с.
6. Практикум з соціальної роботи: Навчально-методичний посібник // Укл. Шевчук О.М. Умань: ФОП Жовтий. 2016. 100 с.
7. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні : Закон України № 3715-VI від 08 вересня 2011 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.
8. Семігіна Т.В., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи. К. Академвидав. 2005. 328 с.
9. Соціальна робота: В 3 ч. — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. Ч. 2: Основи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б. Бондаренко, О.С. Брижовата та ін.; За ред. Т.В. Семігіної, І.М. Григи. С. 120-123.

10. Трусевич О.М. Актуальні проблеми підготовки педагогічних працівників, як «фахівців соціальної сфери». Зб. матеріалів VII Всеукраїнської науково Інтернет-конференції «Гуманітарні аспекти формування особистості». Львів. 29 травня 2019. С 130-136.
11. Трусевич О.М., Гембара Т.В. Сучасний викладач, як «соціальний працівник» в процесі соціальної адаптації, самореалізації студента. Зб. матеріалів IV міжнародної науково-практичної конференції «Соціальна робота: становлення, перспективи, розвиток». Львів. 24-25 травня 2018. С 371-374.
12. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: теорія і практика. К. ВМУРОЛ «Україна». 2004. 408 с.
13. Фурман А.В., Підгурська М. Історія соціальної роботи. Навчальний посібник. Тернопіль ТНЕУ. 2014. 174 с.

УДК 364-78:364-43-021.321

Ольга УМАНЧУК

Національний авіаційний університет

Науковий керівник:

старший викладач Новікова Н.Є.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Динамічність, складність і суперечливість суспільного життя об'єктивно вимагають від держави посилення уваги до соціальних проблем. Сьогодні в свідомість людей входить нове поняття соціальна анімація, тобто пошук шляхів покращення соціальних відносин і зав'язків в суспільстві. Соціальні педагоги та соціальні працівники як фахівці різних соціальних служб доповнюють і розвивають багатопланову діяльність закладів освіти, охорони здоров'я, культури, спорту, громадських організацій, взаємодіють з ними, виконання інтегративної функції у взаємодії зв'язку державно-громадських структур з сім'єю і особистістю.

Професійна підготовка соціального працівника являє собою багатосторонню систему, об'єднуючи відносно самостійні, але взаємопов'язані і взаємообумовлені системи підготовки.

У результаті переосмислення місії соціальної роботи у липні 2014 року на світовому конгресі із соціальної роботи, який проходив у Мельбурні (Австралія), було ухвалене нове глобальне визначення соціальної роботи. Згідно з ним «соціальна робота – це заснована на практиці професія та академічна дисципліна, яка спрямована на сприяння соціальним змінам та розвитку, соціальній згуртованості, активізації та звільненню людей. Центральне місце у соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності. Підкріплена теоріями соціальної роботи, соціальними і гуманітарними науками, а також місцевими знаннями соціальна робота залучає людей і структури для вирішення життєвих проблем та підвищення добробуту [1, с. 59].

Сьогодні глобалізація є основною рушійною силою економічного, політичного та соціального розвитку суспільства. Поглиблення глобалізаційних процесів у всіх сферах суспільного життя призводить до ситуації, коли багато проблем, які останнім часом є внутрішніми, все більше набувають міжнародного характеру: зростання бідності та міграційних процесів, соціальне розшарування суспільства, погіршення демографічної ситуації, поширення деструктивних форм прояву відхилень тощо. Глобалізація модифікує багато професій. Соціальна робота як професійна діяльність, спрямована на допомогу окремій особі, сім'ї чи групі людей у досягненні відповідного соціального, матеріального та культурного рівня життя, належить до професій, які зазнають значних змін під впливом глобалізації.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються сьогодні у світі, значно розширюють сферу та завдання соціальної роботи як професії, про що свідчать прийняті глобальні пріоритети соціального розвитку та нове глобальне визначення соціальної

роботи. Основними способами реагування соціальної роботи на глобалізацію соціальних процесів є перегляд її місії та завдань, розширення її сфери та ролі, інтернаціоналізація професії, розширення її зусиль на міжнародному рівні, посилення розуміння взаємозв'язок глобальних, регіональних та локальних вимірів соціальних проблем.

В умовах ускладнення цілей, змісту та функцій соціальної роботи модернізація навчання соціальних працівників є актуальним завданням не тільки в країнах, де вона була запроваджена нещодавно, але і в розвинених країнах, де розпочато програму соціальної роботи. колись давно. Основними тенденціями модернізації підготовки соціальних працівників є децентралізація управління вищою освітою, уніфікація навчальних програм, впровадження технологій дистанційної освіти, посилення міждисциплінарної співпраці, інтернаціоналізація освіти. Вивчення та врахування тенденцій розвитку соціальної роботи та освіти з соціальної роботи під впливом глобальних викликів важливо не лише з точки зору покращення якості послуг, а й у контексті реформування всієї системи вищої освіти України та її інтеграція в європейський та світовий освітній простір [5].

Нові концепції соціальної політики, модель соціальної роботи як фактору соціального благополуччя країни, інноваційні процеси в соціальній сфері, вимоги роботодавців, модернізація вітчизняної освіти стимулюють інтерес вчених до питання про теоретичні основи нових напрямків у підготовці соціального працівника.

Соціальний працівник у сучасних умовах є менеджером, який повинен вміти комплексно застосовувати правові, економічні, психологічні, педагогічні методи, що дозволяють йому активізувати клієнта, формувати міждисциплінарну команду, розробляти і здійснювати соціальні програми та проекти, створювати соціально здоровий соціум, встановлювати соціальні контакти, здійснювати нові технології

(соціальне партнерство, соціальний маркетинг, соціальні інновації та інш.).

Соціальна робота має на увазі багатообразність видів соціальної діяльності, яка може варіюватися в залежності від проблем клієнта, компетентності фахівців, особливостей установ соціального захисту та, нарешті, від соціально-економічної ситуації в країні.

Теоретичний аналіз досліджених наукових джерел засвідчує, що українські вчені переважно досліджують теоретичні і методологічні основи фахової підготовки соціальних працівників, значна кількість досліджень яких присвячена різним аспектам підготовки фахівців соціальної роботи на прикладі країн Європи (Німеччини, Великобританії, Франції, Польщі, Австрії, Швеції), велика увага приділяється підготовці соціальних працівників і в медичних установах, а також професійній діяльності з різними категоріями клієнтів: з дітьми та молоддю, злочинцями, людьми з алкогольною та наркотичною залежністю, неблагополучними сім'ями тощо.

