

УДК 316.4; 316.6; 364; 371; 376; 378

Наведено результати теоретичних і емпіричних досліджень, методологічних розробок з актуальних питань у вітчизняній і зарубіжній соціальній сфері.

Для соціальних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, студентів.

There were presented the results of theoretical and empirical researches, the methodological drafting on current issues in the domestic and foreign social spheres.

This issue is for social workers, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Приведены результаты теоретических и эмпирических исследований, методологических разработок по актуальным вопросам в отечественной и зарубежной социальной сфере.

Для социальных работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, студентов.

Відповідальний за випуск О.Ф. Гук

<b>ВІДПОВІДАЛЬНИЙ РЕДАКТОР</b>	О.В. Чуйко, д-р психол. наук, проф.
<b>РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ</b>	Н.М. Чернуха, д-р пед. наук, проф. (заст. відп. ред.); О.Ф. Гук, канд. пед. наук, (відп. секр.); Н.Ю. Максимова, д-р психол. наук, проф.; Л.А. Найдьонова, д-р психол. наук, старш. наук. співроб., чл.-кор. НАПН України; Н.С. Олексюк, д-р пед. наук, проф.; Н. А. Сейко, д-р пед. наук, проф.; В.І. Тернопільська, д-р пед. наук, проф.; Т.Є. Федорченко, д-р пед. наук, проф.; С.Я. Харченко, д-р пед. наук, проф.; С.Ю. Пащенко, канд. пед. наук, доц.; Ю.М. Швалб, д-р психол. наук, проф.; А.М. Львовочкіна, д-р психол. наук, доц.; А.В. Кунцевська, канд. психол. наук, доц. Іноземні члени редакційної колегії: Юрген Вольф, д-р соц. наук, проф., м. Магдебург (Німеччина); Блумерс Вольф, д-р пед. наук, проф. м. Магдебург (Німеччина); Едіта Садовська, д-р хабіл, м. Ченстохова (Польща); Ілона Кланіне, д-р соціол. наук, проф., м. Клайпеда (Литва); Людмила Рупсієне, д-р соціол. наук, проф., м. Клайпеда (Литва); Чжай Ші, д-р філософії в педагогіці, м. Пекін, (Китай)
<b>Адреса редколегії</b>	03680, Україна, м. Київ, просп. Академіка Глушкова, 2-а, кім. 412 ☎ 38 (044) 521-32-64, електронна адреса: socr.socr@gmail.com Web: <a href="http://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/socialwork">http://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/socialwork</a>
<b>Затверджено</b>	Вченою радою факультету психології 26.10.18 року (протокол № 4)
<b>Зареєстровано</b>	Міністерством юстиції України. Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 22511-12411 Р від 14.12.2016
<b>Засновник та видавець</b>	Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
<b>Адреса видавця</b>	01601, Київ-601, 6-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43 ☎ (38044) 239 31 72, 239 32 22; факс 239 31 28

# BULLETIN

OF TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

ISSN 2616-7778 (online) 2616-7786 (print)

**SOCIAL WORK**

**1(3)/2018**

**Established in 2016**

UDC 316.4; 316.6; 364; 371; 376; 378

There were presented the results of theoretical and empirical researches, the methodological drafting on current issues in the domestic and foreign social spheres.

This issue is for social workers, teachers, scientists, postgraduate students and students.

Наведено результати теоретичних і емпіричних досліджень, методологічних розробок з актуальних питань у вітчизняній і зарубіжній соціальній сфері.

Для соціальних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, студентів.

Приведены результаты теоретических и эмпирических исследований, методологических разработок по актуальным вопросам в отечественной и зарубежной социальной сфере.

Для социальных работников, преподавателей, научных работников, аспирантов, студентов.

Responsible for the issue is O. F. Guk

<b>CHIEF EDITOR</b>	O. Chuiko Doctor of Psychology, Professor
<b>EDITORIAL BOARD</b>	Ukrainian members: N. Chernukha, Doctor of Science (Pedagogics), Professor (Deputy Main Editor); O. Guk, PhD of Science (Pedagogics), (Responsible Secretary); N. Maksymova, Doctor of Psychology, Professor; L. Naydonova, Doctor of Psychology, Senior Researcher, Corresponding member in National Academy of Pedagogy Science of Ukraine; N. Oleksiuk, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; N. Seiko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; V. Ternopil'ska, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; T. Fedorchenko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; S. Kharchenko, Doctor of Science (Pedagogics), Professor; S. Paschenko, PhD of Science (Pedagogics), Associate Professor; Yu. Schvalb, Doctor of Psychology, Professor; A. Levochkina, Doctor of Psychology, Associate Professor; A. Kuntsev'ska, PhD in Social Psychology, Associate Professor Foreign members of editorial board: Juergen Wolf, Dr. of Sociology, Magdeburg, (Germany); Bloemers Wolf, Dr. of Pedagogy, Professor, Magdeburg (Germany); Edyta Sadowska, Dr. habil, Częstochowa (Poland); Iлона Кланіенė Dr., Prof., Klaipėda (Lithuania); Liudmila Rupsiene Dr., Professor, Klaipėda (Lithuania); Zhai Shi, Doctor of Philosophy in pedagogy, Beijing, (China)
<b>Editorial address</b>	03680, Ukraine, Kyiv, ave. Glushkov 2-a tel. ☎ 38 (044) 521-32-64, e-mail address: socr.socp@gmail.com Web: <a href="http://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/socialwork">http://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/socialwork</a>
<b>Approved by</b>	The Academic Council of the Faculty of Psychology October 26, 2018 (Minutes № 4)
<b>Registration</b>	Ministry of Justice of Ukraine State Certificate KB № 22511-12411 P issued on 14.12.2016
<b>Publisher</b>	Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine Publishing center "Kyiv University". DK №1103 of 31.10.02
<b>Address of publisher</b>	01601, Kyiv-601, Boulevard Shevchenko, 14, room. 43 ☎: +38 044 239-31-72, +38 044 239-32-22; fax: +38 044 239-31-28

---

## ЗМІСТ

---

### СОЦІАЛЬНА РОБОТА

<b>Голотенко А.</b> Особливості психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб.....	6
<b>Мельничук В.</b> Комерційна сексуальна експлуатація дітей: міжнародне право .....	10
<b>Піонтківська О.</b> Результати емпіричного дослідження чинників суспільної активності людей похилого віку .....	14
<b>Федоренко О.</b> Теоретична модель соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб у громаді .....	17
<b>Яценко Г.</b> Дослідження особливостей соціальних інновацій у комерційних організаціях .....	22

### СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Кланіне І., Шмітисне Г., Банісна Е.</b> Співпраця батьків та вчителів початкової школи у подоланні складних проблем учнів з дефіцитом уваги та гіперактивністю у початкових класах .....	27
<b>Кунцевська А.</b> Розмежування соціальних практик: методологічний аналіз .....	34
<b>Тарасова Т.</b> Формуємо просоціальну поведінку підлітків: суть та механізми організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу .....	37
<b>Тернопільська В.</b> Соціально-комунікативні уміння як провідний механізм формування партнерських взаємин студентської молоді .....	42
<b>Хоссейн М.</b> Професійно значущі якості особистості: соціально-педагогічний дискурс .....	45
<b>Чуйко О.</b> Проблеми і перспективи розвитку психологічної служби у школі .....	48

### СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

<b>Найдьонова Л.</b> Різномасштабна динаміка колективної травми як інтелектуальний інструмент соціального реабілітолога .....	53
<b>Тохтамиш О.</b> Посттравматичне зростання в реабілітаційному процесі .....	57
<b>Удовенко Ю., Гончаренко О.</b> Британський досвід соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю .....	63

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

<b>Васильєва-Халатникова М.</b> Складові педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі .....	68
<b>Полівко Л.</b> Професійна підготовка соціальних працівників в умовах "гібридної" війни .....	72
<b>Додаток 1. Анотація та література (латинізація) .....</b>	<b>76</b>
<b>Додаток 2. Відомості про авторів .....</b>	<b>87</b>

---

## СОДЕРЖАНИЕ

---

### СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

<b>Голотенко А.</b> Особенности психосоциального благополучия внутренне перемещенных лиц .....	6
<b>Мельничук В.</b> Коммерческая сексуальная эксплуатация детей: международное право .....	10
<b>Пионтовская Е.</b> Результаты эмпирического исследования общественной активности людей пожилого возраста .....	14
<b>Федоренко А.</b> Теоретическая модель социальной интеграции внутренне перемещенных лиц в общине .....	17
<b>Яценко Г.</b> Исследование особенностей социальных инноваций в коммерческих организациях.....	22

### СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<b>Кланене И., Смитене Г., Баниене Э.</b> Сотрудничество между родителями и учителями начальных классов в преодолении трудностей чтения учеников с дефицитом внимания и гиперактивностью в начальных классах .....	27
<b>Кунцевская А.</b> Разграничение социальных практик: методологический анализ .....	34
<b>Тарасова Т.</b> Формируем просоциальное поведение подростков: суть и механизмы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса .....	37
<b>Тернопольская В.</b> Социально-коммуникативные умения как ведущий механизм формирования партнерских взаимоотношений студенческой молодежи .....	42
<b>Хоссейн М.</b> Профессионально значимые качества личности: социально-педагогический дискурс.....	45
<b>Чуйко Е.</b> Проблемы и перспективы развития психологической службы в школе.....	48

### СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ

<b>Найденова Л.</b> Разновременная динамика коллективной травмы как интеллектуальный инструмент социального реабилитолога .....	53
<b>Тохтамыш А.</b> Посттравматический рост в реабилитационном процессе .....	57
<b>Удовенко Ю., Гончаренко О.</b> Британский опыт социально-психологической реабилитации людей с инвалидностью .....	63

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

<b>Васильева-Халатникова М.</b> Составляющие педагогической технологии формирования профессоральной рефлексии будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении .....	68
<b>Поливко Л.</b> Профессиональная подготовка социальных работников в условиях "гибридной" войны .....	72
<b>Приложение 1. Аннотация и литература (латинизация) .....</b>	76
<b>Приложение 2. Сведения об авторах .....</b>	87

---

## CONTENTS

---

### SOCIAL WORK

<b>Holotenko A.</b> The specific of psychosocial well-being of internally displaced persons .....	6
<b>Melnychuk V.</b> Commercial sexual exploitation of children: international law .....	10
<b>Piontkivska O.</b> The results of empirical research of societal activities of elderly people .....	14
<b>Fedorenko O.</b> The theoretical model of social integration of internally displaced persons in the community .....	17
<b>Yaschenko G.</b> Studying the peculiarities of social innovations in commercial organizations .....	22

### SOCIAL PEDAGOGY

<b>Klanienė I., Smitienė G., Baniienė E.</b> Cooperation between parents and primary school teachers in overcoming the reading difficulties of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder in primary classes .....	27
<b>Kuntsevskaya A.</b> Delineation of social practices: the methodological analysis .....	34
<b>Tarasova T.</b> Forming pro-social behavior of adolescents: the essence and mechanisms of organization of educational process subjects' interaction .....	37
<b>Ternopolskaya V.</b> Social and communication skills as the leading mechanism for the formation of partnerships of student youth .....	42
<b>Hossein M.</b> Professionally important qualities of personality: social and pedagogical discourse .....	45
<b>Chuiiko O.</b> Problems and prospects for the development of psychological service in school .....	48

### SOCIAL REHABILITATION

<b>Naydonova L.</b> Different-time dynamics of the collective trauma as the intellectual instrument for social rehabilitator .....	53
<b>Tokhtamysh O.</b> Posttraumatic growth in a process of rehabilitataion .....	57
<b>Udovenko J., Honcharenko O.</b> British experience of social and psychological rehabilitation of people with disabilities .....	63

### PROFESSIONAL PREPARING OF SOCAIL WORKERS

<b>Vasylieva-Khalatnykova M.</b> Components of pedagogical technology forming the professional reflexion of future social pedagoges in the higher educational institution .....	68
<b>Polivko L.</b> Professional preparation for social workers in the conditions of hybrid war .....	72
<b>Annex 1. Extended abstract in English and References (in Latin)</b> .....	76
<b>Annex 2. Journal Authors</b> .....	87

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

*Представлено результати теоретико-методологічного аналізу поняття психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб. Це поняття тлумачиться автором як багатофакторний конструкт, що охоплює індивідуально-психологічні особливості вимушених переселенців, їхнє суб'єктивне ставлення до актуальної життєвої ситуації, характер соціальної взаємодії з оточуючими та економічні фактори життєдіяльності. Результати емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб, указують на його знижений рівень, що відображується в тенденції до дезадаптації.*

**Ключові слова:** психосоціальне благополуччя, внутрішньо переміщені особи, вимушена міграція, соціально-психологічна адаптація.

**Вступ.** Станом на 26 листопада 2018 р., за даними структурних підрозділів соціального захисту населення обласних та Київської міської державних адміністрацій, узято на облік 1 519 654 внутрішньо переміщені особи (ВПО) з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей і АР Крим [1]. Як свідчить практика, незважаючи на всі спроби з боку української влади за партнерської допомоги інших країн і гуманітарних організацій, на сьогодні інтеграція вимушених переселенців у приймаючі громади на території України зіштовхується з цілою низкою проблем, які й досі повною мірою не врегульовані [2].

Зокрема, нагального розв'язання потребує питання забезпечення ВПО житлом та надання можливостей кредитування за зниженими кредитними ставками. Ситуація із зайнятстю внутрішньо переміщених осіб також дещо погіршилася, і в червні 2018 р. частка працевлаштованих ВПО становила 42 %, що на 6 % менше від показників за березень 2018 р. [3].

Актуальні проблеми вимушених переселенців виявляються й на психологічному рівні, отже, дослідження International Alert констатують значні вияви психічних розладів серед внутрішньо переміщених осіб в Україні, зокрема посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), особливо серед жінок. Крім того, зафіксовано високий рівень поширеності супутніх виявів ПТСР, зокрема тривоги та депресії [4].

Наведені вище аргументи доводять, що ситуація вимушеної внутрішньої міграції приховує в собі велику кількість деструктивних впливів на психосоціальне благополуччя особистості, що, у свою чергу, засвідчує актуальність наукового обґрунтування даної проблематики.

**Мета статті** полягає в розкритті особливостей психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб, які ґрунтуються на результатах емпіричного дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Психосоціальне благополуччя визначається дослідниками (О. А. Ідобаєва, П. О. Кисляков, Р. М. Шамінов) як сукупність індивідуальних і соціальних передумов, що достатньою мірою забезпечують стійкість та цілісність особистості, послідовність у розв'язанні протиріч, здатність до подолання перешкод у складних життєвих обставинах.

Предикторами психосоціального благополуччя постають відчуття впевненості та захищеності, які сприяють нормальному розвитку особистості. При цьому показниками благополуччя людини є нормальний рівень ситуативної та особистісної тривожності, оптимальна активність і працездатність, можливість і готовність до здійснення адекватних дій у різноманітних життєвих ситуаціях [5].

Психосоціальне благополуччя великою мірою визначається рівнем безпеки та соціальної напруги в суспільстві, відповідно при зростанні соціальної напруги рівень безпеки та благополуччя пропорційно знижується [5]. Отже, ситуація розгортання збройного конфлікту характеризується високою стресогенністю та становить серйозну загрозу для психосоціального благополуччя населення, особливо осіб, які були змушені залишити звичні місця проживання, рятуючись від воєнної загрози.

Аналізуючи ситуацію вимушеного переселення, М. А. Мельник називає її психологічні, соціальні та економічні наслідки "життєвою катастрофою" [6], пояснюючи це тим, що рішення про переїзд приймається в умовах обмеженого часового проміжку й унеможливує фізичну, матеріальну та моральну підготовку індивіда до зміни місця проживання.

Вітчизняна дослідниця О. Л. Вознесенська зазначає, що негативні симптоми кризи соціальної ідентичності виявляються у відчутті власної неповноцінності, переживанні так званих негативних почуттів, пов'язаних із приналежністю до тієї чи іншої соціальної, професійної, етнічної, територіальної групи. Виникнення негативних переживань щодо власної приналежності до певної соціальної групи супроводжується формуванням негативної соціальної ідентичності, а в крайніх формах може призводити до втрати самоповаги [7].

На думку О. Галян, першочерговим завданням за таких умов є забезпечення життєвої стійкості особистості, збереження самодостатності й самоцінності кожного, хто переживає вимушені зміни, та актуалізація особистісних ресурсів, що спрямовані не тільки на адаптацію до емпіричної, соціокультурної та екзистенційної реальності, але й на саморозвиток, продуктивну самопобудову, "оновлення" свого змісту в його різноманітності. Ідеться про необхідність перегляду, "довизначення" орієнтирів самореалізації відповідно до нової життєвої ситуації, оцінки своїх можливостей, здатностей та їх успішного використання в змінених умовах життєздійснення. Засадничою основою забезпечення психічного та психологічного здоров'я особистості, що перебуває у вимушеній міграції, авторка визначає категорію "суб'єктність" [3].

Досліджуючи феномен психологічної захищеності українських вимушених переселенців, О. Богучарова [8] зазначає, що усвідомлення активної ролі вимушено переміщених осіб у визначенні власного буття сприяє формуванню психологічної захищеності та викликає зміни у спектрі переживань психологічних станів – від відчуження до довіри та когерентної позиції.

За результатами дослідження феномена соціальної підтримки у структурі особистісних ресурсів внутрішньо переміщених осіб (О. В. Чуйко, А. А. Голотенко) важливою умовою відновлення їхнього психосоціального благополуччя постає їхня власна здатність до виявів особистісної активності, самоконтролю та прийняття відповідальності за події власного життя.

При цьому сутність соціально підтримуючого процесу полягає в тому, що він має розгортатися в площині "приймаюча громада (надавачі підтримки) – внутрішньо переміщені особи (реципієнти підтримки)". Означений процес має включати готовність надавачів підтримки створити умови для успішної інтеграції новоприбулих жителів і здатність реципієнтів підтримки до активного освоєння та перетворення актуальної життєвої ситуації [9].

К. Педько, розглядаючи питання психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб крізь призму їх соціальної активності та примноження соціального капіталу, зазначає, що для збільшення соціальних зв'язків, у яких виявляється емоційна підтримка, ВПО необхідно приділити увагу власному позитивному ставленню до своєї позиції в колективі, гнучкості поведінки та збільшувати контактність із оточенням, а для збільшення ресурсів, пов'язаних із професійною діяльністю та громадянською активністю, вимушеним переселенцям необхідно переглянути своє ставлення до участі у спільній діяльності з оточенням [10].

Розгляд теоретичних підходів до визначення поняття психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб дозволяє визначити його як багатофакторний конструкт, що охоплює індивідуально-психологічні особливості вимушених переселенців, їх суб'єктивне ставлення до актуальної життєвої ситуації, характер соціальної взаємодії з оточуючими та економічні фактори життєдіяльності.

**Обговорення результатів дослідження.** Для проведення емпіричного дослідження особливостей психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб був використаний комплекс психодіагностичних методик: опитувальник "Шкала психологічного благополуччя" К. Ріфф у адаптації Т. П. Фесенко та Т. Д. Шевеленкової, опитувальник "Шкала соціального благополуччя" К. Кіза в адаптації А. Г. Четверик-Бурчак, опитувальник "Рівень вдовolenості життям" і анкета "Соціальне благополуччя" Н. М. Мельникової. Вибіркова сукупність респондентів дослідження становить 140 осіб з вимушених переселенців з Донецької та Луганської областей України.

Узагальнення результатів, отриманих за опитувальником "Шкала психологічного благополуччя" К. Ріфф, дозволяє стверджувати, що близько третини внутрішньо переміщених осіб стикаються із труднощами при побудові майбутніх життєвих перспектив та освоєнні нової життєвої реальності, переживають почуття втрати життєвих смислів, що, у свою чергу, перешкоджає виявам особистісної активності та суб'єктивності в процесі організації свого життя. Спостерігаються досить високі рівні життєвих розчарувань, знецінення минулих досягнень, подій минулого загалом і зневіра у власній здатності впливати на події теперішнього, змінювати ситуацію для її поліпшення.

Зниження здатності до цілісного сприйняття життєвих подій у часовому континуумі та інтеграції життєвого досвіду в систему власних поглядів і життєвих настанов поєднується з переживаннями, пов'язаними з відчуттям ізольованості та фрустрації в міжособистісних стосунках, неготовністю шукати компроміс заради збереження значимих зв'язків з оточуючими людьми, відчуженістю та страхом близьких, довірливих стосунків, потенційна

втрата яких може стати черговим приводом для зневіри та розчарування.

Ґрунтуючись на результатах дослідження, отриманих за опитувальником "Шкала психологічного благополуччя" К. Ріфф, можна висунути припущення щодо того, що для значної частини ВПО вираженою є тенденція до вияву кризових станів особистості на психологічному рівні. Відповідно до відсоткових показників для значної частки респондентів (42,9 %) характерним є низький рівень індексу психологічного благополуччя особистості ( $m = 3$ ).

Узагальнюючи результати, отримані за опитувальником "Шкала соціального благополуччя" К. Кіза в адаптації А. Г. Четверик-Бурчак, можемо констатувати, що типовою характеристикою відсоткових значень, отриманих за кожною зі шкал методики, стала їх вираженість на середньому рівні, проте більше третини досліджуваних продемонстрували низький рівень значень за шкалою "Соціальний внесок" (34,3 %), що свідчить про вияви почуття меншовартості у внутрішньо переміщених осіб, схильність до зниження своєї соціальної цінності, знецінення результатів власної діяльності в контексті їх важливості для суспільства.

Показники низьких значень за іншими шкалами методики здебільшого досягають 25 % від сукупної кількості даних за кожною шкалою, разом з тим амплітуда високих значень за шкалами методики коливається в діапазоні від 15 до 25 %. На основі наведеної інформації можна констатувати, що незважаючи на наявність певних проблем, пов'язаних із переживанням соціального благополуччя, актуальною є тенденція до нормалізації його рівня та поступового досягнення високих показників. Відповідно інтегральний показник соціального благополуччя ВПО переважно представлений на рівні середніх значень (52,2 %;  $m = 6$ ).

Узагальнюючи результати, отримані за опитувальником "Рівень задоволеності життям" Н. М. Мельникової, маємо зауважити наявність виявів негативізму в характері суб'єктивного сприйняття внутрішньо переміщеними особами актуальної життєвої ситуації та траєкторії розгортання життєвих подій. Зокрема, респонденти продемонстрували досить високі показники занепокоєння майбутнім, втоми та розчарування в житті, що свідчить про вияви незахищеності та тривожності, відсутність відчуття стабільності та впевненості в майбутньому, вияви апатії та зневіри в тому, що ситуація може поліпшитися.

У контексті нашого дослідження пояснення таких виявів може бути пов'язане з характером травматичних подій, які довелося пережити в результаті вимушеного переселення, різкою зміною соціального статусу та розривом соціальних зв'язків, здобутих у минулому, невідповідності власного статусу та ситуації загалом у теперішньому житті.

На основі співвіднесення даних, отриманих за опитувальником "Рівень задоволеності життям" Н. М. Мельникової, було розраховано інтегральний показник суб'єктивного благополуччя внутрішньо переміщених осіб. Відсоткові значення дозволяють констатувати, що для 45 % учасників дослідження даний показник виявляється на низькому рівні ( $m = 2$ ).

Інтегральний показник суб'єктивного благополуччя відображає якість взаємодії особистості в діаді "Я – життя" і може розцінюватися як критерій адаптованості або дезадаптованості особистості за суб'єктивними (внутрішніми) характеристиками. Зважаючи на велику частку досліджуваних, які характеризуються низьким загальним рівнем суб'єктивного благополуччя, можемо простежити тенденцію до низького ступеня задоволеності внутрішньо переміщених осіб характером взаємодії

із соціальним середовищем і високого рівня тривожності та фрустрації.

Інтегральний показник соціального благополуччя, розрахований за результатами анкети Н. М. Мельникової, дозволяє проаналізувати узагальнені дані щодо соціально-економічного становища внутрішньо переміщених осіб. Відсоткові значення середнього рівня є характерними для 47,1 % учасників дослідження ( $m = 5$ ). У свою чергу показники, що відповідають низькому рівню соціального благополуччя, притаманні 43,6 % респондентів.

Узагальнення результатів, отриманих за анкету "Соціальне благополуччя" Н. Мельникової, дозволяє говорити про середній рівень адаптації ВПО до умов соціального середовища з погляду загальноприйнятих соціально-економічних критеріїв зовнішнього благополуччя особистості. Згідно з результатами дослідження показники фінансових доходів, соціального статусу, рівня життя й умов роботи внутрішньо переміщених осіб здебільшого досягають середнього рівня, водночас більше половини респондентів продемонстрували низькі показники за шкалою "Сімейна облаштованість", що насамперед пов'язано з проблемою забезпечення досліджуваних власним житлом.

Співвіднесення результатів, отриманих із використанням опитувальника "Рівень вдовolenості життям" та анкети "Соціальне благополуччя", розроблених Н. М. Мельниковою, дозволяє визначити тип адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Адаптація на системному рівні, яка передбачає високий рівень успішності особистості та супроводжується почуттям суб'єктивної вдовolenості подіями власного життя, є характерною для 12,1 % респондентів. Системна адаптація тісно пов'язана з поняттям самореалізації, адже саме соціально схвалюваний, продуктивний, корисний спосіб актуалізації та вияв внутрішнього потенціалу особистості визначають можливості самореалізації та, відповідно, найвищу форму адаптації.

Адаптацію за внутрішнім критерієм продемонстрували 12,9 % учасників дослідження, що дозволяє констатувати їхній позитивний емоційний фон і досить високий рівень психологічного благополуччя в поєднанні з відносно низьким рівнем соціальної успішності.

Адаптація за зовнішнім критерієм є характерною для 8,6 % учасників дослідження. Даний тип адаптації виявляється у формальному досягненні соціального благополуччя поряд з низьким рівнем психологічного комфорту особистості та підвищеним психоемоційним напруженням.

Тип адаптації 30,7 % учасників дослідження характеризується як проміжний і може схилитися до внутрішнього або зовнішнього вектора залежно від особливостей розгортання подальших життєвих подій респондента та індивідуальних особливостей характеру сприйняття цих подій.

Найбільшого рівня вираженості для описаної вибірки досягає показник, який свідчить про тенденції до дезадаптації (35,7 %). Особливостями таких тенденцій є переживання незадоволеності життям і вияви високого рівня психоемоційної напруги в поєднанні з недосягненням навіть середніх показників соціальної успішності та благополуччя, що є прийнятними в навколишньому соціумі.

У контексті дослідження особливостей психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб анкета "Соціальне благополуччя" Н. М. Мельникової була доповнена нами трьома додатковими запитаннями, що стосуються частоти та причин відвідування території розгортання воєнного конфлікту після вимушеного переселення, а також наявності або відсутності намірів

щодо повернення в місце попереднього проживання в майбутньому.

З відповідей респондентів стало відомо, що 52,8 % узагалі не відвідували місце колишнього проживання після вимушеного переселення, 32,9 % учасників дослідження зазначили, що відвідують територію розгортання воєнного конфлікту не часто, а 14,3 % повертаються туди час від часу.

Серед причин, що змушують внутрішньо переміщених осіб відвідувати території Донецької або Луганської областей, учасники дослідження вказали необхідність відвідувати родичів і друзів (39,43 %), утримувати майно, що залишилося в покинутих місцях проживання (57,6 %), та інші причини, що не були зазначені (3 %).

Коментуючи свої наміри щодо можливостей повернення на територію Донецької або Луганської областей для постійного проживання, 42,8 % респондентів зазначили, що не планують повернутися незалежно від динаміки розгортання та характеру завершення військового конфлікту, 40 % досліджуваних обрали варіант "важко відповісти", 14,3 % – повідомили про надію на повернення в майбутньому, а 2,9 % учасників дослідження зазначили, що точно планують повернутися після завершення конфлікту.

Отримана інформація дає підстави для висновку про те, що більша частина респондентів не планують повернутися в місце колишнього проживання, що особливо гостро ставить перед ними питання інтеграції у приймаючу громаду та забезпечення комфортних умов проживання на новому місці. Разом з тим у відповідях респондентів спостерігається високий ступінь невизначеності, пов'язаний з нерегульованістю майнових питань. Така невизначеність суттєво ускладнює процес адаптації внутрішньо переміщених осіб, оскільки наявність власного майна та житла на територіях проживання до переселення, поряд із проблемами забезпечення житлом у приймаючих громадах, не лише впливають на рівень соціального статусу особи, нерідко провокуючи виникнення проблем психологічного характеру, а й не дозволяють остаточно визначитися із траєкторією майбутніх перспектив і заважають формуванню довготермінових життєвих планів.

**Висновки.** Результати емпіричного дослідження вказують на низький рівень психологічного благополуччя внутрішньо переміщених осіб, що здебільшого пов'язаний із нездатністю встановлювати близькі соціальні контакти з оточуючими, закритістю й емоційною відстороненістю ВПО.

Суб'єктивне сприйняття внутрішньо переміщеними особами власної життєвої ситуації характеризується високим рівнем занепокоєння майбутнім, наявністю тривожних переживань із приводу можливого настання негативних подій, що виявляється на тлі високого рівня невизначеності та втоми. Загальний емоційний фон досліджуваних перебуває на зниженому рівні та характеризується тенденціями до негативізму.

Соціально-психологічні складники психосоціального благополуччя вимушених переселенців, що відображають способи їх взаємодії, позиціонування себе в актуальному соціальному середовищі та здатність до інтеграції в приймаючі громади здебільшого досягають середнього рівня й мають тенденцію до підвищення. Разом з тим характерною особливістю внутрішньо переміщених осіб є знижене відчуття своєї цінності для суспільства.

Соціально-економічний контекст соціального благополуччя ВПО характеризується неоднозначними тенденціями: загальний рівень даного показника переважно представлений низьким рівнем, що зумовлено проблемою відсутності власного житла та неможливістю забез-

печення сімейного добробуту, проте інші соціально-економічні показники характеризуються середнім рівнем.

Результати дослідження вказують на знижений рівень психосоціального благополуччя внутрішньо переміщених осіб, що відображується у тенденції до дезадаптації, яка є актуальною для 35,7 % учасників дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Офіційний веб-портал Міністерства соціальної політики України (дата звернення 28.11.2018) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.msp.gov.ua/news/16324.html>
2. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: досвід діяльності соціальних служб. 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16442>
3. Галаян О. Самосуб'єктність як детермінанта психічного та психологічного здоров'я особистості в умовах вимушеної міграції / О. Галаян // Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. – Л. : Львів. держ. ун-т внутрішніх справ, 2017. – С. 98–103.
4. Робертс Б. Приховані наслідки конфлікту. Проблеми психічного здоров'я та доступ до послуг серед внутрішньо переміщених осіб в Україні / Б. Робертс, Н. Махашвілі, Д. Джавахішвілі // International Alert, Глобальна ініціатива у психіатрії. – Тбілісі : Лондонська школа гігієни і тропічної медицини, 2017.
5. Кисляков П. А. Психосоціальне благополуччя як показателі соціальної безпеки особистості та суспільства / П. А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем (электронный науч. журн.), Modern Research of Social Problems. – 2016. – № 1 (57). – С. 83–91.
6. Мельник М. А. Сучасні проблеми реалізації трудового потенціалу вимушених переселенців / М. А. Мельник // Вісн. Донецьк. нац. ун-ту. Сер. В : Економіка і право. – 2015. – Вип. 1. – С. 245–248.
7. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям : практич. посіб. / О. Л. Вознесенська. – К. : Human Rights Foundation, 2015.
8. Богучарова О. І. Феномен психологічної захищеності українських вимушених біженців (ТПО) / О. І. Богучарова // Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – К. : Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2016.
9. Чуйко О. В. Соціальна підтримка в структурі особистісних ресурсів внутрішньо переміщених осіб / О. В. Чуйко, А. А. Голотенко // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія "Психологія". – К., 2017. – № 1(6), 2(7). – С. 146–150.

10. Педько К. Вплив соціальної активності на соціальний капітал внутрішньо переміщених осіб / К. Педько // Педагог. процес: теорія і практика (Серія: психологія). – 2018. – № 3 (62). – С. 114–121.

#### References

1. Ofitsiyniy veb-portal Ministerstva sotsialnoi polityky Ukrainy (Data zvernennia 28.11.2018). // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.msp.gov.ua/news/16324.html>.
2. Sotsialna robota z vnutrishno peremishchenymy osobamy: dosvid diialnosti sotsialnykh sluzhb. 2018 // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16442>.
3. Halian O. Samosubiektnist yak determinanta psykhhichnoho ta psykholohichnoho zdorovia osobystosti v umovakh vymushenoi mihratsii. // Psykhhichne zdorovia osobystosti u kryzovomu suspilstvi. Zbirnyk tez II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – L.: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2017. – S. 98–103.
4. Roberts B., Makhashvili N., Dzhavakhshvili D. Prykhovani naslidky konfliktu. Problemy psykhhichnoho zdorovia ta dostup do posluh serev vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini. // International Alert, Hlobalna initsiatyva u psykhiatrii – Tbilisi, Londonska shkola hihieny i tropichnoi medytsyny, 2017. – 32 s.
5. Kisliakov P. A. Psikhosotsialnoe blagopoluchie kak pokazatel sotsialnoi bezopasnosti lichnosti i obshchestva. // Sovremennyye issledovaniia sotsialnikh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal), Modern Research of Social Problems – № 1 (57), 2016. – S. 83–91.
6. Melnyk M. A. Suchasni problemy realizatsii trudovoho potentsialu vymushenykh pereselentsiv. // Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu. – Ser. V: Ekonomika i pravo. – Vyp. 1. 2015. – S. 245–248.
7. Voznesenska O.L. Resursy art-terapii na dopomohu vymushenym pereselentsiam. // Praktychniy posibnyk. – K. : Human Rights Foundation, 2015. – 50 s.
8. Bohucharova O. I. Fenomen psykholohichnoi zakhyshchenosti ukrainskykh vymushenykh bizhentsiv (TPO) // Viiskova psykholohiia u vymirakh viiny i myru: problemy, dosvid, perspektyvy: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu. – K.: KNU im. Tarasa Shevchenka, 2016. – 96 s.
9. Chuiko O. V., Holotenko A. A. Sotsialna pidtrymka v strukturі osobystisnykh resursiv vnutrishno peremishchenykh osib. // Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia "Psykholohiia". № 1(6), 2(7). – Kyiv, 2017. – S. 146 – 150.
10. Pedko K. Vplyv sotsialnoi aktyvnosti na sotsialnyi kapital vnutrishno peremishchenykh osib. // Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka (Seria: psykholohiia). – № 3 (62), 2018. – S. 114 – 121.

Надійшла до редколегії 26.09.18

A. Holotenko, asp.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна  
ORCID ID 0000-0002-0261-4132

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ

*Представлены результаты теоретико-методологического анализа понятия психосоциального благополучия внутренне перемещенных лиц. Это понятие толкуется автором как многофакторный конструкт, охватывающий индивидуально-психологические особенности вынужденных переселенцев, их субъективное отношение к актуальной жизненной ситуации, характер социального взаимодействия с окружающими и экономические факторы жизнедеятельности. Результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей психосоциального благополучия внутренне перемещенных лиц, указывают на пониженный уровень такового, отражающийся в тенденции к дезадаптации.*

*Ключевые слова: психосоциальное благополучие, внутренне перемещенные лица, вынужденная миграция, социально-психологическая адаптация.*

A. Holotenko, PhD student

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-0261-4132

## THE SPECIFIC OF PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

*The article is devoted to the problem of psychosocial well-being of internally displaced persons. The situation of forced internal migration conceals a large number of destructive influences on the psychosocial well-being of the individual. The process of adaptation of forced migrants is accompanied by high levels of stress and requires a large amount of psychological and social resources. In this regard, the research of psychosocial well-being of internally displaced persons is relevant to the scientific substantiation of psychosocial practice of assistance IDP.*

*The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the psychosocial well-being of internally displaced persons, which are based on the results of empirical research. The article presents the results of a theoretical and methodological analysis of the concept of psychosocial well-being of internally displaced persons. This concept is interpreted by the author as a multifactorial construct, which encompasses the individual psychological characteristics of internally displaced persons, their subjective attitude to the actual life situation, the nature of social interaction with others and economic factors of life activity. The results of empirical research aimed at identifying the characteristics of psychosocial well-being of internally displaced persons point to a reduced level of psychosocial well-being of internally displaced persons, reflected in the manifestations of the tendency to disadaptation. Characteristic features of internally displaced persons are the inability to establish close social contacts with others and emotional detachment and lowered sense of their value to society. The general emotional background of the IDP is at a reduced level and is characterized by tendencies towards negativism.*

*Keywords: psychosocial well-being, internally displaced persons, forced migration, social and psychological adaptation.*

УДК 364.442.6

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/2>В. Мельничук, зав. сектору  
Державна наукова установа "Інститут модернізації змісту освіти", Київ  
ORCID iD 0000-0002-0144-8654

## КОМЕРЦІЙНА СЕКСУАЛЬНА ЕКСПЛУАТАЦІЯ ДІТЕЙ: МІЖНАРОДНЕ ПРАВО

*Розглянуто поняття комерційної сексуальної експлуатації дітей. Охарактеризовано форми комерційної сексуальної експлуатації дітей, серед яких дитяча проституція, дитяча порнографія, торгівля дітьми, дитячий секс-туризм, ранній шлюб. Досліджено міжнародні документи, які регламентують законодавство щодо злочинів, пов'язаних із комерційною сексуальною експлуатацією дітей. Описано роботу неурядових організацій, що ведуть активну діяльність щодо захисту і допомоги дітям, які постраждали від сексуального насильства. Зазначено, що боротися з комерційною сексуальною експлуатацією дітей треба, крім міжнародного, на національному й місцевому рівнях.*

**Ключові слова:** комерційна сексуальна експлуатація дітей (КСЕД), дитина, сексуальне насильство, дитяча проституція, дитяча порнографія, дитячий секс-туризм, міжнародне законодавство, Конвенція.

**Вступ.** Комерційна сексуальна експлуатація дітей є тяжким злочином, учиненим щодо дитини. На жаль, далеко не в усіх випадках, які стають відомі фахівцям або близьким дитини, буває ініційоване карне переслідування злочинця й відбувається суд. Причини для цього можуть бути різними: іноді постраждала сторона відмовляється від порушення кримінальної справи або зібрано недостатньо доказів для обвинувачення підозрюваних, але також нерідкими є випадки, коли рідні дитини не мають докладної інформації про те, яким чином дати хід справі або домогтися покарання злочинців. В усьому світі кількість кримінальних справ, порушених щодо подібних злочинів, невелика, і наша країна – не виняток.

Проблема комерційної сексуальної експлуатації дітей є комплексною і має розв'язуватися на світовому рівні. Сьогодні вже існує ряд міжнародних документів, які регламентують законодавство щодо злочинів, пов'язаних із комерційною сексуальною експлуатацією дітей. У першу чергу, це документи Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи, а також дво- і багатосторонні угоди між державами, які, ратифікуючи ці угоди, юридично зобов'язуються виконувати пропоновані в них умови.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Питання правового захисту дітей, що стали жертвами комерційної сексуальної експлуатації, досліджували М. Буряк, А. Вознюк, І. Доляновська, М. Ковальова, Л. Ковальчук, К. Левченко, Ю. Нагачевська, Н. Плахотнюк, Ю. Смирнов, О. Швед та ін. Більшість із них наголошують на необхідності міжнародного співробітництва у сфері запобігання комерційній сексуальній експлуатації дітей.

**Метою статті** є огляд міжнародних документів, що регламентують законодавство щодо злочинів, пов'язаних із комерційною сексуальною експлуатацією дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Комерційна сексуальна експлуатація дітей (КСЕД) – це серйозне порушення прав дитини, яка розглядається як об'єкт сексу і торгівлі; включає сексуальне насильство над дитиною або експлуатацію дитини дорослою людиною, а також оплату грошовими коштами або натурою дитини або третій особі/особам [1, с. 414]. Комерційна сексуальна експлуатація дітей включає дитячу проституцію, порнографію та торгівлю дітьми. До комерційної сексуальної експлуатації дітей також відносять дитячий секс-туризм і ранні шлюби [2, с. 8].

Наразі багато зусиль прикладається в усьому світі для захисту дітей і запобігання їх комерційній сексуальній експлуатації. Наприклад, на світовому й регіональному рівнях було прийнято кілька юридичних протоколів з метою надати поліпшені міри захисту для дітей. На національному рівні розроблені плани й політичні стратегії для розв'язання проблеми за допомогою різних, пов'язаних між собою, заходів. На місцевому рівні громадські організації реалізують широкий спектр проєктів для дітей, що перебувають під загрозою або вже стали жертвами комерційного сексу.

Сьогодні існує кілька міжнародних конвенцій, що містять статті, які пропонують шляхи захисту дітей від комерційної сексуальної експлуатації. Держави, що ратифікували ці конвенції, юридично зобов'язані виконувати положення, які прописані в цих документах. Так, Конвенція про права дитини Організації Об'єднаних Націй, яка набула чинності 2 вересня 1990 р., була прийнята і ратифікована майже всіма країнами світу. Це перший основний міжнародний документ, у якому права дитини розглядаються на рівні міжнародного права [3, с. 11].

Конвенція про права дитини визначає дитину як "будь-яку людину у віці до 18 років". Стаття 34 Конвенції зобов'язує держави-учасниці вжити всіх необхідних заходів для запобігання схильності або примусу дитини до будь-якої незаконної сексуальної діяльності, а також для запобігання використанню дітей з метою експлуатації у проституції, порнографії або іншій незаконній сексуальній діяльності. Стаття 35 Конвенції вимагає прийняття всіх необхідних заходів для запобігання викраденню дітей, торгівлі дітьми в будь-яких цілях та будь-якій формі [3, с. 11].

Факультативний протокол до Конвенції про права дитини, що стосується торгівлі дітьми, дитячої проституції й дитячої порнографії, який набрав чинності 08 січня 2002 р., приділяє особливу увагу комерційній сексуальній експлуатації дітей. Протоколом установлені міжнародні стандарти у сфері протидії торгівлі дітьми, дитячій проституції й дитячій порнографії та попередження зазначених злочинів, а також визначені форми міжнародного правового співробітництва у цій сфері. Даний документ пропонує державам-учасницям надавати одна одній максимальну допомогу у зв'язку з розслідуванням, карним переслідуванням і процедурами видачі злочинців [3, с. 12].

Конвенція Міжнародної організації праці (МОП) про заборону та негайні заходи щодо викорінювання найгірших форм дитячої праці, прийнята в 1999 р., розглядає комерційну сексуальну експлуатацію дітей як одну з найгірших форм дитячої праці. Конвенція МОП вимагає, щоб держави, які її ратифікували, установили своїм пріоритетом розробку й реалізацію програми дії з метою усунення найгірших форм дитячої праці, створили та розвивали відповідні механізми для контролю виконання Конвенції [4, с. 10].

Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти транснаціональної організованої злочинності була прийнята в грудні 2000 р. Метою цього документа є сприяння співробітництву у справі ефективнішого попередження транснаціональної організованої злочинності й боротьби з нею. Конвенція регулює дії держав-учасниць у сфері попередження, розслідування та карного переслідування за злочини, пов'язані, зокрема, з комерційною сексуальною експлуатацією дітей у тих випадках, коли вони мають транснаціональний характер і вчинені за участю організованої злочинної групи.

Окремо підкреслюється необхідність розвитку міжнародного співробітництва у сфері попередження торгівлі дітьми, надання захисту і допомоги потерпілим від таких злочинів, а також звернення до країн щодо тіснішого правового співробітництва, взаємної правової допомоги за кримінальними справами, екстрадицією, спільних дій правоохоронних органів, захисту свідків і технічної допомоги [5, с. 10].

Конвенцію Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації й сексуальних зловживань було прийнято в жовтні 2007 р. Нею встановлюються міжнародні стандарти у сфері попередження і боротьби з будь-якими виявами сексуального насильства щодо дітей, захисту прав дітей – жертв сексуальної експлуатації та сексуального насильства. Конвенція включає жорсткі вимоги стосовно осіб, що вчинили або мають намір вчинити проти дітей злочини сексуального характеру, пов'язані, у тому числі, з дитячою проституцією, дитячою порнографією, участю дитини в порнографічних виставах, спокушанням дітей, їх домаганням із сексуальними цілями [6, с. 13].

Також варто зазначити, що з ініціативи Міжнародної мережі організацій ЕКПАТ (ЕСПАТ International) у 1996 р. у Стокгольмі (Швеція) був організований Перший всесвітній конгрес із протидії комерційній сексуальній експлуатації дітей, на якому була прийнята Стокгольмська декларація і план дій щодо боротьби з комерційною сексуальною експлуатацією дітей. У цьому документі наводиться визначення комерційної сексуальної експлуатації дітей, підтверджено звернення до поліпшення координації та співробітництва у сфері протидії комерційній сексуальній експлуатації дітей, описуються заходи, які необхідно розпочати для запобігання їй та ефективнішої реабілітації постраждалих дітей. Окремо підкреслюється необхідність залучення самих дітей, підлітків і молоді до діяльності з протидії комерційній сексуальній експлуатації дітей [6, с. 29].

У 2001 р. у м. Йокогама (Японія) був організований Другий всесвітній конгрес із протидії комерційній сексуальній експлуатації дітей. На ньому було прийнято Йокогамське глобальне зобов'язання, у рамках якого європейські країни були покликані розглянути, підписати, ратифікувати й приступити до реалізації Конвенції ООН про права дитини й Факультативного протоколу до Конвенції про права дитини, що стосується торгівлі дітьми, дитячої проституції й дитячої порнографії.

У 2008 р. на Третньому всесвітньому конгресі з протидії комерційній сексуальній експлуатації у м. Ріо-де-Жанейро (Бразилія) була прийнята декларація та заклик до дії у сфері запобігання й викорінювання комерційної сексуальної експлуатації дітей і підлітків. У цьому документі пропонується план дій щодо запобігання, заборони та припинення комерційної сексуальної експлуатації дітей і підлітків, надання необхідної допомоги дітям, що стали жертвами комерційної сексуальної експлуатації. Окрема увага приділяється проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою здійснення злочинів проти дітей. Також у документі йдеться про необхідність міжнародного співробітництва та залучення приватного сектору до програм із запобігання комерційній сексуальній експлуатації [7, с. 29].

Різні країни світу, визнаючи проблему сексуальної експлуатації та сексуального насильства над дітьми, установлюють і розробляють законодавство з метою подолання цього явища. Одним зі шляхів протидії дитячій сексуальній експлуатації є попередження цього явища, тобто вплив на безпосередніх осіб, які вступають у статеві зносини з дитиною або чинять відносно неї інші дії сексуального характеру. Наприклад, у Швеції було криміналізовано купівлю сексуальних послуг як від дітей, так і від дорослих осіб.

У Таїланді кримінально відповідальним визнається купівля сексу від особи, яка не досягла 18 років. У таких країнах, як Ірландія, Норвегія, Угорщина, Хорватія, Фінляндія та Франція, клієнти дитячої проституції можуть бути засуджені за статеві зносини із особою, яка не досягла відповідного віку [8, с. 30].

З іншого боку, визнаючи глобальну природу проблеми й те, що певна категорія громадян різних країн удається до сексуальної експлуатації дітей за кордоном, деякі країни намагаються посилити національне законодавство через установаження екстериторіальної юрисдикції (тобто статус фізичних або юридичних осіб, вилучених з-під дії місцевого законодавства, які підпадають під дію законодавства держави, громадянство якої вони мають) або застосування існуючої юрисдикції стосовно злочинів, учинених проти дітей [9, с. 103].

Так, Нідерланди, Норвегія, Швеція, Швейцарія, Японія застосовують екстериторіальну юрисдикцію як загальне правило до злочинів, що вчинені за кордоном їхніми громадянами або особами, які постійно проживають на їхній території. У законодавстві цих країн є чітке правило, що злочини, учинені за кордоном, можуть бути розслідувані на території цих країн. Наприклад, Кримінальний кодекс Швеції встановлює принцип екстериторіальності шведських злочинів, скоєних за кордоном громадянами Швеції та особами, які постійно проживають на її території, а також громадянами інших скандинавських країн, до яких належать Данія, Ірландія, Норвегія, Фінляндія.

Законодавство Австралії визначає, що особа, яка перебуває за межами Австралії, не повинна вступати в статеві зносини з дитиною, яка не досягла 16 років. Покарання – позбавлення волі на 17 років [9, с. 112].

Деякі країни криміналізували навіть дії, що вчиняються до безпосереднього злочину сексуального характеру стосовно дитини, наприклад організація самої поїздки з цією метою. Так, у 2003 р. у Сполучених Штатах Америки було прийнято Закон про правові засоби переслідування та механізми боротьби з експлуатацією дітей. За цим законом криміналізовано не тільки вчинення статевих актів щодо дітей за кордоном, але і пов'язані з цим дії. За такі дії покарання передбачено у вигляді значного штрафу та/або позбавлення волі на термін до 30 років.

Законом визначено термін "незаконне сексуальне поводження", що означає статеві акти із особою, яка не досягла 18 років, і є злочином відповідно до законодавства США, так само як і будь-який "комерційний статевий акт" із особою до 18 років [9, с. 113].

Деякі країни пішли шляхом протидії та запобігання дитячому секс-туризму через вплив на сферу туризму. Так, у Колумбії Закон № 679/2001 щодо боротьби із сексуальними домаганнями встановлює механізми попередження дитячого секс-туризму і передбачає необхідність застосування туристичними компаніями кодексу поведінки як одного зі способів попередження сексуальної експлуатації дітей.

У Гамбії діє Закон про злочини в туризмі, який було прийнято у 2003 р. Цим законом заборонено пропонувати туристам будь-які нелегальні послуги. Для попередження дитячого секс-туризму деякі країни застосовують і закони загальної дії.

Так, у Перу немає окремого закону, що забороняє організацію секс-турів, але діє Закон № 891 "Про боротьбу з торгівлею людьми і незаконним перевезенням мігрантів", установлено, що оголошення не можуть містити інформації, яка пропагує або мотивує незаконну діяльність [9, с. 50].

В Італії запроваджено модель контролю за компаніями, що пропонують подорожі та займаються туризмом. Законом № 38 щодо компетенції у галузі туризму (2006)

установлені санкції у вигляді ув'язнення на термін від 6 до 12 років або суттєві штрафи за організацію або рекламування подорожі, що призводить до сексуальної експлуатації дітей. Якщо сексуальна експлуатація здійснювалась щодо дітей молодше 14 років, то такі санкції збільшуються.

У Філіппінах Департамент туризму заборонив готелям та іншим місцям розміщення туристів надавати кімнати чи апартаменти особі, якщо є реальні підозри вважати, що ця особа залучена до проституції. Також Закон № 7610 "Про особливий захист дітей від насильства, експлуатації і дискримінації" устанавлює кримінальну відповідальність клієнтів, які користуються послугами проститутки.

У Бразилії діє Правило № 367/1996, що містить заборони, які застосовуються до власників готелів та апартаментів щодо дозволу використовувати ці приміщення з метою сексуальної експлуатації дітей.

Досконалим законодавством, що встановлює ефективний контроль над особами, які вчинили злочини сексуального характеру, є законодавство Великої Британії. У 2003 р. було прийнято Закон про злочини сексуального характеру, за яким злочинці, що вчинили злочини сексуального характеру, реєструються в спеціальній базі даних. Особи, які були звинувачені у вчиненні злочину сексуального характеру відносно дитини, після їх звільнення зобов'язані повідомляти поліцію, якщо вони збираються подорожувати за кордон більше ніж на три дні.

У США закон дозволяє жертві подавати цивільний позов проти свого кривдника та встановлює мінімальну ціну такого позову в 150 000 дол. Таким чином, іноземна дитина-жертва може ініціювати процес проти американського туриста та знайти адвоката, який буде представляти її інтереси в суді [9, с. 52].

Законодавство різних країн у сфері протидії сексуальній експлуатації та сексуальним зловживанням стосовно дітей показує різноманітність законодавчих стратегій і форм реагування на цю проблему. Однак очевидним є те, що досягнення результату можливе через застосування комплексного підходу, а саме встановлення відповідних законодавчих положень, спрямованих на профілактику сексуальної експлуатації дітей, ефективне переслідування і притягнення до відповідальності та забезпечення прав дітей-жертв.

Незважаючи на міжнародні та національні закони й угоди, влада багатьох країн зіштовхується з перешкодами під час проведення розслідувань і карного переслідування злочинів, здійснених як на їхній території, так і на території інших держав. Збирання надійних доказів і свідчень залежить від співробітництва з місцевою поліцією. Мовні, культурні розходження і різне ставлення до комерційної сексуальної експлуатації дітей становлять ряд труднощів.

Так, уряди країн, що приймають і відправляють туристів, уживають заходів проти дитячих туристів шляхом прийняття екстратериторіального й національного законодавства, устанавлюючи заборони на подорожі осіб, що здійснили сексуальні злочини стосовно дітей, і організовуючи інформаційні кампанії. На жаль, на даний момент усього кілька країн активно борються з дитячим туризмом, і регулярна експлуатація дітей у великих туристичних регіонах триває.

Представники правоохоронних органів мають потребу в спеціальному навчанні, спрямованому на підвищення рівня поінформованості про комерційну сексуальну експлуатацію дітей, а також про проведення розслідувань у справах, з якими вони зіштовхуються. Інтенсивне навчання співробітників правоохоронних органів проводиться в деяких сферах у співробітництві з місцевими організаціями й міжнародними структурами, такими як Інтерпол, ILO/ІРЕС та ЮНІСЕФ. Однак необхідне

також ужиття заходів щодо боротьби з корупцією, наприклад відкриття незалежних слідчих національних комісій для розслідування обвинувачень стосовно насильства та співучасті в ньому. Юристи, судді та представники законодавчої влади також можуть допомогти в розвитку механізмів правового захисту, що враховують інтереси дитини.

Крім того, у багатьох країнах неурядові організації ведуть особливо активну діяльність щодо захисту і допомоги дітям, надаючи безпосередні послуги тим, хто постраждав від насильства або піддається ризику насильства в комерційній сексуальній експлуатації, а також підвищуючи поінформованість із різних питань. Разом із представниками місцевих громад місцеві організації порушують питання стосовно комерційної сексуальної експлуатації дітей і доповідають про підозрілу діяльність у поліцію або на "гарячі" лінії. Такі організації також тиснули на уряди своїх країн, щоб ті прийняли відповідні закони щодо захисту дітей від сексуальної експлуатації.

**Висновки.** Комерційна сексуальна експлуатація дітей у цілому ряді країн світу стала сьогодні однією зі сфер особливо небезпечної злочинної діяльності, порушень прав дитини. Тому ця проблема вимагає постійного моніторингу й усебічного вивчення не лише на національному, а й на міжнародному рівні. І важливим кроком у її розв'язанні стало прийняття ряду міжнародних документів, що регламентують законодавство стосовно злочинів, пов'язаних із комерційною сексуальною експлуатацією дітей (конвенції ООН, Ради Європи, дво-і багатосторонні угоди між державами).

Проблема сексуальної експлуатації дітей в Україні існує і є актуальною. Її латентність пов'язана зі складністю виявлення таких злочинів і корупцією. Неповнолітні жертви зазвичай не розуміють, що вони є об'єктами злочинних дій, або сприймають заробіток шляхом надання секс-послуг як норму.

На жаль, частина українського суспільства терпимо ставиться до факту сексуальної експлуатації дітей, адже для переважної більшості людей "експлуатація дітей" означає залучення їх до надання секс-послуг. Наслідки розбещення дітей є не менш руйнівними для їхньої психіки, тому повинні засуджуватися суспільством так само, як і секс або порнографія за участю дітей. Крім психологічних наслідків, велика кількість сексуальних партнерів збільшує ризик інфікування дітей хворобами, що передаються статевим шляхом, включаючи ВІЛ-інфекцію.

Незважаючи на міжнародні стандарти, відповідно до яких відповідальність за дитячу проституцію несуть саме ті особи, які їх утягнули до такої діяльності, або ті, що користуються такими послугами, національне законодавство дозволяє притягувати до адміністративної відповідальності за заняття проституцією саму дитину, яка досягла 16-річного віку. Це посилює негативне ставлення до дітей, залучених до комерційного сексу як з боку правоохоронних органів, так і суспільства загалом.

Українське законодавство переважно відповідає вимогам міжнародних норм, проте робота з його вдосконалення значно ускладнюється тим, що захист прав дітей не є пріоритетною проблемою в діяльності парламентарів. Основними трьома напрямками діяльності органів державної влади із протидії сексуальній експлуатації дітей визначено попередження, боротьбу зі злочинами, надання захисту і підтримки жертвам. В Україні, на жаль, відсутня належна увага з боку органів державної влади щодо сутності, важливості та необхідності реальної участі дітей у житті суспільства.

Сьогодні багато зацікавлених людей працюють по всьому світу, докладаючи зусиль, щоб протидіяти комерційній сексуальній експлуатації дітей. Робота, що проводиться із застосуванням інноваційних методів.

може надихнути всіх нас. Усе, що необхідно, це бачення, бажання та політична воля для вжиття заходів із протидії цьому ганебному явищу.

**Перспективними** можуть вважатися дослідження організацій, що ведуть активну діяльність щодо захисту і допомоги дітям, які постраждали від сексуального насильства, оскільки боротьба з комерційною сексуальною експлуатацією дітей має вестися, крім міжнародного, на національному та місцевому рівнях.

#### Список використаних джерел

1. Гурвич И. Н. Коммерческая сексуальная эксплуатация несовершеннолетних в современном мире / И. Н. Гурвич // Зеркало социологии : сб. статей / ред. В. В. Козловский. – СПб, 2014. – С. 412–443.
2. Буряк М. Ю. Торговля людьми и борьба с ней: криминологические и уголовно-правовые аспекты : автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / М. Ю. Буряк. – Владивосток, 2005.
3. Задорожний О. В. Конвенція про права дитини 1989 / О. В. Задорожний // Укр. дипломат. енциклопедія. У 2 т. / Редкол.: Л. В. Губерський (голова) та ін. – К: Знання України, 2004. – Т. 1. ISBN 966-316-039-X
4. Закон України "Про ратифікацію Конвенції Міжнародної організації праці" (№ 182 про заборону та негайні заходи щодо ліквідації найгірших форм дитячої праці) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/go/993\\_004](https://zakon.rada.gov.ua/go/993_004)
5. Доляновська І. М. Кримінальна відповідальність за експлуатацію дітей (аналіз складу злочину) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 "Кримінальне право та криминологія; кримінально-виконавче право" / І. М. Доляновська. – К., 2008.
6. Конвенція Організації Об'єднаних Націй проти транснаціональної організованої злочинності. Прийнята резолюцією 55/25 Генеральної Асамблеї від 15 листопада 2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_789](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_789)
7. Конвенція ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства № 4988-ві від 20.06.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_927](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927)
8. Sexual Exploitation of Children and Adolescents in Tourism. Muireann O'Broain, Milena Grillo, Helia Barbosa: contribution of ECPAT International to the World Congress III against Sexual Exploitation of Children and Adolescents, 2008.
9. Плахотнюк Н. В. Міжнародно-правові аспекти боротьби з торгівлею жінками та дітьми : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.11 "Міжнародне право" / Н. В. Плахотнюк. – К., 2002.

10. Strengthening Laws addressing child sexual exploitation: practical guide / ECPAT International, 2008.

11. Сексуальна експлуатація дітей в Україні: стан та заходи з протидії / Н. П. Бочкор, Л. Г. Ковальчук, І. Є. Конченкова та ін. ; заг. ред. К. Б. Левченко, Л. Г. Ковальчук. – Х. : Права людини, 2014.

#### References

1. Hurvych Y. N. Kommercheskaia seksualnaia ekspluatatsiya nesovershennoletnykh v sovremennom myre / Zerkalo sotsyologiy: sbornik statei / red. V. V. Kozlovskiy. – SPb, 2014. – S. 412-443.
2. Buriak M. Yu. Torhovlia liudmy y borba s nei: krymynolohycheskye y uholovno-pravovyye aspekty: avto-ref. dys. ... kand. yuryd. nauk: 12.00.08 / M.Yu. Buriak. – Vladivostok, 2005. – 26 c.
3. Zadorozhnyi O. V. . Konventsiia pro prava dytyny 1989 // Ukrainska dyplomatychna entsyklopediia: U 2-kh t. /Redkol.:L. V. Huberskyi (holova) ta in. – K: Znannia Ukrainy, 2004 – T.1 – 760 s. ISBN 966-316-039-X
4. Zakon Ukrainy "Pro ratyfikatsiiu Konventsii Mizhnarodnoi orhanizatsii naihrshykh form dytiachoi pratsi) [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: [https://zakon.rada.gov.ua/go/993\\_004](https://zakon.rada.gov.ua/go/993_004)
5. Dolianovska I. M. Kryminalna vidpovidalnist za ekspluatatsiiu ditei (analiz skladu zlochynu): avto-ref. dys. kand. yuryd. nauk: spets. 12.00.08 "Kryminalne pravo ta kryminolohiia; kryminalno-vykonavche pravo" / I. M. Dolianovska. – K., 2008. – 18 s.
6. Konventsiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii proty transnatsionalnoi orhanizovanoi zlochynnosti. Pryniata rezolutsiieiu 55/25 Heneralnoi Asamblei vid 15 lystopada 2000 roku. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_789](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_789).
7. Konventsiia rady yevropy pro zakhyst ditei vid seksualnoi ekspluatatsii ta seksualnoho nasylstva № 4988-vi vid 20.06.2012[Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_927](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927)
8. Sexual Exploitation of Children and Adolescents in Tourism. Muireann O'Broain, Milena Grillo, Helia Barbosa: contribution of ECPAT International to the World Congress III against Sexual Exploitation of Children and Adolescents, 2008. – 30 s.
9. Plakhotniuk N. V. Mizhnarodno-pravovi aspekty borotby z torhivlieu zhinkamy ta ditmy: avto-ref. dys... kand. yuryd. nauk: spets. 12.00.11 "Mizhnarodne pravo" / N. V. Plakhotniuk. – K., 2002. – 20 s.
10. Strengthening Laws addressing child sexual exploitation: practical guide / ECPAT International. 2008.
11. Seksualna ekspluatatsiia ditei v Ukraini: stan ta zakhody z protydyi / N. P. Bochkor, L. H. Kovalchuk, I. Ye. Konchenkova ta in. ; / zah. red. K. B. Levchenko, L. H. Kovalchuk – Kh. : Prava liudyny, 2014. – 64 s.

Надійшла до редколегії 08.10.18

V. Мельничук, зав. сектором

Государственное научное учреждение "Институт модернизации содержания образования", Киев, Украина

ORCID id 0000-0002-0144-8654

## КОММЕРЧЕСКАЯ СЕКСУАЛЬНАЯ ЭКСПЛУАТАЦИЯ ДЕТЕЙ: МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО

*Рассмотрено понятие коммерческой сексуальной эксплуатации детей. Охарактеризованы формы коммерческой сексуальной эксплуатации детей, среди которых детская проституция, детская порнография, торговля детьми, детский секс-туризм, ранний брак. Исследованы международные документы, регламентирующие законодательство о преступлениях, связанных с коммерческой сексуальной эксплуатацией детей. Описана работа неправительственных организаций, ведущих активную деятельность по защите и помощи детям, пострадавшим от сексуального насилия. Отмечено, что бороться с коммерческой сексуальной эксплуатацией детей нужно, кроме международного, на национальном и местном уровнях.*

*Ключевые слова: коммерческая сексуальная эксплуатация детей (КСЕД), ребенок, сексуальное насилие, детская проституция, детская порнография, детский секс-туризм, международное законодательство, Конвенция.*

V. Melnychuk, Sector Manager

State Scientific Institution "Institute for the modernization of the content of education" Kyiv, Ukraine

ORCID id 0000-0002-0144-8654

## COMMERCIAL SEXUAL EXPLOITATION OF CHILDREN: INTERNATIONAL LAW

*The article deals with the concept of commercial sexual exploitation of children. The forms of commercial sexual exploitation of children, among that there is child's prostitution, child's pornography, trading in children, child's sex-tourism, early marriage, are described. International documents, that regulate a legislation in relation to crimes, children related to commercial sexual exploitation, are considered. Work of ungovernmental organizations, that conduct active activity in relation to defence and help to the children that suffered from sexual violence, is described. It is noted that the fight against commercial sexual exploitation of children with sexual violence against children should be conducted, in addition to international, national and local levels. The principles of the legal principles and standards that should guide children's strategies and practices, including advocacy for the prevention of violence and measures to protect all children from all forms of violence are described. The economic, social and cultural rights that contain the provision according to which children should be protected from economic and social exploitation are indicated. It has been determined that commercial sexual exploitation of children is a violation of the rights of the child, which is considered as a subject of sex and the subject of trade; and includes sexual abuse of the child or exploitation of the child by an adult, as well as payment in cash or in kind. It has been established that the development of legislation and recognition of the problem of sexual exploitation and sexual abuse of children at the national and international levels will be an impetus in combating the commercial sexual exploitation of children. It has been stressed that commercial sexual exploitation of children in many countries is particularly dangerous criminal activity, violating the rights of the child.*

*Keywords: commercial sexual exploitation of children (KSED), child, sexual violence, child prostitution, child pornography, child sex tourism, international law, the Convention, Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child.*

УДК 316.6-053.9

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/3>

О. Пionтківська, асист.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID iD 0000-0003-4925-2834

## РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СУСПІЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

*Проаналізовано основні підходи до трактування соціальної та суспільної активності людей похилого віку. Висвітлено основні результати емпіричного дослідження чинників суспільної активності людей похилого віку, визначено соціально-психологічні чинники підвищення та зниження такої активності. Розкрито психологічний зміст позицій людей похилого віку щодо суспільної активності. Окреслено шляхи подальшого використання отриманих результатів.*

*Ключові слова: соціальна активність, суспільна активність, люди похилого віку, чинники активності.*

**Постановка проблеми.** Сьогоднішня демографічна ситуація в нашій країні та світі набуває тенденції до збільшення кількості людей похилого віку й характеризується тим, що з досягненням похилого віку та виходом на пенсію переважно знижується рівень життя представників цієї соціальної групи, постає потреба в медичних і економічних послугах, соціально-психологічній підтримці.

На сьогодні в Україні найбільш розповсюдженими формами роботи з людьми похилого віку є ті, що направлені на соціально-побутову допомогу, соціальні працівники в такому випадку виступають помічниками й виконують функції догляду, але ніяк не сприяють саморозвитку людей похилого віку. Світова практика соціальної роботи свідчить, що в сучасних умовах найбільш ефективними напрямками роботи з даною категорією людей є ті, що спрямовані на самоактивізацію людей похилого віку та зростання їхнього адаптивного потенціалу. Вітчизняні й зарубіжні дослідники зазначають, що люди похилого віку потенційно соціально активні. На думку багатьох учених і практиків, саме від соціальної активності людей похилого віку залежить якість їхнього життя та рівень адаптації до вікових змін [1].

На нашу думку, існує нагальна потреба в соціально-психологічній підтримці суспільної активності людей похилого віку. Отже, необхідно, щоб соціальна робота в даному напрямі розвивалася й удосконалювалася, її форми й методи урізноманітнювалися та охоплювали б усі сфери життєдіяльності людей похилого віку, що дало б змогу підвищити суспільну активність цієї вікової групи. Дослідження чинників суспільної активності людей похилого віку, на нашу думку, може сприяти розв'язанню цього питання.

**Мета і завдання дослідження.** Метою нашого дослідження є визначення структури соціально-психологічної підтримки суспільної активності людей похилого віку та розробка програми підтримки на її основі. Одним із основних завдань дослідження є визначення соціально-психологічних чинників підвищення суспільної активності людей похилого віку.

**Стан дослідження.** Щодо проблеми суспільної активності особистості у психології напрацьований чималий доробок стосовно природи та сутності феномена соціальної активності, її структури й загальних закономірностей розвитку (К. О. Абульханова-Славська, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, А. Маслоу, А. В. Мудрик, Т. Н. Мальковська, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн) [2]. У дослідженнях переважно йдеться про аспекти соціальної активності, які розкрито в контексті процесу соціалізації особистості (С. Л. Грабовська) [3], форми її виявлення в молоді (Є. М. Мануйлов, М. В. Уйсімбаєва, С. М. Чолій) [4], творчої активності людей похилого віку (Л. І. Анциферова, Л. А. Гончарова) [5], соціальної адаптації (Н. Ф. Демет'єва) [6] тощо. Водночас суспільна

активність людей похилого віку та її чинники досліджені недостатньо.

**Виклад основних положень.** Аналізуючи різноманітні підходи до вивчення соціальної активності, можна сказати, що на сьогодні немає однозначного, чіткого визначення даного поняття. Науковці розглядають соціальну активність як соціальну якість особистості [7], системну соціальну якість [8], форму людської діяльності [9], постійну характеристику особистості, яка реалізується в соціальній поведінці та соціальній діяльності тощо. Ми розглядаємо суспільну активність як одну з базових форм загальної соціальної активності людини. Суспільна активність трактується нами як добровільна участь особи в соціальних діяльностях та ініціативах, що виходять за межі професійних або родинних обов'язків, спрямована на підтримання суспільних цінностей. Суспільна активність існує як здатність особистості до цілеспрямованої взаємодії з різними соціальними суб'єктами та виявляється в діяльності, спрямованій на перетворення наявних структур і відносин відповідно до усвідомлюваних соціальних потреб та інтересів особи; здійснюється переважно у створюваних соціально-орієнтованих групах.

Аналіз літературних джерел і реальної соціальної практики свідчить про реалізацію таких видів суспільної активності людей похилого віку: участь у діяльності місцевої громади, клубів за інтересами; волонтерська діяльність; навчання в "університетах третього віку", на різних курсах; опанування нових навичок, умінь; членство в громадських, політичних, благодійних організаціях; організація та участь у соціальних проектах тощо.

Саме соціальна активність людей похилого віку, їхня "суспільна самодіяльність" може багато в чому розв'язати їхні проблеми та частково забезпечити умови для активного способу життя, морально-психологічної підтримки й уникнення дестабілізуючих чинників життя. Однак для підтримки й розвитку такої активності серед людей похилого віку необхідно визначити, що саме впливає на рівень їхньої суспільної активності, що допомагає зберегти її після досягнення пенсійного віку, які чинники на це впливають, які умови необхідні для підтримки соціальної активності людей похилого віку. На ці та деякі інші запитання ми намагаємось дати відповідь завдяки нашому дослідженню.

Емпіричне дослідження проходило у два етапи. На першому – проведено теоретичне дослідження, на основі якого було розроблено емпіричну модель соціально-психологічної підтримки суспільної активності людей похилого віку. На другому етапі був проведений збір емпіричних даних. Інструментами дослідження були спостереження, анкетування, тестування та методики: САН, експрес-діагностика рівня самооцінки (С. В. Ковальов), діагностика спрямованості особистості "альтруїзм-егоїзм" (М. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [10], шкала соціальної підтримки (бага-

товимірна шкала сприймання соціальної підтримки – MSPSS; Д. Зімет; в адаптації В. М. Ялтонського, Н. О. Сироти), "Ціннісні орієнтації" (М. Рокіч), методика визначення життєвих цінностей особистості / Must-тест (П. М. Іванов, Є. Ф. Колобова).

У дослідженні взяли участь 120 осіб похилого віку, віком від 57 до 75 років. Вибірку становили 60 % жінок та 40 % чоловіків, з них 60 осіб – суспільно активні (38 жінок і 22 чоловіки), які є членами благодійних і громадських організацій, беруть активну участь у роботі клубів і гуртків за інтересами, і 60 осіб (34 жінки та 26 чоловіків) – суспільно неактивні, які є споживачами послуг соціальної служби та/або територіального центру, не є членами ініціативних, соціально-орієнтованих груп. Усі особи є непрацюючими.

Установлено, що люди похилого віку можуть займати принципово різні позиції щодо суспільної активності, а саме: а) споживача соціальних впливів і послуг (суспільно неактивні); б) активного суб'єкта соціальної дії (суспільно активні).

Суспільно активні люди похилого віку мають високий рівень самопочуття, активності та настрою, високий/середній рівень самооцінки, альтруїстичну спрямованість. У людей похилого віку, які є суспільно неактивними, показники за всіма шкалами реєструються на низькому рівні. Також вони загалом демонструють егоїстичну спрямованість.

Позитивна динаміка активності людей похилого віку корелює з такими психологічними характеристиками, як поліпшення самопочуття та настрою, зростання самостійності та незалежності, особистісна значущість, ствердження впевненості у власних силах, зростання потреби в продуктивності життя, значущості чуйності та турботливості.

Зниження суспільної активності людей похилого віку пов'язане з дефіцитарністю та зниженням готовності брати відповідальність на себе, зростанням значущості самопочуття внаслідок соматизації тривоги, виражених потреб у підтримці оточуючими, стимуляції позитивного настрою тощо.

Для визначення залежності та виявлення найбільш значимих чинників, що впливають на суспільну активність людей похилого віку, нами був використаний лінійний регресійний аналіз. Для проведення лінійного регресійного аналізу ми обрали за залежну змінну показник "активність" за методикою САН, а за незалежні змінні – усі інші показники за обраними нами методиками.

За допомогою пакету SPSS отримано результати лінійного регресійного аналізу. Згідно з методом Forward виявлено, що не всі незалежні змінні були проаналізовані.

У результаті аналізу виділено п'ять моделей, однак найкраще прогнозує саме остання (п'ята модель), адже показник КМК, що аналізує точність передбачення даної моделі, R Square та скоректований R Square = 0,404. Отже, вірогідність прогнозу регресійного аналізу активності становить 40 %, а коефіцієнт кореляції залишків (Durbin-Watson) = 2,154.

Завдяки регресійному аналізу були виявлені найбільш значущі (за показником Бета) детермінанти активності людей похилого віку, а саме самопочуття (0,373), підтримка з боку значимих осіб, толерантність і терпимість до поглядів інших (0,268), особистісне зростання (0,247). Рівняння лінійної регресії має такий вигляд:

Активність = 3,045 + 0,376 (самопочуття) + 2,822 (підтримка з боку значимих осіб) + 0,402 (терпимість і толерантність) + 1,322 (особистісне зростання) + e (запілок між значеннями передбачення моделі).

Також для проведення лінійного регресійного аналізу ми обрали ще одну залежну змінну – цінність "Активне діяльнісне життя", а за незалежні змінні – усі інші змінні з обраних методик. У результаті аналізу методом Forward було здійснено розрахунок за дев'ятьма моделями. Найкраще із зазначених моделей прогнозує дев'ята модель (показники R Square та скоректований R Square становлять 67 та 61 %). Коефіцієнт кореляції залишків (Durbin-Watson) = 2,060.

На активне діяльне життя впливають: високі запити (0,495); відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати слово) (0,489); наявність хороших і вірних друзів (-0,489); здоров'я (фізичне і психічне) (-0,424); матеріально забезпечене життя (-0,405); широта поглядів (уміння розуміти чужі погляди, поважати інші смаки, звичаї, звички) (0,317); непримирненість до недоліків у собі та інших (0,271); розвиток (-0,269); підтримка значущих інших (0,202).

Таким чином, активне діяльне життя = 16,608 + (-0,333) (наявність хороших і вірних друзів) + 0,372 (відповідальність: почуття обов'язку, уміння тримати слово) + 0,171 (високі запити) + -0,155 (розвиток) + -1,160 (здоров'я фізичне і психічне) + -0,313 (матеріально забезпечене життя) + 0,53 (широта поглядів: уміння розуміти чужі погляди, поважати інші смаки, звичаї, звички) + 0,112 (непримирненість до недоліків у собі та інших) + 0,587 (підтримка значущих інших).

З метою визначення психологічної структури детермінантів активності в людей похилого віку було проведено факторний аналіз методом головних компонентів з Варімакс обернення осей.

У результаті факторного аналізу визначено вісім факторів, які розкривають зміст чинників суспільної активності активних і неактивних людей похилого віку.

У групі суспільно активних людей похилого віку перший фактор – творчо-толерантний (описує 20 % дисперсії) – становлять цінності толерантності (0,710), широкого кругозору (0,708), пізнання (0,549), творчості (0,539), розвитку (0,491), ефективності у справах (0,462), знецінення матеріального забезпечення (-0,714) та щасливого сімейного життя (-0,557). Представникам цього типу притаманна свобода, незалежність і неупередженість у поглядах і судженнях, вони зацікавлені в саморозвитку, мають широке коло інтересів, схильні до творчості в різних видах діяльності.

Другий фактор – егоцентрично-здоровий (описує 16 % дисперсії) – становлять цінності: свобода (0,619), незалежність (0,609), здоров'я (0,605), вихованість (0,431), знецінення щастя інших (-0,604) і терпимість до недоліків у собі та інших (-0,676). Особи цього типу вільнодумні та ліберальні, приділяють достатньо уваги піклуванню про своє здоров'я та звички, здебільшого зосереджені на власних справах і комфорті.

Третій фактор – стримано-раціональний (описує 16 % дисперсії) – містить такі цінності: самоконтроль (0,703), охайність (-0,593), чесність (-0,490), сміливість у відстоюванні власної думки (0,507), наявність хороших друзів (-0,483), продуктивне життя (0,454) і раціоналізм (0,433). Представники цього типу емоційно стримані, прямі та чесні у висловлюваннях, цінують виваженість, ефективність і продуктивність у будь-якій діяльності.

Четвертий фактор – активно-нечутливий (описує 15 % дисперсії) – становлять такі цінності: активне діяльнісне життя (0,673), цікава робота (0,618), турботливість (-0,613), освіченість (0,608), старанність (0,514), задоволення (0,533) і впевненість у собі (0,512). Для осіб цього типу характерні активність і старанність у справах, упевненість у собі, вони переважно обирають

роботу, яка дає їм задоволення, не схильні виявляти турботливість у взаємостосунках з іншими.

Для суспільно неактивних людей похилого віку також визначено чотири фактори. Перший фактор – невимогливо-незадоволений (описує 25 % дисперсії) – складається із цінностей: знецінення життєвої мудрості (-0,663), високих запитів (-0,596), задоволення (-0,595), вихованості (-0,580) і значущості цінності матеріального забезпечення (0,564), відповідальності (0,525), непримиримості до недоліків у собі та інших (0,508), суспільного визнання (0,430) та освіченості (0,426). Вони характеризуються низькими рівнями рефлексії та домагань, зниженою мотивацією досягнення успіху, незадоволеністю своїм матеріальним становищем, критичністю, вимогливістю до себе та інших.

Другий фактор – емоційно-залежний (описує 18 % дисперсії) – становлять такі цінності: знецінення самоконтролю (-0,749), раціоналізму (-0,592), щасливого сімейного життя (-0,560), незалежності (-0,519), ефективності у справах (-0,441), значущості наявності хороших, вірних друзів (0,646). Особам цього типу притаманна надмірна емоційність, імпульсивність і алогічність у справах, залежність від думок і оцінок оточуючих, підвищена потреба у спілкуванні та побудові дружніх взаємин.

Третій фактор – емоційно-толерантний (описує 14 % дисперсії) – містить цінності: знецінення охайності (-0,664), пізнання (-0,407), значущості толерантності (0,568), турботливості (0,543), свободи (0,506) і твердої волі (0,519). Представникам цього типу притаманні: відкриті вияви своїх емоційних станів, відстоювання власних поглядів, толерантність, турботливість до оточуючих, зниження інтересу до пізнання нового, охайності у своєму зовнішньому вигляді.

Четвертий фактор – потребово-невпевнений (описує 13 % дисперсії) – свідчить про: знецінення цікавої роботи (-0,599), розвитку (-0,493), упевненості у собі (-0,435), значущості ролі активного діяльнського життя (0,650), краси природи і мистецтва (0,547), старанності (0,502) та кохання (0,472). Представники даного типу не шукають цікавого виду діяльності, можливостей для розвитку, водночас у них актуалізована потреба бути включеними до будь-якої соціальної активності задля відчуття своєї потрібності, схвалення їхньої старанності та підвищення впевненості у собі.

Грунтуючись на отриманих даних, розроблено програму соціально-психологічної підтримки суспільної активності людей похилого віку. Програма соціально-психологічної підтримки суспільної активності людей похилого віку містить три взаємопов'язані напрями, кожен з яких розв'язує конкретне завдання, що визначається загальною метою – переведенням людей похилого віку з пасивної в активну суспільну позицію.

**Висновки.** За допомогою регресійного аналізу були виявлені найбільш значущі детермінанти активності людей похилого віку, а саме: самопочуття, підтримка з боку значимих осіб, толерантність і терпимість до поглядів інших, особистісне зростання. Факторний аналіз дозволив нам визначити вісім факторів, які розкривають зміст чинників суспільної активності активних і неактивних людей похилого віку та відображають типи людей похилого віку, які зустрічаються серед представників цих двох груп. У групі суспільно активних людей похилого віку виявлені такі фактори: творчо-толерантний, егоцентрично-здоровий, стримано-раціональний, активно-нечутливий. Для суспільно неактивних людей похилого віку також визначено чотири фактори: невимогливо-незадоволений, емоційно-залежний, емоційно-

толерантний, потребово-невпевнений. Отримані дані можуть бути використані під час розробки й впровадження програм і проєктів у контексті реалізації концепції активного старіння.

Представлені результати не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. **Перспективними** можуть вважатися дослідження умов збереження та розвитку соціально-благополуччя людей похилого віку і технологій підтримки суспільної активності людей похилого віку.

#### Список використаних джерел

1. Мелёхин А. И. Обзор психологических моделей успешного старения / А. И. Мелёхин // Психол. журн. – Межд. унив. "Дубна", 2014. – № 3. – С. 44–61.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000.
3. Грабовська С. Л. Психологічні механізми соціальної активності молоді // Зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / С. Л. Грабовська, С. М. Чолій; за ред. С. Д. Максименка. – К., 2010. – Т. XII. – Част. 1. – С. 171–181.
4. Уйсімбаева М. В. Соціальна активність як умова розвитку соціальної особистості / М. В. Уйсімбаева // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях молодих вчених "Родзинка-2014": зб. матер. XVI Всеукр. наук. конф. молодих вчених; 24-25 квітня 2014, м. Черкаси. Серія "Психолого-педагогічні науки" / МОН України, ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Брама-Україна, 2014. – С. 383–385.
5. Гончарова Л. А. Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку / Л. А. Гончарова // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 26. – С. 99–108.
6. Дементьева Н. Ф. Роль и место социальных работников в обслуживании инвалидов и пожилых людей / Н. Ф. Дементьева, Э. В. Устинова // Ассоциация работников социальных служб. Ин-т социальной работы, Тюменская областная ассоциация работников социальных служб. – М., 1995.
7. Пionтківська О. Г. Роль соціальної підтримки у розвитку суспільної активності людей похилого віку / О. Г. Пionтківська // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія "Психологічні науки". – 2017. – Вип. 2. – Т. 3. – С. 177–181.
8. Населення України. Імперативи демографічного старіння. – К.: ВД "АДЕФ-Україна", 2014. – 288 с.
9. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радуга. – К.: "ЕксОб", 2004. – 304 с.
10. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

#### References

1. Melëkhyn A.Y. Obzor psikhologicheskikh modelei uspešnogo stareniya / A.Y. Melëkhyn // Psikhologicheskyy zhurnal. – Mezhd. Unyv. "Dubna" № 3, 2014. S. 44–61
2. Rubynshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii / S.L. Rubynshtein SPb.: Pyter, 2000. – 376 s.
3. Hrabovska S. L., Cholii S. M.: [zb. nauk. pr. Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostyuka APN Ukrainy]; za red. S. D. Maksymenka. – T. Khil. – Chast. 1. – K., 2010. – S. 171–181
4. Uisimbaeva M. V. Sotsialna aktyvnist yak umova rozvytku sotsialnosti osobystosti / M. V. Uisimbaeva. // Aktualni problemy pryrodnychkh ta humanitarnykh nauk u doslidzhenniakh molodykh vchenykh "Rodzynka – 2014": zb. materialiv XVI Vseukr. nauk. konf. molodykh vchenykh; 24-25 kvitnia 2014, m. Cherkasy. Seriya Psikhologo-pedahohichni nauky / MON Ukrainy, ChNU im. B. Khmelnytskoho. – Cherkasy: Brama-Ukraina, 2014. – S. 383-385
5. Honcharova L. A. Vnutrishni psikhologichni chynnyky rozvytku tvorchoi aktyvnosti osobystosti liudei pokhlyoho viku / L. A. Honcharova // Problemy suchasnoi psikhologii. – 2014. – Vyp. 26. – S. 99-108
6. Dementeva, N. F. Rol y mesto sotsyalnykh robotnykov v obsluzhuvanny unvalydyov y pozhylykh liudei [Tekst] / N. F. Dementeva, E. V. Ustynova; Assotsyatsiya robotnykov sotsyalnykh sluzhzb. Ynstytut sotsyalnoi roboty, Tiimenskaia oblastnaia assotsyatsiya robotnykov sotsyalnykh sluzhzb. – Moskva, 1995. – 108 s.
7. Piontkivska O. H. Rol sotsialnoi pidtrymky u rozvytku suspilnoi aktyvnosti liudei pokhlyoho viku / O. H. Piontkivska // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya "Psikhologichni nauky", Vypusk 2. – Tom 3, 2017. – S. 177–181.
8. Naselennia Ukrainy. Imperatyvy demografichnoho starinnia. – K.: VD "ADEF-Ukraina", 2014. – 288 s.
9. Sotsiolohe-pedahohichni slovnyk / Za red. V. V. Radula. – K.: "EksOb", 2004. – 304 s.
10. Fetyskyn N.P., Kozlov V.V., Manuylov H.M. Sotsyalno-psikhologicheskaiya dyahnostyka razvytyia lychnosti y malyykh hrupp / N.P. Fetyskyn, V. V. Kozlov, H.M. Manuylov. – M.: Yzd-vo Ynstytuta Psikhoterapyi, 2002. – 490 s.

Е. Пионтковская, ассист.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина,

ORCID ID 0000-0003-4925-2834

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

*Проанализированы основные подходы к трактованию социальной и общественной активности людей пожилого возраста. Освещены основные результаты эмпирического исследования факторов общественной активности людей пожилого возраста, определены социально-психологические факторы повышения и снижения такой активности. Раскрыто психологическое содержание позиций людей пожилого возраста по отношению к общественной активности. Очерчены пути дальнейшего использования полученных результатов.*

*Ключевые слова:* социальная активность, общественная активность, люди пожилого возраста, факторы активности.

O. Piontkivska, assistant

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0003-4925-2834

## THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH OF SOCIETAL ACTIVITIES OF ELDERLY PEOPLE

*The article analyzes the basic approaches to the definition of social activity of the elderly, provides definition of societal activities of elderly people. Examples of societal activities of elderly people are presented and the feasibility of such activity for this social group is grounded. The sample and research tools are described. The main results of the empirical research of factors of societal activities of elderly people are highlighted. To reveal the psychological content of the positions of the elderly in relation to societal activities. It has been established that elderly people can take fundamentally different positions on societal activities – the consumer of social influences and services (societal inactive); and the active subject of social action (societal active). The description of the psychological characteristics of these two groups of the elderly is given. Socio-psychological factors of increase and decrease societal activities of elderly people are determined. It is proved that participating in societal activities is influenced by such psychosocial characteristics: structure of value orientations of the individual, type of orientation, presence of social interests, degree of satisfaction needs, the sense of social support, the level of self-esteem. With the help of regression analysis, the most significant determinants of the activity of the elderly have been identified. According to the results of factor analysis, 8 factors (4 for societal active elderly people and 4 for societal inactive elderly people) have been identified. This factors are reveal the content of the factors of social activity of active and inactive elderly people and reflect the types of elderly people. The ways of further using the obtained results are outlined. Based on the received data, a program of social and psychological support for the societal activities of the elderly has been developed.*

*Keywords:* social activity, societal activities, elderly people, factors of activity.

УДК 364.4-054.73:303.09(477)

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/4>

О. Федоренко, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ORCID ID 0000-0002-0316-9894

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ГРОМАДУ

*Розглянуто проблему соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб у приймаючу громаду, останні дослідження із зазначеної проблематики, уточнено зміст і структуру процесу інтеграції ВПО. На основі методологічного аналізу розроблено теоретичну модель соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб у громаду, що складається із чотирьох компонентів: соціально-психологічного, культурно-комунікативного, соціально-економічного та соціально-політичного.*

*Ключові слова:* соціальна інтеграція, внутрішньо переміщені особи, приймаюча громада.

**Вступ.** Проблема масової внутрішньої міграції всередині країни залишається актуальною вже четвертий рік. Настільки ж актуальною залишається й проблема входження внутрішньо переміщених осіб у життя приймаючої громади. Як зазначається у більшості досліджень, основними факторами, що впливають на успішне включення переселенців у життя на новому місці проживання, є житло, можливість працевлаштування та доступність медичних і освітніх послуг [1]. Звісно, задоволення базових потреб є визначальним фактором успішної адаптації індивіда до нових соціальних умов, водночас важливим чинником реадптації ВПО є ефективне використання наявного людського потенціалу переміщених осіб (інтелектуального, професійного, демографічного тощо) з одночасним віднаходженням способів самоактуалізації осіб у новому середовищі. У цьому сенсі важливо говорити не просто про пристосування чи адаптацію мігрантів до нових умов проживання, а про соціальну інтеграцію як базову психосоціальну технологію і практику соціальної роботи.

Фундаментальне визначення інтеграції представлено в роботах Т. Парсонса, під якою він розумів "такі структури і процеси, за допомогою яких відношення між частинами соціальної системи – людьми, які грають ті чи інші ролі, колективами і компонентами нормативних

стандартів – упорядковуються способом, який забезпечує гармонійне їх функціонування у відповідних зв'язках один з одним у системі" [2]. Звідси інтеграція, яка базується на встановленні гармонійного балансу між прибулими громадянами й місцевою громадою, здатна убезпечити явища соціальної напруги, сприяти успішному соціально-економічному розвитку місцевих громад, становленню громадянського суспільства загалом.

**Постановка завдання.** Попри численні дослідження, що проводяться наразі в Україні (соціологічні, психологічні, демографічні тощо), недостатньо вивченими залишаються умови інтеграції внутрішньо переміщених осіб у приймаючі громади. На нашу думку, це гальмує системне розв'язання та прогнозування проблем соціальної інтеграції на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях, а також процес розробки оптимальної соціальної політики щодо мігруючої особистості. Виходячи із цього, **метою статті** є аналіз наукових досліджень за даним напрямом і розробка теоретичної моделі інтеграції внутрішньо переміщених осіб у громаду.

**Стан дослідження.** Поняття "інтеграція" та "соціальна інтеграція" – предмет дослідження в багатьох галузях знань, зокрема психології, соціології, економіці, соціальній політиці, соціальній роботі тощо. Демографічний аналіз ситуації засвідчує, що станом на 6 серпня 2018 р. на

обліку перебувають 1516237 переселенців з окупованих територій Донецької, Луганської областей та АР Крим (за даними Міністерства соціальної політики України) [3]. Масове переселення та зростання кількості інтегрованих ВПО загалом впливають на демографічну ситуацію в країні. За результатами опитувань 25 % ВПО не збираються повертатися додому, тоді як 50–78 % (за різними даними) хотіли б повернутися після війни, лише 16–18 % хотіли б повернутися, навіть якщо умови на невідконтрольованих територіях не зміняться. Також виявлено, що ВПО, які проживають у найближчих населених пунктах від проведення бойових дій, мають вище бажання повернутися [4].