На складність професії соціального працівника, різновекторність функцій та, відповідно, структуру його компетентності вказує дослідник В. Сидоров, визначаючи комплекси наступних виробничих функцій: правозахисну, профілактично-дослідницьку, консультативну, комунікативну, організаторську, дозвіллево-виховну, прогностичну, проєктивну, освітньо-методичну, науководослідницьку, корекційну, реабілітаційну [3, с. 41–45]. Навіть поверховий аналіз вказує на поліфункціональність професії, широкий спектр напрямків діяльності соціального працівника, включаючи виховну, правозахисну, медичну, що традиційно відносяться до різних професійних сфер.

Стосовно працівників соціальної сфери Дж. Равен визначає наступні: ерудованість у сфері політики, економіки, соціального розвитку, культури; знання теоретичних засад професії; уміння виконувати професійно зумовлені дії; уміння

ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки; здатність викликати інтерес суспільства до результатів своєї професійної діяльності; комунікабельність; професійний такт і делікатність; емоційна стійкість і готовність до психологічних навантажень; толерантність, доброзичливість і увага до людей та ін.) [2, с. 270]. Аналіз та обґрунтування підходу науковця до визначення структурних компонентів компетентності соціального працівника вказують на те, що йдеться про складну соціально зорієнтовану професію, що включає широкий спектр функціональних обов'язків, пов'язаних з наданням допомоги іншому у складній, як правило, конфліктній соціальній ситуації. Тому, передусім, мова йдеться про широку ерудицію фахівця, що дає можливість зорієнтуватися у контексті сучасного соціокультурного, економічного простору, в рамках якого можна комплексно та коректно аналізувати кожну конкретну ситуацію з людиною, групою людей, що потребують кваліфікованої допомоги. І далі акцентується увага на фундаментальних особистісних якостях, без яких фахівець соціальної сфери не зможе викликати довіру тих, хто потребує допомоги, налагодити комунікацію з ними, загалом ефективно працювати над вирішенням складних соціальних проблем.

Десять років тому соціальні мережі, такі як Facebook, Twitter та LinkedIn, не існували. Сьогодні ці сайти привертають час та увагу сотень мільйонів користувачів у всьому світі. Люди витрачають колосальні мільярди хвилин щомісяця лише у Facebook та інших мережах.

Соціальна мережа дала змогу різним групам клієнтів, таким як боротьба із залежностями, формувати онлайн-групи підтримки зі світовим охопленням. Багато соціальних працівників та соціальних служб використовують соціальні мережі, щоб продавати свої послуги та навчати клієнтів та потенційних клієнтів таким темам, як психічне здоров'я, наркоманія та сімейна динаміка.

Але постали питання щодо етичного використання соціальних мереж у соціальній роботі. Хоча соціальна мережа

може бути корисним інструментом, соціальні працівники, які використовують її, повинні ретельно продумати, як їх діяльність може порушити межі з клієнтами, призвести до нереальних очікувань клієнтів та сприяти шахрайству з особистістю, - каже професор, доктор Фредерік Г. Реймер. Реймер вважає, що ці питання залишаться, оскільки популярність соціальних мереж продовжує зростати [4].

Список використаних джерел

1. Logvinenko de illis quae sunt professio disciplina ratio socialis operarios in studiorum superiorum // TO Logvinenko Social efficiendi paedagogiam, nolle usu. 2010. № 1. P. 59-65.
2. Corvus J. Apud hodiernis varii, idem, development et implementation / J. Corvus. M. : Академия, 2002. 368 p.
3. Polishchuk V.A Social opus: textbook / V.A Polishchuk, O.P. Bartosh Pichkar, NM quadrata Horishna. Ternopil: OJSC TVPK «Zbruch», 2010. 330 p.
4. Social opificum Foederatio Internationalis. (2017, October 12). Definitio Opus global socialis.

УДК 159.922

Христина ХОМИК
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності
Науковий керівник:
викладач Березяк К.М.

ОСОБЛИВОСТІ САМОВІДНОШЕННЯ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Юнацький вік являється важливим періодом в житті людини, протягом якого вона здобуває почуття дорослості та ідентичності, визначається із своєю майбутньою професією,

планує своє майбутнє. Відносно значимими являються навчальні та професійні досягнення, які укріплюють віру в себе і свою здібність до продуктивної діяльності. Однак самовідношення людини є одним з найважливіших відношень буття людини. Ця проблема в психології є актуальною до сьогодні, оскільки вона виходить із більш глобальної проблеми пізнання особистості власного «Я» та розвитку її самосвідомості. Разом з тим, щоб досягти чогось в житті, існують певні перешкоди, і цьому може завадити прокрастинація, при якій людина може відкладати найважливіші справи та задачі, а також прийняття рішень. Хоча, прокрастинація в тій чи іншій мірі властива кожному віку, найбільш розповсюдження вона має саме в студентські роки, юнацького віку.

Одним із найважливіших чинників у становленні різнобічно розвиненої, активної, продуктивної особистості та у створенні умов для повного розкриття її потенційних можливостей, відіграє внутрішня активність. Однією з найважливіших детермінант якої є – самовідношення. Однак її поява прокрастинації стає все більше розповсюдженою. Негативні наслідки виражаються не лише в зниженні успішності, продуктивності особистості та перешкоди її розвитку як в навчальному, так і в професійному середовищі, але й в гострих емоційних хвилюваннях власної неуспішності, почуття вини, незадоволеністю результатами своєї діяльності. Проте, проблема прокрастинації досліджується в вітчизняній науці зовсім недавно, і практично немає однозначних виявлених причин, обумовлюючих схильність «відкладати на потім». У зв'язку з цим, pojawiaються питання, що саме впливає на появу прокрастинації у юнацькому віці та як зв'язане з нею самовідношення особистості.

Видатні вітчизняні і зарубіжні вчені розглядали особливості самосвідомості та самовідношення як її складової у юнацькому віці, зокрема такі, як Б.Г. Анан'єв, І. Бех,

Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, О. Гуменюк, Н. Гуткіна, Е. Еріксон, Т. Зелінська, І. Кон, І. Кулагіна, В. Мухіна, Х. Ремшмідт, С. Рубінштейн, А. Прихожан, О. Сібгатуліна, С. Ставицька, А. Толстих, Д. Фельдштейн та інші.

Вивчення явища прокрастинації розпочалось у 1977 році працею П. Рінгенбаха «Прокрастинація в житті людини». Також цим питанням займались А. Елліс, В. Кнаус, Дж. Бурк, Л. Юена, Ноах Мілграм. У вітчизняній науковій літературі досліджували прокрастинацію Є. Базика, Д. Биков, М. Дворник, К. Фоменко та ін., досліджували академічну прокрастинацію Я. Варваричева, Н. Карловська, К. Мей, А. Шиліна, М. Шиманська, Н. Яakuб. Але питання академічної прокрастинації ще потребують подальшого дослідження.

Самовідношення в структурі особистості займає важливе місце і виникає, на думку вчених, на основі самосприйняття, самооцінки, Я-образу і оцінки значущого оточення [5]. Ці зазначені компоненти є змінними за змістовими характеристиками у часі. Отже, можна припускати, що самовідношення є закінченим цілісним стійким утворенням тільки на певному проміжку часу (життєвому етапі), водночас, являється важливим та динамічним за змістовими характеристиками феноменом у структурі особистості. Самовідношення не може утворитись без процесу мислення самого носія цього феномену – людини, тому дуже часто використовують як його синоніми – поняття самопізнання, саморозуміння.

На думку вчених, розуміння людини завжди одночасно являється і її саморозумінням. Саморозуміння у сучасній психології, на думку В. Знакова, у самому загальному вигляді визначається як процес та результат самоспостереження та пояснення людиною своїх думок та почуттів, мотивів поведінки, вміння знаходити смисл вчинків, здатність відповідати на причинні запитання відносно свого характеру, світогляду, а також ставлення до себе та до інших людей. За Н. Сарджвеладзе феномен самовідношення у якості своїх окремих сторін включає

в себе самоусвідомлення, самопізнання, самооцінку, емоційне до себе ставлення, самоконтроль, саморегуляцію, а поняття самовідношення являється родовим відносно понять самопізнання, самооцінки, та інших важливих понять, які мають префікс «само» і відображають широкий спектр феноменів внутрішнього життя особистості [4].

Термін «прокрастинація» походить від латинських слів *pro* – впереді та *crastimus* – завтрашній. Найбільш близьким перекладом являється термін «відкладання» або «зволікання», які часто використовуються як синоніми в вітчизняній науковій літературі, присвяченій даній тематиці [1].

Канадський психолог Пірс Стіл говорить про прокрастинацію, як про «добровільне відкладання суб'єктом запланованих справ, не дивлячись на очікувані негативні наслідки через затримку». П. Стіл підкреслює, що прокрастинація часто обмірковується психологами як «ірраціональна затримка», оскільки не існує вагомої причини для відкладання. Крім цього, людина може відкласти як початок справи, так і її завершення, не дивлячись на усвідомлення, що така поведінка не спричинить за собою ніяких бонусів –ні матеріальних, ні психологічних [3].

Подібної точки зору дотримувався й К. Лей: «Прокрастинація – добровільне, ірраціональне відкладання запланованих дій, не дивлячись на те, що це дорого обійдеться чи візьме негативний ефект для особистості».

В. Ковилін визначає даний феномен як «тенденцію відкладати виконання необхідних справ «на потім», поведінковий паттерн, при якому виконання головної діяльності для людини в даний період часу свідомо відкладається» [2].

Слід зазначити, що емоційний дискомфорт, негативні суб'єктивні хвилювання виділяються як основні психологічні ознаки прокрастинації. Відмічається поява загальної невдоволеності своєю діяльністю.

Щоб дослідити особливості взаємозв'язку самовідношення та прокрастинації у юнацькому віці ми

провели опитання серед студентів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності В дослідженні взяло участь 25 осіб, з яких 20 осіб жіночої статі та 5 осіб чоловічої статі віком від 18 до 25 років. Для досягнення мети дослідження нами було використано добірку психодіагностичних методик: методика «Шкала загальної прокрастинації» розроблена К. Лей, опитувальник «Самовідношення» В. Століна, методика «Шкала локусу контролю» Дж. Роттера, опитувальник «Багатовимірна шкала перфекціонізму Хьюїтта-Флетта», методика «Вимірювання мотивація-афіліація» за А. Мегрбяном.

За тестом К. Лей, шкала «Шкала прокрастинації», було виявлено, що у 96 % респондентів низький рівень, у 4 % – середній та відсутній високий рівень. За емпіричними даними ми вияснили, що 96% респондентів не схильні до прокрастинації, тобто досліджувані не властиво накопичування справ, в них не виникає ускладнення в початку якогось заняття.

За шкалами тесту – опитувальника «Самовідношення» (В. Столін, С. Пантелєєв). Результати отримані в ході проведення відсоткового аналізу мають такий вигляд. За шкалою «Глобальне самовідношення» ознака яскраво виражена – 52%; за шкалою «Самоповага» ознака виражена – 48%; за шкалою «Аутосимпатія» ознака не виражена – 44%; за шкалою «Очікуване ставлення від інших» ознака не виражена – 76%; за шкалою «Самоінтерес» ознака не виражена – 56%. Результати отримані за шкалою «Впевненість у собі» показують, що ознака не виражена – 52%; за шкалою «Ставлення інших» ознака не виражена – 52%; за шкалою «Самоприйняття» ознака не виражена – 64%; за шкалою «Самопослідовність» емпіричний аналіз показує, що у більшій половини групи респондентів ця ознака не виражена – 64%; за шкалою «Самозвинувачення» ознака має виражений низький рівень – 84%; за шкалою «Самоінтерес» ознака не виражена – 56%; за шкалою «Розуміння себе ознака виражена – 48%.

При узагальненні результатів, можемо побачити, що у більшості юнаків переважає середній рівень самоставлення, на це вказує переважна більшість результатів з переважанням низького рівня за шкалами обраної методики. Проте в респондентів присутнє вираження високого рівня за показниками розуміння себе (48%) та самоповага (44%), що впливає на загальне ставлення особистості до себе (52%).

Виражений низький рівень (84%) вказує на відсутність у респондентів звинувачення себе. Це підтверджує те, що при прокрастинації особистість схильна до цієї риси. За методикою «Мотивація афіліації (МАФ)» у 46 % студентів виявлено страх відкидання та у 54 % – прагнення до прийняття. Отримані дані вказують на те, що в респондентів переважає прагнення до афіліації. Кажучи інакшими словами, у 54% досліджуваних мотивація спрямована на перебування в оточенні інших людей.

За тестом «Шкала локусу контролю» (Дж. Роттер) можемо стверджувати, що в переважній більшості респондентів виражений змішаний тип локусу контролю (92%), до іншої групи респондентів відносяться 8% досліджуваних, яким притаманно повністю брати відповідальність за свої дії на себе, тобто в них виражений інтернальний тип.

Високий рівень (76%) за показником інтернальності досягнень вказує на те, що ця група респондентів успіх за певні досягнення присуджує собі, не вважають, що досягнення поставлених ними цілей відбулось за допомогою щасливого збігу обставин або за допомоги інших осіб. Також, виражена ознака за шкалою «Інтернальність невдач» (80%) вказує на те, що досліджувані не схильні до приписування відповідальності за негативні події, що відбуваються в їх житті, іншим, або певним обставинам.

У відносинах, за проведеним аналізом, нам стало зрозуміло, що 24% респондентів перекладають відповідальність на партнера; 76% респондентів, вказали, що вони беруть на себе відповідальність за події, які трапляються в їх стосунках.

В більшу групу (84%) ввійшли респонденти, які вважають, що їх дії є важливим фактором в організації їх професійної діяльності. 26% респондентам притаманно вважати, що важливу роль у просуванні професійної діяльності відіграє везіння, допомога інших або сприятливі, для того, умови.