Дослідження щодо короткотермінових планів ВПО вказують, що в найближчі три місяці 77 % людей залишаться в поточному місці проживання, лише 3 % ВПО планують повернутися додому протягом наступних трьох місяців, 2 % – налаштовані на переїзд до України, а 0,4 % – виїхати за кордон [5]. Також 17 % не можуть відповісти на запитання про свої плани на наступні три місяці, що може свідчити про високий рівень невизначеності та ненадійності життєвих перспектив і умов проживання внутрішньо переміщених осіб в Україні.

Різні дані фігурують у результатах досліджень стосовно кількості інтегрованих вимушених переселенців – від 33 до 68 %. Опитування міжнародної організації з питань міграції (IOM) у червні 2017 р. показало 68 % інтегрованих внутрішніх переселенців проти 56 % у березні 2017 р. Натомість опитування Міжнародного фонду IFES показало цифру в 60 %, а Світовий банк – лише 33 % [5].

В Інституті демографії та соціальних досліджень НАН України було опубліковано дослідження О. Балакіревої, у якому визначалося, що лише 59 % опитуваних із вимушених переселенців почуваються комфортно у приймаючій спільноті. Така ситуація зумовлюється невідповідністю очікувань між місцевою громадою та новоприбулими громадянами, а також недостатньою спільною участю останніх [6].

Реагуючи на виклики наявної ситуації, було створено Міністерство з питань тимчасово окупованих територій і внутрішньо переміщених осіб України, завданням якого є формування та реалізація державної політики у сфері відновлення та розбудови миру на постраждалих унаслідок конфлікту територіях і реінтеграція тимчасово окупованих територій України [7].

Натомість правові аналітики БФ "Право на захист" А. Бондаренко, К. Карагяур, досліджуючи стан адаптації та інтеграції ВПО в Харкові та Харківській області, визначили, "що основними проблемами, які перешкоджають інтеграції внутрішньо переміщених осіб у місцеву громаду, є відсутність як на державному, так і на місцевому рівні профінансованих програм інтеграції ВПО, які б передбачали розв'язання житлових питань та працевлаштування, а також брак інформації у ВПО про ті програми та можливості, що вже надаються через органи державної влади та місцевого самоврядування, і відсутність повноцінної комунікації з органами державної влади та їхніми представниками" [8]. Тієї ж думки дотримується й українська дослідниця О. В. Макарова, яка вважає, що актуальна ситуація зумовлює необхідність прийняття програм щодо соціальної підтримки та адаптації внутрішньо переміщених осіб на територіях їх розміщення, а також заходів протидії можливим негативним соціально-економічним наслідкам для територій-реципієнтів [9]. На її думку, політика щодо ВПО має забезпечити баланс між інтересами місцевих громад і необхідністю створення гідних умов для життя і праці постраждалих осіб.

На думку науковців Агера і Странга, досі немає загального визначення моделі інтеграції мігрантів (пере-

селенців). У дослідженні науковців було використано індуктивний спосіб концептуального визначення того, що насправді є успішною інтеграцією. У структурі інтеграції пропонується десять основних елементів, які формують її загальне розуміння. Авторами запропоновано такі ключові сфери інтеграції: доступ до всіх секторів зайнятості, житла, освіти й охорони здоров'я; припущення та практика стосовно громадянства та прав переселенців; процеси соціального поєднання всередині громади; структурні бар'єри, пов'язані з мовою, культурою та місцевим середовищем [10].

Чимало соціологічних досліджень було присвячено проблемі відносин між внутрішніми мігрантами та приймаючим населенням. У науковій доповіді "Формування та реалізація системи інтеграції ВПО у територіальні громади" (2017) було розглянуто систему заходів для успішної інтеграції ВПО [11].

У 2015 р. були проведені дослідження відносин між приймаючою спільнотою та внутрішньо переміщеними особами. Переважна більшість опитаних (81 %) згодні з тим, що переселенці повинні повернутися додому з першою нагодою, адже вони створюють додаткове навантаження на систему соціального захисту населення, працевлаштування та навчально-виховні інституції. Ставлення до ВПО досить неоднозначне. Це підтверджується тим, що питання про положення переселенців у суспільстві фактично розділилося навпіл. Одна половина респондентів вважає, що вимушені мігранти перебувають у несприятливих умовах через свій статус внутрішніх переміщених осіб. Ще 42,9 % опитаних мають протилежну думку. Більшість людей в Україні ставляться до вимушених мігрантів позитивно або нейтрально [12].

Концептуальну модель інституційного забезпечення інтеграції ВПО було розроблено дослідниками Інституту економіки НАН України під керівництвом О. Ф. Новікової, О. І. Амоші, В. П. Антонюка. У моделі представлені чотири основні групи компонентів, необхідних для успішного включення ВПО в громаду [13].

Отже, фундаментальним є забезпечення базових потреб ВПО, а саме житла, харчування, соціального захисту та соціальних послуг, медичного обслуговування, освіти. Далі йде політична активність ВПО у громаді, що включає відновлення всіх прав ВПО щодо участі в політичному житті країни та забезпечення повноправної участі в місцевому самоврядуванні, розробці, прийнятті та реалізації рішень щодо життя громади. Наступним компонентом є економічна активність ВПО у громаді, що передбачає різні форми залучення трудового потенціалу ВПО до розвитку місцевої громади, такі як розвиток підприємницької активності, підтримка соціального підприємництва й забезпечення гідної праці та зайнятості ВПО. Останнім компонентом у моделі, але не останнім за важливістю, є соціальна взаємодія ВПО та громади. Сюди включені такі складові:

- установлення соціальних зв'язків і комунікацій;
- створення ВПО соціального капіталу в громаді;
- подолання існуючих соціокультурних суперечностей;
- налагодження соціального діалогу;
- розвиток інститутів громадянського суспільства [13].

Психологічний аспект явища соціальної інтеграції ВПО розкривається в роботах Н. О. Максимовської, В. В. Гриценко та В. І. Мукомель.

Зокрема, дослідниця Н. О. Максимовська визначила фактори посилення ціннісно-інтеграційних можливостей і розвиток уміння конструктивної спільної діяльності умовою ефективної інтеграції соціальних суб'єктів (у контексті соціокультурного середовища міста) [14].

На важливість ролі приймаючої громади в процесі організації життя вимушених переселенців у новій ситуації

життєдіяльності вказують дослідження В. В. Гриценко [15], які доводять, що адаптація вимушених мігрантів до нового середовища життя відбувається у три фази:

- Орієнтування – характеризується виявами "культурного шоку", що обумовлюється порушенням або втратою соціальних зв'язків, міжособистісних, професійних і дружніх стосунків; виникненням ускладнень, пов'язаних зі зміною соціального та професійного статусу; зміщенням структури соціальних ролей і порушенням самоідентифікації; нездатністю оволодіти актуальною життєвою ситуацією. На даному етапі адаптаційна діяльність набуває орієнтувального характеру та спрямовується на виявлення ступеня відповідності між очікуваннями та об'єктивною дійсністю.

- Оцінювання – адаптаційна діяльність мігрантів у цей період спрямована на здійснення оцінки нового соціального оточення, насамперед соціо-нормативної сфери та етнокультурних відмінностей приймаючої громади.

- Сумісність – досягнення взаємної відповідності приймаючої громади та вимушених мігрантів. На даному етапі мігранти почуваються більшою мірою пристосованими та інтегрованими в життя нової громади.

Як зазначає В. І. Мукомель, у відносинах між приймаючим населенням і мігрантами вирішальну роль відіграють саме соціально-психологічні та культурні особливості сприйняття групами одна одної. Результатом такої взаємодії в кожному випадку будуть сформовані стереотипи, міфи й навіть фобії [16].

Таким чином, аналіз соціологічних, демографічних, психологічних досліджень дає можливість комплексного бачення проблеми інтеграції ВПО в громаду. Незважаючи на різницю в отриманих результатах, можна констатувати позитивну тенденцію процесу, що актуалізує необхідність розробки моделі соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб в Україні.

**Виклад основних положень.** В аспекті інтеграції внутрішньо переміщена особа – це вимушений мігрант усередині країни, громадянином якої він є. Це людина, яка під тиском обставин вирвана з життєвого та соціального середовища, унаслідок чого позбавлена власності, засобів до існування та належної підтримки. Внутрішньо переміщена особа стає переселенцем уже після того, як поселиться на новому місці для постійного проживання [17].

У міграційному процесі беруть участь дві сторони: одна з них займає активну позицію (мігранти), а інша – пасивну (населення), тобто виникає необхідність у взаємному пристосуванні один до одного шляхом безпосередньої взаємодії. Для більш чіткого та змістовного вивчення досліджуваної проблеми потрібно визначити поняття "приймаюча громада". У статті ми використовуємо визначення Н. С. Зіміної, де зазначається, що це "спільнота людей у природному оточенні, що має географічні, політичні та соціокультурні кордони, з розвиненим спілкуванням усередині спільноти й ознаками солідарності та ідентичності" [12].

У статті дослідників ГО "Чайка" розглянута структура інтеграції, де були виокремлені такі основні компоненти, як житло, робота, вписаність у громаду і відносини з владою як провідні чинники організації життя людини (соціально-психологічна, соціальна інтеграція), розбудова спільного проживання (соціально-економічна і побутова інтеграція).

У роботі запропоновано таке визначення процесу інтеграції: "це ... повне входження ВПО у міцєве соціальне, ментальне середовище, у громадське, економічне, культурне життя, у нормальні побутові та трудові умови". Цікавим є запропонований предмет інтеграції,

що розглядається крізь реалізацію потреб людини, у якій через вимушене переселення зруйнувався життєвий простір, де останній розглядається крізь структуру життєвого середовища (житло, робота, безпечна місцевість, сім'я, соціальний захист, здоров'я, освіта тощо) і психологічного та соціального простору. Тому головною сутністю інтеграції є відновлення життєвого середовища людини на новому місці проживання [17].

Аналіз наукової літератури із зазначеної теми дає змогу визначити, що адаптація є процесом інтеграції індивіда в суспільство, яка значною мірою є індивідуальною для кожної людини та визначається її минулим досвідом. Процес пристосування є висхідною точкою інтеграції, на якій вона може або припинитися, або розвиватися далі в продуктивному руслі, зокрема крізь реалізацію внутрішньо переселеною особою власного потенціалу, професійних здібностей, цілей тощо. Інтеграція відізняється від адаптації, під якою ми розуміємо пристосування до приймаючої громади (найчастіше досить поверхневе), знання і поведінку з урахуванням традицій і норм, що є прийнятними для місцевого населення. Якщо процес адаптації передбачає прийняття і пристосування до соціальних норм, то в результаті інтеграції відбувається формування новоутворень, які відповідають потребам індивідуального та групового розвитку.

Соціолог Т. Ф. Маслова у своїх дослідженнях запропонувала трикомпонентну структуру соціокультурної інтеграції, де виділила етапи її проходження переселенцями: попередній, активізуючий, адаптаційний та модифікаційний [18].

Отже, базуючись на вищезазначених дослідженнях, ми припускаємо, що процес інтеграції можна розглядати на трьох рівнях:

1. Низький рівень, або рівень звикання, де індивід частково асимілюється в новій соціальній ситуації переміщення.

2. Середній рівень, або пристосування, де відбувається адаптація до оточуючого середовища без активних дій (пасивна роль суб'єкта дій).

3. Вищий, або повний, рівень інтеграції, який відбувається через засвоєння індивідом нових норм і звичаїв приймаючого суспільства.

Дослідження адаптації вимушених переселенців указують на те, що тільки інтеграція може бути добровільно обраною й успішною стратегією розгортання життєдіяльності в нових умовах проживання, за умови, що основними настановами приймаючої громади є відкритість і толерантність щодо відмінностей, які простежуються у звичках, поведінці, настановах та цінностях корінних і новоприбулих жителів. Основними аспектами даної стратегії є обов'язковий взаємний компроміс і взаємне пристосування, що включає здатність до визнання групами права кожної з них зберігати свої особливості. Стратегія інтеграції вимагає від переселенців адаптації до основних цінностей приймаючого суспільства, а приймаюча група має бути готова трансформувати свої соціальні інститути задля рівноцінного задоволення потреб усіх членів громади незалежно від часової тривалості приналежності до неї.

Після проведення теоретичного аналізу процесу соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб була розроблена схема ситуації інтеграції ВПО в громаду (рис. 1), яка включає:

- 1) групу внутрішньо переміщених осіб, що інтегруються в громаду (їх індивідуально-адаптивні особливості, ресурсні можливості та настанови на інтеграцію);

- 2) сприйняття ситуації інтеграції суспільством (суспільні настанови), соціальну підтримку та готовність населення громади прийняти ВПО;

3) державну політичну підтримку інтеграції ВПО та дії місцевої влади для поліпшення цього процесу.

Таким чином, ми вважаємо, що процес інтеграції є не тільки двостороннім, а також має третю складову – політичну, за умови якої неможливий процес повної

інтеграції внутрішньо переміщених осіб у приймаючу громаду. Активна участь і взаємодія між сторонами, а також постійний політичний діалог і державна підтримка є важливими умовами процесу соціальної інтеграції.

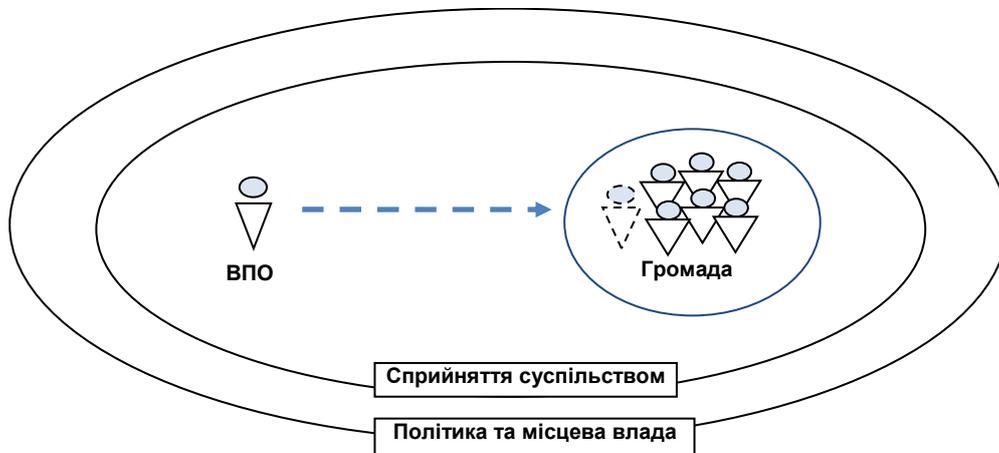


Рис. 1. Схема ситуації інтеграції ВПО у громаді

Ми розуміємо інтеграцію як процес активної взаємодії всіх учасників (переселенців, що інтегруються, і членів приймаючої громади). Тому, спираючись на двобічність взаємозв'язку в діаді "ВПО як суб'єкт інтеграції – приймаюча громада", справедливо можна казати, що інтеграція ВПО в життя громади відбувається за рахунок реалізації їх ресурсних потенціалів:

- людського,
- соціального,
- трудового,
- політичного.

У запропонованій нами теоретичній моделі ми використовуємо структурно-функціональний підхід, де особистість розглядається як активний суб'єкт дії, а окремі елементи суспільства об'єднуються в соціальне ціле.

Розроблена теоретична модель складається із чотирьох компонентів, які впливають на ступінь соціальної

інтеграції ВПО, і відображається на їх соціальному самопочутті (рис. 2).

1. Соціально-психологічний компонент включає настанови ВПО на інтеграцію, мотивацію індивідуальної та групової активності, потребу в самоактуалізації.

2. Культурно-комунікаційний компонент включає потребу в прийнятті та культурній ідентичності ВПО з членами приймаючої громади, а також створення та розбудову соціального капіталу громади як ресурсу ВПО.

3. Соціально-економічний компонент включає показники матеріальної забезпеченості ВПО, потребу в житлі та безпеці, рівень трудової активності тощо.

4. Соціально-політичний компонент відображає потребу в участі ВПО в політичному житті громади, розробці, прийнятті та реалізації рішень у громаді.

Кожен із чотирьох компонентів моделі системно впливає на ступінь інтегрованості ВПО, що, відповідно, відображається на рівні соціального самопочуття інтегрантів.

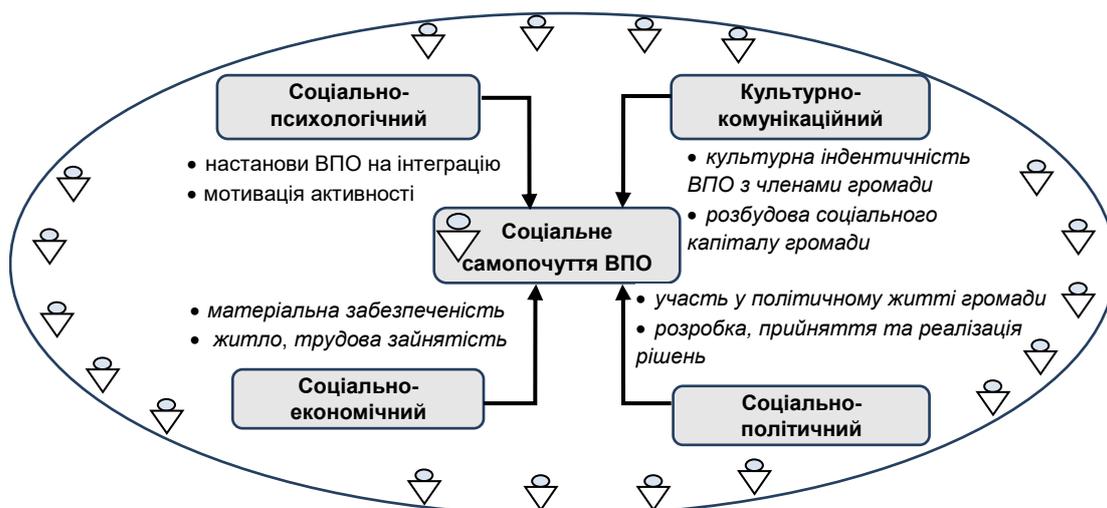


Рис. 2. Теоретична модель інтеграції ВПО у громаду

Соціальне самопочуття ми розуміємо як суб'єктивний інтегральний показник задоволення чи незадоволення людиною реалізацією своїх базових можливостей (матеріально-побутових, економічних, трудових, соціально-психологічних) і своїм положенням у системі

соціальних відносин, що разом впливає на психосоціальне благополуччя.

Широкий зміст поняття "соціальне самопочуття" синтезує безліч якісних і кількісних показників, які сукупно характеризують рівень індивідуально-суспільної рівноваги. Індикаторами соціального самопочуття виступає

ють: стан задоволеності рівнем та якістю життя, своїм соціальним статусом; рівень соціальної адаптованості до нових умов; стан здоров'я; характер чинників, що викликають стурбованість громадян [1]. Ми вважаємо, що процес інтеграції не може бути повністю завершеним, але ми можемо оцінити його ступінь. Ступінь соціальної інтегрованості ВПО в місцеву громаду є сукупністю соціально-економічних, соціально-психологічних, культурно-комунікативних та соціально-політичних показників, що залежать від об'єктивних умов інтеграції, наявності індивідуально-особистісних якостей інтегрантів і виражається крізь їхнє соціальне самопочуття.

**Висновки.** У статті було розглянуто різні моделі процесу інтеграції внутрішньо переміщених осіб. Розроблено теоретичну модель соціальної інтеграції ВПО в громаду, що складається із чотирьох компонентів: соціально-психологічного, культурно-комунікативного, соціально-економічного та соціально-політичного. Ці компоненти впливають на ступінь соціальної інтеграції ВПО та їх соціальне самопочуття. Уточнено схему ситуації інтеграції ВПО в громаду. Вона має тривірневу структуру: рівень ВПО, що інтегруються в громаду, рівень сприйняття населенням громади ВПО та настанови на їх прийняття й адміністративний політичний рівень створення необхідних умов для успішної соціальної інтеграції ВПО.

#### Список використаних джерел

1. Соціальне самопочуття населення України в контексті державної гуманітарної політики : навч.-метод. посіб. / авт. кол. : В. П. Трошинський, В. А. Скуратівський, П. К. Ситнік та ін. – К. : НАДУ, 2009.
2. Парсонс Т. Общій обзор. Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы / Т. Парсонс. – М., 1972.
3. Міністерство соціальної політики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.msp.gov.ua/news/15716.html> (дата звернення 14.09.2018).
4. Національна конференція "Захист прав людини внутрішньо переміщених осіб: засади інтеграційної політики та регіонального реагування", Київ, 25 квітня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset\\_publisher/9W803G4ii38m](https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset_publisher/9W803G4ii38m) (дата звернення 14.09.2018).
5. Desk research of the surveys of IDPs URL : [http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk\\_unhcr\\_desk\\_report\\_final.pdf](http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk_unhcr_desk_report_final.pdf) (дата звернення 14.09.2018).
6. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції : наук. доп. / за ред. канд. соціол. наук О. М. Балакіревої. – К. : НАН України, ДУ "Ін-т економ. та прогнозув. НАН України", 2016.
7. Міністерство з питань окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mtot.gov.ua/> (дата звернення 14.09.2018).
8. Що перешкоджає інтеграції ВПО у місцеву громаду? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vpl.com.ua/uk/news/5124/> (дата звернення 14.09.2018).
9. Макарова О. В. Реінтеграції внутрішньо переміщених осіб до місцевих ринків праці та запровадження активних програм зайнятості. Ринок праці та зайнятості населення 1(42)/ 2015 // Вироб.-практ. наук. журнал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf](http://www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf) (дата звернення 14.09.2018).
10. Ager A. Understanding Integration: A Conceptual Framework / A. Ager, A. Strang // J. of Refugee Studies. – 2008. – Vol. 21. – № 2. – P. 191.
11. Блінова О. Є. Соціально-психологічні особливості ставлення приймаючої спільноти до внутрішніх переселенців / О. Є. Блінова // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Серія "Психологічні науки". – 2017. – Вип. 3. – Т. 2. – С. 136–142.
12. Зими́на Н. С. Восприятие мигрантов принимающим сообществом: социально-антропологический аспект / Н. С. Зими́на // Региональные проблемы. – 2015. – Т. 18, № 3. – С. 88–94.

13. Внутрішньо переміщені особи: від подолання перешкод до стратегії успіху : монографія / О. Ф. Новікова, О. І. Амоша, В. П. Антонюк та ін. – К. : НАН України, Ін-т економіки пром-сті, 2016.

14. Максимовська Н. О. Соціальна робота з інтеграції внутрішньо переміщених осіб у соціокультурне середовище міської громади // SOCIOPROSTIR: міждисциплінарний електронний зб. наук. праць із соціології та соціальної роботи. – 2018. – № 7 – С. 64–66.

15. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / В. В. Гриценко. – М. : РАН, Ин-т психологии, 2002.

16. Мукомель В. И. Российские дискурсы о миграции / В. И. Мукомель // Вестн. общественного мнения. – 2005. – № 1 (75). – С. 86–108.

17. Сутність інтеграції. Практичні аспекти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chaika.org.ua/sutnist-intehratsii-praktychni-aspekty/> (дата звернення 14.09.2018).

18. Маслова Т. Ф. Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество на рубеже XX-XXI веков на примере Ставропольского края : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / Т. Ф. Маслова. – 2009.

#### References

1. Sotsialne samopochtutia naselennia Ukrainy v konteksti derzhavnoi humanitarnoi polityky : navch.-metod. posib. / avt. kol. : V. P. Troshchynskiy, V. A. Skurativskiy, P. K. Sytnik ta in. – K. : NADU, 2009. – 36 s.
2. Parsons T. Obshchyy obzor. Amerykanskaia sotsyolohyia: Perspektyvy. Problemy. Metody. – M., 1972. – 392 s.
3. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy URL : <https://www.msp.gov.ua/news/15716.html> (data zvernennia 14.09.2018)
4. Natsionalna konferentsiia "zakhyt prav liudyny vntrishno peremishchenykh osib: zasady intehratsiinoi polityky ta rehionalno reahuvannia", Kyiv, 25 kvitnia 2017 r. URL: [https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset\\_publisher/9W803G4ii38m](https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset_publisher/9W803G4ii38m) (data zvernennia 14.09.2018)
5. Desk research of the surveys of IDPs. URL: [http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk\\_unhcr\\_desk\\_report\\_final.pdf](http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk_unhcr_desk_report_final.pdf) (data zvernennia 14.09.2018)
6. Vymusheni pereselentsi ta pryimaiuchi hromady: uroky dlia efektyvnoi suspilnoi adaptatsii y intehratsii : nauk. dop. za red kand. sotsiol. nauk O. M. Balakirievoi; NAN Ukrainy, DU "In-t ekonom. ta prohnozuv. NAN Ukrainy". – K., 2016. – 140 s.
7. Ministerstvo z pytan okupovanykh terytorii ta vntrishno peremishchenykh osib URL: <http://mtot.gov.ua/> (data zvernennia 14.09.2018)
8. Shcho pereshkodzhaie intehratsii VPO u mistsevu hromadu? URL: <http://vpl.com.ua/uk/news/5124/> (data zvernennia 14.09.2018)
9. Makarova O. V. Reintehratsii vntrishno peremishchenykh osib do mistsevykh rynkiv pratsi ta zaprovadzhennia aktyvnykh program zainiatosti. Rynok pratsi ta zainiatist naselennia 1(42)/ 2015. Vyrobycho-praktychny naukovy zhurnal URL: [www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf](http://www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf) (data zvernennia 14.09.2018)
10. Ager A., Strang A. (2008) Understanding Integration: A Conceptual Framework. Journal of Refugee Studies, 2008. Vol. 21. № 2. P. 191.
11. Blianova O.Ie. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti stavlennia pryimaiuchoiu spilnoty do vntrishnykh pereselentsiv. Naukovy visnyk khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya psykholohichni nauky. Vypusk 3, Tom 2. 2017. – S.136-142.
12. Zymyna N. S. Vospryiatye myhrantov prynymaiushchym soobshchestvom : sotsyalno-antropolohycheskyi aspekt / N. S. Zymyna // Rehyonalnye problemy. – 2015. – T. 18, № 3. – S.88-94.
13. Vntrishno peremishcheni osoby: vid podolannia pereshkod do stratehii uspihku: monohrafiia / O.F. Novikova, O.I. Amosha, V.P. Antoniyuk ta in.; NAN Ukrainy, In-t ekonomiky prom-sti. – Kyiv, 2016. – 448 s.
14. Maksymovska N. O. Sotsialna robota z intehratsii vntrishno peremishchenykh osib u sotsiokulturne sredovyshche miskoi hromady "SOCIOPROSTIR: mizhdystsyplinarniy elektronnyy zbirnyk naukovykh prats z sotsiolohii ta sotsialnoi roboty", № 7 (2018). – S.64-66.
15. Hrytsenko V. V. Sotsyalno-psykholohycheskaia adaptatsyia pereselentsev v Rossyy / RAN Yn-t psykholohyy. – M.: 2002. – 252 s.
16. Mukomel V. Y. Rossyiskye diskursy o myhratsyy / V. Y. Mukomel // Vestnyk obshchestvennoho mnenyia. – 2005. – № 1 (75). – S. 86-108.
17. Sutnist intehratsii. Praktychni aspekty URL: <http://chaika.org.ua/sutnist-intehratsii-praktychni-aspekty/> (data zvernennia 14.09.2018)
18. Maslova T.F. Sotsyokulturnaia yntehratsyia vynuzhdennykh pereselentsev v mestnoe soobshchestvo na rubezhe XX-XXI vekov. na prymerе Stavropolskoho kraia : avtoreferat dys. ... doktora sotsyolohycheskykh nauk: 22.00.06. – S,2009.– 45 s.

Надійшла до редколегії 04.09.18

**А. Федоренко, асп.**  
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина  
ORCID ID 0000-0002-0316-9894

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ В ОБЩИНЕ

*Рассмотрены проблема социальной интеграции внутренне перемещенных лиц в принимающую общину, последние исследования по заявленной проблематике, уточнены содержание и структура процесса интеграции ВПО. На основе методологического анализа разработана теоретическая модель социальной интеграции внутренне перемещенных лиц в общину, которая состоит из четырех компонентов: социально-психологического, культурно-коммуникативного, социально-экономического и социально-политического.*

*Ключевые слова: социальная интеграция, внутренне перемещенные лица, принимающая община.*

O. Fedorenko, post-graduate student,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0002-0316-9894

## THE THEORETICAL MODEL OF SOCIAL INTEGRATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE COMMUNITY

*The article is devoted to the problem of social integration of internally displaced persons into the host community. Despite the numerous studies currently being conducted in Ukraine: sociological, psychological, demographic, etc., the conditions for the integration of internally displaced persons to host communities remain insufficiently learned. In our opinion, this impedes the systematic solution and forecasting of social integration problems at the national, regional and local levels, as well as the process of developing an optimal social policy in relation to the migrating person. Therefore, the purpose of the article is to analyze scientific research in this area and develop a theoretical model for the integration of internally displaced persons in the community. We have considered the last researches on the stated problems and have specified the content and the structure of the process of integration of IDP. On the basis of methodological analysis, the theoretical model of social integration of internally displaced persons in the community has been developed. The theoretical model of social integration of the IDP in the community is developed, which consists of four components: socio-psychological, cultural and communicative, socio-economic and socio-political. These components affect the degree of social integration of IDP and their social well-being. The scheme of the IDP integration process into the community is specified. The scheme has three levels of structure: the level of community-based IDP, the level of perception of the IDP community population and their adoption, and the administrative political level of creating the necessary conditions for successful social integration of the IDP.*

*Keywords: social integration, internally displaced persons, host community.*

УДК 316.354:351/354

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/5>

Г. Яценко, асп.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID ID 0000-0001-5842-1332

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ІННОВАЦІЙ У КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

*Розглянуто особливості та запропоновано класифікацію інновацій у соціальній сфері комерційних організацій. Наведено результати емпіричного дослідження, які вказують на найбільш інноваційні напрями, а саме: управлінський, організаційний, освітній та економічний. Визначено сфери впровадження інновацій на підприємстві. Виокремлено фактори, що є причинами необхідності введення змін, зокрема: збільшення прибутків і продуктивності праці, зміни в суспільстві загалом. Проаналізовано причини, що сприяють і перешкоджають ефективному введенню соціальних змін, серед яких недостатня мотивація персоналу та підготовка керівників до впровадження змін. Виявлено доцільні форми здійснення психологічної підтримки процесу введення змін. Визначено перспективи подальших досліджень процесу впровадження соціальних інновацій у комерційних організаціях.*

*Ключові слова: соціальні інновації, специфіка соціальних інновацій, соціальна сфера організації, напрями впровадження інновацій, класифікація соціальних інновацій.*

**Постановка проблеми.** Особливістю періоду кінця ХХ – початку ХІ ст. є переорієнтація інноваційних методів розвитку економіки з технічних на соціальні. До цього часу найбільш ефективними та вигідними вважалися лише інновації технічного характеру, що давали змогу відразу отримати очікуваний результат. Непопулярність соціальних інновацій обумовлена їхньою специфікою, а саме складністю оцінки ефекту від їх впровадження, оскільки важко визначити їхні конкретні параметри та ступінь реалізації.

Зарубіжний дослідник J. Howaldt зазначає, що з переходом від індустріального суспільства до економіки знань і послуг відбувається зміна співвідношень між технологічними та соціальними інноваціями в напрямі посилення значення останніх, причому динаміка цього процесу безпосередньо залежить від швидкості постіндустріальних трансформацій [1, с.12]. Слід зазначити, що вартість соціальних інновацій у десятки разів дешевша, і створюють вони в десятки разів більший дохід, ніж традиційні технологічні інновації, забезпечуючи для конкретної компанії збільшення ROI (Return on Investment) у 4–16 разів за період від 6 місяців до 1 року [2].

Соціальні інновації як окремий різновид нововведень почали розглядатися у зв'язку з необхідністю усвідомлення методології впровадження нових форм стимулювання та мотивації трудової діяльності, подолання психологічного опору людей інноваціям у межах впровадження відповідних моделей управління організацією тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогоднішній день є багато праць відомих дослідників щодо питання інновацій та інноваційного процесу як загального поняття, а також окремо поняття "соціальна

інновація". Одним із основоположників досліджень інновацій у соціальній сфері прийнято вважати російсько-американського соціолога П. Сорокіна [3].

Серед сучасних дослідників проблематики соціальних інновацій варто зазначити Л. Антонюк, О. Новікову, О. Воловодова [4], Л. Бойко-Бойчук [5], Н. Летуновську [6], І. Мейжис [7], А. Семикіну [8], О. Сандигу [9], І. Терон [10] та ін. Серед напрямів досліджень можна виокремити вивчення сутності та механізмів впровадження, дослідження сфер впровадження.

На нашу думку, для вдосконалення методів впровадження соціальних інновацій у комерційних організаціях необхідним є чітке розуміння місця соціальних нововведень у системі їх інноваційного розвитку. Більше того, необхідне розуміння структурно-функціонального поділу соціальних інновацій з метою їх свідомого конструювання та впровадження, що надасть інноваціям керований результат.

Поняття "інновації в соціальній сфері організації" прийнято розглядати як нововведення в соціальному управлінні компанією, які сприяють розв'язанню суперечностей, що виникають в умовах неоднорідності персоналу і нестабільності зовнішнього середовища, співіснування різних культурних систем, підвищення рівня інформатизації суспільства, посилення процесів інноваційного розвитку виробничої сфери.

Дослідник А. І. Пригожин зазначає, що "соціальні нововведення більш варіабельні. Вони перебувають у тісному зв'язку з конкретними формами культури, і тому їх сприйняття і результати можуть суттєво відрізнятися, наприклад, у різних національних і мовних регіонах, що мають свої особливості" [11, с. 46–57].

До соціальних нововведень належать:

1. Правові: зміни в законодавстві, статутах організацій, що ініціюють розвиток тих або інших форм діяльності або сприяють йому тощо.

2. Економічні: нові форми й методи матеріального стимулювання, критерії оцінювання й форми оплати праці тощо.

3. Управлінські (організаційно-управлінські): нові типи організаційних структур, форм і методів управлінської діяльності, прийняття рішень і контролю за їх виконанням.

4. Педагогічні: нова організація навчального процесу, нові методи навчання й виховання тощо.

На думку М. Хучека, соціальні інновації в організації виявляються саме в її невиробничій діяльності, а саме в соціально-побутових умовах життя працівників, культурній діяльності, організації дозвілля, умовах безпеки та гігієни праці тощо [12, с. 29]. А. В. Семикіна стверджує, що для створення кращих умов задоволення актуальних соціальних потреб, розширення трудових можливостей людини на ринку праці, усебічного розвитку її здібностей, самореалізації, соціальної захищеності у сфері праці важливим є зв'язок соціальних інновацій і людського капіталу, що ефективно використовується в економічній сфері діяльності суспільства [8]. На погляд Л. Барютіна, соціальні інновації охоплюють створення якісно нових економічних, соціальних, політичних та інших утворень, структур, механізмів суспільного виробництва, суспільства загалом або їхніх підсистем [13, с. 73].

Відповідно до структури соціальної сфери загалом, компонентами якої є освіта, управління, зайнятість населення, пенсійне забезпечення, культура, спорт, здоров'я людей тощо, можна виділити педагогічні, освітні, правові, управлінські соціальні інновації.

Ознак, за якими класифікують інновації, сукупно налічується близько двадцяти. З урахуванням специфіки соціальних інновацій і проблематики дослідження виокремлення їх різновидів має відбуватися в площині аналізу стратегічних (або пріоритетних) параметрів розвитку підприємства [14, с. 180]. Застосування такого методологічного підходу дає змогу визначити основні групи критеріїв для подальшої класифікації соціальних інновацій на підприємствах.

Таким чином, важливість класифікації, перш за все, полягає в можливості визначення структурно-функціонального поділу соціальних інновацій, їх перспективи, свідомого конструювання й впровадження, що надасть інноваціям керований результат. Разом з тим класифікація інновацій допомагає:

- побудувати стратегію розвитку підприємства, що акцентує регулювання соціально-трудова сфери;
- усвідомити роль інновацій для підприємства, їх масштаб, правильно спрямувати інноваційний процес, оцінити його ефект на інші сфери діяльності підприємства;
- залежно від причин виникнення та сфер діяльності створювати відповідні економічні механізми й організаційні форми управління;
- визначити особливості маркетингових систем розподілу і просування продукту, вибір і побудова яких залежить від типів інновацій, ступеня їхньої новизни.

Таким чином, з огляду на вивчені нами існуючі класифікації соціальних інновацій та визначення основних напрямів соціальної політики на підприємствах, можна виокремити таку класифікацію соціальних інновацій у комерційних організаціях відповідно до сфери застосування змін:

- економічні: стосуються методів оцінки, мотивації та стимулювання праці;
- організаційні – форми організації праці;
- управлінські – методи вироблення рішень і контроль за виконанням;

- правові – захист прав та інтересів співробітників;
  - освітні – підготовка та перепідготовка кадрів;
  - внутрішньокорпоративні – розв'язання конфліктів тощо.
- Відповідно до предмета інновацій:

- інновації зайнятості та забезпечення людей засобами існування;
- інновації, спрямовані на надання можливості реалізації індивідуальних здібностей;
- інновації щодо організації та продуктивності праці;
- інновації соціально-трудова відносин;
- інновації щодо умов та охорони праці;
- інновації щодо соціального захисту працівників.

Типологізація соціальних нововведень за наведеними вище ознаками дає змогу здійснювати прив'язку рішення про обраний тип інновацій до конкретної стратегії розвитку підприємства й обирати методи та інструменти управління.

**Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми.** Інструментом виконання нових завдань, що постають у діяльності комерційних організацій, є впровадження інновацій у їх соціальній сфері як відповідь на потреби та вимоги життєдіяльності персоналу. Як і будь-які інші зміни, зміни в соціальному середовищі стикаються із рядом перепон, що перешкоджають досягненню поставлених цілей, роблять ефект від змін непередбачуваним.

На нашу думку, для досягнення очікуваних результатів від соціальних інновацій необхідно дослідити соціально-психологічні умови впровадження інновацій у соціальному середовищі комерційної організації.

**Мета статті.** Основною метою статті є дослідження соціально-психологічних умов впровадження соціальних інновацій у комерційних організаціях.

**Виклад основного матеріалу і результати дослідження.** З метою більш якісного усвідомлення особливостей впровадження інновацій у соціальній сфері організацій нами здійснено емпіричне дослідження, спрямоване на визначення типу інновацій соціальної сфери комерційних організацій, які найчастіше зустрічаються на даний момент, а також факторів, що визначають необхідність уведення таких інновацій, і причин, що сприяють та перешкоджають ефективному впровадженню соціальних змін.

Дослідженням було охоплено 173 працівники підприємств різних сфер діяльності: комерційні організації, що займаються реалізацією будівельних матеріалів, газомоторного палива, виробництвом будівельної хімії, завод з виробництва клінкерної цегли, банківські установи, компанії з виробництва програмного забезпечення. Географія проведення опитування – м. Київ, м. Суми, м. Ромни Сумської обл., м. Полтава.

У четвертій частині анкети зазначаються запитання, які допомагають з'ясувати соціально-демографічні та організаційно-професійні характеристики досліджуванних. Серед них 8 % – керівники, 10 – заступники керівників, 11 – начальники підрозділів, 26 – менеджери, 41 – працівники та 3 % – інші посади.

За статтю учасниками дослідження стали 44 % чоловіків і 56 % жінок. За віковими категоріями дані розподілились таким чином: 32 % респондентів – до 30 років, 38 % – від 30 до 40 років, 14 % – від 40 до 50 років, 11 % – від 50 до 60 років, 3 % – від 60 років і більше.

У емпіричному дослідженні використано частину анкети "Соціально-психологічні особливості діяльності організацій в умовах соціальних змін", що спрямована на визначення психологічних чинників і умов оптимізації діяльності організації в умовах соціальних змін.

Анкета складається із чотирьох частин і містить 20 запитань.

У першій частині встановлюється наявність або відсутність різних категорій змін у соціальній сфері організації та міра впливу змін, що відбуваються в суспільстві загалом, а також наслідки впровадження таких змін у соціальне середовище організації.

Перше запитання було спрямоване на визначення міри впливу змін, які відбулися в суспільстві впродовж останніх трьох років, на введення соціальних змін в організації. 32 % опитаних визнають вплив змін у соціальному середовищі як визначальний для впровадження змін у їхніх організаціях; 37 % зазначають, що ці зміни скоріше вплинули, ніж не вплинули; 26 % затрудняються дати відповідь на це запитання; 4 % зазначають мінімальний вплив, а 1 % стверджують про його відсутність.

Таким чином, можна зазначити, що соціальні інновації, які впроваджуються в комерційних організаціях, є відображенням потреб суспільства, що виникають у зовнішньому середовищі, яке постійно змінюється.

Наступне запитання розкриває види соціальних інновацій, які мали місце в даних організаціях. Респондентам з переліку інновацій, які стосуються змін соціального середовища організації, було запропоновано обрати ті, що були впроваджені. Відповідно до даних опитування маємо таке:

1. Управлінські: нові методи вироблення рішень і контроль за виконанням тощо. 52 % респондентів зазначили наявність таких інновацій в організаціях, де вони працюють, 45 % – що такі зміни відсутні.

2. Економічні: нові методи оцінки праці, мотивації та стимулювання праці. Наявні в організаціях – 78 % опитуваних, 22 % – відсутні інновації в цій сфері.

3. Організаційні: нові умови організації праці. Наявні в організаціях – 55 % опитуваних, 41 % – відсутні інновації в цій сфері.

4. Інновації соціального середовища – заходи, що спрямовані на підвищення якості життєдіяльності співробітників: кредити на житло, організація харчування на роботі, компенсація витрат тощо. 38 % респондентів зазначили наявність таких інновацій в організаціях, де вони працюють, 62 % – відсутність інновацій у цій сфері.

5. Освітні: нові методи навчання, підвищення кваліфікаційного рівня, підготовка, перепідготовка кадрів. Наявні в організаціях – 33 % опитуваних, 59 % – відсутні інновації в цій сфері.

6. Правові: заходи щодо захисту прав та інтересів працівників. Наявні в організаціях – 18 % респондентів, 75 % – відсутні інновації в цій сфері.

7. Психологічні: методи, спрямовані на поліпшення психологічного клімату, розв'язання конфліктів. Наявні в організаціях – 19 % опитуваних, 74 % – відсутні інновації в цій сфері.

8. Медичні: впровадження медичного страхування тощо. Наявні в організаціях – 32 % респондентів, 30 % – відсутні інновації в цій сфері.

9. Інші наявні в організаціях 4 % опитуваних.

Таким чином, серед запропонованих кластерів найбільш вираженим є зміни в економічній, управлінській, організаційній і освітній складовій соціального середовища комерційних організацій. Недостатньою мірою, що не задовольняє потреби працівників, відбуваються інновації соціального середовища, психологічні, медичні та правові.

Однією з цілей нашого дослідження є визначення ініціаторів змін в організації. 70 % опитуваних вважають такими керівництво компанії, 34 % – акціонерів і засновників, 15 % – окремих керівників організації, 15 % – окремих начальників підрозділів, 16 % – окремих працівників.

Також важливим є аналіз мотивів, що спонукають до впровадження інновацій у соціальній сфері комерційних організацій.

У результаті емпіричного дослідження нами встановлено, що мотивами впровадження соціальних інновацій є:

- отримання більшого прибутку організації – 47 %;
- підвищення продуктивності праці в організації – 45 %;
- нові потреби суспільства загалом – 36 %;
- підвищення задоволеності працівників своєю роботою – 33 %;
- підвищення конкурентоспроможності компанії – 28 %;
- більше забезпечення професійної кваліфікації та професійної кар'єри працівників – 14 %;
- іміджевий характер – 8 %;
- більше забезпечення матеріально-економічних потреб працівників – 8 %;
- краще поєднання працівниками професійного та приватного життя – 8 %.

Друга частина анкети дозволяє визначити причини, які сприяють або перешкоджають впровадженню інновацій у соціальній сфері комерційної організації.

За результатами проведеного дослідження визначено, що серед причин, які перешкоджають впровадженню соціальних інновацій у комерційних організаціях, зазначено такі:

- актуальні потреби працівників не враховуються – 23 %;
- зміни, що плануються, приймаються формально, не мають реальних наслідків – 18 %;
- зміни, що плануються, досить затратні й не впроваджуються в дійсності – 18 %;
- необхідність змін недостатньо обґрунтована – 16 %;
- пропозиції співробітників щодо інновацій не враховуються – 16 %;
- є незрозумілими цілі змін – 14 %;
- зміни вводяться надто часто – 11 %;
- зміни, що плануються, не зумовлюють змін у соціальній сфері організації – 11 %;
- є незрозумілою сутність змін – 10 %.

Цікавим є те, що 19 % опитаних стверджують, що такі причини відсутні взагалі.

Також 45 % респондентів стверджують, що впроваджені інновації в соціальній сфері організації швидше не зустрічають опору від співробітників, а 18 % відповіли, що такий опір відсутній зовсім. Таким чином, можемо стверджувати, що працівники готові до змін у соціальній сфері своїх організацій.