За показником «Інтернальність здоров'я», 4% респондентів мають низький рівень. На підставі цього ми можемо стверджувати, що до цієї групи відносяться досліджувані, які вважають, що одужання, при хворобі, повністю залежить від дій лікарів.

За методикою «Багатомірна шкала перфекціонізму» (П. Х'юїта, Г. Флетта) 68% респондентам з низьким рівнем перфекціонізму, орієнтовного на себе не являється характерним встановлювати завищені вимоги до себе.

Серед даної вибірки відсутні респонденти, яким властиво встановлювати жорсткі стандарти до оточуючих. До найбільшої групи відносяться респонденти, яким ця риса не характерна. Групу з 84% респондентів складають особистості, які не вважають, що вимоги, які встановлює соціальне оточення для них являються завищеними або нереальними.

Тож аналізуючи отримані результати, за даною методикою, ми можемо стверджувати, що 80% респондентів не схильні до будь якого прояву перфекціонізму.

Для більш детального аналізу взаємозв'язку самовідношення та схильності до прокрастинації особистості юнацького віку ми використовували кореляційний аналіз, який був проведений за допомогою програми SPSS Statistica 20. Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона виявлено прямі кореляційні зв'язки показника прокрастинації з самоповагою ($r= 0,407^*$, $p \leq 0,05$), перфекціонізмом орієнтованим на інших ($r= 0,477^*$, $p \leq 0,05$), загальним рівнем перфекціонізму ($r= 0,411^*$, $p \leq 0,05$) та зворотні зв'язки з змішаною інтернальністю ($r= -0,433^*$, $p \leq 0,05$), інтернальністю невдач ($r= -0,404^*$, $p \leq 0,05$). По отриманим даним ми виявили, що на показник прокрастинації впливає певний тип локусу

контроля. Про це свідчить обернений зв'язок прокрастинації з змішаною інтернальністю ($r = -0,433$). Також слід виокремити обернений зв'язок з інтернальністю невдач. При його аналізі ми доходимо до висновку, що прокрастинатори, зазвичай, схильні до звинувачення або засудження себе.

Прямий зв'язок ($r = 0,407$) показує, що прояв прокрастинації впливає на самоповагу особистості. Тобто, чим більше особистість юнацького віку прокрастинує, тим менше вона проявляє повагу до себе.

Встановлено прямі кореляційні зв'язки показника аутосимпатія з перфекціонізмом орієнтованим на себе ($r = 0,419^*$, $p \leq 0,05$) та загальним рівнем перфекціонізму ($r = 0,407^*$, $p \leq 0,05$).

Оскільки шкала «Перфекціонізм орієнтований на себе» означає схильність особистості встановлювати високі вимоги, її зв'язок з аутосимпатією пояснюється тим, що невиконання встановлених до себе таких вимог призводить до ворожого ставлення особистості юнацького віку до самої себе. Встановлено прямі кореляційні зв'язки показника самоповага з перфекціонізмом орієнтованим на себе ($r = 0,529^{**}$, $p \leq 0,01$), загальним рівнем перфекціонізму ($r = 0,560^{**}$, $p \leq 0,01$), перфекціонізмом орієнтованим на інших ($r = 0,460^*$, $p \leq 0,05$). Рівень перфекціонізму орієнтованого на себе напряму залежить від самоповаги, про вказує встановлений прямий зв'язок ($r = 0,529$).

Встановлено прямі кореляційні зв'язки впевненості в собі з перфекціонізмом орієнтованим на інших ($r = 0,525^{**}$, $p \leq 0,01$), загальним рівнем перфекціонізму ($r = 0,524^{**}$, $p \leq 0,01$) та перфекціонізмом орієнтованим на себе ($r = 0,500^*$, $p \leq 0,05$). Впевненість особистості юнацького віку напряму залежить від перфекціонізму. Тобто при досяганні ідеалу в певній діяльності в особистості понижується тривожність, що спрямована на правильність власних дій.

Виявлено прямі зв'язки показника самосприйняття з інтернальністю здоров'я ($r = 0,404^*$, $p \leq 0,05$),

перфекціонізмом орієнтованим на себе ($r = 0,406^*$, $p \leq 0,05$), перфекціонізмом орієнтованим на інших ($r = 0,419^*$, $p \leq 0,05$) та загальним рівнем перфекціонізму ($r = 0,438^*$, $p \leq 0,05$). Самосприйняття впливає перфекціонізм орієнтований на себе, на інших та загальний рівень перфекціонізму. Це можна пояснити тим що при досягненні встановленого ідеалу, або ж коли інші досягають цього, в особистості формується почуття внутрішньої комфортності.

Перфекціонізм зумовлює самопослідовність. Тобто це можна пояснити тим, що особистості з вираженим перфекціонізмом характерно вибудовувати певний обґрунтований план дій, такій особистості властиві почуття керованості власного «Я».

Виявлено прямий кореляційний зв'язок показника самозвинувачення з інтернальністю досягнень ($r = 0,400^*$, $p \leq 0,05$). Ми можемо припускати, що при недосягненні певних планів, особистість може бути схильна до самозасудження, себто прояв інтернального типу локусу контролю.

Дослідження самовідношення та схильності до прокрастинації особистості юнацького віку виявило, що опитуваним з низьким рівнем прокрастинації притаманний низький рівень розуміння себе, вони не самопослідовні, також прояв цікавості до себе у них на низькому рівні, тому їх поведінка носить імпульсивний нерефлексивний характер. При високому рівні перфекціонізму самовідношення особистості погіршується та може призводити до прокрастинації, як прагненню досягти ідеалу.

Список використаних джерел

1. Виндекер О.С., Останина М.В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Лая (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. Москва, 2014. № 1. С. 116–126.

2. Грабчак О. Особливості академічної прокрастинації студентів-першокурсників// Педагогіка і психологія професійної освіти, 2016, № 4, С.210-218.
3. Рудь Г.В. Дослідження феномену прокрастинації в юнацькому віці// Психологія реальність і перспективи, 2019, № 12, с. 190-196
4. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 206 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983. 284 с.

УДК 159.92

Марина ЦЮХ

Львівський державний університет

безпеки життєдіяльності

Науковий керівник:

викладач Березяк К.М.

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Поняття особистісно-орієнтованих технологій в сучасній школі містить в собі включення набору параметрів, що відбивають індивідуальні характеристики учнів і складових самосвідомості. У процесі взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального процесу формуються зв'язки, відносини, зміст яких багато в чому залежить від стилю освітньої діяльності, когнітивного стилю. Але підґрунтям є самосвідомість учня, в колі якої відбувається професійне самовизначення, як результат взаємодії усвідомлення своїх якостей, інтересів, зіставлення їх з потребами суспільства.

Наявність самосвідомості як психологічного феномену чітко виявляється вже у підлітковому віці, саме це дає можливість при здійсненні психологічного супроводу

психологам закладу середньої освіти сприяти свідомому вибору учнями подальшого профілю навчання, вибору професійного спрямування.

Спеціалізована освіта в школі реалізується відповідно до регламенту національної доктрини розвитку освіти в ХХІ столітті України, українського закону про загальну середню освіту, концепції загальної середньої освіти, концепції спеціальної освіти [3]. На даний час Закон України «Про освіту» чітко розмежував здобуття профільної середньої освіти на два спрямування:

– «академічне, як профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти;

– професійне, як орієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів» [4].

Тобто, базовою складовою вибору учнями подальшого спрямування профільної освіти є самосвідомість учнів. Психологи розглядають проблему самосвідомості комплексно, зокрема, у вітчизняній психології питання самосвідомості розглядали наступні науковці: Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, С. Рубінштейн, В. Столін, І. Чеснокова. Серед закордонних психологів найбільший внесок у розгляд цієї проблематики зробили Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, К. Хорні.

Сучасні психологи (М. Боришевський, Р. Грановська, В. Каверін, А. Прихожан, А. Реан, Л. Регуш, Г. Цукерман) зазначають, що підлітковий період є найбільш сенситивним до засвоєння особистістю моральних цінностей та ідеалів.

Саме це стає підґрунтям для становлення самосвідомості у особистості підліткового віку та його подальшого професійного становлення.

Професійне самовизначення старшокласників, готовність вибирати якісь професії присвячені творчості М. Беха, Д. Закатнова, Н. Ковтуненко, А. Коліханова, Г. Левченко, Д. Торжевський, В. Плаучута, М. Тюменко, Л. Чеботарьова, О. Ястремська та інші. Вчені вважають, що розуміння себе в старшій школі, вміння порівнювати знання про себе і предмет. Форми і методи повинні визначати майбутню професійну діяльність профорієнтація для старших школярів [5].

Відчуття самототожності складає базис розвитку самосвідомості і самосмислової сфери особистості. О. Белобрикіною виділені психологічні утворення (підструктури) самосвідомості (емоційно-оцінюючий компонент; вольовий компонент; когнітивний) і самосмислової сфери особистості (первинний (цілісний) образ Я; спільна самооцінка; первинна Я-концепція; часткова самооцінка; сукупність Я-образів (їх диференціація, змістовно-смісловне насичення, рухливість, пластичність і ієрархія); глобальна Я-концепція; самосвідомість) [1].

В. Мухіна розуміє самосвідомість як універсальну, таку, що історично склалася, і соціально обумовлену психологічно значиму структуру, що властива кожному соціалізованому індивіду. Ця структура містить ланки, що складають вміст ключових переживань особистості і виступають внутрішніми чинниками рефлексії, ставлення особистості до самої себе і навколишнього світу. В. Мухіна виділяє п'ять ланок структури самосвідомості:

- 1) ідентифікація з ім'ям та із його заміником «Я», з образом тіла, індивідуальна духовна сутність людини;
- 2) прагнення до визнання;
- 3) статеві ідентифікація;

4) психологічний час особистості (індивідуальне минуле, сьогодення, майбутнє, а також історичне минуле, сьогодення, майбутнє свого етносу);

5) соціальний простір особистості (права і обов'язки) [6].

Л. Олійник у структурі самосвідомості, виділяє наступні шість складових: самопочуття, самопізнання, самооцінку, самокритичність, самоконтроль і саморегуляцію [7].

М. Боришевський розуміє самосвідомість особистості як складне утворення, структура якого складається з таких взаємозалежних одиниць як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування й образ «Я». Крім того, він зазначає, що образ «Я» є тим своєрідним каркасом, який служить особистості основою для вибору певної лінії поведінки, виступаючи при цьому як узагальнений глобальний механізм саморегуляції поведінки на особистісному рівні, який забезпечує почуття ідентичності, самототожності людини [2].

Ми провели дослідження психологічних особливостей самосвідомості учнів профільних класів різного спрямування. В дослідженні приймало участь 36 учнів 5-го (гуманітарний напрямок) та 6-го (математичний напрямок) класів у Сумській спеціалізованій школі I-III ступенів №10. ім. Героя Радянського Союзу О. Бутка. Для комплексного вивчення психологічних особливостей ми застосували набір валідних психодіагностичних методик: диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. Клімова; тест самоакцептації (підлітковий та юнацький вік); тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості (В. Столін, С. Пантелеєв); тест структури інтересів і схильностей (СІС). Також нами була розроблена «Домінуючий тип модальності в роботі з інформацією», що визначає, який саме тип сигналів найкраще сприймається людиною (візуал, аудіал, кінестетик, дигітал).

У учнів I групи (гуманітарний клас) переважає орієнтація на систему «Людина - людина» (27,8%), що відповідає напрямку навчання, а у II групі (математичний

клас) - «Людина - техніка» (27,8%). Отже в обох групах переважає схильність до типу праці в системі «Людина - людина» (25,0% досліджуваних), що відображає зокрема активний розвиток в цьому віці комунікативних якостей, на другому місці виявлено схильність до праці в системах «Людина - знакова система» (22,2%) та «Людина - техніка» (22,2%), однією з причин цього може бути те, що все життя сучасних дітей просякнуто ІТ-технологіями, тому це викликає стійкий інтерес у учнів.

Після обробки відповідей за тестом самоакцептації (підлітковий та юнацький вік) виявлено деякі особливості учнів щодо самоприйняття. Прийняття своєї зовнішності у І групі на низькому рівні у 16,67% учнів, на середньому – у 77,78%, на високому - у 5,56%. Д ІІ групі ситуація подібна: низький рівень виявлено у 16,67%, середній – у 72,22%, високий – у 11,11%. Отже, суттєво переважає середній рівень задоволення своєю зовнішністю.

За шкалою «прийняття характеру», яка відображає самооцінку особи у вмінні керувати собою, в обох групах переважає середній рівень – 69,44%, але в І групі більше осіб, ніж у ІІ групі проявило високий рівень прийняття характеру (33,33%).

За шкалою «ставлення до виконання справ» більш схильною до високого рівня оцінки виявилась ІІ група (22,22%).

Високий рівень в оцінці власної здатності критично оцінювати свою соціальну поведінку (шкала «соціальної поведінки») більше виявився у І групи (22,22%), але в ІІ групі також більше осіб з низьким рівнем (16,67%)

Загальна самоакцептація у обох груп на середньому рівні, у ІІ групи в 22,22% виявлено високий рівень.

Тобто для обох груп характерна позитивна установка щодо себе, середній рівень самоакцептації. Найнижчий рівень самоакцептації у обох груп є за шкалою прийняття своєї зовнішності.