На думку опитуваних, успішному впровадженню інновацій у соціальній сфері організації можуть посприяти такі чинники:

- заходи стосовно мотивації персоналу – 56 %;
- спеціальна підготовка співробітників – 41 %;
- попередня підготовка колективу: пояснення необхідності, сутності, цілей змін – 36 %;
- повне забезпечення змін ресурсами без шкоди для фінансування інших проектів і напрямів – 33 %;
- наявність позитивних прикладів впровадження змін – 30 %;
- спеціальна підготовка менеджменту – 21 %;
- оцінка результатів від впровадження змін – 21 %;
- конкретизація умов, термінів і призначення відповідальних за зміни – 18 %;
- об'єктивна оцінка необхідного часу для впровадження змін – 11 %;
- проведення роботи з опонентами – 10 %;
- документування всього процесу від ідеї до результатів – 5 %.

Отже, згідно з отриманими результатами можемо зазначити, що більшість респондентів наголосили на необхідності мотивації персоналу компанії та спеціаль-

ної підготовки співробітників до впровадження соціальних змін, також є бажаним спеціальна підготовка співробітників і менеджменту, що є відповідальними за організацію та супровід таких змін. Усе це, на думку більшості опитаних, сприятливо вплине на інновації в соціальній сфері організації.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення соціально-психологічних, організаційних умов процесу впровадження інновацій в комерційних організаціях.

У результаті проведеного аналізу було з'ясовано, що 41 % респондентів не визначилися щодо необхідності супроводу організаційним психологом інноваційного процесу, оскільки вбачають ініціатором і відповідальним за зміни саме керівництво компанії, 27 % опитуваних зазначили необхідність такого супроводу, 27 % стверджують, що психолог не потрібен.

Таким чином, на думку 67 % опитаних співробітників, керувати інноваційним процесом має керівник організації, 19 % віддають таку роль неформальним лідерам, а 15 % зазначають, що це функції організаційного психолога.

За результатами емпіричного дослідження найбільш доцільними для здійснення психологічної підтримки введення змін у соціальній сфері комерційної організації є проведення соціально-психологічних тренінгів для підготовки персоналу. Такої думки дотримуються 56 % респондентів; 41 % зазначили, що проведення індивідуальних консультацій для всіх бажаючих співробітників сприятливо вплинуло б на процес упровадження соціальних змін. Серед інших заходів, щодо яких думки розподілилися приблизно однаково, такі:

- проведення групових консультацій (для окремих команд, що здійснюють проекти змін) – 21 %;
- проведення індивідуальних консультацій для менеджерів (для Вас особисто) – 18 %;
- забезпечення психологічною інформацією про особливості введення змін в організації (книги, CD, відеофільми, веб-сторінки тощо) – 18 %.

**Висновки.** Проведене дослідження довело факт наявних соціальних інновацій у сучасних комерційних організаціях. Окрім того:

1. У сучасних комерційних організаціях упровадження соціальних змін, які стосуються різних сфер соціального середовища організації, має нерівномірний розподіл. Зокрема, найбільше інноваційних змін в управлінській, організаційній, освітній і економічній складових соціального середовища організації.

2. Серед мотивів упровадження змін перше місце посідають мотиви отримання більшого прибутку, підвищення продуктивності праці та задоволеності працівників своєю роботою. Важливе місце серед мотивів також посідає відповідність потреб співробітників до нових потреб, що виникають у суспільстві загалом. Найбільшими перешкодами є неврахування актуальних потреб співробітників і формальність упроваджуваних змін.

3. Ініціаторами змін у більшості випадків є керівництво компанії, яке орієнтується як на потреби суто комерційного характеру, так і на вимоги сучасних змін у суспільстві.

4. Виявлено готовність співробітників бути учасниками інноваційних процесів та умови, що цьому сприяють, а саме: мотивація персоналу та спеціальна підготовка відповідальних за ці процеси осіб.

5. Виявлено, що доцільними формами роботи щодо здійснення психологічної підтримки процесу введення змін є соціально-психологічні тренінги та консультації, як групові, так і індивідуальні.

**Перспективи подальших досліджень** полягають в аналізі готовності керівників організації до впровадження соціальних змін, розробці практичних шляхів

підготовки співробітників і відповідальних за введення змін у соціальній сфері комерційних організацій.

#### Список використаних джерел

1. Howaldt J. Social Innovation: Concepts, research fields and international trends [Electronic resource] / J. Howaldt, M. Schwarz. – Access mode: [http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie\\_Howaldt\\_englisch\\_Final%20ds.pdf](http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20ds.pdf)glisch.pdf.
2. Туркин С. О пользе социальных инноваций [Электронный ресурс] / С. Туркин – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13503>.
3. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика / П. А. Сорокин. – М.: Астрель, 2006. – 1176 с.
4. Соціальні інновації: концептуальні підходи, можливості розвитку та запровадження: наук. доп. / В. П. Антоноук, О. Ф. Новікова, О. В. Воловодова та ін. – Донецьк: Ін-т економіки промисловості НАН України, 2010. – 102 с.
5. Бойко-Бойчук Л. В. Поняття "соціальна інновація": типи визначень, приклади застосування / Л. В. Бойко-Бойчук // Наука і інновації. – 2009. – Т. 5. – № 5. – С. 94–99.
6. Летуновська Н. Є. Роль соціальних інновацій у діяльності вітчизняних підприємств / Н. Є. Летуновська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31164/1/letunovska.pdf>
7. Мейжис І. А. Соціальні інновації в українській сучасності / І. А. Мейжис // Наук. праці. Соціологія. – Вип. 172. – Т. 184. – С. 61–67.
8. Семікіна А. В. Управління соціальними інноваціями в контексті завдань ефективного розвитку та використання людського потенціалу / А. В. Семікіна // Соціально-трудові відносини: теорія та практика. – 2014. – № 1 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/stvtp2014.163.pdf>
9. Сандига О. І. Інновації: соціально-філософський аналіз / О. І. Сандига // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2005. – № 48. – С. 57–66.
10. Терон І. В. Соціальні інновації у процесах модернізації соціально-трудових відносин / І. В. Терон // Наук. праці Кіровоград. нац. техн. ун-ту. Економічні науки. – 2011. – Вип. 20. – Ч. II. – С. 57–66.
11. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
12. Хучек М. Стратегия инновации на предприятии РАУ / М. Хучек. – М.: Экономика, 1992. – 119 с.
13. Основы инновационного менеджмента. Теория и практика: учебник / Л. С. Бариютин и др.; под ред. А. К. Казанцева, Л. Э. Миндели. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЗАО "Изд-во "Экономика", 2004. – 518 с.
14. Антоноук Л. Л. Інновації: теорія, механізм розробки та комерціалізації: монографія / Л. Л. Антоноук, А. М. Поручник, В. С. Савчук. – К.: КНЕУ, 2003. – 394 с.

#### References

1. Howaldt J. Social Innovation: Concepts, research fields and international trends [Electronic resource] / Howaldt J., Schwarz M. -Access mode: [Electronic resource] [http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie\\_Howaldt\\_englisch\\_Final%20ds.pdf](http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20ds.pdf)glisch.pdf.
2. Turkin S. On the use of social innovation [Electronic resource] / S. Turkin – Access mode: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13503>.
3. Sorokin P.A. Social and cultural dynamics. – М.: Astrel, 2006. – 1176 p.
4. Antonyuk V.P., Novikova O.F., Volodova O.V. Social Innovations: Conceptual Approaches, Possibilities of Development and Implementation: Sciences. add / V.P. Antonyuk, O.F. Novikova, O.V. Conductor and others – Donetsk: Institute of Industrial Economics, National Academy of Sciences of Ukraine, 2010. – 102 p.
5. Boyko-Boichuk L.V. Concept of "social innovation": types of definitions, examples of application / L.V. Boyko-Boichuk // Science and innovations. – 2009. – Т. 5. – № 5. – P. 94-99.
6. Letunovska N. E. The role of social innovation in the activities of domestic enterprises / N. E. Letunovska [Electronic resource] – Access mode: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31164/1/letunovska.pdf>
7. Mejis I.A. Social Innovation in Ukrainian Today / I.A. Meighis // Scientific works. Sociology. – Vip. 172. – Vol. 184. – P. 61-67.
8. Semikina AV Management of social innovations in the context of tasks of effective development and use of human potential / AV Semikina // Social-Labor Relations: Theory and Practice. – 2014. – No. 1 – Electronic resource. – Access mode: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/stvtp2014.163.pdf>
9. Sandiga O.I. Innovations: socio-philosophical analysis / O.I. Sandieg // Multiversum. Philosophical Almanac. – K.: the center of spiritual culture. – 2005. – No. 48. – P. 43-54.
10. Theron IV Social innovations in the processes of modernization of social and labor relations / IV Teron // Scientific works of the Kirovohrad National Technical University. Economic sciences. – 2011 – Issue 20. – Part II. – P. 57-66.
11. Prigozhin AI Innovations: incentives and obstacles (Social problems of innovation) / Prigozhin AI / – Moscow: Politizdat, 1989. – 271 p.
12. Khuchek M. Strategy of innovation at the enterprise RAU / M. Khuchek. – Moscow: Economics, 1992. – 119 p.
13. Baryutin L.S. Fundamentals of Innovation Management. Theory and practice: a textbook / L.S. Baryutin et al.; ed. AK Kazantseva, L.E. Mindeli – 2nd ed. redone and add – М.: ЗАО "Publishing house" Economics", 2004. – 518 p.
14. Antonyuk L. L. Innovations: theory, mechanism of development and commercialization / Antonyuk L. L. Poruchnik A. M., Savchuk V. S.: Monograph. – K.: KNEU, 2003. – 394 p

Г. Яценко, асп.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ORCID ID 0000-0001-5842-1332

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Рассмотрены особенности и предложена классификация инноваций в социальной сфере коммерческих организаций. Приведены результаты эмпирического исследования, указывающие на наиболее инновационные направления, а именно: управленческое, организационное, образовательное и экономическое. Определены сферы внедрения инноваций на предприятии. Выделены факторы, являющиеся причинами необходимости введения изменений, в частности: увеличение доходов и производительности труда, изменения в обществе в целом. Проанализированы причины, способствующие и препятствующие эффективному введению социальных изменений, среди которых недостаточная мотивация персонала и подготовка руководителей к внедрению изменений. Выявлены целесообразные формы осуществления психологической поддержки процесса введения изменений. Определены перспективы дальнейших исследований процесса внедрения социальных инноваций в коммерческих организациях.*

*Ключевые слова: социальные инновации, специфика социальных инноваций, социальная сфера организации, направления внедрения инноваций, классификация социальных инноваций.*

G. Yaschenko, Postgraduate student

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-5842-1332

## STUDYING THE PECULIARITIES OF SOCIAL INNOVATIONS IN COMMERCIAL ORGANIZATIONS

*The article considers the peculiarities of innovations in the social sphere of commercial organizations, proposes a classification of innovations in the social sphere of a commercial organization. Management, organizational, educational and economic innovation directions were identified as the main result of the empirical study. Identify the scope of innovation in the enterprise. Identify the factors that are the reasons for the need to introduce changes, in particular: increase in profits and productivity, changes in society as a whole. Analyzed the reasons that promote and hinder the effective introduction of social changes, including insufficient motivation of staff and the preparation of managers for implementing change. Relevant forms of work for the implementation of psychological support for the process of introduction of changes are found. In our opinion, in order to improve the methods of implementing social innovations in commercial organizations, a clear understanding of the place of social innovations in the system of their innovation development is necessary. Moreover, an understanding of the structural and functional division of social innovations with a view to their conscious design and implementation, which will provide innovation-led result. In order to better understand the peculiarities of introducing innovations in the social sphere of organizations, we conducted an empirical study aimed at identifying the type of innovations in the social sphere of commercial organizations that are most commonly encountered at the moment, as well as factors that determine the necessity of introducing such innovations and the factors contributing to and impede the effective implementation of social change. The main purpose of our article is to study socio-psychological conditions for the implementation of social innovations in commercial organizations. The research carried out proved the fact of existing social innovation in modern commercial organizations. In addition:*

*1. In modern commercial organizations, the introduction of social changes that affect various spheres of the social environment of the organization, have an uneven distribution. In particular, the most innovative changes in the managerial, organizational, educational and economic component of the social environment of the organization.*

*2. Among the motives for introducing changes, the motive for gaining more profit, increasing productivity and satisfaction of employees with their work are the first place. An important place among the motives is also the compliance of the needs of employees with the new needs that arise in society as a whole. The biggest obstacles are ignoring the actual needs of employees and the formality of the changes introduced.*

*3. The initiators of such changes are, in most cases, the management of the company, which is guided by both the needs of a purely commercial nature and the requirements of modern changes in society.*

*4. The readiness of the employees to participate in the innovation processes and the conditions contributing to it, namely, the motivation of the personnel and the special training of the persons responsible for these processes are revealed.*

*5. It has been found that appropriate forms of work on the implementation of psychological support for the process of introducing changes are socio-psychological training and counseling, both group and individual.*

*The prospects for further research are to analyze the readiness of the leaders of organizations to implement social changes, to develop practical ways of training employees and responsible for introducing changes in the social sphere of commercial organizations.*

*Keywords: social innovations, specificity of social innovations, social sphere of organization, directions of introduction of innovations, classification of social innovations.*

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

UDC 37.018.262

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/6>

I. Klanienė, Dr., prof.

ORCID ID 0000-0001-8799-456X

G. Šmitienė, Dr., doc.

E. Baniienė, Master degree in Social Pedagogy  
Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania**COOPERATION BETWEEN PARENTS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
IN OVERCOMING THE READING DIFFICULTIES OF PUPILS WITH ATTENTION DEFICIT  
AND HYPERACTIVITY DISORDER IN PRIMARY CLASSES**

*Nowadays general education schools are increasingly focusing on the development of inclusive education ideas through a variety of social pedagogical assistance measures. Pupils with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) in primary classes face with learning difficulties (most often with difficulties in reading), often have problems with socialization as well as difficulties in communicating with their peers. Cooperation between parents and primary school teachers in coping with learning difficulties is one of the key factors of effective social pedagogical assistance. The article analyzes the data of qualitative research which reveals the peculiarities of educational difficulties of social pedagogical cooperation, while helping to overcome difficulties (reading) of pupils with ADHD: content, forms and conditions of assistance from parents.*

**Keywords:** primary class pupils with ADHD, reading difficulties, cooperation between teachers and parents, inclusive education.

**Introduction.** The rapidly changing society, new economic and social challenges, taking place worldwide, raise new goals for the education system as well as the quality of education. The quality and effectiveness of education are being analyzed increasingly in the contexts of access to education, equal opportunities, social inclusion and cohesion. In today's schools of general education, a great deal of attention is paid to the development of ideas of inclusive education through various social pedagogical assistance measures. The new "National Strategy for Education 2013-2022" states that "some parents and pupils are dissatisfied with the educational style which prevails at school, and prefer to have more alternatives in the education system, which are aimed at improvement of individual capacities and personality development. This is especially relevant for groups at risk of social exclusion, children with special educational needs, who are difficult to integrate into the overall learning flow and remain beyond the scope of many social processes "(The State Education Strategy 2013-2022, 2013, pg.6). In primary classes, pupils consistently lack communication and cooperation, the fundamentals of successful learning are laid, therefore, an educational environment, that is fully inclusive and supports each pupil, becomes especially important. Such environment at school is important for pupils with ADHD, as a constant lack of attention, poor self-regulation during lessons prevent learner from grasping the content of a lesson, often disturb the work in class, as a teacher gets distracted from the planned content by providing additional time for discipline for pupils.

While emphasizing the importance of social pedagogical assistance for the education of pupils with ADHD, not only conditions, environment and means of such assistance for overcoming the learning difficulties are addressed, but it is also concerns about the content of cooperation between parents and teachers, in order to highlight the relevant aspects of effective cooperation with pedagogues.

After summarizing scientific researches, it can be stated that researchers are becoming more and more concerned about the educational difficulties of children with attention deficit and hyperactivity disorder, assistance measures, opportunities of creating integrated school environment, the importance of cooperation between parents and teachers. However, there is still a lack of researches, aimed at helping to overcome the learning difficulties of pupils with ADHD, peculiarities of cooperation between parents, and teachers while helping pupils to cope with reading difficulties.

Pupils with attention deficit and hyperactivity disorder have been studying by researchers in Lithuania for several decades from various aspects: Ališauskas, Šimkienė (2013); emphasized the empowerment of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder by promoting their participation in the educational process; Justickis, Gervytė (2011) researched child behavior disorders and the need for support to parents, in the presence of psychological problems of child's behavior in the family; Beišiežė (2008) analyzed parents' experiences in raising a hyperactive child and the process of support to them; Ivanauskienė, Motužytė (2007) researched the factors, determining the social exclusion of hyperactive child's family; Rupšienė (2000) studied unwillingness to study as a social pedagogical phenomenon, etc. In the scientific researches which analyze learning difficulties in primary classes, reading is identified as one of the most common learning difficulties of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder. On the other hand, Petružienė and Gabalytė emphasized the benefits and educational significance of reading; the authors researched the promotion of children's reading: activity aspects of public libraries; V. Indrašienė, E. Kapočiūtė (2008) studied the possibilities of using reading strategies in the work of a social pedagogue in solving social and pedagogical problems of adolescents; D. Andriuškevičienė states that the practice of reading at home has a significant and positive influence not only on reading achievements and the ability to express one's thoughts, but also on interest in reading, attitude towards reading, attention in class and promotion of learning motivation. The latter author's research emphasizes the importance of cooperation between school and family in order to help pupils overcome reading difficulties. Close cooperation between family and primary school teachers in promoting the learning motivation of primary school pupils, while helping to overcome various learning difficulties, enables to create and nurture a supportive learning environment. Recently, many foreign and Lithuanian researches, which have been analyzing the conditions and factors of inclusive education, emphasize the role of a coherent parent-teacher team, the importance of their coherent solutions and consistent factors. While analyzing the four stages of behavioral correction, in order to ensure an effective behavioral correction caused by hyperactivity, Ramanauskienė (2009) emphasizes the importance of a team, consisting of parents, teachers, doctors and behavioral specialists (psychologists). Aleksienė, Tamulevičiūtė (2007), who have

studied the role of musical games in the development of positive behavioral patterns of hyperactive children, state that the integration of all class parents into the educational process is significant. Burnstein, Klomek and others' (2015) researches reveal family support and, in particular, the role of a mother in overcoming the problems (prevention of bullying) of social welfare of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder at school. While summarizing the results of the research, Feldman, Reiff (2014) state that, in order to provide effective help for pupils with attention deficit and hyperactivity disorder, not only a close cooperation between teachers, doctors and parents is important, but also a timely and qualitative parental training on possible measures for helping children. The educational aspect cooperation between teachers and family is revealed in a research, accomplished by Booster and others (2016) [20], regarding the assistance of hyperactive pupils while doing homework at home. In this research parents' cooperation with teachers and a qualitative assistance for children while accomplishing their homework are identified as effective tools for overcoming the socialization problems of hyperactive children. Emphasizing the importance of social pedagogical support for the development of pupils with ADS, the learning difficulties are addressed not only by the conditions, environment and means of such assistance, but also by the content of cooperation between parents and teachers, in order to highlight the actual aspects of effective cooperation with pedagogues. By summarizing research, it can be said that researchers have become more and more deeply concerned about the difficulties of developing children with behavioral and emotional disturbances, assistance measures that have integrated the opportunities created in the school environment, the importance of cooperation between parents and teachers. However, there is still a lack of research aimed at helping to overcome the learning difficulties of pupils with ADHD, the peculiarities of parenting and pedagogy cooperation, helping pupils to overcome reading difficulties. In the research its problem is formulated by a question: what aspects of cooperation between primary school teachers and parents are significant in overcoming the difficulties among pupils with attention deficit and hyperactivity disorder in primary classes?

The object of the research – cooperation between parents and primary school teachers *in overcoming the reading difficulties of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder*.

The purpose of the research – to reveal the peculiarities of cooperation between parents and primary school teachers in overcoming the reading difficulties of the pupils with attention deficit and hyperactivity disorder.

Working methods: analysis of scientific literature, individual interviews, content analysis.

#### **The Methodology and Methods of the Research.**

The results of the research are based on a qualitative research. 2 interviews with primary school teachers and pupils' parents were conducted. A semi-structured interview was applied in this study. A criterion sampling was used to select the informants, which enabled to select them according to a certain attribute. The main attribute is the parents of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder (- hereinafter abbreviated in the text as – pupils with ADHD), and primary school teachers who teach these children. The criterion sampling is applied when sample units from the population are selected according to the criteria set by the researcher. L. Rupšienė points out that "a method of criterion sampling is very effective, as by means of it a qualitative data is collected" (Rupšienė, 2007, pg. 31). The sample of the research, using the interview method, consisted of 10 informants (5 primary school teachers teaching pupils with ADHD and 5 parents of these

pupils). A small sample was chosen to reveal the peculiarities of cooperation between primary school teachers and parents, raising pupils with ADHD, in helping pupils to cope better with reading difficulties. In a qualitative research, the main point is not the size of the sample, but the skills of the researcher and the informative nature of informants (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). During the research it was communicated with the headmaster of X progymnasium, who was asked for a written permission to conduct a research in his educational institution. Then, it was communicated with a social pedagogue, who helped to arrange the time of the meeting with parents of ADHD pupils. The social pedagogue forwarded researchers to primary school teachers in whose classes pupils with ADHD learn. It was also contacted with primary school teachers, the purpose of the research was introduced, the peculiarities of the research were discussed, and the confidentiality of the data was examined. The survey was conducted in March-April, 2016.

Primary school teachers have been chosen because reading difficulties of ADHD pupils are noticeable as soon as they start attending school. Primary school teachers communicate with children almost daily, have close contact with children, are likely to notice learning problems in the first class, communicate with children's families, therefore, have experience in the subject and may reveal a lot of detailed information about the phenomenon under study. The statements of informants – primary school teachers are coded in M1, M2, M3, M4, M5. Parents have been chosen because they are the most concerned about helping their children with ADHD, know their needs, problems, and have experience in educating such children. The statements of informants –parents of ADHD children are coded for T1, T2, T3, T4, T5.

The semi-structured interview with teachers covered the following topics: primary school teachers' initial knowledge about the learning difficulties of ADHD pupils; ways of cooperation with the parents of ADHD pupils; teachers' assistance for parents of ADHD pupils. The semi-structured interview with parents covered the following topics: parents' information on the teaching / learning difficulties of pupils with ADHD; methods of cooperation with primary school teachers; the help received from primary school teachers.

The interview went smoothly, on average, it lasted for one hour with each primary school teacher and parent. During the interview parents and primary school teachers felt free and could answer questions openly. The interview was recorded, therefore, there was no distraction during the conversation. A transcribed informants' language was sent to informants by e-mail and the permission for analyzing the data was obtained.

The content analysis consists of four steps: 1) multiple text reading; 2) the exclusion of manifest categories, based on "key words"; 3) categorization of the content into subcategories; 4) interpretation of categories and subcategories, and justification, providing evidence by extracts from the text (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). The received data array was analyzed in four stages on the basis of content analysis method: multiple reading of responses, search for semantically close answers and "key words", then – interpretation of constructed categories and subcategories.

The results of the research were obtained using the content analysis method. Content analysis is a valid method that allows you to make specific conclusions based on the analyzed text. In terms of similar meaning, informants' responses have been grouped into categories, while category content has been subdivided into subcategories. The results of the research are interpreted and based on the grouped data and text evidence. The

content analysis consists of four steps: 1) multiple text reading; 2) the exclusion of categories of manifests, based on "key words"; 3) categorization of the content into subcategories; 4) interpretation of categories and subcategories and justification from extracted evidence from the text (Bitinas, Rupšienė, Žydzūnaitė, 2008). The resulting data array was analyzed on the basis of the content analysis method in four stages: multiple reading of responses, semantically close-looking answers and "key words", then constructing categories and subcategories, and then interpretation of categories and subcategories.

**The Research Ethics.** The research was conducted referring to the ethical requirements. It was ensured that the provided information would be used for research purposes only. During the research the ethical principles were complied with: benevolence, respect for personal dignity, justice and right to receive accurate information. Every informant had a right to decide on participation in the research. The written consent forms were submitted to the informants, confirming their consent to participate in the research upon signature. In addition, the confidentiality and anonymity of the received information were ensured to informants.

**The research results and their interpretation.** In order to find out which reading difficulties of ADHD pupils primary school teachers encounter with, a question "What difficulties do you experience when teaching pupils with ADHD?" was asked. The following subcategories were identified in the category: The difficulties, encountered by primary school teachers while educating pupils with ADHD": difficulties in focusing on reading activities, slow reading, problems with motivation to read books, self-regulation issues, a weak learning motivation.

The greatest difficulties arise while pupils with ADHD are taught to read, due to their poor focus on reading activity ("<...> frequent text write-off errors, misspelled letters" (M2); "do not read the task to the end" (M5). Primary school teachers confront with slow pace in reading of pupils ("<...>read slowly" M1), "hyperactive pupils read slowly, work slowly, during the lesson they are not on time with their planned work <...>" (M5). Informants have stated that they have to devote their extra time in order to make children interested in reading ("children no longer want to read books, they spend a lot of time on computers" (M2); "<...> if a child reads slowly, he is less fond of reading books <...>" (M3), much needs to be done to encourage children to read" (M5). Similarly, almost all informants have highlighted the problem of concentration of pupils with ADHD to learning activities as a major difficulty in teaching reading ("cannot stay focused on learning activities for a long time" (M1); "<...> while reading during a lesson misses a line which has been already read" (M3); "does not focus attention on a finished task, does not do it to the end" (M4); some informants have distinguished behavioral regulation as a disorder in teaching children to read "are unable to control their physical mobility and calmly sit at their desks for several lessons, 45 minutes each" (M4); "<...> hyperactive pupils have low self-control "<...>" (M5). The analysis of the interview data has revealed that while teaching primary class pupils with ADHD to read, teachers are faced with a low learning motivation of these children ("hyperactive pupils have low self-control, they do not try to learn" (M1), "<...> children often fail at school, therefore, their self-esteem deteriorates (M4)., "are unable to learn, therefore, their learning motivation weakens" (M5). Ališauskas, Šimkienė (2013) state that it is very important to notice the difficulties of child's learning, especially in the primary classes, as a teacher can help to overcome difficulties; otherwise, if a child does not receive timely assistance, there are severe psychological and social consequences of these phenomena.

The analysis of interviews highlighted the difficulties faced by primary school teachers in teaching primary school pupils with ADHD to read. Teachers need to spend more time on reading peculiarities of pupils with ADHD, because, as the results of the research of primary school teachers show, these students are slowly in reading, difficult to focus on reading activity, have behavioral self-regulation problems, do not get involved in tasks. Also, teachers should pay more attention to motivation of learners with ADHD, because low self-control, learning failures, low self-esteem also results in reading difficulties.

The researchers agree unanimously that a high-quality care for pupils with ADHD is only possible if parents, not only teachers, are involved in this process. Aleksienė, Tamulevičiūtė (2007), Ramanauskienė (2009) emphasize the importance of parental involvement in the educational process and the need for their cooperation with teachers, for providing an effective social pedagogical assistance. Therefore, it is very important to ask parents what kind of reading difficulties pupils with ADHD face at school. The analysis of the interview with parents has revealed the following subcategories in the category: "reading difficulties of schoolchildren with ADHD at school, noticed by parents": they read slowly, children read by syllables, read incoherently, stutter while reading complex words. reading more complicated words. Parents who raise children with ADHD notice that most of the problems arise when their children start learning how to read. The analysis of the results of the parents' answers has revealed that their children read very slowly ("children read slowly" (T1); "read slowly, do not remember what they read" (T4). Also, parents often mentioned that children read *by syllables*, "<...> although he is already in a third grade, he reads by syllables" (T4). Other parents notice that their children read very incoherently, hardly retell the text ("<...> read scrappily, <...>" (T3); "It's difficult to collect words by retelling and writing, short answers" (T5). Some parents point out that their child stutter while reading complex words "<...> visit speech therapist, complex words stutter <...>" (T3). As with primary school teachers, parents also notice that children with ADHD experience reading difficulties.

Referring to the research results Booster and others (2016) state that the involvement of parents in the educational process is one of the most effective means of solving socialization issues of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder. While seeking to find out how primary school teachers cooperate with the parents of ADHD pupils, while tackling reading difficulties, teachers and parents were asked about mutual cooperation. 5 subcategories have been identified in the category "Cooperation between parents and primary school teachers in overcoming the reading difficulties of pupils with attention deficit and hyperactivity disorder": mutual agreement between teachers and parents to encourage children to read books; mutual agreement between teachers and parents to encourage children to read books aloud; mutual agreement between teachers and parents to encourage children to learn by heart; discussing the benefits of reading books with parents, consideration of the tasks prepared by teachers with parents, parents' counseling on the selection of books for children. The results of the research results are presented in Table 1.

All primary school teachers who have participated in the interview state that they actively cooperate with parents of ADHD pupils, by encouraging children's motivation in reading books. Teachers and parents agree to make mutual efforts to encourage pupils to read books; "<...> during the meetings, referring to the number of stickers, parents see how many books their children have read, then become anxious and begin to encourage their child to read" (M4). The results of the research, provided by

Andriuškevičienė (2009), confirm that parents' encouragement to their children to read has a positive impact on reading achievements as well as on strengthening learning motivation. Several primary school teachers have distinguished an agreement with parents to teach children to read books aloud, as an effective way to read books ("<...> we talk with parents to read books aloud at home" (M1); One primary class teacher has noticed that reading abilities of primary school pupils are improved by learning poems by heart, therefore, as the informant notes, she talks and encourages parents that their

children would learn some poems by heart at home. One primary class teacher devotes much of her time discussing the benefits of reading books to learning results with the pupils' parents; another tool, identified by informants in promoting reading, is the consideration of teaching tasks that are recommended by a teacher with parents. As the results of the interview with primary school teachers have revealed, the majority of teachers advise parents on the selection of books for children (" <...> we talk with parents about what books to choose for children <...> "(M1); ,, <...> parents also buy new books to school "(M4).

Table 1

Cooperation between primary school teachers and parents of ADHD pupils, in overcoming the reading difficulties

Category	Subcategory	Supportive statements
Cooperation between parents and primary school teachers in overcoming the difficulties of reading among pupils with ADHD	Mutual agreement between teachers and parents to encourage children to read books	"I introduce parents to the learning results of their children, we discuss together how to help them, for example, to encourage reading more books <...> "(M1) "we are discussing with parents how to encourage children to read books" (M5) "during the meetings we share information on how to encourage children to read books" (T4).
	Mutual agreement between teachers and parents to encourage children to read books aloud	"I recommend reading books for children aloud at home " (M3).
	Mutual agreement between teachers and parents to encourage children to learn by heart	"<...> during the meetings we are talking with parents so that children learn poems, because learning by heart improves one's memory <...>" (M1).
	Discussing the benefits of reading books with parents	<...> we are discussing with parents, if a child reads more, he writes better as well" (M2). "<...> we are talking about the benefits of reading books during the meetings ...." (M3). "we are talking about the benefits of reading books through meetings ..." (T1). "we are discussing with the teacher how the children's writing works have improved, since they started reading more" (T5) ..
	Consideration of the tasks prepared by teachers with parents	"<...>we are discussing with parents the recommended tasks on a computer, at the same time children are engaged and more attracted to reading" (M2)
	Parents' counseling on the selection of books for children.	"we are discussing the most useful books, which should be given to children" (M5). "<...> I ask the teacher to give the lists of books <...>" (T2); "we are discussing with the teacher which books are the most readable among children" (T5);

In order for cooperation to proceed smoothly, the interest of both parties as well as the coordination of actions is important. Therefore, parents' attitude towards cooperation with teachers while helping children to overcome reading difficulties is important. The majority of parents named that in order to help their children to overcome reading difficulties, they consult with teachers in order to promote pupils with ADHD to read books mutually "<...> there is a tree in the class, showing the number of books, pupils have read, we encourage to read more (T2); Most parents consult with teachers what books to choose for reading, what books to give to children in order to benefit more to children's reading achievements "<...> I ask for advice on what books they recommend to read (T3," during meetings with parents the information regarding what books to give children is shared among "(T3). Two informants (T1, T5) estimate that primary school teachers discuss about the benefits of reading books towards children's learning with parents. Andriuskevičienė (2009) also focuses on cooperation between school and family, which leads to better overcoming of reading difficulties.

The analysis of the interview results allows to state that primary school teachers and parents of pupils with ADHD cooperate actively with each other to reinforce pupils' learning motivation, by encouraging children to read books. In most cases, teachers use the following methods of cooperation in practice: agreement with parents on mutual promotion of reading books; teachers often discuss learning tasks with parents; provide advice on choosing

books for children. Parents have distinguished the following ways of cooperation with teachers: *mutual agreement* to encourage children to read books; teachers' recommendations for the selection of books for children, informing parents about the benefits of reading books.

Also during the interview it was important to find out what kind of assistance is provided to the parents of ADHD pupils in coping with reading difficulties. The following subcategories have been identified in the category " Assistance of Primary School Teachers' to Parents": forwarding of parents to specialists, individual conversations, parents motivation to get involved in the process of children's education, recommendations for parents on the teaching methodology, tips how to engage a child into reading, information about children's reading achievements; encouragement of pupils for read books. Mostly, as the results of the research revealed, as soon as primary school teachers notice learning or behavioral difficulties of pupils, they encourage their parents to consult with specialists ("<...>I recommend a school psychologist<...> " (M1); "I advise parents to consult a psychologist "(M4); <...> I advise where to search for help" (M5) ...). Almost all informants (M1, M2, M4, M5) communicate with parents individually ("I talk with parents about the relevant problems individually " (M1), "<...> conversations with parents < ...> (M4); "<...> requests, tips for parents about the difficulties of child's learning " (M5). 3 primary school teachers, by providing assistance to children, help parents to actively engage into the process

of pupils' education ( "<...> I urge parents to contribute to the promotion of children's learning motivation "(M2); " I ask parents to contribute to their children's preparations for lessons and motivation to learn better "(M3). Several teachers have mentioned that they mainly give advice on how to read "I have offered parents to encourage their children to read books aloud..." (M2); "I have suggested children to read books aloud, as it improves their reading" (M5). Cooperation and assistance for parents, by helping to overcome their children's reading difficulties, as shown by the results of Bukantiené's (2013) research, ensure the necessary conditions for successful reading: a friendly environment for reading, a well-chosen book and discussion about the book being read.

Teachers advise parents of children with ADHD to contact a specialist, when their child experiences learning or other difficulties ("when my child started attending school, he had difficulty in reading, the teacher forwarded me to a speech therapist"(T1). One of the methods of assistance, mentioned by parents, is supplying of information from primary school teachers regarding their children's reading achievements. Parents about children's reading achievements: "it is written in Tamo how much a child has read a month" (T3); "<...> it is written in Tamo about children's reading achievements" (T5). One informant (T1) named children's encouragement at school for books that have been read (." The teacher enables to get extra incentives when presenting books being read. ").

By summarizing the results of the research, it can be stated that primary school teachers often provide support to parents regarding their children's learning difficulties in the following ways: by individually communicating with parents of pupils with ADHD, regarding enhancement of the motivation of children's learning, by encouraging parents to become more involved in their children's education process, by paying a considerable attention to instruction how to read, by recommending to apply to school support specialists. According to parents, they receive help from teachers' how to engage pupils with ADHD into reading books as well as information about children's achievements (fig. 1).

One of the conditions of a successful assistance for pupils with ADHD is a close cooperation between teachers and parents. Primary school teachers face difficulties in cooperating with pupils' parents. The following subcategories have emerged from the analysis of informants' answers to the question about the difficulties faced by teachers in cooperation with parents of ADHD pupils, by reinforcing the motivation for learning by promoting reading in the category "The cooperation between parents of ADHD children and primary school teacher": the lack of time for their children, inability to share information about the situation of ADHD pupils, parents' lack of interest in books.

The biggest disadvantage in providing the assistance to teachers who teach ADHD pupils-is the business of parents (., <...> people in the countryside are busy, it is difficult to ask them for a help to their children <...> "(M2); Parental support is especially important for pupils with special educational needs in coping with learning difficulties, as Burnstein Klomek and others observe (2015). Another disadvantage of cooperation between parents and primary school teachers in coping with learning difficulties is parents' lack of interest in books ("<...> if parents do not like reading books, they do not encourage their children to do that as well(M5). One primary school teacher stated that it is difficult to overcome the reading difficulties of pupils with ADHD, since parents do not provide actual information about their child's learning efforts to read ("<...> parents do not say the truth, parents try to " pull out " their child when he needs help<...> " (M1). Thus, the results of the research suggest that by providing assistance to pupils with ADHD to deal with learning, especially reading difficulties, primary school teachers face with disruptions of cooperation with pupils' parents. Teachers miss more attention and time spent by parents in helping pupils overcome reading difficulties, as well as parents' huger interest in books and objective information about the efforts made by their child at home to overcome learning difficulties.

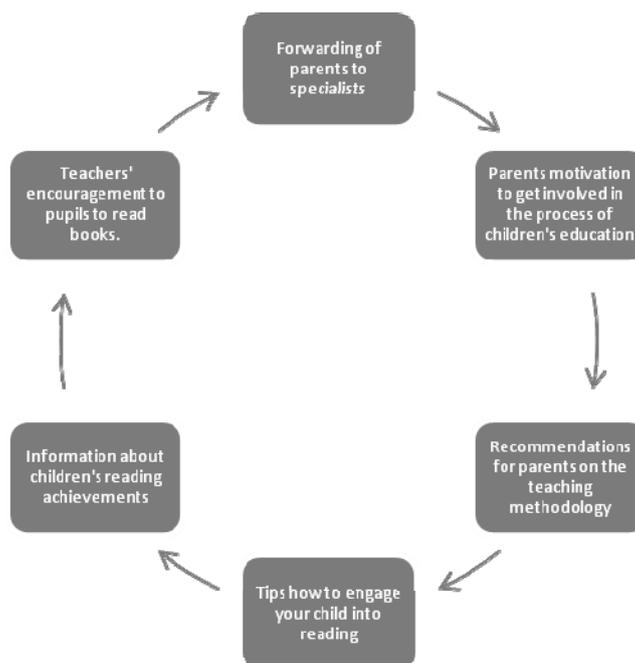


Fig. 1. Assistance provided by primary school teachers for parents of pupils with ADHD

Primary school teachers have raised a poor parental involvement in the assistant process of child with ADHD, as

one of the prevailing problems, therefore, it is very important to take into account what the parents themselves

suggest for improving their cooperation. Parents were asked, "What would be your suggestions for teachers while encouraging the learning motivation of pupils with ADHD by reading books?" After analysis of the interview had been accomplished, 2 subcategories were identified: primary school teachers should use various incentive methods for read books more often; teachers should pay particular attention to the selection of recommended books. Most of all, parents of pupils with ADHD want teachers to encourage their children to read books more (" $\langle \dots \rangle$  teachers could more actively encourage children to learn more about books ..." (T2); "teachers only award one child, who would have read the most, would be good to encourage other reading children ..." (T3). Also, more than half of parents would prefer that teachers pay more attention to selecting books for pupils with ADHD (" $\langle \dots \rangle$  teachers should select the list of books to be read more precisely"(T2); " $\langle \dots \rangle$  sometimes books on the book list are not interesting, they should be selected better "(T5) ...).

Thus, while summing up the data, parents' expectations for educators would be more attention to pupils' reading, more careful selection of books, and more frequent encouragement of children to read books.

**Conclusions.** Both teachers and parents notice that pupils with attention deficit and hyperactivity disorder experience learning, especially reading, difficulties at school. While naming pupils' difficulties in reading, primary school teachers focus not on the strengths of each child, but rather on teaching and learning as well as on other educational issues: lack of focusing on activities, mobility, demand for more attention, self-regulation issues, and so on.

Not only teachers and parents' cooperation skills, knowledge, but also the willingness to cooperate in providing assistance to pupils with ADHD is important in overcoming reading difficulties. The analysis of the interview results has revealed that primary school teachers communicate with pupils' parents individually, regarding children's difficulties in reading, encourage parents to contribute to children's homework tasks, advise on how to overcome reading difficulties, as well as recommend applying for help to a school's psychologist. The results of the research have revealed that primary school teachers miss parental support, in helping pupils with ADHD to overcome reading difficulties. The interview analysis has revealed that parents, while pursuing to help their children overcome reading difficulties, would suggest primary school teachers to encourage pupils to read books more often, review the lists of the books that they are reading more attentively, and recommend the most readable books.

The results of the research have revealed that the cooperation among primary school teachers and parents of children with attention deficit and hyperactivity disorder can be characterized as mutually benevolent, encouraging pupils to overcome learning difficulties, as well as focusing on enhancing the motivation of children's reading. It is important to highlight an aspect of teacher's educational activity of helping parents to create a suitable educational environment at home. Teachers advise parents how to engage children into reading books, encourage parents to give example by reading books themselves, advise on reading instruction methods. Parents receive help from teachers regarding the encouragement of children to read books, information about children's reading achievements, whether children are encouraged for books that they have read or presented.

#### Literature

1. Ališauskas A. Mokytojų patirtys, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir (ar) emocijų problemų / A. Ališauskas, L. Šimkienė // Socialinis ugdymas. – 2013. – № 1 (28). – P. 51–61.
2. Beišiežė L. Vaikų hiperaktyvumas: tėvų patirtis ir pagalba / L. Beišiežė // Socialinis darbas. Patirtis ir metodai. – 2008. – № 2 (2). – P. 131–141.
3. Geležinienė R. Elgesio ir emocijų sutrikimų turinio mokinio įgalinimas skatinant dalyvavimą ugdymo procese / R. Geležinienė // Specialusis ugdymas. – 2011. – № 1 (24). – P. 128–138.

4. Geležinienė R. Mokytojų veiklų, ugdant elgesio ir emocijų sutrikimų turinčius vaikus, tipologizavimas / R. Geležinienė, J. Ruškus, S. Balčiūnas // Specialusis ugdymas. – 2008. – № 2 (19). – P. 45–58.

5. Indrašienė V. Skaitymo strategijų taikymo socialinio pedagogo darbe, sprendžiant paauglių socialines ir pedagogines problemas, prielaidos / V. Indrašienė, E. Kapočiūtė // Pedagogika. – 2008. – № 91. – P. 87–93.

6. Ivanauskienė V. Veiksniai, lemiantys hiperaktyvaus vaiko šeimos socialinę atskirtį / V. Ivanauskienė, I. Motužytė // Tiltai. – 2007. – № 4 (41). – P. 109–115.

7. Jeynes W. H. Tėvų dalyvavimas ir moksleivių pasiekimų: metaanalizė / W. H. Jeynes. – Kalifornija: Kalifornijos valstijos universitetas, 2005.

8. Kauno miesto pradinė klasių moksleivių aktyvumo ir dėmesio sutrikimo bei gretutinių psichikos sutrikimų tyrimas / D. Leskauskas, K. Kuzmickas ir kt. // Medicina. – 2004. – № 6(40). – P. 589–597.

9. Stankevičienė R. Skaitymo gebėjimų ir poreikių tyrimai Lietuvoje 1988–2005 metais / R. Stankevičienė, I. Ramanauskienė // Jaunųjų mokslininkų darbai. – 2006. – № 1. – P. 76–80.

10. Bitinas B. Kokybiųjų tyrimų metodologija / B. Bitinas, L. Rupšienė. – Klaipėda: S. Jokučio leidykla – spaustuvė, 2008.

11. Justickis V. Psichologinės pagalbos galimybės vaikams, turintiems emocijų bei elgesio problemų: dialektinės elgesio terapijos efektyvumo analizė / V. Justickis, J. Gervytė // Socialinis darbas. – 2011. – № 10 (1). – P. 120–127.

12. Poulou M. The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions / M. Poulou // Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology. – 2005. – 21 (1). – P. 37–52.

13. Miltenienė L. Specialiojo ugdymo formos inkluzinio ugdymo kontekste / L. Miltenienė, R. Melienė // Specialusis ugdymas. – 2010. – 1 (22). – P. 133–140.

14. Jull S. K. Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion / S. K. Jull // Journal of research in special education needs. – 2008. – 8(1). – P. 13–18.

15. Samsoniene L. Sociopsichologinė mokinijų adaptacija integruoto ugdymo aplinkoje / L. Samsoniene, G. Gasiuniene // Filosofija. Sociologija. – 2016. – T. 27. – № 4. – P. 373–32 [Electronic resource]. – Access mode: <http://search.proquest.com/openview/eff780b386d3433a6acd39b797abd704/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2028843>

16. Aleksiene V. Muzikiniai žaidimai hiperaktyvių vaikų pozityviam elgesio modeliavimui / V. Aleksiene, D. Tamulevičiūtė // Socialinis ugdymas. – 2008. – № 4(15). – P. 107–117 [Electronic resource]. – Access mode: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04-2007~1367163911226/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

17. Feldman H. M. Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents / H. M. Feldman, M. I. Reiff // The New England Journal of Medicine. – P. 838–846.

18. <http://sitotapsy.com/wp-content/uploads/2013/05/ADHD.pdf>

19. Owens E. B. Childhood Conduct Problems and Young Adult Outcomes Among Women with Childhood ADHD / E. B. Owens, S. P. Hinshaw // J. Abnorm Psychol. – 2016. – 125(2):220–232 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4747056/>

20. Reductions in Negative Parenting Practices Mediate the Effect of a Family – School Intervention for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder / G. D. Booster, J. A. Mautone, J. Nissley-Tsiopinis, T. Power // School Psychology Review. – 2016. – Vol. 45. – № 2. – P. 192–208.

21. Klomek B. A. Victimization by Bullying and Attachment to Parents and Teachers Among Student Who Report Learning Disorders and or Attention Deficit Hyperactivity Disorder / B. A. Klomek, D. Kopelman-Rubin, M. Al-Yagon // Learning Disability Quarterly. – 2015. – Vol. 39. – 3. – P. 182–190.