За даними тесту-опитувальника для визначення самоставлення особистості (В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв), за всіма шкалами в обох групах переважає середній рівень показників.

При аналізі результатів Тесту структури інтересів і схильностей (СІС) виявили найбільш бажані навчальні дисципліни. За отриманими даними (значення суми балів для всіх учнів групи) для обох груп на високому рівні є зацікавленість наступними дисциплінами:

1. Мови: 82 бали у I групи, 91 бал у II групи;
2. Математика: 66 балів у I групи та 86 балів у II групи;
3. Інформатика: 84 бали у I групи та 108 балів у II групи.

При аналізі Анкети «Домінуючий тип модальності в роботі з інформацією», виявлено, що серед учнів переважають діджитали (орієнтовані на логіку, послідовність, структурованість матеріалу): по 10 осіб у кожній групі. На другому місці виявились візуали (найкраще сприймають візуальну інформацію): 7 осіб у I групі та 5 у II групі. Кілька осіб мали змішаний чи невиражений тип. Ці дані можливо використати в процесі навчання, надаючи перевагу методам, що стимулюють логіку, осмислення матеріалу (брейнстормінг, дискусії) в поєднанні з належним візуальним представленням матеріалу.

Для порівняння показників I групи (гуманітарний клас) та II групи (математичний клас) нами було використано t-критерій Стьюдента для незалежних виборок у програмі IBM SPSS Statistics. Результати аналізу представлені у додатку 3. За рівнем показника 2-сторонньої значимості, яка має бути менша 0,05, відмінності між групами виявлені лише за методиками «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є. Клімова та Тестом структури інтересів і схильностей (СІС).

Для кореляційного аналізу нами було використано коефіцієнт кореляції за Пірсоном, який обраховано за

допомогою програми IBM SPSS Statistics. У плеяді по фактору самоповаги, який має прямі зв'язки з прийняттям своєї зовнішності, прийняттям характеру, соціальною поведінкою та шкалою загальної акцептації.

Відповідно до результатів кореляцій 2-ий фактор – Аутосимпатія та 3-ій фактор – Самоприниження мають зв'язки на 0,1%-му рівні значимості зі всіма шкалами тесту самоакцептації.

Зі шкал «Диференційно-діагностичного опитувальника» (ДДО) Є. Клімова шкала «Людина-людина» має наступні кореляційні зв'язки: значимість на рівні $p \leq 0,01$ зі шкалою аудіали, а на рівні значимості $p \leq 0,05$ є прямий зв'язок зі шкалою філософія і обернені зв'язки зі шкалами людина-природа (18), людина-техніка, фізика. Тобто учні, які орієнтовані на роботу з людьми, схильні до слухання більше, ніж до точних дисциплін.

За шкалами авторської анкети «Домінуючий тип модальності в роботі з інформацією» шкала «візуали» має також значимі кореляційні зв'язки: при значимості на рівні $p \leq 0,01$ існує прямий зв'язок зі шкалою «Людина-художній образ», зворотній - зі шкалою дигітали та математика, а на рівні значимості $p \leq 0,05$ є обернений зв'язок зі шкалою економіка.

Загалом зазначимо, що необхідно враховувати відмінності у психологічних особливостях самосвідомості учнів як в процесі профорієнтації під час вибору спрямування профільної освіти, так і в процесі самого навчання.

Список використаних джерел

1. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онто- и социогенеза: дис. кандидата психол. наук : 19.00.01 / Белобрыкина Ольга Альфонсовна. Новосибирск, 2000. 368 с.

2. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. в форме науч. доклада доктора психол. наук : 19.00.07 / Боришевский Мирослав Иосифович. К., 1992. 77 с.
3. Буйдіна О.О. Профільне навчання як модель зовнішньої диференціації в освіті: реалії та перспективи / О.О. Буйдіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип.44. Ч.2. С.52-59.
4. Закон про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380, редакція від 02.04.2020.
5. Миронюк С. Подолання причин неуспішності в учнів молодших класів / С. Миронюк // Завуч. Шкільний світ. 2014. № 16. С. 1-24.
6. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. / В.С. Мухина М.; Воронеж: Института практической психологии: МОДЭК, 1999. 180 с.
7. Панок, В.Г. Теоретико-методологічні проблеми застосування виховних технологій з погляду прикладної психології / В.Г. Панок // Педагогіка і психологія. 2014. № 4. С. 21-29.

УДК 343.6

Олександр ШУМИК
Ганна КОВАЛЬ

доктор наук з державного управління, професор
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

РОЛЬ МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДСТВА

У сучасних умовах удосконалення системи освіти ключовим питанням залишається відродження культурно-творчої місії школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система освіти не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування культури майбутніх фахівців, в якій поєднується високий професіоналізм і

культурне багатство. Сьогодні чітко усвідомлюється, що освіта і культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв'язок моральних, художніх, інтелектуальних якостей особистості необхідних майбутньому фахівцю. Усвідомлення вченими й педагогами України могутньої сили впливу мистецтва на людину, на розвиток її духовної культури сприяє активізації їхніх наукових пошуків щодо дослідження і реалізації його потенціалу в процесі формування творчої особистості сучасного фахівця [5]. Особливо це стосується молодого покоління, яке формує кадровий потенціал нашої держави.

В останні десятиліття ХХ і на початку ХХІ століть роль мистецтва у розвитку духовної культури людства розглянуто вченими Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалкою, О. Рудницькою та іншими. Різним аспектам виховання культури студентської молоді присвячено також сучасні дослідження В. Андрущенка, О. Бабченко, В. Бутенка, І. Карпенка, П. Щербань. Так, О. Рудницька в процесі дослідження впливу мистецтва на формування інтегрованих складових педагогічної культури вчителя виокремила власне культурологічний аспект навчання у вищій педагогічній школі. Тому надзвичайно цікавими є погляди українських письменників, учених, педагогів про значення мистецтва для культурного розвитку особистості [5].

Значимість впливу народного мистецтва на культурний розвиток особистості підкреслював видатний діяч української літератури ХІХ століття І. Котляревський. Письменник глибоко розумів культуру, був усебічно обдарованою людиною. Це допомогло йому побачити у народних звичаях, піснях, танцях величезний виховний потенціал. Трансформацію народного мистецтва у літературну творчість знаходимо у творах І. Котляревського «Наталка Полтавка» та «Енеїда» [5].

Про мистецтво як чинник удосконалення людського суспільства говорив народний поет, художник, мислитель

XIX століття Т. Шевченко. Про народні пісні він писав: «І всі вони так велично-прості і прекрасні, що коли б воскрес сліпець хіуський та почув хоча б одну з них (пісень) від такого ж, як і він сам, кобзаря чи лірника, то розбив би вщент свій козуб, названий лірою, і пішов би м міхоноші до найбільшого нашого лірника» [1, с. 37].