#### References

1. Ališauskas A., Šimkienė L. (2013). Prepodavatelei obuchayut uchashchikhsya povedencheskim i / ili emotsional'nym problemam. Sotsial'noye obrazovaniye, № 1 (28), str. 51–61.
2. Beyshezhe L. (2008). Giperaktivnost' rebenka: roditel'skiy opyt i pomoshch'. Sotsial'naya rabota. Opyt i metody, № 2 (2), s. 131–141.
3. Geležinene R. (2011). Predostavleniye vozmozhnosti uchениkam s povedencheskimi i emotsional'nymi rasstroystvami sposobstvovat' uchastiyu v obrazovatel'nom protsesse. Spetsial'noye obrazovaniye, № 1 (24), str. 128–138.
4. Geležinene R., Rushkus YA., Balchyunas S. (2008). Tipologiya pedagogicheskoy deyatel'nosti dlya detey s povedencheskimi i emotsional'nymi rasstroystvami. Spetsial'noye obrazovaniye, № 2 (19), str. 45–58.
5. Indrašene V., Kapochyute Ye. (2008). Predpolozheniya o primenenii strategiy chteniya v rabote sotsial'nogo pedagoga pri reshenii sotsial'no-pedagogicheskikh problem podrostkov. Pedagogika, net 91, s.87-93.
6. Ivanauskene V., Motuzhite I. (2007). Faktory, opredelyayushchiye sotsial'nuyu izolyatsiyu sem'i giperaktivnogo rebenka. Mostov net. 4 (41), 109-115.
7. Jeynes W. H. (2005). Uchastiye roditeley i uspeyavemost' uchashchikhsya: metaanaliz. Kaliforniya: Kalifornijskiy gosudarstvennyy universitet.
8. Leskauskas D., Kuz'mik K. i soavt. (2004). Issledovaniye deyatel'nosti i rasstroystva vnimaniya uchениkov nachal'noy shkoly Kaunasas i svyazannykh s nim psikhicheskikh rasstroystv. Meditsina, № 6 (40), s. 589-597.
9. Stankayavichene R., Ramanauskene I. (2006). Issledovaniye sposobnostey i potrebnostey v chtenii v Litve, 1988–2005 gg. Raboty molodykh uchениkh, Nr. 1, str. 76-80.
10. Bitinas B., Rupshene L., Zhidzhyunayte V. (2008). Metodologiya kachestvennogo issledovaniya. Klaypeda: izdatel'stvo S. Yokuz – tipografiya.

11. Yustitskis V., Zhervite YA. (2011). Vozmozhnosti psikhologicheskoy podderzhki detey s emotsional'nymi i povedencheskimi problemami: analiz effektivnosti dialekticheskoy povedencheskoy terapii. Sotsial'naya rabota, № 10 (1), s. 120 – 127
12. Pulu M. (2005). Predlozheniya uchiteley. Pedagogicheskaya psikhologiya na praktike: teoriya, issledovaniye i praktika v pedagogicheskoy psikhologii. 21 (1). 37-52.
13. Mil'tene L., Meliyene R. (2010). Formy spetsial'nogo obrazovaniya v kontekste inkluzivnogo obrazovaniya. Spetsial'noye obrazovaniye, 1 (22), 133–140.
14. Dzhull S. (2008). Emotsional'nyye i povedencheskiye trudnosti (EBD): osobaya obrazovatel'naya neobkhodimost', opravdyvayushchaya iskluyeniye. Zhurnal issledovaniy potrebnostey spetsial'nogo obrazovaniya, 8 (1), 13-18.
15. Samsoniyene L., Gasyuniyene G. (2016). Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya uchashchikhsya v integrirovannoy obrazovatel'noy srede. Filosofiya.Sociologija. 27.7.2017 № 4.3.373-32. <http://search.proquest.com/openview/ef780b386d3433a6acd39b797abd704/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2028843>

16. Alekseyene V., Tamulevichyute D. (2008). Muzykal'nyye igry dlya pozitivnogo povedencheskogo modelirovaniya giperaktivnykh detey. Sotsial'noye obrazovaniye. № 4 (15). P.107-117. [http://etalpykia.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367163911226/datastreams / DS.002.0.01.ARTIC / content](http://etalpykia.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367163911226/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content)
17. Fel'dman KH., Reyff M. (2014). Sindrom defitsita vnimaniya i giperaktivnosti u detey i podrostkov. Meditsinskiy zhurnal Novoy Anglii. S.838-846.
18. <http://sitotapsy.com/wp-content/uploads/2013/05/ADHD.pdf>
19. Ouens E., Khinshou S. (2016). Problemy s detskim povedeniyyem i rezul'taty dlya molodykh lyudey s det'mi s SDVG. Yabnorm Psikhol. 125 (2): 220-232. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4747056/>
20. Buster G., Mautone Dzh., Nissli-Tsiopinis Dzh. I Pauer T. (2016). Sokrashcheniye negativnykh roditel'skikh praktik dlya detey s sindromom defitsita vnimaniya i giperaktivnosti. Shkol'naya psikhologiya. Tom 45, net 2, str. 192-208.
21. Klomek B., Kopel'man-Rubin D. i Al'-Yagon M. (2015). Rasstroystvo giperaktivnosti. Izucheniye Prepyatsviy yezhekvartal'no. Tom 39, 3, s.182-190.

Надійшла до редколегії 15.10.18

I. Кланене, д-р соціал. наук, проф.  
ORCID ID 0000-0001-8799-456X  
Г. Смітенє, д-р соціал. наук  
Е. Банієне, магістр соціальної педагогіки  
Клайпедський університет, Клайпеда, Литва,

### СПІВПРАЦЯ БАТЬКІВ І ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ УЧНІВ З ДЕФІЦИТОМ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ

Сучасні навчальні заклади все більше зосереджуються на розробці інклюзивних ідей за допомогою різних заходів підтримки соціальної освіти. Учні із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) у початкових класах стикаються із труднощами в навчанні (зазвичай із труднощами читання), часто мають проблеми із соціалізацією. Співпраця батьків і вчителів початкових класів для подолання таких труднощів є одним з важливих факторів ефективної соціальної освіти. Мета дослідження – виявити особливості співпраці батьків та вчителів початкових класів для подолання труднощів із читанням в учнів зі СДУГ. У статті аналізуються якісні дані дослідження, виявлено особливості соціально-педагогічної співпраці в подоланні труднощів навчання (читання) у дітей зі СДУГ: зміст, форми та умови підтримки батьків. Незалежно від компетенції педагогів і батьків важливими є бажання співпрацювати для надання допомоги школярам зі СДУГ, а також позитивні взаємини. Результати дослідження показали, що вчителі початкових класів і батьки учнів з розладом уваги та гіперактивністю характеризуються взаємною співпрацею, заохочуючи учнів до подолання труднощів у процесі навчання; велика увага приділяється зміцненню дитячої мотивації до читання. За результатами дослідження можна стверджувати, що вчителі початкових класів зазвичай надають допомогу батькам щодо труднощів у навчанні їхніх дітей таким чином: індивідуально спілкуються із батьками учнів зі СДУГ, що допомагає зміцненню мотивації до навчання в дітей, закликають батьків активніше брати участь у навчально-виховному процесі, приділяти особливу увагу навчанню читання їхніх дітей, рекомендують звертатися за допомогою до фахівців. За словами батьків, вони отримують допомогу від учителів: педагоги радять батькам, як залучати учнів зі СДУГ читати книжки, запрошують інформувати про досягнення їхніх дітей.

Учителі початкових класів стикаються із труднощами у співпраці з батьками учнів. Завдяки аналізу відповідей інформаторів на запитання, з якими труднощами стикаються вчителі при співпраці з батьками учнів зі СДУГ, виявлено такі проблеми: брак часу в батьків для своїх дітей, відсутність обміну інформацією про ситуації з учнями зі СДУГ, відсутність інтересу в батьків до читання. Учителі початкових класів вважають занепокоєність батьків щодо надання допомоги дітям зі СДУГ однією із основних проблем, тому дуже важливо розглянути те, що пропонують батьки для поліпшення співпраці.

Щоб допомогти своїм дітям подолати труднощі з читанням, батьки повинні запропонувати вчителям початкової школи заохочувати учнів до читання книг частіше, ретельніше переглядати список перечитаних книг і рекомендувати школярам зі СДУГ найпривабливіші книги для читання.

Ключові слова: учні із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ), проблеми з читанням, співпраця батьків та вчителів, інклюзивна освіта.

I. Кланене, д-р социал. наук, проф.  
ORCID ID 0000-0001-8799-456X  
Г. Смитенє, д-р социал. наук  
Э. Баниєне, магистр социальной педагогики  
Клайпедский университет, Клайпеда, Литва,

### СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ УЧЕНИКОВ С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Современные учебные заведения все больше сосредотачиваются на разработке инклюзивных идей при помощи разных мероприятий поддержки социального образования. Ученики с гиперактивностью и дефицитом внимания (СДВГ) в начальных классах сталкиваются с трудностями в обучении (обычно трудностями чтения), часто имеют проблемы с социализацией. Сотрудничество родителей и учителей начальных классов для преодоления этих трудностей является одним из важнейших факторов эффективного социального образования. В статье анализируются аспекты и особенности взаимодействия родителей и учителей начальных классов для преодоления трудностей чтения у учеников с СДВГ, содержание, формы и условия поддержки родителей.

Ключевые слова: ученики с дефицитом внимания (СДВГ), проблемы с чтением, сотрудничество родителей и учителей, инклюзивное образование.

УДК 364.012

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/7>

А. Кунцевська, канд. психол. наук, доц.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID iD 0000-0002-0456-6234

## РОЗМЕЖУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАКТИК: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

*Представлено порівняльний аналіз місії, завдань і технологій соціальної педагогіки, соціальної роботи та педагогіки. Зазначено, що необхідність визначення меж практики є умовою формування професійної відповідальності, формулювання професійних задач і зони повноважень спеціалістів соціально-педагогічної сфери. Наведено огляд сучасних публікацій іспанських, німецьких, румунських, хорватських і фінських науковців, запропоновано загальну схему розмежування соціальної педагогіки та суміжних практик.*

*Ключові слова: соціальна педагогіка, педагогіка, соціальна робота, професійні межі.*

**Вступ.** Стрімкі соціально-економічні та соціально-політичні зміни сучасного світу зумовлюють зростання актуальності суспільних наук і практик соціальної допомоги, соціального відновлення й розвитку. Всесвітній рух за поширення ідеї прав і свобод людини в сучасному технологічному світі, зростання кількості й розширення проблематики міжнародних соціальних проєктів змушують представників соціальної галузі до переосмислення концептуальних засад наукової та професійної діяльності, оскільки ці тенденції ставлять перед науковцями та практиками принципово нові професійні задачі міжгалузевого характеру. Тому одним із пріоритетних питань, що постає перед нами сьогодні, є розмежування соціальних практик і позиціонування соціальної педагогіки як автономної практики поруч із соціальною роботою та педагогікою.

Важливість і необхідність такого міжгалузевого позиціонування пов'язана, у тому числі, з ризиком втрати цілісності й узгодженості предмета діяльності соціального педагога, соціального працівника й освітянина. Адже наявність чітких меж убезпечує професійну галузь від перетину/злиття із суміжними сферами й уможлиблює глибше розуміння власного предмета діяльності, а саме:

- основної ідеї, місії діяльності – того, завдяки чому вона виникла та існує;
- класу конкретних задач, які покликана розв'язувати ця галузь;
- параметрів оцінювання результатів;
- зони відповідальності суб'єктів діяльності.

Нечіткі, розмиті межі діяльності, незрозумілість ідеї, невизначеність предмета та завдань призводять до її поступового розчинення в межах інших практик і подальшого зникнення. Нечіткість меж дає широкий простір для спекуляцій, створює умови для жонглювання термінологією, смисл якої поступово вихолощується. На рівні практики відбувається поступове зниження рівня якості діяльності, а на рівні суспільної думки – дискредитація професійної галузі загалом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних публікацій іспанських, німецьких, румунських, хорватських і фінських науковців дає підстави говорити про існування суперечностей у формулюванні предмета соціальної педагогіки.

Хорватська дослідниця А. Žižak у роботі "Символічні та реальні межі соціальної педагогіки" [1] визначає функції меж у соціономічних професіях: "першою функцією меж є розрізнення професійної та непрофесійної дії/діяльності в соціономічній сфері. Ми досі запитуємо себе: якщо соціальна педагогіка це професійна діяльність, чому її можуть виконувати волонтери, ізотерики або інші експерти (наприклад теологи чи вчителі)? Найкращим свідченням установлення меж професії є академічні наукові ступені та звання, класифікації професій, навчальні програми й наукові напрями та галузі. Друга функція розмежування спосається розуміння від-

мінностей між професіями, особливо серед аналогічних професій (...), можна сказати, що об'єктивні критерії професії певною мірою представлені специфічними елементами практичної діяльності" [1, с. 174–175].

Щодо диференціації соціальних практик у вітчизняних дослідженнях, то можемо виокремити дві тенденції злиття меж – частина українських практиків і дослідників практично ототожнює соціальну педагогіку з педагогічною діяльністю ("особистість у процесі виховання", "педагогічні умови соціалізації" тощо), у той час як інші дослідники ототожнюють соціальну педагогіку із соціальною роботою, вводячи її специфікацію лише за ціллювою аудиторією – діти й підлітки [1; 2]. Сучасна українська соціальна педагогіка потроху втрачає власний предмет, що позначається на якості та змісті професійної підготовки соціальних педагогів і ускладнює професіоналізацію спеціалістів.

Проблема професіоналізації та визначення задач і повноважень соціального педагога подала, наприклад, перед англійськими колегами, коли у 2007 р. англійський уряд постановив фінансування пілотної програми "In Care Matters: Time for Change" ("У сфері догляду: час для змін") – упровадження соціальної педагогіки для роботи з дітьми в будинках сімейного типу. DCSF надала фінансування для залучення підготовлених педагогів з Данії, Німеччини, Фінляндії та Бельгії. Програма тривала впродовж п'яти років (2009–2013), у ній взяла участь 30 будинків, які увійшли до чотирьох груп, сформованих для порівняльного дослідження [3]. Серед запитань інтерв'ю, які дослідники ставили дітям, персоналу, соціальним педагогам та адміністрації, було запитання про професійні задачі, які розв'язували соціальні педагоги в дитячих будинках. Однак попри позитивні відгуки, жоден з опитуваних так і не зміг чітко сказати, що ж входить у зону повноважень соціального педагога. Зрозумілим було лише те, що всі процеси стали більше орієнтованими на дітей.

Проблема предметного розмежування соціальних галузей активно обговорюється й у науковому дискурсі сучасних європейських дослідників (Hämäläinen J. [4], Ucar X. [5], Ezechil L. [6] та ін.) Вони стверджують, що академічна та професійна література із соціальної педагогіки містить безліч неузгодженостей і суперечностей. Більше того, існують прямо протилежні погляди стосовно того, чим є соціальна педагогіка, якою вона має бути, на яких засадах діяти.

Ідеться про сучасну тенденцію реконцептуалізації соціальної педагогіки та спробу поєднати її із сучасними соціальними та соціально-психологічними теоріями, наприклад поведінковою теорією, що обслуговує соціально-педагогічні задачі модифікації поведінки особистості відповідно до проєкту соціуму/спільноти/інституту [6; 7].

**Мета статті.** Визначення меж соціальної педагогіки з необхідністю повертає нас до витоків суміжних з нею соціальних практик – педагогіки та соціальної роботи. Подана стаття має на меті спробу методологічного ро-

змежування соціальної педагогіки, соціальної роботи та педагогіки на рівні предмета, ідеї та завдань.

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Як наукова традиція і практика діяльності, соціальна педагогіка старша за концепцію або термін "соціальна педагогіка". Засновники традиції фактично підіймали соціально-педагогічну проблематику, не використовуючи термін "соціальна педагогіка". Вони виходили із основних положень, таких як віра у здатність впливати на соціальні умови, використовуючи освіту як засіб, ідея протиставлення та взаємозалежності індивіда і соціуму та, зрештою, прийняття місії соціальної педагогіки – збалансувати динаміку їхніх відносин.

Як окрема галузь соціальна педагогіка формується на початку XX ст. зусиллями німецького філософа Пауля Наторпа. У роботі "Соціальна педагогіка: Теорія розвитку людської волі в активі громади" (1899) він наголошував на тому, що вся педагогіка має бути соціальною, а освітяни повинні неодмінно брати до уваги взаємозв'язок навчального процесу і процесів, які відбуваються в суспільстві. Соціально-філософська концепція П. Наторпа розглядала освіту як механізм (інструмент) досягнення соціального благополуччя та розбудови спільноти [8].

На практиці це означає, що професійні задачі соціального педагога сягають далеко за межі транслювання знань, натомість головним результатом навчання є формування позиції громадянина, а також готовність дітей до різних аспектів життя.

Пізніше, з 20-х рр. XX ст., ідею соціальної педагогіки просуває німецький освітянин Герман Ноль. Він розглядає соціальну педагогіку як теоретичне підґрунтя для професійної соціальної роботи на основі герменевтичної філософії науки.

Таким чином, два видатних учених, яких можна вважати основоположниками соціально-педагогічної концепції, визначили соціальну педагогіку як ідеологію розбудови справедливого громадянського суспільства.

Останнім часом європейська педагогічна наука переживає перехідний етап, кризу ідентичності, спричинену включенням її до ширшої концепції – концепції освіти науки (education science concept). Із цього моменту проблема освіти поширюється практично на всі науки. Ризикуючи втратити межі й розчинитися в інших галузях, педагоги намагаються викликати у громадськості інтерес до педагогічного підходу до освіти (авторка посилається на статтю J. McKenzie, 2003 "Педагогіка має значення!") [6].

Педагогіка все частіше згадується у зв'язку із соціальною освітою, тобто як бути вчителем і як краще організувати педагогічну діяльність. Однак починалася вона з ідеї організації процесів пізнання, а саме з моменту постановки Платоном питання про те, яким чином люди навчаються новому, від зародження гносеології – предтечі теорії освіти.

Відтоді питання про механізми навчання, вплив освітнього середовища, способів і механізмів навчання (що становлять основу теорії освіти і навчання) стали серцевиною педагогіки як науки.

Дослідники теорії та історії освіти виокремлюють у роботах філософів освіти два основні напрями: перший – **зосереджений на процесі освіти**, його змісті та відповідності до розвитку особистості та представлений теоріями видатних філософів-просвітителів, серед яких особливе місце посідали Ян Амос Коменський у XVII ст., Жан-Жак Руссо у XVIII ст., Фрідріх Фребель у XIX ст.

Другий напрям – **соціально-педагогічний**, який базується на твердженні про те, що освіта є передусім засобом поліпшення людського життя і механізмом до-

сягнення соціальної справедливості. Так, Хуан Луїс Вівес у XV ст. просував ідею навчання ремеслам некваліфікованих бідняків, Йоганн Генріх Песталоцці у XVIII ст. сформулював концепцію освіти як основного засобу розбудови суспільства на розумних і справедливих началах. Уже набагато пізніше, у першій половині XX ст., Паоло Фрейре, під впливом соціально-економічної теорії К. Маркса, створює концепцію "педагогіки пригноблених".

Традиційно педагогіка орієнтується на більш-менш сталі соціальні умови, поволі вдосконалюючи моделі виховання і навчання відповідно до окремих змін соціальної ситуації, лишаючи основним фокусом уваги зміст і методи навчання та розвиток теорій мислення і навчання.

Наприклад, поведінкові та конструктивістські педагогічні теорії виходять із гомогенності суб'єктів освітнього процесу, а більш сучасні соціокультурні – спрямовані на пояснення зв'язку між умовами нового освітнього середовища і минулого досвіду навчання індивіда та їхнього культурно-соціального походження як умов, які сприяють або перешкоджають навчанню [9].

Подібні дослідження допомагають зрозуміти типи труднощів, які переживають студенти з інших країн, а також сутність переживання ними маргіналізації в освітньому процесі. Компетентнісний підхід у педагогіці виникає як засіб подолання розривів між педагогічною теорією і практикою та націлений на ідею "корисності навчання".

Відповідно до часу і зміни теорій змінюються педагогічні технології, набуваючи більшої гнучкості, націленості на потреби та індивідуальні особливості суб'єктів навчання. І, власне, на цьому рівні педагогіка "зустрічається" із соціально-педагогічною практикою. Дійсно, соціальна педагогіка перетинається з педагогікою на рівні методології та технологій діяльності, а саме: системою принципів і методів набуття знань, технологіями розвитку різних форм мислення, опанування здатностей/навичок тощо. При цьому на рівні ідеї соціальної педагогіки та класична педагогіка суттєво відрізняються.

Так, у риториці класичної педагогіки зустрічаємо формулювання "всєбічного гармонійного розвитку", тобто усталених у соціумі ідеалів/зразків особистості. Натомість стрижневою ідеєю соціальної педагогіки є ідея прав людини та концепція соціальної нерівності, на подолання наслідків якої спрямована соціально-педагогічна практика.

Соціальна педагогіка визнає своєю місією розв'язання протиріч між індивідами, групами та соціумом, породжених соціальною нерівністю, порушенням прав, недосконалістю соціальної системи, що наближує нас до розгляду суміжної із соціальною педагогікою практики – соціальної роботи.

Підвалини сучасної соціальної роботи були закладені ініціативами окремих осіб, благодійних організацій, а також церквою. Від початку індивідуальні та вільно пов'язані організації працювали, щоб зменшити наслідки бідності, несприятливих умов життя та деморалізації.

Соціальна робота як самостійна практика та методологія почала оформлюватися в першій чверті XX ст. під впливом руху за права жінок, розвитку ідей соціальної філософії. Теоретико-методологічним підґрунтям для соціальної роботи стали переважно соціологічні теорії (наприклад теорія соціальної нерівності), у той час як підґрунтям для соціальної педагогіки виступили ідеї філософів-просвітителів, які вбачали освіту не метою, а інструментом соціальних змін.

"Від моменту появи й початку розповсюдження соціальної роботи її основна ідея, задачі та практичний досвід змінювалися від країни до країни. Відстежувати витоки сучасної соціальної роботи – усе одно що розп-

лутувати химерне павутиння тісно переплетених ідей та думок" [7, с. 27].

Існує особлива традиція дискусії про співвідношення соціальної педагогіки та соціальної роботи в німецькомовному регіоні. Ця традиція поширилася і набула нових форм після Другої світової війни, коли англо-американська соціальна робота затвердилася у Європі як частина культурного вторгнення [8].

Проте в Німеччині вже існували дві традиції соціальної допомоги з початку ХХ ст. Одна з них базується на концепції добробуту, а інша – на поєднанні соціальної допомоги та освіти (Sozialpädagogik). Перша традиція, що зародилася в ранньому феміністському русі Німеччини, у перші десятиліття ХХ ст. започаткувала систему шкіл соціальної роботи для жінок. Очолювана Алісою Саломон та її колегами, ця традиція фактично повторювала історію аналогічного руху в Сполучених Штатах та Англії.

У Німеччині абревіатура SA/SP (Sozialarbeit / Sozialpädagogik) використовується для позначення однієї дисципліни, а Soziale Arbeit є напрямом, який включає соціальну роботу і соціальну педагогіку [4].

Сучасний класик у галузі соціально-педагогічних досліджень, фінський дослідник J. Härmäläinen [4], аналізує проблему розмежування соціальної педагогіки та соціальної роботи, задає кілька вимірів соціальної педагогіки (окрім практичного): як ідеології, як наукової теорії та як навчальної дисципліни. Він підкреслив, що соціальна педагогіка може існувати не лише як окрема професійна галузь, але і як окрема ідеологія та система цінностей для соціального працівника, а поза конкретною практикою – як наукова теорія і навчальна дисципліна.

Соціально-педагогічна перспектива в соціальній роботі базується на дослідженнях, у яких науковці від початку

знайомляться із соціально-педагогічною орієнтацією для формування відповідної методології дослідження [4].

У європейських дослідників знаходимо три основні теорії про взаємозв'язок соціальної роботи та соціальної педагогіки:

- соціальна педагогіка та соціальна робота – абсолютно різні галузі;
- соціальна педагогіка та соціальна робота ідентичні;
- соціальна педагогіка та соціальна робота – взаємодоповнюючі практики.

Традиційно соціально-педагогічна перспектива в соціальній роботі фокусується не лише на тому, щоб допомогти людям вижити в складних умовах у повсякденному житті, але й на побудові життєвої перспективи (див. табл. 1). Вона спрямована на сприяння тим процесам розвитку людей, які пов'язані з моральними цінностями, ідеєю інтеграції через принцип наснаження.

Соціально-педагогічна допомога побудована на кантівському принципі, який визначає кожну людину як абсолютну й унікальну цінність і стверджує, що кожна особистість має розглядатися як самоціль, а не як засіб досягнення мети.

Із цього погляду педагогічне завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб допомогти людям отримати досвід переживання смислу та почуття гідності у своєму житті, який уможлиблюється не лише соціальними, але й особистісними змінами. Соціальна освіта, соціальне навчання стають у цьому контексті механізмом наснаження, оскільки осмисленість і почуття гідності формують готовність особистості до соціальної інтеграції та реалізації власних прав і можливостей.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця соціальних практик

Параметри порівняння	ПЕДАГОГІКА	СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	СОЦІАЛЬНА РОБОТА
Ідея	Ідея пізнання	Ідея інтеграції та наснаження	Ідея інтеграції та суспільних змін
Передумова	Відносно стабільна соціальна система та соціальні цінності/стандарты	Соціальна несправедливість як наслідок соціальної нерівності	Наявність соціальних проблем, які є наслідком порушення прав, соціальної несправедливості, несприятливих/екстремальних обставин
Специфічні задачі досліджень	Механізми навчання, вплив освітнього середовища, способів і механізмів навчання	Особливості вразливих категорій. Освітні засоби та механізми подолання соціальної нерівності	Соціальна ситуація клієнта; соціальні причини порушень
Специфічні задачі практики	Організація найбільш оптимальних умов для розвитку процесів пізнання та мислення	Побудова життєвої перспективи особистості (супровід і забезпечення процесу інклюзії; розвиток соціальних компетенцій)	Проектування й організація нових соціальних умов життя. Менеджмент ситуації клієнта
Технології	Монологічні та діалогічні технології трансляції знань, організації процесів пізнання та мислення	Адаптація та розробка освітніх технологій забезпечення соціального розвитку й наснаження	Технології допомоги клієнтам у складних життєвих обставинах. Технології соціального проектування

**Висновки.** На сьогоднішній день усі згадані соціальні практики тісно переплетені між собою, однак розмежування їх видається необхідним для осмислення меж компетентності та відповідальності спеціалістів соціальної сфери. У країнах, де соціальна педагогіка набула найбільшого розвитку, вона стає основною ідеологією практичної соціальної роботи, оскільки соціально-педагогічна позиція в соціальній роботі простягається значно далі за ідею допомоги окремим індивідам, групам та спільнотам у виживанні в складних життєвих обставинах.

Бачимо, що на рівні місії соціальна педагогіка має більше спільного із соціальною роботою (у контексті орієнтованості на соціальні проблеми), а на рівні методології та технологій діяльності – з педагогікою (у контексті теорій навчання й організації процесів мислення).

Соціальна педагогіка як теорія та практика зосереджує увагу на проблемі інтеграції індивіда та суспільства. Вона спрямована на зниження соціальної ексклюзії та пов'язана з тими процесами особистісного зростання, що поєднують людей із системами, інститутами та спільнотами, важливими для їхнього соціального благополуччя.

**Перспективи.** Основною ідеєю соціальної педагогіки є сприяння соціальному функціонуванню, інклюзії, участі, соціальній приналежності та соціальній компетентності людей як повноправних членів суспільства. Її конкретними сферами повноваження є проблеми включення до суспільних процесів і управління власним життям упродовж різних життєвих циклів. Ця ідея може бути втілена в розробці педагогічного підходу до розв'язання соціальних проблем і потреб, пов'язаних із процесами інтеграції особистості в суспільство.

## Список використаних джерел

1. Žižak A. Symbolic and real boundaries of Social Pedagogy in Croatia / Antonija Žižak // Kriminologija i socijalna integracija. – 2014. – С. 182–211.
2. Соціальна педагогіка : підручник. – 5-те вид., виправ. і доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Слово, 2011.
3. Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes / D. Berridge, N. Biehal, E. Lutman et al. – Bristol : Bristol University, 2010.
4. Hämäläinen J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work / Juha Hämäläinen // Journal of Social Work. – 2003. – № 3. – P. 69–80.
5. Ucar X. Exploring different perspectives of Social Pedagogy / X. Ucar // Social Pedagogy in the 21 Century. Special issue. – 2013. – V. 21. – № 36. – P. 1–14.
6. Ezechil L. Social pedagogy – new perspectives / L. Ezechil // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 180. – P. 13–18.
7. Hallstedt P. The Recontextualisation of Social Pedagogy / P. Hallstedt, M. Högström. – Malmö : Holmbergs AB, 2005.
8. Наторп П. Социальная педагогика / П. Наторп ; пер. с нем. – СПб., 1911.
9. Schugurensky D. Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch / Daniel Schugurensky // The International Journal of Social Pedagogy. – 2014. – № 3. – С. 3–14.
10. Kyriacou C. The five dimensions of social pedagogy within schools / Chris Kyriacou // Pastoral Care in Education. – 2009. – № 27. – С. 101–108.

## References

1. Žižak A. Symbolic and real boundaries of Social Pedagogy in Croatia / Antonija Žižak // Kriminologija i socijalna integracija. – 2014. – S. 182–211.
2. Sotsialna pedahohika : pidruchnyk. – [5-te vyd. vyprav. ta dop.] / za red. prof. A. Y. Kapskoyi. – K.: Slovo, 2011. – 488 s.
3. Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes / [D. Berridge, N. Biehal, E. Lutman et al.]. – Bristol: Bristol University, 2010. – 271 s.
4. Hämäläinen J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work / Juha Hämäläinen // Journal of Social Work. – 2003. – №3. – S. 69–80.
5. Ucar X. Exploring different perspectives of Social Pedagogy / Ucar X. // Social Pedagogy in the 21 Century. Special issue. – 2013. – V.21. – №36. – С. 1-14.
6. Ezechil L. Social pedagogy – new perspectives / L. Ezechil. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – №180. – S. 13–18.
7. Hallstedt P. The Recontextualisation of Social Pedagogy / P. Hallstedt, M. Högström. – Malmö: Holmbergs AB, 2005. – 319 s.
8. Natorp P. Sotsyalnaia pedahohyka / Per. s nem. SPb., 1911. – 77 s.
9. Schugurensky D. Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch / Daniel Schugurensky. // The International Journal of Social Pedagogy. – 2014. – №3. – S. 3–14.
10. Kyriacou C. The five dimensions of social pedagogy within schools / Chris Kyriacou. // Pastoral Care in Education. – 2009. – №27. – S. 101–108.

Надійшла до редколегії 01.10.18

А. Кунцевская, канд. психол. наук, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина  
ORCID ID 0000-0002-0456-6234

## РАЗГРАНИЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Представлен сравнительный анализ миссии, задач и технологий социальной педагогики, социальной работы и педагогики. Отмечено, что необходимость определения границ практики является условием формирования профессиональной ответственности, формулирования профессиональных задач и зоны полномочий специалистов социально-педагогической сферы. Приведен обзор современных публикаций испанских, немецких, румынских, хорватских, финских ученых, предложена общая схема разграничения социальной педагогики и смежных практик.*

*Ключевые слова:* социальная педагогика, педагогика, социальная работа, профессиональные границы.

A. Kuntsevskaya, Doctor of Philosophy in social psychology, associate professor,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0002-0456-6234

## DELINEATION OF SOCIAL PRACTICES: THE METHODOLOGICAL ANALYSIS

*Defining the boundaries of practice is an important prerequisite for the developing of professional responsibility and a crucial condition of raising awareness and understanding of professional tasks and responsibility of specialists in social pedagogy. Through time in different countries the professional boundaries of social pedagogy have been constantly changing. That's why the concept of social pedagogy is different from country to country. In Ukraine we have an issue of defining clear and understandable boundaries of socio-pedagogical theory and practice. Thus, the aim of given article was to analyze origins and main tendencies of social pedagogy and close practices (social work and pedagogy) in European countries to establish basic parameters.*

*To understand the difference between three social practices, there have been defined basic distinguishing criteria: the idea; the main prerequisite; specific research tasks; specific practical tasks and general characteristic of technologies.*

*The main idea of pedagogy is cognition, while social work practice comes from an idea of integration and social change. And, ultimately, the main idea of social pedagogy is inclusion and empowerment to promote individuals' social functioning, participation, social belonging and social competence. The specific scopes of its responsibility are: problems of inclusion in social processes and life managing.*

*The prerequisite of classical pedagogy is relatively stable social system and established social values / standards. The basic precondition of social work are social problems resulted from violation of human rights, social injustice or difficult/extreme circumstances. And essential for appearance and developing of socio-pedagogical ideas was social injustice as a result of social inequality. Therefore, the main tasks of those social practices are differed as well. Pedagogy have to design the best possible conditions for the cognition and thinking processes development. Social work has to elaborate and improve new social conditions of life and human well-being, while the main task of social pedagogy is designing an individuals', groups' and communities' life perspective.*

*Keywords:* social pedagogy, pedagogy, social work, professional boundaries

УДК 373.5.035:316.623-056.49

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/8>

T. Тарасова, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.  
Інститут проблем виховання НАПНУ, Київ  
ORCID ID 0000-0002-8156-7820

## ФОРМУЄМО ПРОСОЦІАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ ПІДЛІТКІВ: СУТЬ ТА МЕХАНІЗМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*Розкрито особливості формування просоціальної поведінки підлітків як проблеми пильної уваги вчених-практиків і громадськості з огляду на складну соціально-економічну, політичну та військову ситуацію в Україні. Представлено автентичне визначення просоціальної поведінки підлітків як складного соціально-психологічного феномена, результату експериментальної діяльності, рейтинг, готовність педагогів та успішні практики застосування ігрової технології формування просоціальної поведінки підлітків, розкрито суть і механізми організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу.*

*Ключові слова:* просоціальна поведінка, підлітковий вік, підлітки вразливих категорій, ігрова технологія, конструктивна взаємодія, соціальні педагоги, педагогіка підтримки.

**Вступ.** Проблеми формування просоціальної поведінки дитини, підлітка, юнака (юнки) останнім часом перебувають у полі уваги вчених, громадськості, проте

потребують уточнення технології та механізми організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У нашому розумінні просоціальна поведінка – це складний соціально-

© Тарасова Т., 2018

психологічний феномен і одночасно динамічне явище, яке сприяє процесу становлення особистості. Сучасні випробування цивілізації: війни, якість освіти, охорони здоров'я; гендерна нерівність; екологічна, енергетична, особистісна безпека; соціальне розшарування, безвідповідальне споживання, криза сімейних цінностей і стосунків; легка доступність алкоголю, хімічних речовин і наркотиків, неготовність багатьох підлітків до конструктивного подолання кризових ситуацій (типові стратегії поведінки – дистанціювання і фіксування на стресі або яскраво виражені екстрапунтивні реакції: не розмовляти, помститися, посваритися) оголили проблему виховання просоціальної особистості з її альтруїстичними виявами, співпереживанням, ціннісним ставленням до навколишніх і до себе; патерном практичних взаємин між людьми у формі співпраці, толерантності, благодіяння, надійності, справедливості, поваги до інтересів інших.

Науковцями лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України за результатами фундаментального дослідження (2014–2016) визначено поняття просоціальної поведінки як системи дій і вчинків особистості, зумовленої свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, прагненням і вмінням конструктивно розв'язувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливості до ризикованих способів суб'єкт-суб'єктних взаємодій з метою попередження і подолання негативних явищ у дитячо-молодіжному середовищі, здатністю до самореалізації в соціально значущих видах діяльності [1, с. 168].

Проблема просоціальної поведінки є новою, хоча перші дослідження датуються 30-ми роками ХХ ст. Як зазначають Р. Павелків та Н. Корчакова, першими вченими, які проаналізували поведінку особистості у процесі соціальної взаємодії, були Х. Харпторн і М. Мей, автори праці "Вивчення природи характеру". Вони вважали якість індивідуалізм-кооперативність найбільш важливими й необхідними для нормального функціонування особистості та суспільства загалом. Вивчення проблеми просоціальності особливо активізувалося в 70-ті рр. минулого століття. Міжнародний психологічний конгрес (Лейпциг, 1980) увів термін "просоціальна поведінка" у науковий обіг. Різноманітні аспекти дослідження просоціальної поведінки відображені в численних працях західних (В. Джеймс, В. Занден, Д. Ейдерман, К. Кесслер, С. Міллер, З. Скорни, Р. Хоффман) і вітчизняних (В. Авраменкова, К. Абульханова-Славська, Л. Виговська, В. Кириченко, В. Нечерда, І. Сингаївська, О. Столяренко, Д. Фельдштейн та ін.) науковців [2].

**Мета дослідження:** на основі аналізу теоретичних положень і практики взаємодії суб'єктів освітнього процесу (класних керівників, соціальних педагогів, практичних психологів як членів динамічних творчих груп в експериментальних закладах системи освіти) розкрити значимість застосування ігрової технології для формування просоціальної поведінки підлітків, націленої на розвиток у них просоціальних якостей, спонукання, у тому числі, і підлітків уразливих категорій до реальних просоціальних дій і вчинків.

Підлітковий вік – вік між дитинством і дорослістю (від 11–12 до 16–18 років) – характеризується складністю анатоμο-фізіологічних перетворень, дисгармонією фізичного стану, ставим дозріванням (чим раніше починається цей період, тим швидше він перебігає: у 12 років його тривалість становить 2 роки; у 13–13,5 – 3–3,5 роки; у 15 років дозрівання триває понад 5 років), переживанням підліткової кризи (у дівчат вона припадає на 11–16 років, у хлопчиків – трохи пізніше, 12–18), бурхливими емоційними виявами, руховою загальмованістю, пошуком становлення свого "Я", трансформаці-

єю соціальної взаємодії у площинах батьки – вчителі – однолітки, інтимно-особистісним спілкуванням, засвоєнням змісту морально-етичних норм. Тому зазвичай підліткам притаманні підвищена збудливість, невмотивована агресія, імпульсивність, критичність щодо інших, заниження самооцінки, усамітнення, прагнення до незалежності, суперечливість емоцій на тлі різких змін настрою (розлади переважають у дівчаток – депресії, страхи й тривожні стани), острах глузувань, образливість, одержимість, нестримна поведінка (поведінкові розлади в чотири рази частіше бувають у хлопчиків).

Перераховане вище (незалежно від соціального статусу, успішності підлітка в школі, характеру взаємин у сім'ї та з оточуючими) у сукупності зі складностями соціального буття спричинили збільшення кількості підлітків, яких учні відносять до категорії уразливих ("...дуже чутливий, який легко піддається дії, впливові чого-небудь, слабкий, погано захищений" [3, с. 1301]) та з огляду на те, що гра допомагає не лише розкриттю особистості, "створює соціальні взаємини між людьми" (Д. Ельконін), але й орієнтує та коректує норми поведінки (С. Харченко), є школою "вищих досягнень дитини, які завтра стануть її реальним рівнем, її мораллю" (Л. Виготський). зумовило тему дослідження [4].

З 2017 р. триває педагогічний експеримент за темою "Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах". Експериментальною базою дослідження даної проблеми стали заклади загальної середньої освіти міст Суми, Київ, Київської, Дніпропетровської, Черкаської та Харківської областей.

Категорію технології сучасні представники педагогічної науки розглядають у дидактичному (В. Безпалько, С. Гончаренко, С. Подмазін, Л. Масол), цілісному педагогічному (І. Дмитрик, А. Нісімчук, М. Кларін, Г. Селевко), виховному (І. Бех, В. Воронов, Т. Дем'янюк, В. Рибалка, Г. Сорока) аспектах. Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій. Ігрова технологія як поліфункціональне явище, як засіб організації виховання і навчання, компонент педагогічної культури (педагогічні науки), засіб активізації психічних процесів діагностики, корекції, адаптації до умов життя (психологія), засіб буття людини і пізнання нею оточуючого світу (філософія і культурологія) на сучасному етапі розвитку суспільства сприймається як важливий інструмент професійної діяльності. Гра сприяє формуванню життєво важливих цінностей (довіра, емпатія, доброзичливість, доброзичливість тощо), умінь, навичок та компетенцій, "дозволяє на особистісному рівні усвідомити загрози різних соціальних "хвороб", важливість їх попередження та/чи подолання" [5, с. 4].

Рефлексія наукового добробуту поняття "підлітки уразливих категорій" дозволила науковцям лабораторії сформулювати таке визначення: підлітки уразливих категорій – це особи 11–15 років, які за обтяжливих обставин свого життя швидше від однолітків переживають знегоди через дії негативних впливів оточуючого середовища, що може спричиняти нерозуміння ними значущості соціальних цінностей і правових норм, несформованість навичок асертивності, умінь конструктивної взаємодії, прагнень брати участь у благодійній діяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено критерії та показники сформованості просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій: для когнітивного компонента – це знання про феномен просоціальної поведінки; для ціннісно-мотиваційного компонента – ставлення до просоціальних взаємин; для діяльнісно-поведінкового компонента – просоціальні вчинки, які стали основою розроблення експрес-

методики дослідження сформованості просоціальної поведінки підлітків. В анкетуванні "Просоціальна поведінка очима учнів" та "Просоціальна поведінка очима педагогів" на ресурсі Google Forms узяли участь 1064 учня і 136 педагогів експериментальних закладів. Аналіз проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що третина педагогів (32,9 %) оцінили потенціал гри в межах від 1 до 10 на 10 балів; свою готовність до застосування ігрових технологій у такому ж вимірі (10 балів) підтвердили 47,9 % опитаних. Використовують ігрові технології в навчально-виховному процесі як одну з найбільш ефективних активностей з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій 73,6 % педагогів. Стосовно видів ігор відповіді респондентів свідчать, що найчастіше застосовуються у виховній практиці експериментальних шкіл інтелектуальні (пізнавальні, 80,6 %) і ситуаційно-рольові (77,8 %) ігри. Друге місце розділили: ігри-розминки (54,2 %), ділові ігри (48,6 %), станційні ігри (квести, 47,2 %) та ігри-тренінги (45,8 %). Педагогі-практики на третьому місці за частотою проведення визначили: психологічні – 29,2 %; народні – 25 %; військово-спортивні ігри – 23 %. На четвертому місці ігри, які набрали найменший бал у відсотковому співвідношенні згідно з результатами опитування: фестивальні ігри (9,7 %), ігри-проживання (8,3 %) та ігри-епопеї (2,8 %). Це свідчить про незнання педагогами виховного потенціалу цих ігор або нехтування такою формою у зв'язку з браком інформації щодо їх організаційно-методичного проведення чи неможливістю внаслідок певних причин застосовувати у виховній практиці закладу освіти.

Опрацювання методики "Незакінчених речень" з тестовими запитаннями: "Друзі" (№ 8, 23, 38, 53), "Страх і побоювання" (№ 7, 22, 37, 52), "Визнання провини" (№ 15, 30, 45, 60), "Ставлення до майбутнього" (№ 5, 20, 35, 50), "Життєва ціль" (№ 3, 18, 33, 48) (дозволила окреслити мотиваційну сферу і направленість особистості підлітка); методика "Соціальна сміливість"; практичне вивчення особливостей самооцінки, соціальної значимості, зовнішності, самовідношення, самосвідомості – проєктивна методика дослідження особистості – тест "Автопортрет" (адаптований Б. Бернсом) сприяли визначенню рівнів сформованості просоціальної поведінки підлітків: сталий, середній, ситуативний, початковий. У ході аналізу результатів експериментального дослідження було з'ясовано проблемні сфери: невміння підлітків поводитись у конфліктній ситуації (більше половини опитаних у всіх класах); невміння сказати "Ні" шкідливій пропозиції (більше третини); недостатність мотивації до просоціальних вчинків та обмеженість виявів просоціальної поведінки в життєдіяльності підлітків, зокрема у відносинах взаємодопомоги та співучасті з іншими людьми.

Налагоджуючи процес формування просоціальної поведінки підлітків, вважали за необхідне залучення соціального педагога і практичного психолога, оскільки вони є дієвими помічниками учительського колективу та головними особами психологічної служби в закладах освіти України. Саме вони покликані професійно й ефективно виконувати завдання зі створення здорового мікроклімату в колективі, гуманізації міжособистісних відносин; сприяти реалізації здібностей кожного, захищати інтереси та права особи, здійснювати інформаційний обмін, установлювати доцільні соціальні зв'язки зі включенням у соціально значиму діяльність, вивчати спеціальні проблеми школярів і вчителів, уживати заходів до їх розв'язання. Лише "свідомий процес взаємодії учителя і учня озброює особистість здатністю діяти цілеспрямовано, продуктивно і еволюціонувати разом – у

такому разі розум не творить протиправного, штучно, а діє природно, спираючись на рідне довкілля" [6, с. 14].

Серед багатьох функцій діяльності соціального педагога сучасного закладу освіти важливе місце у процесі сприяння формуванню просоціальної поведінки підлітків, особливо уразливих категорій, належить діагностичній – установлення "соціального діагнозу" сім'ї, соціального оточення, виявлення позитивних і негативних впливів і різного роду проблем; організаторській, спрямованій на пошук і організацію суспільно-цінної, суспільно значимої діяльності, розв'язання завдань соціально-педагогічної допомоги; прогностично-експертній – участь у програмуванні, прогнозуванні, проєктуванні процесу соціального розвитку конкретного мікросоціуму, у діяльності різних соціальних закладів. Значима роль і організаційно-комунікативної, охоронно-захисної (використання наявного арсеналу правових норм для захисту прав та інтересів особистості), посередницької та самоосвіти. Тому в ході експериментальної роботи вважали доцільним проведення одного із занять для членів динамічних творчих груп з метою опрацювання й обґрунтування Банку діагностичного інструментарію, що дозволило визначитися з методиками дослідження.

На формувальному етапі дослідження застосовувалися такі методики: адаптована "Методика особистісного диференціала", що сприяла визначенню структури особистості в тривимірному контексті: оцінки (від доброзичливості до незадоволення власною поведінкою), сили (упевненості та залежності від зовнішніх обставин і оцінок), активності (від альтруїстичності до байдужості); методика фокус-групи (форма групової дискусії дозволила отримати "суб'єктивну інформацію" щодо участі в технологічній структурі гри та порівняти інформацію з відповіддю педагогів щодо залучення підлітків до етапів процесу гри); метод "Прес" (як відповідь на незакінчене речення з висловленням власного погляду, аргументацією, судженням та якістю мислення – критичність: "Я вважаю, що..., тому що.... До прикладу, ... Отже, "); тест "Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності" та проєктивна методика дослідження особистості – тест "Конструктивний малюнок людини з геометричних фігур" (адаптований Е. Махоні).

Рефлексія наукового доробку вчених із означеної проблеми сприяла визначенню ключових моментів дослідження на формувальному етапі експериментальної роботи: необхідність самовизначення особистості в нашому контексті – підлітків уразливих категорій – як "включення свого власного "голосу", тобто власної дії в загальну ситуацію та слухання інших передбачає не тільки, а може й не стільки наявність здатності до аналізу інформації, скільки здатності до розуміння смислів діяльності та поведінки інших людей. Таким чином, ... будь-яка ситуація (а точніше – образ ситуації) структурується з опорою на три базові принципи, а саме: організованості, комунікативності та діалогізму" (Ю. Швалб) [7, с. 28]; І. Бежа щодо методів, спрямованих на формування певних понять, оціночних суджень, світогляду особистості підлітка; формування та закріплення позитивного досвіду поведінки, відносин, дій та вчинків, а також на стимулювання особистості підлітка до поліпшення чи змін своєї поведінки, розвитку мотивації на соціально значущі способи та види діяльності [8, с. 8] та співзвучність запропонованого О. Газманом "проходження" п'яти взаємопов'язаних ступенів реалізації педагогічної підтримки: діагностичного (установлення контакту, вербалізація проблем, оцінка значущості); пошукового (спільний пошук розв'язання); договірною (проєктування і взаємна домовленість); діяльнісного (підтримка ініціативи, допомога та взаємодія); рефлексивного

(обговорення, констатація, осмислення досвіду) [9] з технологічною структурою побудови будь-якої гри як діяльності, що охоплює: цілепокладання (уміння поставити мету, визначити завдання), планування (здатність передбачити розвиток подій, процесів, операцій), реалізацію цілей (уміння реалізувати ігровий задум), аналіз отриманих результатів (здатність проаналізувати набутий ігровий досвід) (Д. Ельконін, В. Коваленко, П. Підкасистий, М. Стронінта).

Будь-який вид діяльності людини (спілкування, праця, гра) обумовлений різними способами її взаємодії зі світом та з іншими людьми. Взаємодія, згідно з філософським енциклопедичним словником, відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, зумовлюючи їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, у свою чергу, зумовлює зміну його стану. Соціокультурне явище без такого впливу (однобічного або взаємного) неможливе. Згідно з дослідженнями П. Сорокіна, структура механізму соціальної взаємодії складається із суб'єктів взаємодії; значення, цінностей і норм як основи побудови взаємодії; самої дії та матеріальних носіїв, за допомогою яких ці дії виконуються.

Налагодженню конструктивної міжособистісної та групової взаємодії, формуванню навичок асертивності, тобто вміння відстояти себе в міжособистісних стосунках, поважаючи свої права і права інших людей, спонукання підлітків до реальних просоціальних дій і вчинків на переконання членів динамічних творчих груп експериментальних закладів загальної середньої освіти сприяє синтез "педагогіки співпраці" (І. Іванов), "педагогіки підтримки" (О. Газман), створення "ситуації успіху" як стратегічного фактора розвитку особистості (О. Белкін), включення соціальних проб у виховний процес (М. Рожков).

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття "підтримка" як супровід об'єкта, системи в процесі експлуатації [3, с. 907]. Незважаючи на різноманітність підходів до розуміння соціально-педагогічної підтримки (О. Газман, Г. Селевко, В. Хоронжук), вважаємо услід за О. Безпалько, що вона покликана створити умови заради "подолання індивідом труднощів в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психологічному розвитку, визначення інтересів і потреб, шляхів розв'язання проблеми, щоб досягти бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності". Автор "педагогіки підтримки" О. Газман стверджує, що допомога у вихованні, у формуванні якостей, цінностей, чеснот особистості – це м'який, толерантний процес допомоги, особливо підліткові, у саморозвитку, самореабілітації, самовизначенні й самоорганізації.

Створення ситуації успіху (О. Белкін) – це стратегія і тактика взаємодії педагога з учнями заради їхньої успішної діяльності з використанням спектра технологічних прийомів: емоційне поглажування, анонсування діяльності, позитивне оцінювання, зняття психологічного зажиму, завуальована допомога, персональна винятковість, виділення деталей, переключення уваги [10]. Включення соціальних проб (М. Рожков) у виховний процес ігрового марафону закладу освіти (гра-імпровізація, рольова, ділова, народна, ситуаційна, квест тощо) як комплексу поєднаних між собою ігор, що сприяють формуванню просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій, створюють умови, за яких підлітки мають можливість визначати завдання; самостійно передбачити розвиток подій, операцій; усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, зіставляти й аналізувати свій досвід з досвідом інших та самореалізуватися в різних видах соціально значущої діяльності.

Дослідник ігрової діяльності школярів С. Шмаков зауважує, що гра – найважливіша універсальна сфера "самовозвеличення" дитини, у якій відбуваються могутні процеси "само": самонатхнення, самоперевірки, самопізнання, самовизначення, самовираження й самореабілітації.

Будь-який вид гри (Є. Добринська, М. Єрмолаєва, Ю. Кумоткіна, П. Підкасистий, К. Селевко, Є. Соколов, Р. Сухобська): "за змістовною ознакою": економічні, політичні, військово-спортивні тощо; "за сферою діяльності": фізичні, інтелектуальні, соціальні, трудові; "творчі": сюжетно-рольові, ігри-драматизації; ігри-імпровізації, ділові ігри; ігри з правилами, комп'ютерні, народні, азартні; екстатичні, експромтні, лікувальні; "соціальні ігри": організаційно-діяльнісні, імітаційні, організаційно-комунікативні; комплексні ігри як інтерактивний метод педагогічної взаємодії сприяє формуванню просоціальної поведінки підлітків, у тому числі й підлітків уразливих категорій, за рахунок дієвості самої технології та її суттєвих особливостей. Передусім, за Л. Калашниковою, це особистісна орієнтація, **діалогічна спрямованість** і двоцентричність стосунків між учасниками. Усі учасники – рівнозначно референтні, вони мають однакові передумови діяльності, наділяються однаковою активністю та відповідальністю. Тому основною цінністю виступає особистість кожного члена гри та їх досвід. Одночасно рівноправна діалогічна взаємодія, установлення контакту й довіри між учасниками, визнання активної ролі підлітків у процесі ігрової діяльності, позитивне безумовне його прийняття, педагогічна підтримка, комунікація та створення умов для саморозкриття, творчості, конструювання нових власних моделей поведінки служать базою для інтенсивності відкритого зворотного зв'язку. **Двоцентричність** стосунків у ході застосування ігрової технології дозволяє встановлювати рівновагу між полюсами "Я" (центричні потреби, прагнення досягнути власної мети та піклуватися про себе) та "Інші" (емпатія, доброзичливість, толерантність, довіра, чуйність, альтруїзм), що сприяє налагодженню рівноправних суб'єкт-суб'єктних стосунків, рівнозначних позицій [11].

Проілюструємо приклади успішних практик упровадження ігрових технологій у процесі формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій. У ході підготовки гри для підлітків п'ятих класів на тему "Закони дружби" останні залучалися до створення добірки цитат відомих людей про дружбу та прислів'їв. Підлітками цього віку продемонстровано ситуативний і середній рівні вміння спільно обговорювати завдання (до прикладу, при об'єднанні групи по три і чотири чол. виникали труднощі, пов'язані з небажанням включати до складу інших "чужих", невмінням пояснити свій вибір); початковий рівень терпимості та гуманності виявлено під час виконання вправи "Автопортрет" та "Мій портрет"; одночасно під час вправи "Музична подяка", що в кожному разі базувалась на ініціативі підлітків, яскраво продемонстровані вміння формувати й підтримувати бадьорий емоційний стан, швидко домовлятися, самопрезентуватися. З'ясування розуміння підлітками поняття "дружба", її складових (доброзичливість, довіра, терпимість, чуйність) зумовило розширення когнітивної складової сформованості просоціальної поведінки підлітків; використання тесту "Методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності" дозволило виявити "проблемне поле" у взаєминах. Результатом гри став взаємодоповнений "Кодекс законів дружби", що репрезентує загальні уявлення підлітків, правила якого проголошують: поважати; не ображати; щиро критикувати; уміти радіти успіхам і перемогам; бути справедливим до друзів; допомагати не лише у складну хвилину; уміти вислухати й почути; уміти вибачитися; повертати борги;

бути впевненим у другові й довіряти йому; не бути настирним; зберігати довірені таємниці.

Підлітки шостого класу взяли участь у квесті "Говоримо українською", головна мета якого – з'ясувати рівень умінь працювати в групі, ставитися доброзичливо один до одного. Результатом квесту було оголошення соціальних ініціатив, спрямованих на перетворення соціокультурного середовища в інтересах формування просоціальної поведінки підлітків (озеленення, участь в акції "Слово солдату", робота в лісництві, притулках для тварин, центрах соціальної реабілітації дітей із функціональними розладами тощо). Така школа соціальної участі підлітка – від прилучення до гри ("Говорити українською – престижно", "Говоримо українською і спостерігаємо (сім'я, однокласники, друзі, на вулиці)", "Говоримо правильно", "До нас промовляють віки") через пошук реалізації соціально цінних ініціатив – допомагає пройти шлях до соціальної творчості та організації практичних справ і заходів, розробки та впровадження ініціатив, проєктів, змінює відносини і колективи, групи, викристалізовує ціннісні орієнтації та мотивацію до просоціальних вчинків, взаємодопомоги та співучасті.

Семикурсники експериментальних закладів узяли участь у діловій грі "Репортер", мета якої – набуття навичок асертивності (прямо говорити про свої бажання і вимоги, висловлювати власні погляди, поважаючи гідність, внутрішній світ і автономію один одного, не боятися заперечувати, не порушувати права інших людей), уміння взаємодіяти групою, планувати, допомагати, надавати емоційну підтримку, організовувати і брати участь у благодійній діяльності.

Важливим було долучення підлітків дев'ятих класів до проведення ігри-епопеї на тему "Ні" у різних культурах", що дало змогу заглибитися в засоби комунікації різних культур (вербальна, невербальна) з метою формування якостей просоціальної особистості: доброзичливості, альтруїстичності, емпатійності, терпимості, рефлексивності, уміння конструктивно та безконфліктно знаходити вихід із ситуацій.

Подальшого дослідження потребують такі аспекти формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій з погляду гендеру, урахування фактичних прикладів жорстокості з боку дівчат і "доцільності" використання ІКТ: упровадження нових технологій, методик, форм і методів з позицій компаративізму; ефективність взаємодії педагогів, батьків і громадських організацій (неурядових організацій) для перспективності реалізації положень Нової Української Школи; окреслення впливу превентивного виховного середовища навчального закладу на вироблення просоціальних моделей поведінки підлітків у контексті зазначеної проблеми.

**Висновки.** У процесі формування просоціальної поведінки підлітків важлива роль належить взаємодії класних керівників, соціальних педагогів і практичних психологів. Практика застосування ігрових технологій сприяє зміні показників соціального паспорту школи як індикатора якості формування просоціальної особистості, спонукає підлітків до активної участі, пошуку та реалізації соціально цінних ініціатив, реальних просоціальних дій і вчинків, розвитку просоціальних якостей.

#### Список використаних джерел

1. Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах: до проблеми дослідження / В. Кириченко, В. Нечерда, Т. Тарасова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. педагог. ун-ту

імені Павла Тичини / ред. кол.: О. І. Безлюдний (гол. ред.) та ін. – Умань : ФОР Жовтий О. О., 2017. – Вип. 56. – С. 167–174.

2. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія / В. І. Кириченко, О. О. Єжова, В. Б. Нечерда та ін. – Терно-Граф, 2016.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : Перун, 2005.

4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К.; Сімферополь : Універсум, 2012.

5. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти: навч.-метод. посіб. / упорядник Т. В. Войцях. – Черкаси : Черкаський ОІПОП, 2014.

6. Самодрин А. П. Школа як духовний оберіг українського буття / А. П. Самодрин // Школа – духовний осередок розвитку особистості, місцевої громади та держави: посібник / В. В. Рибалка, А. П. Самодрин, В. Ф. Морган та ін.; за наук. ред. В. В. Рибалки, А. П. Самодрина. – К.: Талком, 2018. – С. 12–27.

7. Швалб Ю. Самовизначення особистості у складних життєвих обставинах / Юрій Швалб // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. Вип. 2 (2); відп. ред. О. В. Чуйко; редкол.: Н. М. Чернуха (заст. відп. ред.) та ін. – К.: ВПЦ "Київ. ун-т", 2017. – С. 28–31.

8. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід. Теоретико-технологічні засади: навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003.

9. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман; ред.-сост.: А. О. Зверев, А. Н. Тубельский. – М.: Новый учебник, 2003.

10. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.

11. Калашникова Л. В. Просоціальна поведінка як спосіб становлення духовності майбутніх практичних психологів / Л. В. Калашникова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6217-prosotsialna-povedinka-yak-sposib-stanovlennya-dukhovnosti-maybutnikh-praktychnykh-psykholohiv>

#### References

1. Formuvannia prosotsialnoi povedinky pidlitiv urazlyvykh katehoriї u zahalnoosvitnih navchalnykh zakladakh: do problemy doslidzhennia / Valentyna Kyrychenko, Valeriia Necherda, Tetiana Tarasova // Psykholohopedahohichni problemy silskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychyyny / [red. kol.: Bezliudnyi O. I. (hol. red.) ta inshij]. – Uman: FOP Zhovtyi O. O., 2017. – Vypusk 56. – S. 167–174.

2. Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnoho vykhovnoho seredovyshcha zahalnoosvitnogo navchalnogo zakladu: monohrafiia / Kyrychenko V. I., Yezhova O. O., Necherda V. B., Tarasova T. V., Demianchuk O. L. – Terno-Hraf, 2016. – 244 s.

3. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. – K.; Irpin: Perun, 2005. – 1728 s.

4. Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery / [za zah. red. prof. I. D. Zvierievoj]. – Kyiv; Simferopol: Universum, 2012. – 536 s.

5. Ihrovi tekhnologii yak instrument profilaktychnoi roboty spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby zakladiv osvity: [navch.-metod. posibnyk] / Avtor-uporiadnyk T. V. Voitsiakh. – Cherkasy: Cherkaskyi OIPOP, 2014. – 92 s.

6. Samodryn A. P. Shkola yak dukhovnyi oberih ukrainskoho buttia / A. P. Samodryn. – Shkola – dukhovnyi oseredok rozvytku osobystosti, mistsevoi hromady ta derzhavy: posibnyk / Rybalka V. V., Samodryn A. P., Morhun V. F., ta in., za nauk. red. Rybalky V. V. i Samodryna A. P. – K.: Talkom, 2018. – S. 12-27.

7. Shvalb Yu. Samovyznachennia osobystosti u skladnykh zhyttievyykh obstavynakh / Yurii Shvalb // Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota. Vyp. 2 (2) / Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka; [vidp. red. O. V. Chuiko; redkol.: N. M. Chemukha (zast. vidp. red.) ta in.]. – Kyiv: VPTs Kyivskiy universytet, 2017. – S. 28-31.

8. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti. U 2 kn. Kn. 1. Osobystisno orientovanyi pidkhd. Teoretyko-tekhnolohichni zasady: Navch.-metod. posib. – K.: Lybid, 2003. – 278 s.

9. Hazman O. S. Neklasycheskoe vospytanye. Ot avtorytarnoi pedahohyky k pedahohyke svobodu / O. S. Hazman; red.-sost.: A. O. Zverev, A. N. Tubelskyi. – M.: Novyi uchebnyk, 2003. – 312 s.

10. Belkin A. S. Sytuatsiya uspekha. Kak ee sozdat. Knyha dlia uchytelia. – M.: Prosveshchenye, 1991. – 176 s.

11. Kalashnykova L. V. Prosotsialna povedinka yak sposib stanovlennia dukhovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv / L. V. Kalashnykova. – Rezhym dostupu: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6217-prosotsialna-povedinka-yak-sposib-stanovlennya-dukhovnosti-maybutnikh-praktychnykh-psykholohiv>

Надійшло до редакції 03.09.18

Т. Тарасова, канд. пед. наук, старш. науч. сотр.  
 Інститут проблем виховання НАПНУ, Київ, Україна  
 ORCID ID 0000-0002-8156-7820

## ФОРМИРУЕМ ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: СУТЬ И МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Раскрыты особенности формирования просоциального поведения подростков как проблема пристального внимания ученых-практиков и общественности в связи со сложной социально-экономической, политической, военной ситуацией в Украине. Представлены аутентичное определение просоциального поведения подростков как сложного социально-психологического феномена, результаты экспериментальной деятельности, рейтинга, готовность педагогов и успешные практики применения игровой технологии формирования просоциального поведения подростков, раскрыты суть и механизмы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса.*

*Ключевые слова: просоциальное поведение, подростковый возраст, подростки уязвимых категорий, игровая технология, конструктивное взаимодействие, социальный педагог, педагогика поддержки.*

T. Tarasova, Ph.D. in Pedagogic Sciences, Senior Researcher  
 The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
 ORCID ID 0000-0002-8156-7820

## FORMING PRO-SOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS: THE ESSENCE AND MECHANISMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS' INTERACTION

*The author reveals the peculiarities of formation of pro-social behavior of adolescents that draw attention of scientists-practitioners and society, bearing in mind the difficult socio-economic, political and military situation in Ukraine. In the article, the authentic determination of 'pro-social behavior' is presented as a complex and social psychological phenomenon that develops in the process of a personality formation. The essence and mechanisms of organization of educational process subjects' interaction are revealed; results of experimental activity (criteria and indices of pro-social behavior of vulnerable adolescents are determined: the problematic areas of activity are defined: teenagers' inability of proper conduct in conflict situations, of negative answers to a risky offer, insufficient motivation to pro-social actions, limited pro-social behavior manifestations in everyday life; the rating of game technology application in the educational process of educational institutions, and successful practical introductions of game technologies of teenagers' prosocial behavior formation due its essential features: personal orientation, dialogical orientation, two-centered relations between participants, are given.*

*Keywords: pro-social behavior, adolescence, vulnerable categories of teenagers, game technology, constructive interaction, social educator, "support education".*

УДК 37.03

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/9>

В. Тернопільська, д-р пед. наук, проф.  
 Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ  
 ORCID ID 0000-0002-1468-9932

## СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Проаналізовано особливості розвитку в студентів соціально-комунікативних умінь як провідного механізму становлення партнерських взаємин. Визначено, що партнерська взаємодія в системі "студент – студент" заснована на стосунках, що забезпечують рівність партнерів у сприйнятті один одного, орієнтацію суб'єктів на визнання цінності думки кожного. Зазначено, що успішне формування соціально-комунікативних умінь можливе за умови впровадження в освітній процес змодельованих організаційно-педагогічних форм міжособистісної взаємодії, спілкування, які б через реальні переживання і відповідну діяльність спонукали студентів до свідомого виявлення ними соціально-комунікативних умінь у щоденній життєдіяльності. Виявлено, що аудиторна та позааудиторна діяльність повинна мати ціннісно-орієнтований характер і здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.*

*Ключові слова: соціально-комунікативні вміння, партнерські взаємини, позааудиторна діяльність, освітній процес, студент, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

**Вступ.** Розвиток сучасного суспільства характеризується стрімкими глобалізаційними та інтеграційними процесами, онлайн-соціалізацією підростаючого покоління, що зумовлює необхідність якісно нових вимог до рівня освіти й культури майбутніх фахівців. Потужну державу й конкурентну економіку забезпечить мобільний, здатний до ризику та інновацій фахівець із високим рівнем сформованості соціально-комунікативних умінь і готовністю будувати стосунки на основі партнерства. Взаємини, побудовані на основі партнерства, визначають позитивний характер спільної діяльності, орієнтацію суб'єктів на визнання цінності думки кожного, необхідність зважати на потреби, інтереси, права партнера.

**Мета дослідження** – розкрити місце і роль соціально-комунікативних умінь у формуванні партнерських взаємин студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, указують сучасні українські вчені – педагоги О. Глузман, О. Друганова,

С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, О. Микитюк, С. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Радул та ін. У вітчизняній і зарубіжній літературі різноманітні аспекти проблем комунікативного, соціального розвитку, культури розглянуто у філософських, соціологічних, культурологічних, психолого-педагогічних дослідженнях (І. Агієнко, О. Асмолов, Г. Андреева, Є. Андрущенко, І. Бех, О. Бодальов, Л. Виготський, Є. Бондаревська, І. Зверева, Л. Лембрик, С. Сарновська, І. Тимченко, В. Кабрін, Я. Коломінський, А. Кребер, К. Клукхольн, О. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Мацумото, А. Мудрик, Ж. Піаже, А. Петровський, Д. Фельдштейн, О. Франкл та ін.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Партнерську взаємодію розглядаємо як систему відносин між рівноправними партнерами, що забезпечують визначення і досягнення спільної мети, оптимально можливу збалансованість їх дій в умовах співучасті у спільній діяльності з метою досягнення взаємного успіху. Партнерська взаємодія в системі "студент – студент" –

це взаємодія, заснована на стосунках, що забезпечують рівність партнерів у сприйнятті один одного, можливість відкрито висловлюватись, не порушуючи власну гідність і гідність партнера, взаємоповагу. Провідним механізмом у становленні партнерських взаємин студентів є соціально-комунікативні вміння.

Розвиток соціально-комунікативних умінь відбувається в результаті інтеріоризації студентом набутого людством соціально-комунікативного досвіду та вироблення ним у процесі цілеспрямованої діяльності відповідних умінь і навичок, які мають забезпечити йому повноцінну самопрезентацію, самореалізацію в соціумі, можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії.

Слід зазначити, що у структурі особистості соціально-комунікативні властивості є її інтегральними характеристиками, за допомогою чого здійснюється взаємозв'язок особистості із соціумом, сприйняття та відображення нею соціальних відносин, забезпечуються контакти між людьми. Вони характеризують особистість крізь призму її можливостей як конкретного й реального учасника спільної з іншими людьми діяльності, визначають ефективність цієї діяльності [1, с. 77–78].

Виходячи із зазначеного вище, соціально-комунікативна культура особистості може бути означена як певний ступінь єдності комунікативних і соціальних властивостей індивіда й виявлятися у його вмінні розв'язувати різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, налагоджувати міжособистісні взаємини на різних рівнях, здійснювати адекватну самореалізацію й адаптацію в сучасному суспільстві.

Комунікативна теорія спілкування, представлена К. Апелем, Ю. Габермасом, Х. Гадамером, А. Димером, В. Кульманом, К. Черрі, розглядає проблему спілкування як одну з найважливіших. Зокрема, у працях цих учених акцентується увага на необхідності створення нової етики людських взаємин, пошуку таких універсальних цінностей, які були б укорінені в "життєвому світі" людини, пов'язані з повсякденним буттям і водночас сприяли б порозумінню людства загалом.

Будь-яка комунікація за своєю природою нормативна і виходить із визнання кожного з учасників акту спілкування за особу, гідну поваги. Саме моральний зміст людських взаємин здатний забезпечити втрачену суспільством єдність. Визнання особистої значущості партнерів, що, у свою чергу, зумовлює відповідальне, раціональне, поважливе ставлення до них, утворює центральний пункт принципу універсалізації комунікативної етики. Основними принципами партнерської взаємодії виступають повага, довіра, діалог, добровільність, рівність, відповідальність.

К.-О. Апель, базуючись на досягненнях попередників, обґрунтовує сучасне припущення про "апріорі-комунікацію", що за необхідності супроводжує будь-який кінцевий людський досвід, як взаємини, так і ставлення до оточуючого світу. Він висловлює думку, що кожний комунікативний акт людини (а поза комунікацією людина не існує свідомо) уже апріорі щодо реального здійснення передбачає власне комунікативність [2, с. 118], тобто людина завжди спрямована на взаєморозуміння, взаємовідкритість щодо інших комунікативних спільнот. А визначальним принципом, на підставі якого можна інтегрувати людей у "комунікативну спільноту", учений називає відповідальність. Запропонована ним етика відповідальності ґрунтується на положенні про відповідальність як діалогічний принцип, що впливає з факту існування людей у світі поруч один з одним і один для одного.

Досліджуючи проблему комунікації, французький філософ Е. Муньє виходить із визнання існування вільних і

творчо орієнтованих особистостей. Особистість існує лише у прагненні до іншого, пізнає себе завдяки цьому. Як зазначає вчений, за суттю особистість комунікабельна, а коли міжлюдські зв'язки слабшають або набувають спотворених форм, людина втрачає своє глибинне "Я" [3, с. 10]. Тому завдання виховання передусім полягає в тому, щоб навчитися поєднувати й узгоджувати різні життєві позиції, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності. Важливою умовою такої злагоди є бажання й уміння брати на себе відповідальність за долю інших, а також усвідомлення необхідності віддавати.

Поняття "комунікація" логічно пов'язане з поняттями "взаємодія", "відносини", "контакти", "обміни". Воно окреслює спілкування як цілісне суспільне і духовне, у тому числі психологічне й моральне, утворення. Крім того, визначення комунікації за допомогою категорії культури акцентовано відрізняє її сучасне значення від технократичного, згідно з яким комунікація розглядається просто як мережа каналів, якими передається певна інформація. У цьому значенні комунікація близька за змістовим визначенням до комунікативної етики, системи моральних принципів, норм і цінностей, які покликано надавати міжособистісним взаєминам гуманістичного значення [4, с. 29]. Доходимо висновку, що визнання вченими міжособистісної взаємодії, комунікативної культури первинною ланкою соціальної організації й соціального розвитку людини є стрижневим напрямом сучасної соціально-філософської думки і важливою умовою формування соціально-комунікативних умінь.

Комунікація, спілкування передбачають безпосередню або опосередковану технічними засобами взаємодію людей, у якій чітко можна виокремити три взаємопов'язані компоненти: пізнання (соціальні враження) учасниками спілкування один одного, стосунки (емоційний відгук) їх між собою й особливості поведінки, які людина демонструє у ставленні до інших людей (взаємовідображення). Комунікація визначається міжособистісними стосунками учасників.

О. Леонт'єв визначає спілкування як один із різновидів діяльності. Він зауважує, що "це не означає, ніби спілкування в усіх випадках постає самостійною діяльністю; важливо, що воно може бути таким, хоча й може виступати як компонент інших некомунікативних видів діяльності" [5, с. 12]. Учений вирізняє три типи спілкування. Перший – спілкування предметно-орієнтоване, коли суб'єкти залучені у взаємодію, а потім – у колективну діяльність. Другий – соціально-орієнтоване спілкування, що є взаємодією лектора, доповідача, викладача з аудиторією. І третій тип – індивідуально-орієнтоване спілкування – розглядається як спілкування двох об'єктів, спрямоване на досягнення згоди і взаєморозуміння як в особистісному, так і в діловому спілкуванні.

З погляду О. Леонт'єва, спілкування, комунікацію слід розглядати як явище, що супроводжує будь-яку діяльність, а саму діяльність – як необхідну умову для розвитку комунікативної культури. Вважаючи діяльність першоосновою для успішного формування комунікативної культури, вчений зазначає, що вона є таким явищем взаємодії людей, де особи, які беруть у ньому участь, впливають так чи інакше на прагнення, думки, стани і почуття інших людей [5, с. 127]. Для оптимального встановлення комунікативного контакту з вихованцями педагогам необхідні такі властивості: уміння керувати своєю поведінкою, "читати по обличчю", розуміти, а не лише бачити, тобто адекватно моделювати особистість вихованця, його психічний стан за зовнішніми ознаками.

Істотний внесок у теорію спілкування зробив Я. Коломінський, який розглядає спілкування як "особливий різновид діяльності, об'єктом якого є інша люди-

на, предметом – її внутрішній світ (почуття, прагнення, погляди, переконання), метою – зміни в цій картині світу, що відповідають усвідомлюваним чи неусвідомлюваним потребам суб'єкта, а засобами – уся сукупність інформаційних впливів – мова, міміка, жести. При цьому партнери постають водночас один відносно іншого і як об'єкти, і як суб'єкти діяльності" [6, с. 46]. З огляду на зазначене вище вчені умовно виокремлюють кілька рівнів спілкування та взаємодії. На нижчому рівні взаємодія є діями, що передбачають викликати певну реакцію з боку партнера. На другому рівні взаємодія фіксує не лише обмін знаками, за допомогою яких змінюється поведінка партнера по спілкуванню, але й відбувається організація спільних дій.

У структурі особистості комунікативні властивості є інтегральними її характеристиками, за допомогою них здійснюється взаємозв'язок особистості із соціумом, сприйняття та відображення нею соціальних відносин і реалій життя, забезпечуються контакти між людьми. За допомогою спілкування індивід "входить" у сферу ідей, думок співрозмовника, у коло його активності. Комунікативні властивості характеризують особистість кризь призму її можливостей як конкретного і реального учасника спільної з іншими діяльності, визначають ефективність такої діяльності [6, с. 77–79]. У цьому випадку слід говорити про соціально-комунікативну компетентність особистості, яка виявляється у сформованості в неї певних умінь і навичок, індивідуальних характеристик, мотиваційних утворень (потреби, інтереси, цінності), що за сукупністю позначається на особливостях її соціально-комунікативної активності. Люди як суб'єкти взаємодії, спілкування, мають різний рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності через відмінності у їхніх індивідуальних здібностях, цінностях, особливостях морального розвитку, емоційно-вольової сфери, що позначається на ефективності міжособистісних взаємин.

Соціально-комунікативні вміння особистості розвиваються у процесі особистісного спілкування, під яким І. Бех розуміє "таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання". При цьому, за вченим, "особистісні діалогічні взаємини, вихователь і вихованець завжди мусять сумісно розв'язувати особистісну (соціально-моральну) задачу, кінцева мета якої – свідоме прийняття вихованцем певної морально-духовної цінності вихователя, причому таке прийняття, яке перетворює дану цінність на суб'єктивне смислове надбання, що виступає в ролі внутрішнього регулятора його вчинків. Це дозволяє вихователю як особистості здійснити в комунікативній взаємодії значущі перетворення життєдіяльності вихованця, готувати його бути справжнім суб'єктом морально-духовної культури людства" [7, с. 8–14]. Це дає підстави стверджувати, що соціально-комунікативні вміння, партнерські взаємини формуються у процесі індивідуального діалогу педагога й вихованця, у якому відбувається їхнє взаємне збагачення моральними й духовними цінностями, і виявляється у їхньому прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження мотивів, настанов, цінностей.

Показником розвитку соціально-комунікативних умінь, індивідуально-особистісних характеристик людини, її ставлень до інших є вербальне і невербальне мовлення. Міміка, жести, пози, оцінки, судження, мовлення, дії та інші характеристики поведінки є як зовнішнім виявом емоційних станів, властивостей характеру, так і віддзеркаленням ставлення людини до подій, оточуючого світу та інших суб'єктів взаємин.

Представник гуманістичної психології К. Роджерс установив, що необхідними й достатніми умовами гу-

манних партнерських взаємин є: безоцінне позитивне прийняття іншої людини, її активне емпатійне слухання й конгруентне (тобто адекватне, справжнє та щире) самовираження у взаєминах із нею. Він стверджував, що людина не повинна прагнути досягнення власних цілей, перетворювати інших людей на знаряддя їх досягнення, а навпаки, має прагнути й адекватно виражати одночасно власні переживання і переживання своїх партнерів зі взаємодії, прагнути стати все більше емпатичною (співчуваючою) і конгруентною (щирою у вираженні власних переживань), приділяти більше уваги не тому, що відбувається ззовні, а тому, що відбувається у внутрішньому світі власного "Я" та "Я" її партнерів. На думку вченого, тільки у процесі взаємовідносин з іншими людьми людина здатна розкрити й усвідомити своє "Я" [8, с. 18–19].

Успішне формування соціально-комунікативних умінь можливе за умови впровадження в освітній процес змодельованих організаційно-педагогічних форм партнерської взаємодії, спілкування, які б через реальні переживання і відповідну діяльність спонукали студентів до свідомого виявлення ними соціально-комунікативних умінь у щоденній життєдіяльності. З огляду на це аудиторна та позааудиторна діяльність повинна мати ціннісно-орієнтований характер і здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Соціально-комунікативні вміння виявляються у процесі ставлення студентів до соціальної дійсності, сприяють їх взаєморозумінню, співпраці та забезпечують при цьому максимальну презентацію, успішну адаптацію в соціумі. Вони є продуктом соціально-комунікативної діяльності особистості, що виникає в процесі інтеракцій і формується в міжособистісній взаємодії. Набуття студентами соціально-комунікативних умінь здійснюється шляхом інтеріоризації соціально-комунікативного досвіду та передбачає системний вплив викладачів, оточуючих та інших суб'єктів освітньої діяльності щодо створення оптимальних умов для її формування. Студент із високим рівнем сформованості соціально-комунікативних умінь спроможний до максимальної репрезентації себе в соціумі на основі партнерства.

#### Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Структура комунікативного потенціалу особистості / Л. Е. Орбан-Лембрик // Психологічні перспективи. – 2002. – Вип. 2. – С. 53-61.
2. Кириленко Л. В. Психолого-педагогические основы индивидуального развития школьника / Л. В. Кириленко. – Самара : Изд-во "Самарский университет", 2001.
3. Критерії та показники вихованості // Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К.: Вища школа, 1991.
4. Сарновська С. О. Сучасна соціально-комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Світлана Олександрівна Сарновська. – К., 2000.
5. Леонтьев А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд., исправ. и доп. – М.: Смысл, 1997.
6. Чернуха Н. М., Гук О. Ф. Соціальне виховання у сучасному українському соціумі: реалії, досвід, перспективи. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск. 24 (II том): зб. наук. праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – С. 153-158. ISSN 2524-0730
7. Бех І. Д. Особистість у соціогенетичному дискурсі: стратегія формування / І. Д. Бех // Національна освіта: традиції і новації у контексті ідей Івана Огієнка : зб. наук. праць. – К.; Житомир : ЖДПУ, 2002.
8. Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Сотниченко. – К.: Либідь, 1996.
9. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / В. І. Тернопільська ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009.

#### References

1. Orban-Lembryk L. E. Struktura komunikativnoho potentsialu osobystosti / L. E. Orban-Lembryk // Psykholohichni perspektyvy. – 2002. – Vyp. 2. – S. 53-61.

2. Kyrylenko L. V. Psykholoho-pedahohycheskye osnovy yndyvydualno-lychnostnoho rozvytyya shkolnyka / L. V. Kyrylenko– Samara : Yzd-vo "Samarskyi unyversytet", 2001. – 473 s.

3. Kryteri y ta pokaznyky vykhovanosti // Pedahohichna psykholohiya / [za red. L. M. Prokolyienko, D. F. Nikolenka]. – K. : Vyscha shkola, 1991.

4. Sarnovska S. O. Suchasna sotsialno-komunikatyvna kultura (filosofsko-metodolohichnyy analiz) : dys. ... kandydata filos. nauk : 09.00.03 / Svitlana Oleksandrivna Sarnovska. – K., 2000. – 190 s

5. Leontev A. N. Psykholohyya obshchenyya / A. N. Leontev– 2-e yzd., ysp. y dop. – M. : Smysl, 1997. – 365 s.

6. Chernukha N.M., Guk O.F. Sotsialne vykhovannia u suchasnomu ukrainskomu sotsiumi: realikh, dosvid, perspektyvy. // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. – Vypusk. 24.(II tom): [zb.

nauk. prats]. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2018. – S.153-158. ISSN2524-0730

7. Bekh I. D. Osobystist u sotsiohenetychnomu dyskursi : stratehiya formuvannya / Ivan Dmytrovych Bekh // Natsionalna osvita : tradytsiyi i novatsiyi u konteksti idey Ivana Ohiyenka : [zb. nauk. prats]. – Kyiv-Zhytomyr : ZHDPU, 2002. – 232 s.

8. Sotnychenko L. A. Pershodzherela komunikatyvnoyi filosofiyi / L.A. Sotnychenko– K. : Lybid, 1996. – 176 s.

9. Ternopilka V. I. Systema vykhovannya sotsialno-komunikatyvnoyi kultury uchniv zahanoosvitnoyi shkoly u pozaurochniy diyalnosti : avtoref. dys. dokt. ped. nauk : 13.00.07 / V. I. Ternopilka ; In-t problem vykhovannya APN Ukrainy. – K., 2009. – 40 s.

Надійшла до редколегії 10.09.18

V. Тернопольская, д-р пед. наук, проф.

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Киев, Украина  
ORCID ID 0000-0002-1468-9932

## СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК ВЕДУЩИЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ПАРТНЕРСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Проанализированы особенности развития у студентов социально-коммуникативных умений как ведущего механизма становления партнерских взаимоотношений. Определено, что партнерское взаимодействие в системе "студент – студент" основано на отношениях, обеспечивающих равенство партнеров в восприятии друг друга, ориентацию субъектов на признание ценности мысли каждого. Отмечено, что успешное формирование социально-коммуникативных умений возможно при условии внедрения в образовательный процесс смоделированных организационно-педагогических форм межличностного взаимодействия, общения, которые через реальные переживания и соответствующую деятельность побудили студентов к сознательному выявлению ими социально-коммуникативных умений в ежедневной жизнедеятельности. Показано, что аудиторная и внеаудиторная деятельность должна иметь ценностно-ориентированный характер и осуществляться на основе субъект-субъектного партнерского взаимодействия участников образовательного процесса.*

*Ключевые слова: социально-коммуникативные умения, партнерские взаимоотношения, внеаудиторная деятельность, образовательный процесс, студент, субъект-субъектное взаимодействие.*

V. Ternopolskaya, Doctor of Pedagogic Sciences, Prof.

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0002-1468-9932

## SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS AS THE LEADING MECHANISM FOR THE FORMATION OF PARTNERSHIPS OF STUDENT YOUTH

*The article analyzed peculiarities of development social and communicative skills of students as a leading mechanism for establishing partnerships. Outlined that affiliate interaction in the "student – student" system based on the relationships that provide equality of partners in the perception of each other, the orientation of subjects to the recognition of the value of the thoughts of everyone. Noted that successful formation of social and communicative skills possible provided in the educational process modeled organizational and pedagogical forms interpersonal interaction and communication. Outlined that organizational and pedagogical forms of interpersonal interaction through real experience and relevant activities of would encourage students to the detection of them social and communicative skills in daily life. Revealed that auditor and non-auditing activities must be a value-oriented character and makes on the basis of subject-subject partner interaction of participants in the educational process.*

*Keywords: social and communication skills, partner interaction, non-auditing activities, educational process, student, subject-subject interaction.*

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/10>

M. Хоссейн, асп.

Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ  
ORCID ID 0000-0001-7088-0964

## ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

*Визначено поняття "професійно значущі якості особистості", розкрито їх сутність і зміст, роль у самореалізації особистості в соціокультурному просторі. Обґрунтовано, що професійно значущі якості характеризують здібності, органічно входять у їх структуру, розвиваються в процесі навчання, професійної діяльності, соціалізації.*

*Ключові слова: професійно значущі якості особистості, професійні якості, особисті якості, здібності, соціокультурний простір, соціально-педагогічний дискурс.*

**Вступ.** Орієнтація вітчизняної освіти на європейський освітній простір потребує суттєвої перебудови змісту підготовки майбутніх фахівців. Професійна освіта має забезпечувати пріоритетність розвитку особистості, виховання в неї високих моральних якостей, підготовку фахівця, здатного впроваджувати науково обґрунтовану систему цілей, завдань, пріоритетів, засобів підвищення ефективності професійної діяльності; формувати особистість, здатну усвідомлювати своє місце та роль у контексті вітчизняних і загальноцивілізаційних трансформацій, у сучасному соціокультурному просторі.

Зрозуміло, що підготовка сучасного успішного фахівця неможлива без відповідної підготовки й оволодіння знаннями та вміннями як фундаментального, так і при-

кладного характеру; засвоєння загальнолюдських моральних принципів та норм; належного рівня моральної культури і професійно значущих якостей; самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій; здатності ефективно розв'язувати ті чи інші питання у професійному полі та сучасному соціумі.

Протягом останніх років з'явилась значна кількість наукових доробок, присвячених дослідженню професійно значущих якостей особистості. Внесок у розвиток педагогічної науки зробили такі вітчизняні науковці, як Р. Гейзерська [1], Н. Головач [2], О. Силкін [3], М. Федоренко, О. Чуйко [4] та ін. Однак вивчення професійно значущих якостей особистості залишається

актуальним питанням сучасної професійної освіти, соціалізації особистості.

**Мета статті** – розкрити зміст поняття "професійно значущі якості особистості", виокремити соціально-педагогічний дискурс.

**Виклад основного матеріалу.** Питання професійної підготовки та розвитку особистості цілком обґрунтовано посідає особливе місце серед великого кола проблем соціально-педагогічних досліджень. Професійний розвиток особистості є процесом формування ансамблю професійно значущих якостей, які виражають цілісну структуру й особливості її майбутньої практичної діяльності. Основними показниками розвитку особистості професіонала є система професійних знань, умінь, навичок і розвинені професійно значущі якості; відповідно до викликів часу – це загальні компетентності, фахові та професійні й особистісні компетенції, програмні результати.

В останні роки проблема вивчення терміна "професійно значущі якості особистості" привертає все більшу увагу сучасних науковців. Нині в науковій літературі немає однозначного підходу до визначення цього поняття. Таке поняття як "професійні якості" часто розглядається в психолого-педагогічній літературі як "вияв психічних особливостей особистості, що необхідні для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, для досягнення ефективності у професійній діяльності" [5, с. 201].

До професійних якостей науковці відносять: інтелектуальні (мислення), емоційні (почуття), вольові (здатність до саморегуляції), моральні (поведінка), організа-торські тощо [6, с. 57].

Поділяємо думку про те, що професійні (ділові) якості як складові моральних, вольових і організа-торських рис формуються відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості, що відображають специфіку її здібностей, характеру, темпераменту, волі та світогляду [6, с. 72].

Зважимо на те, що відомий дослідник В. Бодров трактує це поняття таким чином: "Уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності" [7, с. 223].

З погляду соціально-педагогічного дискурсу слушною є позиція вітчизняних науковців А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, Ю. Поліщука, С. Харченка щодо ролі професійно значущих якостей особистості у процесі її соціалізації, зокрема набутті та формуванні особистісних якостей у практиці громадянина, трудівника, сім'янина. Означена тріада життєвих ролей є визначальною у процесі соціалізації [5].

Зауважимо, що перелік професійно значущих якостей для кожної діяльності є специфічним (за складом, ступенем вираженості, характером взаємозв'язку між ними тощо) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності, складання її професіограми та психограми. Означене підтверджується в наукових доробках вітчизняної вченої, психолога О. Чуйко [4], яка виокремлює складні особистісні утворення – інтелектуальні, емоційні та моральні якості майбутнього фахівця, що визначають його готовність до професійного, соціального й індивідуального самовизначення в умовах динамічно змінюваного інформаційного суспільства [4, с. 273].

На думку В. Бодрова, професійно значущі якості є тими внутрішніми психологічними характеристиками суб'єкта, у яких відображаються зовнішні специфічні впливи факторів конкретного трудового процесу, що виступають у формі професійних вимог до особистості. Крім того, значення професійно значущих якостей в успішності освоєння та реалізації у професійній діяль-

ності визначається тим, що в них виявляються всі основні характеристики структури особистості, що визначають соціально-педагогічні особливості системи діяльності: мотиваційно-потребнісні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові та ін. [7, с. 96].

Проведені дослідження В. Бодрова дозволили виявити особливості динаміки професійно значущих якостей протягом усього професійного шляху людини. В онтогенезі найстабільнішими показали себе якості, пов'язані з типологічними особливостями вищої нервової діяльності (характеристики темпераменту, екстра- та інтроверсія, нейротизм, емоційна реактивність). На його переконання, особистісні якості більш мінливо демонструють себе в ході професійної діяльності, ніж набуті професійні [7, с. 178]. Вагомим ми вважаємо висновок ученого про те, що розвиток професійних здібностей передбачає взаємозв'язаний й цілеспрямований розвиток сукупності професійно значущих якостей суб'єкта праці, але в реальному житті всі ці якості розвиваються далеко не завжди в потрібній єдності.

Українська вчена Р. Гейзерська поняття "професійно значущі якості магістра економічного профілю" визначає як комплекс логічно та діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис і здібностей, що зумовлюють одна одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні та у процесі соціалізації особистості, що сприяють успішності професійної діяльності в науковій і викладацькій сфері та на виробництві [1, с. 9].