На думку видатного письменника XIX століття Панаса Мирного «спів – то мова душі, то голос серця» [1, с. 48]. Неоціненний вплив мистецтва на людину описала Леся Українка. Ось її слова-звернення до митців: «Шукай, відбирай, перевтілюй у власній творчості насамперед те, що являє прекрасне, що пов'язане з красою народного сприймання, народної фантазії і народного світогляду, а не те потворне, негарне, що повинне лише відтінювати велич прекрасного, закладеного в народіві» [2, с. 18].

Для гармонійного виховання молоді необхідні знання з історії письменства, малярства, скульптури, музики, архітектури [5]. У галузі мистецького виховання мусить перше місце займати виховання і розуміння свого рідного мистецтва, тим більше, що в цій галузі Україна має значні досягнення [1, с. 187].

Будучи великим прихильником народного мистецтва, видатний педагог В. Верховинець уважав, що саме мистецтво здатне найефективніше впливати на підростаюче покоління. Він розробив музичні ігри, на основі яких відбувається гармонійний розвиток особистості. Педагог об'єднав багатий народний мистецький матеріал: українські народні пісні, скоромовки, забавлянки, приспівки, хороводи, танці, народні обряди та звичаї [5].

Суспільству необхідне гармонійне поєднання матеріального та духовного начал, цивілізації та культури. Значну роль тут відіграє мистецтво. Воно допомагає гуманістично орієнтувати всі сфери цивілізації та культури, морально просвітлює і «олюднює» їх. Термін «мистецтво» неосяжний. А тому усе, до чого ми звертаємось, невід'ємно

стосується лише його: будинок – архітектура, зображення – графіка, живопис. Нехай щось незрозуміло, але можна впевнено сказати – це Мистецтво.

Відомо, що одним із засобів формування особистості є мистецтво. Воно, разом із іншими інститутами і формами включає особистість в систему інтересів і потреб суспільства.

Мистецтво, будучи унікальною та самобутньою формою діяльності, не лише відображає в своєму розвитку пануючі уявлення культури, але й само активно приймає участь в становленні нових сторін суспільної свідомості, психології, розширюючи потенціал людини, сприяючи процесу її самовдосконалення.

Таким чином, мистецтво є одним із найбільш ефективних засобів культурного розвитку особистості і впливає на розвиток духовної культури людства. Його виховні можливості високо оцінені видатними мислителями й педагогами, що дозволило їм створити унікальні педагогічні теорії й освітні системи.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори: у 2 т. Т. 1. Дрогобич: Відродження, 1977. 245 с.
2. Машенко М. Музика і живопис на уроках літератури. К.: Радянська школа, 1971. 75 с.
3. Сухомлинський В.О. Народний учитель // В.О. Сухомлинський. Вибрані твори: у 5 т. Т. 5. К., 1977. 456 с.
4. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Т. 2. Переклади з рос. // Редкол.: В.М. Столетов (голова) та ін. К.: Радянська школа, 1983. 347 с.
5. Шевченко О.М. Вплив мистецтва на культурний розвиток особистості: погляди діячів української культури / О.М. Шевченко // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 124-127. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2009_6_29.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Андрушко Ярина Степанівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка».
2. **Березяк Ксенія Михайлівна**, викладач кафедри практичної психології та педагогіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
3. **Блінов Олег Анатолійович**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.
4. **Бойко Ганна Валентинівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної філософії та управління Запорізького національного університету.
5. **Брунець Іван Іванович**, студент групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
6. **Бурковська Христина Михайлівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
7. **Бутченко Тарас Іванович**, доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціальної філософії та управління Запорізького національного університету.
8. **Веретельник Андріана Миколаївна**, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Львівського національного університету імені Івана Франка.
9. **Верстюк Анна Андріївна**, студентка Національного авіаційного університету.
10. **Гавришків Оксана Богданівна**, викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної академії сухопутних військ імені гетьмана П. Сагайдачного.

11. **Галян Олена Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.
12. **Гарда Христина Михайлівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
13. **Горпинич Анастасія Василівна**, студентка групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
14. **Грицанюк Віта Василівна**, кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
15. **Гусак Аліна Михайлівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
16. **Гуцман Євгеній Євгенович**, студент групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
17. **Дончак Анастасія Ігорівна**, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота групи СРМ-51з Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
18. **Казибрід Марина Петрівна**, студентка групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
19. **Каро Герард Юрійович**, студент групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

20. **Квічка Соломія Ярославівна**, студентка групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
21. **Коваль Ганна Володимирівна**, доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
22. **Корняк Віра Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Львівського національного університету імені Івана Франка.
23. **Королюк Олег Олександрович**, студент групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
24. **Костишин Емілія Іванівна**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
25. **Кривачук Людмила Федорівна**, dr hab, prof. UР, професор педагогічного університету в Кракові.
26. **Логвиненко Вікторія Михайлівна**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
27. **Малиновська Наталя Леонідівна**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського національного університету імені Петра Могили.
28. **Малиновська Ольга Станіславівна**, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної філософії та управління Запорізького національного університету.

29. **Мачинська Наталія Ігорівна**, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.
30. **Мищенко Оксана Михайлівна**, викладач кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
31. **Моранець Мар'яна Василівна**, студентка групи ПС-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
32. **Нагірняк Михайло Ярославович**, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
33. **Новікова Наталя Євгенівна**, старший викладач кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.
34. **Овчарова Валерія Сергіївна**, аспірантка кафедри соціальної філософії та управління Запорізького національного університету.
35. **Перехрест Олена Юрївна**, викладач циклової комісії соціальна робота Васильківського коледжу Національного авіаційного університету.
36. **Петренко Тетяна Вячеславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.
37. **Петрівник Юлія Ігорівна**, студентка групи СР-21 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
38. **Пірен Марія Іванівна**, доктор соціологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, академік АНВШ, професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

39. **Полторак Любов Юрївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Інституту державного управління Чорноморського національного університету імені Петра Могили.
40. **Попович Василь Михайлович**, доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи та психології Національного університету «Запорізька політехніка».
41. **Прозанас Світлана Олексіївна**, студентка групи ПС-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
42. **Проць Іванна Миколаївна**, кандидат юридичних наук, доцент кафедри адміністративно-правових дисциплін Львівського державного університету внутрішніх справ.
43. **Радченко Марина Ігорівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного Авіаційного Університету.
44. **Різанова Соломія Романівна**, студентка групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
45. **Рогальська-Яблонська Інна Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.
46. **Роман Марія Олегівна**, студентка групи СР-11 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
47. **Салдан Марія Василівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

48. **Санжаровець Валентина Миколаївна**, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних технологій факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету.
49. **Санжаровець Крістіна Олександрівна**, PhD, голова циклової комісії гуманітарних дисциплін, викладач Васильківського коледжу вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».
50. **Сотник Уляна Ярославівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
51. **Султанова Наталя Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.
52. **Тарабанська Тетяна Василівна**, студентка групи СР-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
53. **Тимошенко Інеса Станіславівна**, директор Васильківського коледжу вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».
54. **Тищенко Григорій Володимирович**, магістрант 1-го курсу спеціальності «Соціальна робота» Запорізького національного університету.
55. **Трусевич Оксана Мирославівна**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики і механіки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
56. **Уманчук Ольга Сергіївна**, студентка СР-216 факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету.