На думку Н. Головач [2], професійно значущі якості – це властивості суб'єкта праці загалом, які не можуть розглядатися як щось однозначно задане і незмінне. У міру оволодіння професійною діяльністю вони розвиваються, але нерівномірно, складаються прийоми їх компенсації, удосконалюється їх структура; вони стають передумовою й удосконалюються в процесі професійної діяльності, оскільки людина в ході праці змінює саму себе.

Отже, професійно значущі якості особистості є комплексом логічно і діалектично пов'язаних між собою взаємовпливових індивідуально-особистісних рис і здібностей, що зумовлюють одна одну, актуалізуються на рівні професійних завдань, на поведінковому рівні й у процесі соціалізації особистості та сприяють успішності професійної діяльності.

Про професійно значущі якості можна говорити, розглядаючи також окремі риси особистості на найвищому рівні – акмеологічному. Акмеологічний підхід у процесі формування професійно значущих якостей особистості є визначальним як соціально-педагогічний конструкт і, без сумніву, у побудові індивідуальної траєкторії розвитку кожного орієнтує на досягнення найкращих результатів чи в життєвій, чи у професійній самореалізації.

Зазначимо, що здібності особистості завжди виступають у тій чи іншій взаємодії, утворюючи своєрідний ансамбль творчих можливостей людини. Здібності не просто співіснують поруч одна з одною і незалежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, набуваючи якісно іншого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку різних її компонентів. Отже, поняття "професійно значущі якості" так чи інакше, у першу чергу, пов'язане з поняттям "здібності". А поняття "здібності" пов'язане з поняттям "цілісної структури особистості". Узагалі здібності здебільшого розглядають як деякий комплекс органічно пов'язаних компонентів, які створюють умови для успішного входження кожної особистості до соціокультурного простору.

На думку О. Силкіна [3], професійно значущі якості одного й того ж фахівця в різних організаціях можуть бути різними або протилежними. Отже, перелік необ-

хідних професійно значущих якостей учений пропонує розробляти з урахуванням особливостей кожної окремої організації та кожної окремої посади, відповідно до специфіки діяльності та корпоративної культури компанії (організації, установи, підприємства тощо).

Для цього вчений запропонував використовувати таку технологію.

Етап 1. Аналіз діяльності фахівця (де визначаються основні функції та операції, які виконує працівник).

Етап 2. Аналіз критичних моментів (після визначення ключових особливостей діяльності проводять аналіз критичних моментів – для цього необхідно передбачити якомога більше складних професійних ситуацій, з якими щоденно має справу фахівець).

Етап 3. Складання переліку професійно значущих якостей (на основі отриманих даних визначають якості, що необхідні або згодом знадобляться фахівцю для успішного виконання завдань на заданій посаді; визначають якості щодо кожної конкретної функції та кожної критичної ситуації; проводять аналіз складеного переліку професійно значущих якостей і відсіюють близькі за значенням якості, об'єднують схожі за їх характеристиками).

Етап 4. Визначення вагового коефіцієнта кожної професійно значущої якості (проводять ранжирування якостей за ступенем значущості). Ранжирування проводять від найменш значущої якості до найбільш значущої, тобто найважливіша якість повинна мати вищий ранг. У підсумку 10–15 якостей, які отримали найвищий ранг, і є професійно значущими. Саме ця технологія виявлення професійно значущих якостей працівника є найбільш змістовною і повною [5, с. 201].

Під "професійно значущими якостями" О. Силкін [3] розуміє сукупність якостей особистості, які визначають успішне виконання фахівцем своїх посадових обов'язків. В ієрархії професійно значущих якостей вони мають визначену послідовність залежно від їх значущості для певного виду діяльності.

Відомий учений В. Шадріков [6] "професійно значущі якості" розуміє як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її освоєння. Надзвичайно важливим зазначаємо висновок В. Шадрікова: "...експериментальні дані показали, що найбільш ефективний спосіб розвитку професійно значущих якостей полягає у спеціальних вправах до початку діяльності, на окремих діях майбутньої діяльності ... у цих умовах і створюються найбільш сприятливі умови для формування рис оперативності у професійно значущій якості" [6, с. 56].

Усі визначення поняття "професійно значущі якості" є слухними і доповнюють одне одним. Отже, професійно значущі якості особистості визначаються одними з найважливіших факторів професійної придатності. Вони не лише характеризують певні здібності, але й органічно входять у їх структуру, розвиваються в процесі навчання і професійної діяльності.

З огляду на вищевикладене, "професійно значущі якості особистості" з позицій соціально-педагогічного аналізу визначаємо як різноманітні за природою індивідуально-особистісні риси, здібності, особливості та властивості людини, які виявляються під час набуття

знань, умінь, навичок у процесі фахової підготовки та професійної діяльності, що загалом сприяє ефективному оволодінню особистістю професією та успішній соціалізації в соціумі (авт.).

Висновки. Таким чином, нами зроблена спроба соціально-педагогічного аналізу дефініції "професійно значущі якості" і виокремлення власного бачення цього поняття. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив нам представити професійно значущі якості у вигляді набору якостей особистості, що сприяють її професійному розвитку в обраній сфері діяльності, дозволяють успішно виконувати певний вид діяльності, ефективно будувати індивідуальну траєкторію особистісного розвитку в процесі соціалізації.

#### Список використаних джерел

1. Гейзерська Р. А. Формування професійно-значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. А. Гейзерська. – Луганськ: Б. В., 2008.
2. Головач Н. В. Порівняльний аналіз сутності та змісту понять "професійно значущі якості" і "професійна компетентність" / Н. В. Головач // Молодь і ринок: щомісячний наук.-пед. журн. – 2016. – Вип. 9 (140). – С. 127–131.
3. Силкін О. О. Зміст терміна "професійно значущі якості особистості" і технологія визначення цих якостей для окремого фахівця // Наук. праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ "ДонНТУ", 2011. – Вип. 9 (191).
4. Чуйко О. В. Чинники становлення професійних компетенцій у майбутніх фахівців соціономічних професій // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2014. – № 2(23). – С. 273–278.
5. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. / А. Й. Капська. – К.: Центр навч. літ-ри, 2005.
6. Шадріков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадріков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 17–19.
7. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЭР СЭ, 2001.
8. Гук О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до менеджменту в соціальній роботі // Перспективи розвитку соціальної педагогіки в Україні: Матеріали Круглого столу (24 травня 2018 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. – С. 36–41.

#### References

1. Ghejzersjka R. A. Formuvannya profesijno-znachushhykh jakostej majbutnix maghistriv ekonomichnogho profilju u procesi fakhovoji pidgotovky: avtoref. dys... kand. ped. nauk / R. A. Ghejzersjka. – Lughansjk : B. v., 2008. – 20 s.
2. Gholovach N. V. Porivnjalnijnyj analiz sutnosti ta zmistu ponjatj "profesijno znachushhi jakosti" i "profesijna kompetentnistj" / N. V. Gholovach. // Molodj i rynek : Shhomisjchnyj naukovopedagoghichnyj zhurnal. – 2016. – Vyp. 9 (140). – S. 127 – 131.
3. Sylkin O. O. Zmist terminu "profesijno znachushhi jakosti osobystosti" i tekhnologhija vyznachennja cykh jakostej dlja okremogho fakhivcja // Naukovi pracj. Serija: Pedagoghika, psykhologhija i sociologhija. Vypusk 9 (191) – Donecjk: DVNZ "DonNTU", 2011.
4. Chujko O. V. Chy'nny'ky' stanovlennja profesijnny'x kompetencij u majbutnix fakhivciv socionomichny'x profesij // Aktual'ni problemy' sociologiji, psy'xologiji, pedagogiky': Zb. nauk. prac' KNU imeni Tarasa Shevchenka. – №2(23) 2014. – S.273-278.
5. Kaps'ka A. J. Social'na robota: navch. Posibny'k. – K.: Centr navchal'noy literatury, 2005. – 328 s.
6. Shadrikov V. D. Novaja model' specialista: innovacionnaja podgotovka i kompetentnostnyj podhod / V. D. Shadrikov // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – № 8. – S. 17-19.
7. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti: uchebnoe posobie dlja vuzov / V. A. Bodrov– M.: PJeR SJe, 2001. – 511 s.
8. Guk O. Pidhotovka maibutnix sotsialnykh pedahohiv do menezhmentu v sotsialnij roboti // Perspektivy rozvytku sotsialnoj pedahohiky v Ukraini: Materialy Kruhloho stolu (24 travnia 2018 roku, Kyiv) / za red. O.V. Chuiko. – Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka, 2018. – S.36–41.

Надійшла до редколегії 26.09.18

Хоссейн М., асп.

Межрегиональная академия управления персоналом, Киев, Украина  
ORCID ID 0000-0001-7088-0964

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Дано определение понятия "профессионально значимые качества личности", раскрыты его сущность и содержание, роль в самореализации личности в социокультурном пространстве. Обосновано, что профессионально значимые качества характеризуют способности, органично входят в их структуру, развиваются в процессе обучения, профессиональной деятельности, социализации.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности, профессиональные качества, личные качества, способности, социокультурное пространство, социально-педагогический дискурс.

Hossein M., postgraduate  
Interregional Academy of personnel management, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0001-7088-0964

## PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PERSONALITY: SOCIAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

*Based on theoretical and methodological background and contemporary research, the essence and content of the concept of 'professionally significant personal qualities' are essential for the acquisition of special knowledge, skills and abilities, in order to achieve efficiency in professional activity, because preparation of a modern successful specialist is impossible without proper training and mastering knowledge and skills of both fundamental and applied nature; the assimilation of universal moral principles and norms; proper level of moral culture and professionally significant qualities; independent orientation in non-standard situations; the ability to solve effectively certain issues in the professional field and modern society.*

*It is substantiated that professionally significant qualities characterize abilities, belong organically to their structure, develop in the process of learning, professional activity, socialization. Summing up the various views of scientists, the notion of 'professionally meaningful personality qualities' and their role in self-realization of the personality in the socio-cultural space are defined. The list of necessary professionally relevant qualities is proposed to be developed taking into account the specifics of each individual organization and each individual position, in accordance with the specifics of the company's activities and corporate culture (organizations, institutions, enterprises, etc.).*

*Keywords: professionally significant personal qualities, professional qualities, personal qualities, abilities, socio-cultural space, social-pedagogical discourse.*

УДК 364.442:388.0

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/11>

О. Чуйко, д-р психол. наук, проф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

ORCID ID 0000-0001-7088-0961

## ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ШКОЛІ

*Проаналізовано результати дослідження серед студентів першого – другого курсів факультету психології, спрямованого на вивчення місця й ролі психологічної служби школи (шкільного психолога) у загальному процесі освітньої соціалізації вчорашніх школярів. Отримані результати дають підстави стверджувати необхідність модернізації системи шкільної психологічної служби з урахуванням трансформаційних змін нинішнього шкільного середовища.*

*Ключові слова: психологічна служба, освітня соціалізація, трансформаційні зміни, шкільне середовище, шкільний психолог.*

**Вступ.** У 2018 р. вийшов Наказ Міністерства освіти і науки України за № 509 від 22.05.18 р. "Про затвердження положення про психологічну службу у системі освіти України". Чинний наказ анулює положення 1999 р. за № 922/4215. Таким чином, ми можемо визнати, що психологічна служба системи освіти вже фактично має 20-річний досвід практичної діяльності, а також 14,7-тисячну спільноту шкільних психологів, які сприяють "повноцінному й інтелектуальному розвитку, успішній соціалізації на кожному віковому етапі" дитини [1]. Нове положення анонсує нові перспективи в діяльності психологічної служби закладів освіти, а також дещо в іншій редакції висвітлює цілі та завдання психологічної служби школи. Зокрема, "метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти" [2].

Натомість сайт Освіторія-медіа<sup>1</sup> цитує Міністра освіти і науки Лілію Гриневич, яка у відповідь на запитання про те, якою має бути психологічна служба школи в НУШ (новій українській школі), говорить, що "потрібно створити всебічно розвинену систему зі зміною підходів до ролі та роботи психолога у школі", тим самим акцентуючи увагу на оновленні її змісту і функцій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми шкільної психологічної служби та місця і ролі практичного психолога в школі є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів: Г. Абрамова, О. Бондаренко, І. Дубровіна, В. Панок, Н. Пов'якель, Р. Овчарова, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін. Велика увага в їхніх роботах приділяється змісту та моделям освітньої підготовки шкільних психологів, розвитку і формуванню фахових компетенцій, напрямам і змісту діяльності психолога безпосередньо в школі. Натомість ми звернули увагу на дослідження,

які відображають особливості реальної професійної діяльності психолога в школі, або ті специфічні проблеми, які виникають у нього після входження у шкільний простір. Так, автор дисертаційного дослідження Л. В. Підлипна [3], досліджуючи особливості інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив школи, зауважує, що труднощі входження полягають "у переживанні психологом амбівалентних почуттів щодо своєї професійної самореалізації у зв'язку з необхідністю заміни сформованої в процесі навчання ідентичності", що, у свою чергу, потребує зміни моделі професійної діяльності, орієнтованої на особливий предмет, а саме на супровід педагогічної діяльності та навчально-виховного процесу [3, с. 5]. Російський автор А. Н. Баженова досліджує особливості професійної деформації шкільних психологів і визнає їх як регресивний етап розвитку в професійному становленні шкільних психологів не лише у професійному, але й у позапрофесійному контекстах, а також зауважує, що найширше професійної деформації є вираженими в період від 4 до 10 років роботи [4]. Цікаві дані представлені в дисертаційному дослідженні В. Г. Кобозевої, яка аналізує розвиток служби практичної психології освіти в сучасному мегаполісі й доходить думки, що її ефективність забезпечується за рахунок зростаючої диференціації та спеціалізації системи психологічної допомоги. Однак складною проблемою у зв'язку з цим є відсутність науково обґрунтованої системи зворотного зв'язку – моніторингу, тобто системи відстежування й оцінювання діяльності всіх ланок системи психології освіти [5].

Таким чином, зазначені труднощі стосуються процесів, які розгортаються всередині самої системи психологічної служби та є відображенням суперечностей між задачами, які розв'язує школа (а це задачі навчального процесу), і власне психологічною службою, яка не може перебирати на себе ці задачі, оскільки, з одного боку, втручання психолога в навчальний процес часто неоднозначно сприймається як адміністрація, так і вчителями; а з іншого – предмет професійної діяльності педагогічний і психологічний між собою різняться. Якщо для педагога

<sup>1</sup> Електронне джерело <https://osvitoria.media/experience/shho-robytymut-shkilni-psyhology-u-novij-ukrayinskij-shkoli/>

кінцевим результатом є міра та якість опанування знань учнями, то для психолога – розвиток психіки дитини, її психологічного благополуччя, і точка перетину двох реальностей може настати, а може й ні. Власне, це внутрішнє протиріччя породжує складнощі у способах реалізації професійних задач психолога, можливостях його позиціонування у шкільному середовищі.

**Мета статті:** аналіз проведеного анкетування, спрямованого на вивчення місця і ролі психологічної служби школи (шкільного психолога) у загальному процесі освітньої соціалізації вчорашніх школярів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою перевірки існуючого стану справ у психологічній службі школи нами було проведено опитування серед студентів першого – другого курсів факультету психології, спеціальностей "Психологія", "Соціальна робота", "Соціальна педагогіка" – 123 респонденти, які ще добре пам'ятають шкільні роки, досвід спілкування та взаємодії зі шкільними психологами. Опитування проводилось із 5 по 20 жовтня 2018 р. Географія шкіл, де навчались респонденти, надзвичайно широка – від м. Києва до маленького села Новосілки (Київ, Полтава, Одеса, Хмельницький, Вінниця, Чернігів, Кропивницький, Черкаси, Луганськ, Суми, Біла Церква, Калуш, Кременчук, Маріуполь, Кам'янець-Подільський, Острог, Покровськ, Гребінка, Червоноград, Зеленодольськ, Мельниця-Подільський, Терки та ін.). Метод дослідження – анкетування (анонімне), 10 запитань, тип запитань – відкриті.

Перше запитання: Чи пам'ятаєте ви свого шкільного психолога?

Відповіді: так – 83 %; не було шкільного психолога – 8,1 %; не пам'ятаю – 9 %; не впевнений, що він був – 1,8 %. Таким чином, отримані дані підтверджують факт функціонування шкільної психологічної служби в Україні.

Друге запитання: Чи був у школі кабінет психолога? Яким було це приміщення?

Відповіді: кабінет був – 89 %; не було – 7 %; не знаю – 4 %. Водночас 15 % респондентів пам'ятають кабінет як приємне місце (затишне, світле, з ремонтом, м'які диванчики, пісочка терапія, іграшки тощо); 19 % респондентів мають неприємні асоціації ("комірка", "зроблений на місці туалету", "темний", "старий диван", "старі іграшки", "підсобне приміщення", "кабінет медсестри", "завжди зачинені двері"); 10 % респондентів указують, що це був кабінет, який психологи ділили із соціальним працівником, педагогом-організатором, або комп'ютерний клас, "французький кабінет"; 18 % респондентів не відвідували кабінет жодного разу або ж "потрапляли, якщо щось витворили".

Третє запитання: Чи мали ви особистий контакт із психологом? З якого приводу?

Відповіді: мав – 42 %; не мав – 58 %. Фактично всі особисті зустрічі психолога стосувались результатів тесту з профорієнтації, крім того – це бесіди з "чаюванням", проведення гуртків, 5 осіб згадали підготовку до Олімпіади із психології; 3 особи (!) – розв'язання особистих проблем. Цікаво, що 2 респонденти згадали про свою зустріч із психологом на консультації (депресивний стан підлітка), але це був приватний психолог.

Узагалі термін "консультація" фактично відсутній у лексиконі респондентів, і це може означати, що такий напрям діяльності не зафіксувався у свідомості школярів як виокремлений і особливий вид діяльності шкільного психолога. Ці дані суперечать даним, які опубліковані на сайті (про який говорилось вище), і спираються на результати МОН про те, що 20 % робочого часу витрачається шкільними психологами на групову корекцію і консультування, 15 % – на індивідуальне консультування, 15 % – на індивідуальну корекцію.

Четверте запитання: Чи мали контакт із психологом ваші батьки? З якого приводу?

Відповіді: не мали – 88 %; мали – 12 %. Таким чином, робота з батьками фактично відсутня, що може означати, що психологи не враховують соціальну ситуацію розвитку дитини, не залучають фактори найближчого оточення до розвитку та корекції поведінки. Традиційним залишається педагогічний зв'язок: "учитель (класний керівник)" – "батьки", за якого розв'язуються задачі педагогічного характеру.

П'яте запитання: Чи працював психолог з вашим класом? З якого приводу?

Відповіді: так, працював – 82 %, з яких 75 %, за відповідями респондентів, відводилося на тестування, опитування, анкетування тощо (1–2 рази на рік), а 7 % – зустрічі (бесіди) на тему стресів, конфліктів, любові, профорієнтації, самооцінки, уроки психології. Водночас на згаданому сайті вказується, що серед усіх видів робіт психолога 36 % займає тестування, тобто у 2 рази менше, ніж указують респонденти. Для порівняння, термін "тренінг" уживався студентами в опитуванні 2 рази, тобто тренінг (як і консультавання) не є звичною (усталеною) формою роботи, на що вказують і самі психологи школи, оскільки лише 4 % видів робіт вони визначають саме як тренінги. Не виключено, що групових видів робіт було більше в класах, ніж 7 %, але в даному випадку йдеться про емоційну пам'ять підлітка, тобто про те, що викликало інтерес, запам'яталось, стало частиною досвіду. 18 % відповіли, що не мали зустрічей психолога із класом.

Шосте запитання: Намалюйте схему стосунків із шкільним психологом.

На нашу думку, такий спосіб дозволяє виявити способи моделювання взаємостосунків і вираження різного типу емоцій, які з ними пов'язані.

Аналіз отриманих рисунків дозволяє поділити їх на дві умовні частини: "ефективні" і "неефективні" стосунки. Ефективний характер стосунків (25 %) передається через зображення взаємспрямованих стрілочок між психологом і учнем, прикрашання малюнка серцями, зображення психолога у колі групи, а також у звичній для психолога позиції: клієнт і психолог, які сидять один навпроти одного на відстані, яка дозволяє їм установити робочий контакт і підтримувати довірливі стосунки.

Неефективні стосунки (64 %) відображають відсутність контакту: №6 – "це дві паралельні реальності, які не перетинаються"; №3 – "стосунки означають нічого"; формалізований характер стосунків – №4; №5 – процедура тестування; антагонізм – №2 – "спина до спини"; "загроза від стосунків – №7 – "центральне слово – відхилення" та ін.

11 % респондентів не впорались із завданням (одне з пояснень – "немає стосунків – немає чого й малювати").

Таким чином, переважна кількість респондентів указує на відсутність прямих, доброзичливих, партнерських, діалогічних стосунків психолога із вчорашніми школярами.

Сьоме запитання: Які функції виконував шкільний психолог?

Відповіді розподілились таким чином (табл. 1).

Таким чином, серед функцій, які виокремлюють вчорашні школярі, на першому місці (22 %) – тестування, яке часто "нічим не закінчується", оскільки учні не дізнаються про результати тестування, як і про його мету. 20 % – це психологічна допомога, яка включає різноманітні активності психолога – "допомагав порадами", "допомагав дітям за потреби", "розв'язання психологічних проблем", "допомагав проаналізувати різноманітні ситуації", "здійснював культурно-виховну функцію". 16 % займають відповіді, які стверджують, що шкільний психолог узагалі нічим не займався – "сидів", "чаював з учителями", "ів у їдальні", "ходив по школі", "просто був", "нічим"; 7,7 % – займався проблемними дітьми, з неблагополучних сімей (іноді термін "проблемні діти"

береться респондентами в лапки, тобто висловлюється недовіра щодо їх "проблемності", "складності" тощо, ідеться швидше про ярликування, яке легко приймається і підтримується психологом). 5,1 % відповідей – "заміна вчителів", які хворіють або на уроках яких проводяться тести. У таблиці показано, що 1,8 % займають функції, які є практико-орієнтованими – "проводив тренінги", "супровід дітей з ментальною інвалідністю", "консультування", але їхня частка абсолютно мала.

Восьме запитання: Що найбільше запам'яталось із того, що пов'язано зі шкільним психологом чи психологічною службою?

У результаті ми отримали такі відповіді: 32 % – тестування; 21 % – психологічні заходи (про які писалося вище); 21 % – "нічого не запам'яталось"; 10,4 % – нега-

тивні переживання ("моральний тиск", "неврівноважена жінка, яка вічно піднімала голос на наш клас", "абсурдність оголошення результатів тестування", "роздратування", "недовіра", "пуста трата часу", "бояться йти, бо зрівнюють із психіатром", "учні не дуже люблять психолога"; 5 % – це ситуації, пов'язані з якимись конфузними моментами зі шкільним психологом ("ми постійно сміялись із того, як поводить і говорить наш психолог", "як розплакалась у класі", "постійно розповідала про свою дочку"); 3,1 % – згадують про підготовку до Олімпіад із психології та дослідження МАН; 3,1 % – розважальна діяльність (свята, івенти тощо); 2,08 % респондентів пам'ятають психолога як викладача предметів; 1,04 % запам'ятався тим, що можна було прогуляти його уроки.

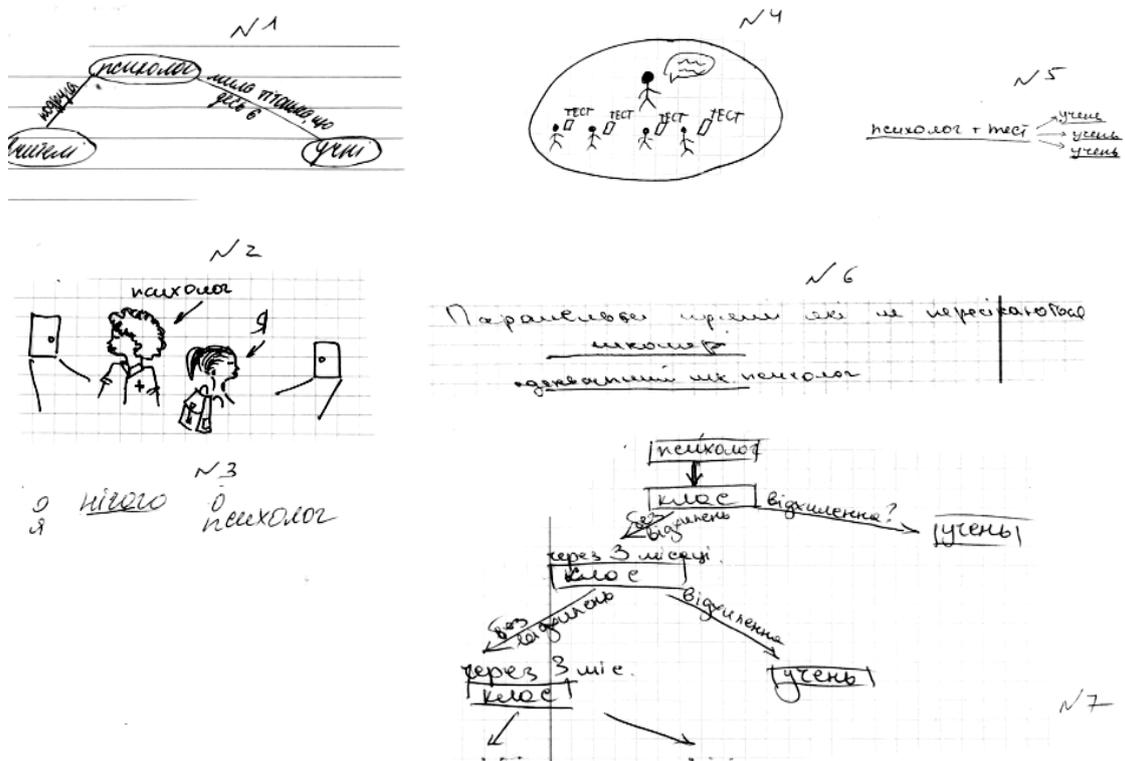


Рис. 1. Схеми взаємостосунків зі шкільним психологом (рисунок респондентів)

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання "Які функції виконував шкільний психолог?"

%	Функції	Пояснення
22 %	Тестування, анкети, опитування	
20 %	Психологічна допомога	Урегулювання конфліктів, бесіди, поради, платні заняття в молодшій школі
16 %	Нічим не займався	Сидів, чаював, ходив по школі, просто був, сидів за комп'ютером
7,7 %	Займався "проблемними" дітьми	Дітьми з неблагополучних сімей, порушниками дисципліни, "складними" дітьми
5,1 %	Заміняв уроки вчителів	
3,8 %	Проводив профорієнтацію	
3,2 %	Організував свята Не знаю	
2,5 %	Гуртки, факультативи Паперові справи Виховна функція	
1,9 %	Викладав предмети	праця, захист вітчизни, етика, психологія, танці
1,2 %	Проводив тренінги	
0,6 %	Супровід дітей з ментальною інвалідністю. Консультації. їздив на курси	

Дев'яте запитання: Що б ви порадили шкільному психологу сьогодні?

Відповіді: 26 % – взаємодіяти з дітьми, батьками, тобто не обмежуватися лише формальними стосунками

чи роботою в класі, мати індивідуальний підхід, "розуміти кожного";

25 % – удосконалити якості психолога – розвивати довіру, доброзичливість, комунікабельність, "розмовляти як з

дорослими людьми", "дотримуватись етики стосунків", розвивати гуманність, креативність, сучасність, "бути людиною", бути відкритим, а "не нечутливим нечто". Отримані відповіді свідчать, що особистісні якості шкільного психолога є реально важливою і суттєвою компонентною професійної діяльності, її відсутність або нерозвиненість декваліфікує посаду і суть фахової діяльності;

21 % – здійснювати реальні заходи. Студенти пропонують здійснювати інтерактивні заходи, тренінги, "тестувати не у вигляді тестування", знати клімат кожного класу, зустрічатися з батьками, просто бути психологом;

17 % – не "робити вигляд, що щось робите"; "узагалі повідомити, що він існує в школі", тобто вказується на бездіяльність шкільного психолога як такої і нездатність позиціонувати себе як психолога школи;

3,8 % – нічого не бажають;

3,2 % – розвиватися у своїй професії;

2,5 % – покинути школу;

1,0 % – вивчити психологію дитини;

0,5 % – усе влаштовує ("мій психолог був ідеальним").

Отже, отримані відповіді-поради підсумовують усі попередні, а саме вказують на відсутність прямої (індивідуальної) взаємодії між психологом і учнем, формалізований тип стосунків, які часто опосередковані виконанням тестів, переважання педагогічної, а не психологічної позиції у стосунках, слабку представленість форм і методів діяльності, які спрямовані на особистісне становлення і розвиток школяра.

Десяте запитання: Чи хотіли б ви бути шкільним психологом?

Відповіді: 73 % – ні; 15 % – можливо; 6,3 % – так; 6,3 % – так, але... ("лише в приватній школі", "не за цю заробітну платню", "як тимчасова практика", "це велика відповідальність за психоемоційний стан дитини").

Отже, результати опитування дозволяють зробити такі висновки:

1. Шкільний психолог не є фахівцем, який сповідує цінності "дитиноцентризму" (про який говорить Лілія Гриневич). Швидше це формальна посада, роль якої зводиться до виконання функцій, які не впливають на якість життя дитини чи гуманізацію стосунків у освітньому середовищі.

2. Головним інструментом роботи шкільного психолога був і залишається тест – процедура, яка діагностує ті чи інші властивості, характеристики, якості дитини, але не впливає на розвиток чи корекцію як самої дитини, так і середовища, у якому вона перебуває. Швидше тест є, так би мовити, масованою формою виконання професійних задач, які можна проілюструвати як доказ виконання професійних функцій.

3. Шкільний психолог часто "розчиняється" у предметному змісті освітнього процесу, роль і межі професійної діяльності є розмитими, неконкретними й такими, що іноді ідуть всупереч етичним принципам діяльності психолога. Звідси недовіра, підозра, небажання взаємодії та, як наслідок, побажання дітей щодо розвитку професійних якостей і компетенцій шкільного психолога. За висловом однієї з респонденток, "Психолог гнівилася на те, що ми маємо свої права, хоча як психолог повинна була радіти, що ми про них знаємо і відстоюємо".

4. Націленість на виконання технічних, операційних прийомів і способів роботи з дітьми без розуміння глибини та психології вікового розвитку дитини, філософії дитинства, ігнорування поняття соціальної ситуації розвитку (за Виготським) тощо призводять до девальвації психологічного знання і психологічних послуг, зокрема. Шкільний психолог, по суті, є першою легітимізованою фігурою, яка здатна делікатно й обережно сприяти входженню дитини у світ, світ складний, мінливий, наповнений ризиками й суперечностями. Для цього в нього є маса інструментів і можливостей, але поки що вони

здебільшого перебувають у руках психологів, які працюють за межами школи.

**Дискусія.** Отримані результати спонукають до встановлення причин і прогнозування подальших кроків у напрямі до усунення виявлених суперечностей, зміни тенденцій у підготовці фахівців означеного профілю.

На нашу думку, виокремлення у 1990-х рр. галузі "Практична психологія" у системі освітньої підготовки у вищій школі, на відміну від існуючої на той час галузі "Психологія", дозволило прийняти той факт, що окрім академічної підготовки психологів, яка орієнтує на науково-дослідницьку діяльність, існує інша сфера – практична, орієнтована (так би мовити) на "технічне", "операційне" виконання функцій без фундаментальної академічної підготовки. Для аналогії варто звернутись до досвіду США, де психолог, який працює в будь-якій галузі, після отримання бакалаврського чи магістерського диплома може претендувати лише на посаду асистента або (для магістра) найнижчу посаду у сфері освіти чи бізнесу. Однак потім він має пройти рік-два асистентської практики для отримання ліцензії на право самостійно працювати у відповідній галузі, тобто йдеться саме про практику в галузі (освітній, медичній, службах сім'ї, виправних закладах, будинках престарілих тощо), і зазвичай це діяльність "канселорів" (counselors), що перекладається як "радник" або "консультант". Така практична складова (практика) додається до базового (академічного) диплома психолога, а не виокремлюється як основна. У будь-якому випадку, підготовка психологів – серйозна філософсько-аксіологічна сфера буття людини, яку вона повинна досягнути й до якої повинна "дозріти".

Поява у 1990-х рр. спеціальностей подвійного характеру: "біолог-психолог", "учитель англійської мови – психолог", "соціальний педагог-психолог", які були впроваджені здебільшого для привабливості педагогічних спеціальностей, зіграли "злу справу" з власне самою психологією. У результаті – і не біолог, і не психолог. Чому? Тому що предмет, мета, завдання, функції психології та педагогіки є абсолютно відмінними (про що вказувалось вище). Підміна цих понять і сьогодні призводить до того, що шкільні психологи часто не можуть визначитися зі своїм предметом і використовують арсенал суто педагогічних заходів та прийомів у роботі з дітьми. Вони перебувають у професійній позиції вчителя, не відчувачи кордонів і меж своєї професії.

У новому "Положенні про психологічну службу в системі освіти" указується, що "метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей і завдань системи освіти" (виділено нами, О. Ч) [2], а це означає, що шкільний психолог знову не має своєї професійної суб'єктності, він лише сприяє створенню, а не сам створює, забезпечує тощо; мета його діяльності спрямована не в "ім'я самої дитини", з урахуванням особливостей її розвитку, а відповідно до цілей освіти, тоді як головним завданням і кінцевою метою, на нашу думку, є сприяння психологічному благополуччю дитини, запобігання розвитку або погіршенню проблем психічного здоров'я, викликаного чинниками шкільного середовища, і підвищення ефективності освіти.

Розмитість предмету породжує розмитість функцій. Ігнорування цього факту може й надалі відтворювати неефективні моделі та способи роботи, неефективне використання людських ресурсів.

Шкільний психолог підпорядковується адміністрації школи, а це означає, що результати його роботи апіорі не можуть розходитись або суперечити офіційній позиції директора, учителів тощо. Психолог змушений "грати" на полі "своїх", зраджуючи або закриваючи очі на

істинні причини тієї чи іншої проблеми. Отже, результати тестів залишаються на папері, стосунки з учителями й адміністрацією – збереженими задля комфортного і конформного співіснування. Повертаючись до досвіду США, варто зауважити, що канселори, які працюють у школі (а їх майже половина від загальної кількості), займаються із дітьми в групах та індивідуально, проводять тестування, профорієнтацію, спостерігають за поведінкою дітей на уроках і перервах, але при цьому працюють у тісному контакті з учителями й батьками для того, щоб напрацювати в дітей звичку вчитися, уміти долати труднощі становлення, поліпшувати навички ефективної поведінки, долати кризові ситуації. Вони мають власний предмет діяльності – сприяння зростанню, психічному розвитку кожного учня, а не завдання психолого-педагогічної корекції "недонавчених" дітей. Чи вистачає на це часу в нашого шкільного психолога – це інше запитання.

На нашу думку, програма підготовки шкільних психологів (і не лише) залишається теоретично спрямованою. Масове навчання психології не дозволяє в процесі навчання працювати із особистісними структурами молодшої людини, немає в навчальному процесі місця напрацюванню капіталу особистісного розвитку через ті самі форми, про які говорять студенти: консультування, терапія, тренінги тощо. Це породжує вакуум особистісного досвіду проживання і переживання, рефлексії та зростання.

Означені проблемні зони змушують шукати відповіді на запитання: як бути далі; наскільки та якою має бути автономність шкільного психолога і яким чином вона має забезпечуватись; які функції реально може забезпечувати шкільний психолог, а які мають перейти до соціального педагога, і в чому різниця між ними; якою має бути кваліфікація шкільного психолога і хто має право на її засвідчення; якою має бути фахова підготовка шкільного психолога сьогодні (з урахуванням курсу на демократизацію освіти) і якими інструментами (методами, засобами, формами) він має володіти? Запрошуємо до дискусії на шпальтах журналу.

#### Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України № 127 від 03.05.99 "Про затвердження положення про психологічну службу системи освіти України".

Е. Чуйко, д-р психол. наук, проф.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна  
ORCID ID 0000-0001-7088-0961

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ШКОЛЕ

*Проанализированы результаты исследования, проведенного среди студентов первого – второго курсов факультета психологии, направленного на изучение места и роли психологической службы школы (школьного психолога) в общем процессе образовательной социализации вечерних школьников. Полученные результаты дают основания утверждать необходимость модернизации системы школьной психологической службы с учетом трансформационных изменений сегодняшней школьной среды.*

*Ключевые слова: психологическая служба, образовательная социализация, трансформационные изменения, школьная среда, школьный психолог.*

O. Chuiko, Doctor of Psychology, prof.  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0001-7088-0961

## PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SCHOOL

*The article presents an analysis of the research conducted among students of the faculty of psychology. The purpose is to study the place and role of the psychological service of the school (school psychologist) in the overall process of educational socialization of yesterday's schoolchildren. The study involved 123 students. The geography of the schools where the respondents studied were extremely wide – from Kyiv to the small village of Novosilki (Kyiv, Poltava, Odessa, Khmelnytsky, Vinnytsia, Chernigov, Kropivnitsky, Cherkasy, Lugansk, Sumy, Belaya Tserkov, Kalush, Kremenchuk, Mariupol, Yanchenko-Podilsky, Ostrog, Pokrovsk, Hrebinka, Chervonograd, Zelenodolsk, Melnitsa-Podilsky, Terka and others). They were offered a questionnaire containing 10 questions, as well as a projective picture. The results show that the school psychologist takes most of the time to test (without legalizing goals and testing results). Often meetings with a psychologist are related to the issue of professional orientation, the choice of profession, diagnosis of professional abilities. The term "consultation" is not actually mentioned by the students. In 10.4% of respondents, negative emotions associated with a psychologist have been preserved, in particular, it indicates unprofessional actions: violation of confidentiality, moral pressure, humiliation against classmates. Lack of real interaction between students and a psychologist, more often it is formal. The students noticed that the psychologist had never had contact with parents, and 5 persons received professional out-of-school psychological assistance. Among the functions that were not specific to the psychologist was the replacement of the lessons of other teachers, the organization of holidays, or even in general. The psychologist at school has no autonomy, the subject of activity is "dissolved" in pedagogical activity, the functions and role that he performs negatively affects his professional identity. The obtained results give grounds to assert the necessity Modernization of the system of school psychological service taking into account transformational changes in the school environment today.*

*Keywords: psychological service, educational socialization, transformational changes, school environment, school psychologist.*

2. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 509 від 22.05.18 р. "Про затвердження положення про психологічну службу у системі освіти України".

3. Підліпна Л. В. Соціально-психологічні умови інтеграції шкільного психолога в педагогічний колектив : автореф. ... канд. психол. наук / Л. В. Підліпна. – К., 2015.

4. Баженова А. Н. Особенности профессиональной деформации школьных психологов на разных этапах профессионального развития : дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Баженова. – Омск, 2007.

5. Кобозева В. Г. Развитие службы практической психологии образования в современном мегаполисе : дис. ... канд. психол. наук / В. Г. Кобозева. – М., 2002.

6. Деятельность практического психолога: введение в специальность : учеб.-метод. комплекс / сост. В. А. Каратерзи, Ю. Л. Поташева. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017.

7. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К. : Либідь, 1999.

8. Чуйко О. В. Організація середовища у ВНЗ як умова формування особистості студента / О. В. Чуйко // Актуальні проблеми психології : зб. Наук. Праць Ін-ту психології Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – К. ; Миколаїв : ТОВ "Фірма "Іліон", 2008. – Т. 7. – Вип. 17. – С. 209–212.

#### References

1. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 127 vid 03.05.99 "Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu systemy osvity Ukrainy".

2. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy za № 509 vid 22.05.18r. "Pro zatverdzhennia polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu u systemi osvity Ukrainy".

3. Pidlypna L.V. Sotsialno –psykholohichni umovy intehratsii shkilnoho psykholoha v pedahohichnyi kolektiv / L.V. Pidlypna/ Avt-t na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykhol.nauk – Kyiv, 2015 – 21 s.

4. Bazhenova A.N. Osobennosti professionalnoi deformatsyy shkolnykh psykholohov na raznykh etapakh professionalnoho razvytyia A.N. Bazhenova/ Dys. ...k.psykhol.nauk. – Omsk, 2007. – 186 s.

5. Kobozeva V.H. Razvitye sluzhby prakticheskoi psykholohyy obrazovaniya v sovremennom megalopolise / V.H.Kobozeva/ Dys. ... kand. psykhol. nauk. – Moskva, 2002 -134 s.

6. Deiatel'nost prakticheskogo psykholoha: vvedenye v spetsyal'nost: uchebno-metodycheskyi kompleks /sost. V.A.Karaterzy, Yu.L. Potasheva/. – Vytebsk: VHU imeny P.M.Masherova, 2017 – 207 s.

7. Osobystisna pidhotovka praktykuiochoho psykholoha // Osnovy praktichnoi psykholohii / V.Panok, T.Tytarenko, N.Chepelieva ta in. – K.: Lybid, 1999. – 536 s.

8. Chuiko O.V. Orhanizatsiia seredovyscha u VNZ yak umova formuvannia osobystosti studenta // Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii H.S.Kostiuka APN Ukrainy za red. Maksymenka S.D. – T. 7., vyp. 17. – Kyiv-Mykolaiv TOV "Firma "Ilion", 2008. – S. 209–212.

Надійшла до редколегії 26.09.18

## СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ

УДК 316.6 (008)

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/12>

Л. Найдюнова, д-р психол. наук, чл.-кор. НАПН України  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України  
ORCID ID 0000-0002-1222-295X

### РІЗНОЧАСОВА ДИНАМІКА КОЛЕКТИВНОЇ ТРАВМИ ЯК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОГО РЕАБІЛІТОЛОГА

*Проаналізовано досвід вивчення динаміки подолання природних катастроф та інших типів надзвичайних ситуацій з погляду обґрунтування тематичної та дидактичної структури навчальної дисципліни з підготовки соціального реабілітолога. Виокремлено чотири підходи до розуміння постраждалих спільнот: просвітницький, психоаналітичний, соціально-конструктивістський і організаційно-психологічний. Запропоновано три масштаби інтервалів часу для соціально-психологічного аналізу динаміки постраждалої спільноти: ургентний, довготривалий і трансгенераційний. Сформульовано особливі принципи викладання нової дисципліни.*

**Ключові слова:** спільнота, колективна травма, медіатравма, посттравматичне зростання, рефлексивна валідність, ресурсність, інформаційна екологічність.

**Вступ.** Україна нині перебуває в ситуації підвищеної небезпеки у зв'язку з агресією РФ, анексією АР Крим і тривалим збройним конфліктом у Донецькій і Луганській областях. Це створює необхідність спеціалізованої підготовки фахівців соціономічного профілю для підвищення психологічної готовності та спроможності громад до ефективних дій у надзвичайних ситуаціях у всій країні. До традиційних небезпек, що здатні завдати громаді шкоду, перетворивши її на постраждалу спільноту, можна віднести катастрофи: стихійні лиха (землетруси, паводки і затоплення, руйнівні урагани, масштабні пожежі тощо), техногенні надзвичайні ситуації (аварії на хімічних та інших виробництвах, транспортних магістралях), у яких гинуть люди або існує безпосередня загроза життю мешканців.

Прикладами надзвичайних ситуацій, пов'язаних із воєнними діями, є нещодавні пожежі на військових складах, екологічні катастрофи від хімічних виробництв на окупованих територіях, масові отруєння дітей невідомими речовинами на лінійках у закладах освіти, підрили дітей на полишених без нагляду гранатах, випадки використання зброї в цивільних ситуаціях тощо. Медіаілюстрація зазначених подій здатна завдати медіатравму, коли глядачі, що не мали безпосередньої загрози життю, отримують психічне переважання і виявляють симптоми, характерні для травматичних стресів: збудження, інтрузії, ізоляцію, психосоматичні й когнітивні реакції.

**Постановка завдання.** Потреба у фахівцях, підготовлених до професійної діяльності під час надзвичайних ситуацій і ефективних дій для ліквідації негативних наслідків, є особливо акцентованою сьогодні, тому необхідна розробка короткотривалих спеціалізованих курсів, сфокусованих на такій підготовці.

**Мета статті** – огляд світових досягнень, наукових досліджень і кращих практик відновлення спільнот, які становлять необхідне знання для побудови окремого спецкурсу "Динаміка соціально-психологічних характеристик постраждалих спільнот" для студентів магістратури за освітньою програмою "Соціальна реабілітація".

**Стан дослідження і виокремлення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми.** Професійна спільнота все більше усвідомлює необхідність не лише індивідуально-захисного підходу, але й громадсько-центрованого (community-based). Не може жодне суспільство на нинішньому етапі розвитку економіки та суспільно-політичних систем розподілу благ дозволити собі соціально-компенсуючу професію в обсягах, необхідних за кількістю тих, хто потребує професійної підтримки, супроводу, допомоги. Насамперед це стосу-

ється адвокації в суспільному діалозі й відновлення потужності до самозцілення дискримінованих і стигматизованих спільнот. Головним шляхом виконання цього завдання стають інвестиції зусиль соціальних педагогів, реабілітологів і соціальних працівників у формування здорової громади та здорової атмосфери в ній: сприяння формуванню позитивної громадської думки з використанням медіа, розвиток відповідних громадських об'єднань, підвищення соціально-психологічної компетентності представників влади всіх рівнів тощо.

В останні роки стає все більш очевидним, що мішенню докладання професійних зусиль має стати не лише дискримінована спільнота, а вся територіальна громада з її складною соціально-психологічною динамікою, що може помножувати і підсилити або послаблювати чи зовсім блокувати окремі професійні зусилля. В останньому випадку фахівець відчуває, що його зусилля дуже неефективні, що виражається метафорами "мої сили йдуть, наче вода в пісок", "б'юся ніби головою в глуху стіну" і подібними формулами емоційного вигорання.