57. **Хомик Христина Романівна**, студентка групи ПС-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
58. **Царьова Анастасія Євгенівна**, студентка групи СР-42 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
59. **Цюх Марин Валеріївна**, студентка групи ПС-41з Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
60. **Шумик Олександр Васильович**, курсант групи ПБ-45 Навчально-наукового інституту пожежної та техногенної безпеки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
61. **Яворницька Юлія Василівна**, студентка групи ПС-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
62. **Ямкова Тетяна**, здобувач вищої освіти юридичного факультету Львівського державного університету внутрішніх справ.
63. **Ярош Ірина Петрівна**, курсантка групи ПС-41 Навчально-наукового інституту психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

ЗМІСТ

Передмова.....	3
<i>Андрушко Я.</i> Емоційна психоедукація особистості.....	6
<i>Березяк К., Яворницька Ю.</i> Психологічні особливості внутрішньої мотивації особистості підліткового віку схильної до адиктивної поведінки.....	10
<i>Березяк К., Ярош І.</i> Життєстійкість особистості юнацького віку.....	19
<i>Блінов О.</i> Зв'язок бойового стресу військовослужбовців з їх вірою в бога.....	24
<i>Бойко Г.</i> Соціальна робота в громаді: історичні приклади Запорізького регіону	29
<i>Бурковська Х.</i> Торгівля людьми як одна з сучасних проблем України.....	35
<i>Бутченко Т.</i> Проєктна компетентність соціальних працівників	38
<i>Вертельник А.</i> Соціальна активність дітей дошкільного віку: параметри оцінювання.....	42
<i>Верстюк А.</i> Важливість введення статевого виховання.....	46
<i>Гавришків О.</i> Психолого-педагогічні основи розвитку іншомовної професійної компетенції у майбутніх офіцерів	51
<i>Гарда Х.</i> Особливості соціальної роботи щодо протидії домашнього насильства.....	57
<i>Горпинич А.</i> Ставлення українського суспільства до проблеми ВІЛ/СНІДу.....	62
<i>Грицанюк В., Королюк О.</i> Європейський досвід становлення інклюзивної освіти.....	67

Гусак А. Ресоціалізація у контексті міждисциплінарного аналізу.....	72
Гуцман Є. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	76
Каро Г. Формування професійних компетентностей майбутніх соціальних працівників в процесі професійно-орієнтованої практики.....	80
Квічка С. Особливості організації соціальної роботи із особами, які повернулися із місць позбавлення волі.....	86
Коваль Г., Брунець І. Мотивація як складова навчальної діяльності.....	93
Коваль Г., Тарабанська Т. Роль соціального працівника в закладах дошкільної освіти.....	97
Корняк В. Підготовка соціальних працівників до розв'язання проблем насильства у сучасному суспільстві.....	100
Костишин Е., Царьова А. Історико-філософський аспект проблеми самотнього материнства.....	105
Кривачук Л. Інститут омбудсмена з прав дитини у різних країнах: особливості функціонування.....	110
Логвиненко В. Запровадження послуги «раннє втручання» як сімейноорієнтованої комплексної допомоги сім'ям з дітьми, що мають порушення розвитку.....	116
Машиновська Н. Практики соціального захисту працівників ВП Южно-Української атомної електростанції.....	121
Мачинська Н. Case метод – один із інтерактивних методів професійної підготовки майбутніх фахівців.....	126

Мищенко О., Казибрід М. Формування проєктної компетентності майбутніх соціальних працівників.....	130
Моранець М. Особливості сімейного виховання та формування агресивності у підлітків.....	136
Нагірняк М., Різванова С. Педагогічні умови профілактики девіантної поведінки неповнолітніх.....	143
Новікова Н. Роль соціального працівника у формуванні політичної свідомості суспільства.....	150
Овчарова В. Соціальна робота з молоддю та молодіжна робота в сучасній Україні.....	154
Перехрест О. Мотивація студентів коледжу до успіху.....	161
Петренко Т., Санжаровець В. Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх соціальних працівників для роботи в авіаційній галузі.....	167
Петрівник Ю. До питання про моральне виховання молоді в сучасних умовах.....	172
Пірен М. Суспільно-політичні зміни і потреби нових підходів до формування професії соціальний працівник	177
Полторак Л. Арт-терапевтична методика «Я в соціумі» в діяльності соціальних працівників: можливості та напрями використання.....	183
Попович В. Впровадження інтерактивних технологій в діяльність соціальних працівників.....	188
Прозанас С., Дончак А. Вплив стилю сімейного виховання на розвиток емоційного інтелекту молодшого школяра.....	192
Проць І., Ямкова Т. Соціальна допомога пенсіонерам під час карантину.....	206

Радченко М. Специфіка соціально-психологічної роботи з батьками дітей-інвалідів.....	211
Рогальська-Яблонська І. Соціально-педагогічні аспекти соціалізації особистості.....	216
Роман М. Модернізація надання послуг в галузі соціальної політики.....	219
Салдан М. Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів в Україні.....	222
Санжаровець К., Тимошенко І. Професійна підготовка соціальних працівників в коледжі.....	226
Сотник У. Вразливість сімей, які виховують дітей з важкими вадами розвитку.....	232
Султанова Н. . Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в умовах нової української школи.....	235
Тищенко Г. Використання міжнародного досвіду діджиталізації державних послуг у сфері соціальної роботи в Україні.....	240
Трусевич О. Психолого-педагогічні методи соціальної роботи у питанні соціалізації	244
Уманчук О. Роль соціального працівника в сучасному суспільстві	249
Хомик Х. Особливості самовідношення та схильності до прокрастинації особистості юнацького віку.....	254
Цюх М. Врахування психологічних особливостей самосвідомості учнів в умовах профільної освіти.....	263
Шумик О., Коваль Г. Роль мистецтва в розвитку духовної культури людства.....	270
Відомості про авторів.....	274

Наукове видання

**Соціальна робота:
становлення, перспективи, розвиток**

Матеріали
V Міжнародної науково-практичної конференції
від 5-6 червня 2020 року

Відповідальний редактор: **Михайло Нагірняк**
канд. іст. наук, доцент

ЛДУ БЖД
79007, Україна, м. Львів, вул. Клепарівська, 35
тел./факс: (8-032) 233-32-40, 233-24-79
e-mail: mail@ubgd.lviv.ua, ndr@ubgd.i.ua