Як ми продемонструємо в подальшому аналізі, стан дослідження соціальних процесів, пов'язаних із реагуванням спільноти на надзвичайні ситуації різного типу, насамперед природні й техногенні катастрофи, війни, тероризм, дає підстави для створення інструментального знання, яким мають бути оснащені фахівці із соціальної реабілітації. Представленню такого інтелектуального інструменту – схеми різночасової динаміки соціально-психологічних характеристик постраждалої спільноти – присвячено подальший виклад.

**Виклад основних положень.** Підсилення ефекту від фахових інтервенцій у громаду можливе лише у випадку, коли враховано природну динаміку соціально-психологічних характеристик територіальних спільнот різного масштабу (Найдюнова, 2013). При врахуванні динаміки зусилля здійснюються саме в ті моменти часу, які сприятимуть посиленню позитивних характеристик у природних динамічних процесах або послабленню настання негативних можливих відхилень. Для такого формату здійснення професійної діяльності фахівець має оперувати потребою окремої людини чи вразливої спільноти не самих по собі, а в контексті, тобто враховуючи недоступну для індивідуального спостереження (а відповідно і побутової масової свідомості) загальну динамічну природу громади як явища.

Спільнота розглядається нами як ансамбль соціальних стосунків, що базується на чомусь спільному для учасників, наприклад спільному розташуванні й мережі стосунків між мешканцями, проживанні на одній території з офіційно визначеними межами, що передбачає

спільне збирання податків, вибори, суди, школи, дороги та мости, інші сервіси.

Катастрофа – це стан "дестабілізації соціальної системи, який виявляється в руйнуванні зв'язків і комунікацій між її елементами, пошкодженні окремих структур, психічному і психологічному перевантаженні, що потребує негайних і надзвичайних дій для відновлення стабільності" (O'Leary, 2004, p. 1).

Постраждала спільнота – поняття, що відображає явище колективної травми, коли не можна виключити жодну групу зі спільноти, яка не була б постраждалою, навіть якщо безпосередньо не була в епіцентрі подій. Психологічний смисл травми, який створюють члени спільноти, впливає не тільки на її безпосереднє переживання, але й на процес відновлення і повернення до життя (Ursano, 1994).

Історія вивчення емоційної реакції на травму почалась із дослідження у XX ст. травм війни, зокрема емоційних стресових реакцій військових під час Першої і потім Другої світових війн. Це дало змогу Американській асоціації психіатрів у 1952 р. офіційно ввести до класифікатора психічних розладів (DSM-I) окрему діагностичну категорію "травматичні неврози" у розділі стресових синдромів. Посттравматичні стресові розлади як окрему нозологію введено в 1980 р. у третьому виданні (DSM-III), що насамперед було пов'язано із узагальненням досвіду американських фахівців щодо надання допомоги комбатантам і полоненим часів В'єтнамської війни. Перші узагальнення негативного впливу травми на людину виокремлювали дві групи симптомів: 1) інтрузивні (небажані втручання минулого досвіду), коли мимовільні згадки про минулі події продовжують травмувати та 2) заперечення й уникнення, коли людина свідомо або несвідомо прагне позбавити себе визнання травматичного досвіду, не торкатися болючих спогадів (Hogowitz, 1976). Надалі симптоми все більше диференціюють, виділяючи спільні для багатьох учасників реакції в дуже різних випадках: страх повторення травматичної події, сором за безпорадність або спустошення, лють на джерело стресу, провини або сором за агресивні пориви, страх ідентифікувати жертв, відчуття себе жертвою, горе втрат.

Поняття колективної травми, яке найбільше відповідає проблематиці постраждалих спільнот, починає детально розглядатися дещо пізніше, наприкінці 1990-х рр. Колективна травма постає насамперед як пов'язаний із колективною ідентичністю культурний феномен, як зазначає Джефрі Александер, "не щось реально існуюче, а сконструйоване соціумом" (Alexander 2012), "трансформація індивідуальних страждань у колективну травму – це робота культури", "колективні травми є відображеннями не окремих страждань і не фактичних подій, а символічними відтвореннями, які реконструюють і репрезентують їх. Замість опису того, що є чи було, вони аргументують те, що повинно було бути і що має бути" (там само, с. 3–4).

Александер виділяє побутове розуміння травми (як природної події, що руйнує індивідуальне або колективне почуття благополуччя) і ранні теоретичні підходи, які визначає як теорії пред'явленої травми (lay trauma theory), які слідують йому: просвітницьку і психоаналітичну версії. Перший підхід представлено раціональною теорією національної травми Артура Ніла (Neal, 1998), який визначає її як схожу на виверження вулкана подію, яка потрясає сам фундамент соціального життя, викликаючи емоційні реакції та увагу публіки, не залишаючи нікому можливості не реагувати або ігнорувати подію.

Психоаналітичний підхід робить наголос на несвідомих механізмах захисту (неусвідомлюваний страх і когнітивні викривлення), які розташовані між зовнішньою травмуючою подією та внутрішнім світом емоцій-

них реакцій особи. Психоаналітичний підхід трактує джерела травми як такі, що розташовані не тільки в зовнішній фізичній події, але й у внутрішньому світі особистості, що робить на певний час травму недоступною для усвідомлення. До представників такого підходу Александер відносить історика голокосту Сола Фріландера (Friedlander, 1979), впливову ізраїльську дослідницю Кеті Каруф, яка запропонувала концепт "обраної травми" (Caruth, 1995), латиноамериканських дослідниць Елізабет Джелін та Сюзанну Кауфман, які вивчали колективну пам'ять про диктаторські репресії в Аргентині двадцятиліття потому та ін. Одним з перших, хто в межах психоаналітичного підходу розвинув ідею трансгенераційної передачі історичної травми серед нащадків жертв голокосту, був Ден Бар-Он, хоча він не використовував поняття колективної травми (Bar-On, 1999).

Соціально-конструктивістський підхід, на противагу, наголошує на тому, що величезна кількість трагедій може відбуватися в соціальній системі й не перетворюватися на травматичний досвід. Колективна травма не є лише колективним досвідом переживання болю (наприклад, під час соціальної кризи), але є перетворенням цього болю на ключовий сенс власної ідентичності (коли настає культурна криза). "Колективний суб'єкт вирішує" представити цей соціальний біль як фундаментальну рису того, хто вони є, звідки походять і куди вони бажують рухатися" (Alexander, 2012, p. 15).

Зрозуміло, що останній підхід потребує ретельного аналізу репрезентацій, наративів, соціальних діалогів, які розгортаються, у тому числі, у медійному просторі. Саме тому найновіші дослідження колективної історичної травми зосереджено на осмисленні медіатизованої реальності, наприклад (Haddow, 2009; Cobb, 2016; Karur, 2017). Детальний аналіз цих медіапідходів виходить за межі цієї статті, як і аналіз четвертого підходу, який ми виокремлюємо, спираючись на останні дослідження організаційно-психологічних процесів формування резистентності громади до стихійних лих (Aldrich, 2015; Shaw, 2018).

Ці чотири підходи дають можливість глибокого осмислення студентами травматичних подій української історії та сьогодення з урахуванням короткотривалих і довготривалих інтервалів динаміки з їхніми численними перетинами.

Із соціально-психологічного погляду важливо розуміти динаміку подолання громадою катастрофічних подій, яка має як короткотривалий ургентний перебіг, так і довготривалі трансгенераційні наслідки, аж до осмислення історичної травми як способу побудови ідентичності. З цього погляду важливо наголосити, що катастрофа зумовлює не тільки негативні емоційні реакції, але має й позитивні наслідки: зростання згуртованості спільноти, розуміння цінності таких простих речей, як родина, діти, дім, мобілізація суб'єктів на переосмислення і вибудовування перспективи подальшого життя навколо травматичної події (посттравматичне зростання).

Знанням підґрунтям для розуміння короткотривалих інтервалів динаміки в реальному часі катастрофічних подій як природного, так і техногенного типу, є узагальнення досвіду надання фахової допомоги. Як зазначає більшість дослідників, часто перші 72 години спільнота залишається один на один з катастрофою в більшості випадків, доки прибуде зовнішня допомога. Відповідь локальної спільноти на катастрофу потребує мобілізації зусиль як мінімум місцевих лікарень, відділків поліції, пожежних-рятувальників, інших служб. Ключову роль відіграє мережа місцевих відділень Державної служби з надзвичайних ситуацій та система комунікації.

Зазвичай без спеціальної підготовки спільнота може перебувати в стані тимчасового ігнорування проблеми, очікуванні, що хтось зовнішній скомандує збір для мобі-

лізації зусиль, а це втрата головного в динамічному принципі – часу, а отже, можливості вчасного і найбільш ефективного реагування. Тому сьогодні так важливо збільшити потужність громад та їхню автономну готовність до критичних подій. Соціальні працівники та шкільні психологи можуть стати тими ресурсами громади, що завдяки своїй фаховій підготовці сприятимуть ефективній відповіді спільноти на екстремальну подію. Для цього вони, як мінімум, мають розуміти динаміку стихійного реагування спільноти та офіційні протоколи організації системи допомоги, своє місце в них.

Аналіз первинних, індукованих травмівною подією емоцій, показує такі етапи в динаміці стихійного подолання екстремальної ситуації, наприклад після пожежі: 1) приголомшеність або "гострий емоційний шок", який може тривати до 3–5 год, 2) "стрес усвідомлення" від контактів з постраждалими і загиблими, що виявляється в розгубленості, панічних реакціях, пригніченості та триває до кількох днів, 3) "стадія дозволу", яка виявляється в бажанні відзолотуватися, яке завершується прагненням виговоритися, розказати про те, що відбувалося, тим, хто не був учасником; 4) "стадія відновлення", на якій долається ізоляція і нормалізуються емоційні реакції (Підручник, 2014).

Російські дослідники психологічних реакцій на катастрофу Решетников та Чермянін (Никифоров, 2003) деталізують першу стадію, виокремлюючи першу фазу "вітальних реакцій" у перші 15 хв життєнебезпечної події, що підкорено імперативу виживання. Друга фаза "гострого психоемоційного шоку з елементами мобілізації" триває біля 3–5 год і характеризується загальною напруженістю, межовою мобілізацією психофізіологічних резервів, загостренням сприймання, збільшенням швидкості мисленевих процесів, виявами нерозсудливої сміливості при спасінні близьких, зростанням в 1,5–2 рази фізичних сил. Третя фаза "психологічної демобілізації", або виснаження, настає через 6–12 год після події та триває до 3 діб, відповідає стадії стресу усвідомлення. Наступна фаза спостерігається на 3–12 добу після катастрофи й відповідає стадії дозволу, далі, на 10–12 добу, настає фаза первинного відновлення. Автори також виокремлюють фазу відтермінованих реакцій, які можуть виявитися на 30–40 добу після катастрофи (цит. за Сидоров та ін., 2007).

Для довготривалих ефектів подолання наслідків катастрофи важливими чинниками є відповідні прийняття рішень щодо: а) персонального вигорання офіційних працівників, які тривалий період перебувають у зоні катастроф, б) конфліктів у організаціях, які виконують невластиві функції та завдання в постраждалій громаді, в) конфлікту юрисдикцій, які ускладнюють період відновлення (O'Leary, 2004, p. 227–228).

Початковий розгляд реагування громади на катастрофу становить первинну схему, яка накладається як аналітичний інструмент на інші випадки, у яких спільнота може стати постраждалою.

Студентам пропонується загальний задум дисципліни та перелік тем для розгляду з можливістю розширити або замінити будь-яку тему на іншу. Таким чином, створюється ситуація співтворчості в проходженні курсу. Пропонована тематика охоплює природні катастрофи (завжди можна знайти в медійному просторі актуальну інформацію про цунамі, ураган, сіль чи іншу поточну катастрофу в глобальному масштабі кліматичних змін), техногенні катастрофи (як історичну Чорнобильську, так і варіанти нещодавніх екологічних наслідків анексії та воєнних дій на непідконтрольних територіях Донецької та Луганської областей), травми війни, тероризму й полону (включаючи детальний розгляд стокгольмського синдрому і механізму "промивки мізків", зокрема життєзберігальні стратегії протистояння злочин-

ним технологіям), соціальні надзвичайні ситуації, пов'язані із суїцидом і жорстоким булінгом з акцентом на превенції та поственції.

Основним принципом тематичної побудови курсу є рефлексивна валідність – відповідність до актуальних практичних запитів сьогодення. Це дає слухачам впевненість у потрібності знань "прямо сьогодні", оскільки вони стосуються професійної діяльності в досить імовірних надзвичайних ситуаціях (природні та техногенні катастрофи, терористичні атаки, воєнні дії, соціальні надзвичайні ситуації, включаючи булінг і суїцид), а також урахування динаміки історичних колективних травм нашої національної спільноти, які мають ефект трансгенераційної передачі (минулі війни, голодомори, Чорнобильська катастрофа, локальні природні й техногенні катастрофи, щодо яких слухачі є представниками наступних поколінь безпосередніх учасників).

Оскільки тематика має потенціал вторинної травматизації або медіатравми (особливо при використанні на заняттях аудіовізуальної та візуальної продукції), то важливими принципами побудови курсу є ресурсність та інформаційна екологічність.

Принцип ресурсності передбачає на початку кожної теми розгляд і практикування відповідних засобів емоційної та ціннісно-сислової саморегуляції, необхідних для стабілізації й нарощування психологічного ресурсу, запобігання індуктивним впливам, зосередження на посттравматичному зростанні.

Принцип інформаційної екологічності передбачає самооцінку готовності до розгляду певної теми з погляду ймовірного персонального кумулятивного психотравмального ефекту кожним слухачем і свідомого прийняття рішення щодо особистісної готовності/неготовності до зустрічі саме з цією тематикою. Таке самовизначення збільшує психологічний ресурс і готовність до роботи з потенційно травмивним контентом курсу. У випадку особистої неготовності студенту надається можливість альтернативного вивчення теми (самостійно, за індивідуальним графіком у більш ресурсному стані) або в межах спільної роботи тема розглядається без аудіовізуального супроводу. Вивчення курсу створює умови для збільшення персональної психологічної готовності до дій у надзвичайних ситуаціях, вибору найбільш ефективних стратегій реагування і самозбереження, розуміння свого місця і ролі власних дій у динаміці розгортання соціально-психологічних процесів у постраждалих спільнотах.

Загалом курс побудовано у форматі створення рефлексивного середовища для усвідомлення й опрацювання власного досвіду реагування і рефлексування колективних травм спільноти, до якої слухачі відчують належність. Знання закономірностей динаміки соціально-психологічних характеристик спільнот після зіткнення з травмивними подіями дає можливість децентрації та переосмислення власних довготривалих наслідків травмивної події.

**Висновки.** Підводячи підсумки проведеного аналізу наукових досліджень реагування спільноти на травмивні події як основи формування структури контенту навчального курсу, варто виокремити різні типи динаміки соціально-психологічних характеристик постраждалих спільнот.

Три часові інтервали визначають короткотривалу (ургентну), довготривалу (відкладену) і трансгенераційну динаміку, які взаємодіють і накладаються.

Чотири підходи до розуміння колективної травми становлять теоретичне підґрунтя: просвітницька і психоаналітична версії теорій пред'явленої травми як фактичної події; соціально-конструктивна теорія колективної травми як подолання культурної кризи; організаційно-психологічний підхід формування спроможності громади протистояти катастрофам.

Реалізація на практиці принципів рефлексивної валідності, ресурсності та інформаційної екологічності при викладанні дисципліни "Динаміка соціально-психологічних характеристик постраждалих спільнот" для магістрів, сприяє подоланню індуктивності та знижує ймовірність вторинної травматизації при розгляді особливо чутливих тем.

**Перспективи** подальшого дослідження полягають у детальнішому розгляді ролі сучасних медіа та інформаційно-комунікаційних технологій у динаміці поглиблення колективної травми, у змінах її часових інтервалів і забезпеченні ефективних інтервенцій, які пришвидшують процеси зцілення громади від колективної травми.

#### Список використаних джерел

- Олдрич Д. П. Устойчивость и восстановление после азиатских бедствий: связи между сообществами, рыночные механизмы и управление / Д. П. Олдрич, С. Оум, Я. Савада. – Токио : Спрингер, 2015. – 359 с. ISBN 978-4-431-55021-1.
- Александр Дж. С. Травма: социальная теория / Дж. С. Александр. – Кембридж : Polity Press, 2012. – 180 с. ISBN-13: 978-0-7456-4912-2.
- Бар-Он Д. Неопишуемое и не подлежащее обсуждению. Восстановление человеческого дискурса после травмы / Д. Бар-Он. – Будапешт : Центрально-Европейский университет прессы, 1999.
- Кобб Дж. Справочник Преплера по коммуникации: стратегии спасения жизни, чтобы оставаться на связи во время и после бедствия / Дж. Кобб. – Беркли : Ulysses Press, 2016. – 224 с. ISBN: 978-1-61243-531-2.
- Haddow G. D. Коммуникация в случае бедствий в меняющемся медиа-мире / G. D. Haddow, K. S. Haddov. – Оксфорд : Elsevier, 2009. – 240 с. ISBN: 978-1-8561-7554-8.
- Горовиц М. Дж. Синдромы стресс-ответа / М. Дж. Горовиц. – 2-е изд. – Нортвэйл; Нью-Джерси : Аронсон, 1976.
- Капур Г. Б. Эффективное общение во время бедствий: использование технологий, средств массовой информации и человеческих ресурсов / Г. Б. Капур, С. Безек, Дж. Дьял. – Оквилл : Apple Academic Press, 2017. – 284 с. ISBN: 13: 978-1-77188-511-9.
- Нил А. Г. Национальная травма и коллективная память: основные события в американском веке. М. Э. Шарп. – Армонк; Нью-Йорк, 1998.
- О'Лири М. Первые 72 часа: общинный подход к готовности к стихийным бедствиям / М. О'Лири. – iUniverse, Inc., 2004. – 565 с. ISBN: 0-595-75913-0.
- Шоу С.-Л. Исследование динамики человека в умных и связанных сообществах / С.-Л. Шоу, Д. Суй. – Швейцария : Springer International Publishing, 2018. – 250 с. ISBN: 978-3-319-73246-6.
- Урсано Р. Дж. Терроризм и стихийные бедствия: индивидуальные и общественные вмешательства в области психического здоровья / Р. Дж. Урсано, С. С. Фуллертон, А. Э. Норвуд. – Изд-во Кембридж. ун-та, 2003. – 364 с. ISBN: 13 978-0-511-07097-6.

12. Индивидуальные и общественные реакции на травмы и бедствия: структура человеческого хаоса / Р. Дж. Урсано, Б. Г. МакКогги, С. С. Фуллертон, Б. Рафаэль. – Изд-во Кембридж. ун-та, 1994. – 438 с. ISBN: 0-521-41633-3.

13. Найденова Л. А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот / Л. А. Найденова. – К. : Міленіум, 2013. – 279 с. ISBN: 978-966-8063-65-7 54.

14. Підручник пожежного-рятувальника / за заг. ред. С. А. Парталіяна. – К., 2014.

15. Сидоров П. И. Психология катастроф / П. И. Сидоров, И. Г. Мосягин, С. В. Маруняк. – Архангельск : Изд. центр СГМУ, 2007.

#### Reference

- Aldrich, D. P., Oum, S., Sawada Y. (2015) Resilience and Recovery in Asian Disasters: Community Ties, Market Mechanisms, and Governance. Tokyo: Springer, 359. ISBN 978-4-431-55021-1
- Alexander J. C. (2012) Trauma: A Social Theory. Cambridge: Polity Press, 180. ISBN-13: 978-0-7456-4912-2
- Bar-On, D. (1999) The Indescribable and the Undiscussable. Reconstructing Human Discourse After Trauma. Budapest: Central European University Press.
- Cobb, J. (2016) Prepper's Communication Handbook: Lifesaving Strategies for Staying in Contact During and After a Disaster, Berkeley: Ulysses Press, 224. ISBN: 978-1-61243-531-2.
- Haddow, G. D., Haddov, K. S. (2009) Disaster communications in a changing media world. Oxford: Elsevier, 240. ISBN: 978-1-8561-7554-8.
- Horowitz, M. J. (1976). Stress response syndromes, 2nd edn. Northvale, NJ: Aronson.
- Kapur, G. B., Bezek, S., Dyal J. (2017) Effective communication during disasters: making use of technology, media, and human resources. Oakville: Apple Academic Press, 284. ISBN: 13: 978-1-77188-511-9
- Neal, A. G. (1998) National Trauma and Collective Memory: Major Events in the American Century. M. E. Sharpe, Armonk, NY.
- O'Leary, M. (2004) The First 72 Hours: A Community Approach to Disaster Preparedness. iUniverse, Inc., 565. ISBN: 0-595-75913-0.
- Shaw, S.-L., Sui, D. (2018) Human Dynamics Research in Smart and Connected Communities, Switzerland: Springer International Publishing, 250. ISBN 978-3-319-73246-6.
- Ursano, R. J., Fullerton, C. S., Norwood, A. E. (2003) Terrorism and Disaster: Individual and Community Mental Health Interventions. Cambridge University Press, 364. ISBN-13 978-0-511-07097-6.
- Ursano, R. J., McCaughey, B. G., Fullerton, C. S., Raphael, B. (1994) Individual and Community Responses to Trauma and Disaster: The Structure of Human Chaos. Cambridge University Press, 438. ISBN 0-521-41633-7.
- Naydonova, L.A. (2013) Reflexive psychology of territorial community. Kyiv: Milenium, 279. ISBN: 978-966-8063-65-7 54. (ukr.)
- Pidruchnyk pozhzhogo-ryatuvallynyka (2014) Eds. S. A. Partalyan. – Kyiv, 704. (ukr.)
- Sidorov, P.I., Mosiagin, I.G., Maruniak, S.V. (2007) Psychology of disaster. Arhangelsk: Izdatelskiy tsentr SGMU, 656. (rus.)

Надійшла до редколегії 06.09.18

Л. Найденова, д-р психол. наук, чл.-кор. НАПН України  
 Інститут соціальної та політичної психології НАПН України  
 ORCID ID 0000-0002-1222-295X

## РАЗНОВРЕМЕННАЯ ДИНАМИКА КОЛЛЕКТИВНОЙ ТРАВМЫ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО РЕАБИЛИТОЛОГА

*Проанализирован опыт изучения динамики преодоления природных катастроф и других экстремальных ситуаций с точки зрения обоснования тематической и дидактической структуры учебной дисциплины по подготовке социального реабилитолога. Выделены четыре подхода к пониманию пострадавших сообществ: просветительский, психоаналитический, социально-конструктивистский, организационно-психологический. Предложены три масштаба интервалов времени для социально-психологического анализа динамики пострадавшего сообщества: urgentный, долговременный и трансгенерационный. Сформулированы особые принципы преподавания новой дисциплины.*

*Ключевые слова: сообщество, коллективная травма, медиатравма, посттравматический рост, рефлексивная валидность, ресурсность, информационная экологичность.*

L. Naydonova, Dr. of psychology, corresponding member of NAES of Ukraine  
 Institute of social and political psychology of NAES Ukraine  
 ORCID ID 0000-0002-1222-295X

## DIFFERENT-TIME DYNAMICS OF THE COLLECTIVE TRAUMA AS THE INTELLECTUAL INSTRUMENT FOR SOCIAL REHABILITATOR

*Ukraine is in a situation of increased danger of emergencies in connection with a continuing international armed conflict on the territory of the country. This creates the need for specialized training of specialists in order to increase the psychological readiness and capacity of communities for effective action in emergencies. The aim is to establish the conceptual grounds for developing disasters community readiness by focused and informed social workers. Creation and approbation of the new high education learning course on the base of theoretical analysis is the proposed way. As the results of analysis are some schemas of dynamics of the communities coping processes during and after disasters and other extremal situations (fire, technological catastrophe, war captivity, historical trauma). It is grounded topics and educational principles of discipline for social rehabilitators professional prepare. The author singles out four approaches for understanding suffering community and collective trauma dynamics (enlightenment, psychoanalytic, socio-constructive and organizational psychological). It is proposed three scales for social psychological analysis of community: urgent, long-term and trans-generative time intervals. Because the content has potential for secondary trauma induction, it is necessary to improve some safe promotional didactic elements: reflexive validity, resourceness, and information ecology principles. Students can choose some additional traumatic situations in local or national communities for joint analysis in the auditorium, which gives empowerment and feelings of co-creation during learning process.*

*Keywords: community, collective trauma, media trauma, post trauma growth, reflexive validity, resourceness, information ecology.*

УДК 364.044.42

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/13>

О. Тохтамиш, канд. психол. наук, доц.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID iD 0000-0002-3850-535X

## ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ В РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

*Розглянуто елементи й умови посттравматичного зростання в контексті реабілітаційного процесу та соціального сприяння розвитку людини після психотравмуючої події. Досліджено форми соціально-реабілітаційного супроводу з погляду створення умов для посттравматичного зростання та їх ефективність. Проаналізовано теоретичні та прикладні моделі з ресурсними елементами сприяння реабілітаційному процесу та процесу посттравматичного зростання.*

*Ключові слова: соціальна реабілітація, психологічна травма, посттравматичне зростання, соціальний супровід.*

**Вступ.** Комплексний характер сучасної реабілітології та інтегративні тенденції в ній визначають спрямованість її розвитку із усвідомленням обмеженості суто проблемно-орієнтованого підходу. Соціально-психологічні процесуальні характеристики людського існування не можуть зумовлювати постановку завдань реабілітації як простого "ремонт" та повернення людини до того функціонування, яке було до травмуючої події. Вельми імовірно, що людина потрапляє в інші, часто – суттєво інші умови, що потребує формулювання мети реабілітації в термінах розвитку. При цьому з етимологічного погляду поняття *реабілітація* виходить за рамки свого означення і може бути позначено як *проабілітація*.

Одним із трансформаційних феноменів переживання та подолання людиною кризової ситуації є посттравматичне зростання (ПТЗ). Виокремлене в середині 90-х рр. минулого століття в руслі такого напрямку як позитивна психологія, воно зумовлюється, крім інших, чинниками соціального оточення, у тому числі аранжуванням соціального середовища, яке може йому сприяти. Певною мірою дослідження посттравматичного зростання висвітлюють новий рівень екзистенційних можливостей у реабілітації та абілітації осіб, які мають посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Особливої актуальності ця тема набуває в умовах бойових дій на сході України, коли кожного дня учасники операції об'єднаних сил перебувають у ситуації загрози життю та ризику отримання бойової психологічної травми [1]. При цьому обізнаність фахівця в галузі соціальної реабілітації щодо особливостей і ресурсів процесу посттравматичного зростання і створення сприйнятливих умов для нього є важливою складовою його професійних компетентностей.

**Метою статті є** системний розгляд та аналіз соціальних і психологічних реабілітаційних чинників посттравматичного зростання людини, що пережила кризову подію.

**Виклад основного матеріалу.** Термін *посттравматичне зростання* вперше у 1990-х рр. запропонували Р. Тедескі та Л. Калхун [2] для позначення позитивних психологічних змін, що виникають унаслідок негараздів та інших проблем і сприяють підйому на вищий рівень функціонування. Обставини, які при цьому виникають, кидають серйозний виклик як адаптаційним ресурсам особистості, так і розумінню нею світу і свого місця в ньому. Посттравматичне зростання передбачає трансформаційні психологічні зміни в мисленні та ставленні людини до світу, що сприяє особистому зростанню [2]. Серед напрямів посттравматичного зростання виокремлюють такі.

1. Цінування життя людиною зростає: процес розвитку, спричинений травматичним досвідом, зумовлює зміну пріоритетів. Важливість малих, повсякденних речей зростає. Матеріальні речі втрачають цінність, натомість особисті стосунки починають цінуватися значно більше.

2. Інтенсифікація особистих стосунків: травматична подія впливає на зміни у стосунках. Певні стосунки припиняються, інші починають цінуватися значно більше. Здатність до співпереживання зростає. Людина спроможна відчувати більше співчуття до інших, особливо тих, хто цього потребує.

3. Усвідомлення своїх сильних сторін: разом з адекватною оцінкою власної вразливості також зростає почуття внутрішньої сили. Зростає впевненість у тому, що можна опанувати наслідки руйнівних подій.

4. Відкриття нових можливостей у житті: людина знаходить нові цілі та завдання у власному житті. Це може бути пов'язано зі зміною професії, підвищенням соціальної активності тощо.

5. Інтенсифікація духовної свідомості: граничні переживання, викликані травматичною подією, породжують екзистенційні питання. Змінюються погляди на сенс життя, які можуть породити більшу духовність і духовні переживання [2].

Посттравматичне зростання було задокументоване щодо різних природних і техногенних травматичних подій, включаючи хворобу, яка загрожує життю, війну, насильство, імміграцію та смерть близьких [3]. Воно також спостерігається в різних країнах і в контексті різних культур. Це свідчить, що ПТЗ є універсальним явищем, але також виявляє деякі культурні варіації [2]. Зростання після травм спостерігається не тільки щодо окремих людей, але й щодо сімей як соціальних систем.

Яскравими прикладами того, що може бути позначено терміном посттравматичного зростання, є життєвий і професійний шлях двох видатних психотерапевтів ХХ ст., В. Франкля та М. Еріксона.

В. Франкль, як відомо, провів два роки та сім місяців у нелюдських умовах концтаборів Терезієнштадт, Аушвіц і Дахау, втративши в ці часи батьків і дружину. Після звільнення він створив свій напрям екзистенційної терапії – логотерапію, яка стала всесвітньо відомою, а його книги видано 32 мовами світу. Діалектична парадоксальність феномена посттравматичного розвитку, імовірно, відобразилась в одній з технік логотерапії – методі парадоксальної інтенції.

М. Еріксон протягом життя був двічі паралізованим через напади поліомієліту, це не завадило йому створити революцію в підході до використання гіпнозу в психотерапії та зробити потужний внесок у розвиток психотерапевтичних принципів і технік, серед яких: утилізація, використання гумору, терапія випробуванням, фокусування на ресурсах, прийняття унікальної індивідуальності клієнта, використання специфічних мовленевих патернів, розповідання психотерапевтичних історій, мілтон-модельювання, підлаштування й ведення тощо. Провідним принципом еріксонівського підходу його послідовники називають принцип утилізації (використання) [4]. М. Еріксон ставився до того, що могло розглядатися як проблема, як до чогось корисного, та-

кого, що можна використати для позитивних змін. Інший споріднений психотерапевтичний метод під назвою *рефреймінг* ефективно використовується у традиціях нейро-лінгвістичного програмування, засновники якого, Р. Бендлер та Дж. Гріндер, також ретельно вивчали психотерапевтичну практику М. Еріксона [5].

До споріднених посттравматичному зростанню термінів, які використовувалися різними авторами, належать також "знаходження вигоди" [6], "пов'язане зі стресом зростання" [7], "процвітання" [8], "фокусування на рішенні" [9].

В одному з досліджень виділяються три базові, ключові елементи, які є умовами посттравматичного зростання:

1. З цього досвіду людина приймає те, що життя є невизначеним і це не має її тривожити.

2. Важливим є свідомо поводитися із власними емоціями, сприймати їх, розуміти та приймати. Це стабілізує самооцінку та сприйняття себе.

3. Необхідним є усвідомлення відповідальності за себе, свої дії та своє життя, рішуче прийняття власної автономії та незалежності. Важливим є також не вважати себе жертвою кризової ситуації [2].

З погляду представленості в різних соціокультурних середовищах досліджено, що явище посттравматичного зростання в різних суспільствах виявляється різною мірою. У суспільствах, що характеризуються сучасними та постмодерними цінностями, такими як США та країни Європи, існує більше свідчень щодо посттравматичного зростання, ніж у країнах із традиційними цінностями. Також не всі галузі посттравматичного зростання однаково присутні в усіх країнах. Зокрема, було показано, що загалом вони слабше представлені в менш релігійних країнах або частинах країни, наприклад колишній Східній Німеччині [22]. Хоча автори дослідження пояснюють це меншою релігійністю, тут міг опосередковано впливати також чинник авторитарного суспільства, який панував на цій території кілька десятиліть.

В метааналітичному огляді Г. Праті та Л. Піетрантоні [10] підсумовують результати 103 досліджень щодо ролі в посттравматичному зростанні таких чинників, як оптимізм, соціальна підтримка та стратегії копіngu. Усі ці чинники зазначаються як суттєві. Найвагомішими серед них виявилися релігійний копінг і позитивне переоцінювання (анг. *positive reappraisal*). Релігійний копінг розглядається як специфічне використання релігійних ресурсів у зв'язку зі стресовою подією. При цьому важливо розрізнати потенційно функціональні та дисфункціональні форми релігійного копіngu. До перших належать надання сенсу негативній події, досягнення почуття контролю над складною ситуацією, близькість із членами релігійної громади та супровід інших людей під час великих життєвих перетворень [11]. Позитивне переоцінювання розглядається як намагання людини знайти щось позитивне у травматичній події. Також, за даними цього дослідження, соціальна підтримка, прагнення до соціальної підтримки, духовність і оптимізм помірно пов'язані з посттравматичним зростанням. Дещо менший, але суттєвий зв'язок із посттравматичним зростанням має копіngова стратегія прийняття (*acceptance coping*). Автори зазначають, що ці показники не залежать від часу, який минув після травматичної події, статі та способів вимірювання посттравматичного зростання [10].

Інші автори досліджували довготривалий вплив емоційної підтримки соціального оточення та різних його типів на посттравматичне зростання серед тих, хто переніс онкологічне захворювання. У результаті лонгitudного дослідження з вимірюванням через вісім років установлено, що емоційна підтримка з боку сім'ї, друзів

у формах підтримки впевненості, створення комфортних умов, допомоги в розв'язанні проблем у період після діагностування онкологічного захворювання є важливим ресурсом щодо певних елементів посттравматичного зростання. При цьому позитивний вплив емоційної підтримки простежується навіть у випадках, коли ті, хто отримав цей діагноз, висловлювали незадоволення такою підтримкою [12].

Одне з досліджень щодо виживання хворих на рак молочної залози також свідчить про важливість соціальної підтримки. Зокрема, посттравматичне зростання в жінок мало великий вплив на посттравматичне зростання їхніх чоловіків, до того ж це не залежало від рівня конфліктності в парах [3].

Інше дослідження показало, що відсутність соціальної підтримки з боку близьких, коли друзі та родина уникають спілкування, негативно впливає на психічний стан жінок, хворих на рак молочної залози [13].

Соціальна підтримка може відігравати важливу роль у розвитку посттравматичного зростання, якщо вона залишається стабільною та послідовною. Наприклад, виявлені відмінності в посттравматичному зростанні серед людей, які пережили війну в Сараєво. Ті, хто виїхав із країни та перебував у суспільстві зі стабільною соціальною підтримкою, повідомляли про більше посттравматичне зростання, ніж ті, хто залишився в місті [14].

Створення та функціонування груп взаємної підтримки має значущий потенціал щодо сприяння посттравматичному зростанню, оскільки вони зумовлюють обговорення перспектив, переконань, можливість метафоричного впливу під час обміну досвідом [2].

У моделі посттравматичного зростання, запропонованій Р. Тедескі та Л. Калхун [2] (рис. 1), виклики, які створюються травматичною подією, розподіляються на три типи – емоційний дистрес і його подолання, зміна "фундаментальних структур" (анг. *fundamental schemas*) психіки індивіда, таких як переконання й цілі, і життєвий наратив як "історія життя" людини. Процеси цих трьох типів можуть відбуватися вельми тривалий час і бути поєднаними один з одним.

Щодо подолання емоційного дистресу, процес горювання ("робота горя") може відбуватися протягом багатьох місяців, коли поступово приймаються втрати, спричинені психотравмуючою подією. Зміна переконань і цілей відбувається в результаті когнітивного процесінгу, який зазвичай починається у формі автоматизованих нав'язливих неконтрольованих думок, які з часом стають все більш контрольованими. Однією з найсуттєвіших умов у процесі посттравматичного зростання є соціальна підтримка, взаємна підтримка, взаємодопомога й саморозкриття людини, яка пережила психотравмуючу подію. Значне місце тут займає життєвий наратив (життєва історія) людини, розповідання іншим про те, що сталося, обговорення перспектив. Отже, наративи травми й виживання, сенсу життя та його реконструювання є вельми важливими щодо впливу на процес посттравматичного зростання. Саморозкриття в розповіді може спричинити відновлення можливостей відчувати близькість до інших людей. Також наративи про травму та її подолання можуть мати позитивний вплив на інших людей, зокрема в групах взаємної підтримки. Автори моделі припускають, що особистий досвід посттравматичного зростання є спорідненим з розвитком загальної мудрості щодо подальших життєвих перспектив. Особи, які зіткнулися із серйозними проблемами у своєму житті, можуть розвивати в собі здатність до балансу рефлексії та дії, кращу здатність до прийняття життєвих парадоксів, більш відкрито та з більшим задто-

воленням звертатися до фундаментальних питань буття людини [2].

Певна обмеженість цієї моделі спостерігається в тому, що після деяких пережитих психотравматичних ситуацій, зокрема участі в бойових діях, переважають не на-

в'язливі думки, а яскраві візуальні образи, які повторюються (флеш-беки). Проте сучасні психотерапевтичні напрями мають у своєму арсеналі відповідні техніки, які допомагають знизити негативний вплив флеш-беків на загальне самопочуття та психічний стан людини.

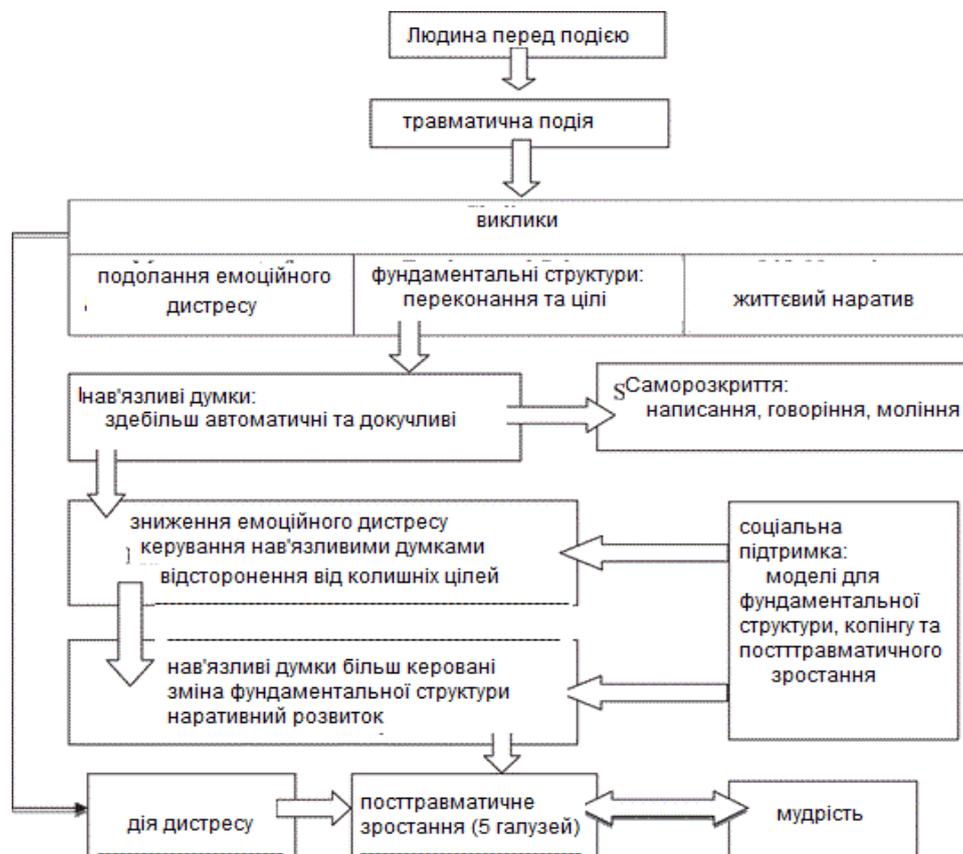


Рис. 1. Модель посттравматичного зростання (за Р. Тедескі, Л. Калхун)

Існують публікації, які спрямовують увагу на випадки посттравматичного зростання, у яких провідну роль грає соціальна підтримка без змін базової структури. Автори цього дослідження піддають сумнівам необхідність когнітивного процесінгу та зазначають, що модель не бере до уваги культурні відмінності, які можуть впливати на багато компонентів у ній, у тому числі фундаментальні структури тих, хто вижив, типи травми, ступінь і види соціальної підтримки [8].

У 17-річному лонгітюдному дослідженні аналізувався взаємозв'язок і взаємовплив посттравматичного розладу та посттравматичного зростання серед ізраїльських військовополонених. Автори зазначають, що деструктивний психологічний вплив на військовополонених є більшим, ніж у випадку бойової психологічної травми. У цьому дослідженні зазначається, що посттравматичне зростання суттєво частіше має місце за наявності посттравматичного стресового розладу, хоча наявність останнього не є обов'язковою умовою для такого зростання. Водночас більш сприятливим для посттравматичного зростання є помірний рівень пережитого дистресу. Також рівень депресивності чи тривожності не зумовлює подальше посттравматичне зростання або ж його відсутність. Однією з рис людини як при посттравматичному стресовому розладі, так і при посттравматичному зростанні, є гіперзбудливість. Автори пояснюють це тим, що ця риса зумовлює більше включення людини в життєві події – на відміну від уникаючої поведінки. За результатами цього дослідження ознаки посттравматичного зростання не впливають на рівень дистресу, який переживає людина. Отже, є небез-

пека наділення феномена посттравматичного зростання "ілюзорною цінністю". Окрім цього, ознаки посттравматичного зростання не сприяють зниженню рівня депресії та тривоги й мають тенденцію до редукції з роками [15].

Існують також дослідження, які піддають сумніву релевантність базового опитувальника посттравматичного зростання (Posttraumatic Growth Inventory). В одному з таких досліджень було проведено оцінювання достовірності вимірювання посттравматичного зростання за цим опитувальником. Був оцінений зв'язок між вимірним і фактичним зростанням до та після травмуючої події на вибірці студентів (122 особи). Автори порівняли оцінки цього опитувальника з іншими показниками посттравматичного зростання серед тих учасників, які повідомили про травматичну подію, і зробили висновок, що показники опитувальника посттравматичного зростання зазвичай не мають відношення до фактичного зростання у сферах, пов'язаних із посттравматичним зростанням, тобто вимірне та реальне зростання відображають різні процеси. Це вимірне зростання було пов'язане з копінг-стратегією позитивної реінтерпретації [16].

Питання відповідності суб'єктивної оцінки параметрів посттравматичного зростання до фактичних змін розглядається ще в одному дослідженні [17]. За твердженням його авторів, більшість теоретичних та емпіричних досліджень стосуються суб'єктивної оцінки посттравматичного зростання, тобто того, як його показники сприймає й оцінює щодо себе сама людина. Тому пропонується розрізнити "ілюзорне" та "адаптивне" посттравматичне зростання. При цьому в процесі успішно-

го подолання наслідків травми конструктивні, саморегулюючі компоненти посттравматичного зростання зміцнюються, а "ілюзорні" з часом послаблюються. Отже, автори пропонують двокомпонентну модель, у якій розрізняють ілюзорність і адаптивність у посттравматичному зростанні.

На нашу думку, спорідненою до цієї може бути двокомпонентність, яку слід позначити компенсаторною або ж зцілюючою моделлю взаємодії між ПТСР та ПТЗ. При компенсаторному процесі, паралельно з елементами посттравматичного зростання, виявляється певна симптоматика посттравматичного стресового розладу. Зцілюючий процес відбувається у випадку, коли людина позбувається страждань, які спричиняються виявами ПТСР, і виявляє певні ознаки ПТЗ.

Як зазначають українські дослідники, усі теоретичні моделі посттравматичного зростання так чи інакше зосереджують увагу на трансформативній ціннісно-смысловій сфері особистості. Допомога в переосмисленні травми, яка б дала постраждалому нові життєві перспективи з формуванням нових цілей, цінностей і сенсу життя, є метою та завданням психологічного втручання при роботі з травмованими клієнтами [18].

В одному із останніх досліджень [19] було виокремлено сім взаємодоповнюючих шляхів сприяння посттравматичному зростанню, серед них:

1. Зміцнення та побудова терапевтичних стосунків, як із психотерапевтом, так і з тими, хто пережив подібну травму, близькими людьми, друзями і членами родини.
2. Повага до індивідуального характеру перспектив і термінів відновлення.
3. Дозвіл на "періоди хаосу" як на психологічному, так і на фізіологічному рівнях.
4. Емпатичне слухання, яке підтримує розвиток людської нарративи щодо травматичної події та її переживання.
5. Підтримка формування смислів, яка може включати відчуття цінності отриманого досвіду.
6. Підкріплення позитивних аспектів, які визначає для себе людина, що пережила подію.
7. Підтримка оцінювання, цілепокладання та процесу розв'язання проблеми.

Ці самі автори, проаналізувавши 83 існуючі моделі інтервенцій, які пропонують підтримку тим, хто переніс психологічну травму (в академічних, громадських і комерційних проектах), за допомогою тематичного огляду виокремлюють шість загальних напрямів підтримки людини в "посттравматичній подорожі" за межами терапевтичного середовища. До них належать:

- 1) Символічна співпричетність (анг. Symbolic engagements). Виявляється в таких діях, як покладання квітів, запалення свічок або ж інших символічних акцій на місцях пам'ятних травматичних подій. Вона дозволяє публічно в символічній формі виражати емоції у відповідь на травми, такі як горе, надія, турбота, солідарність. Важливу роль тут відіграють індивідуально та суспільно значимі символи, що дозволяють виразити емоції, душевний біль, при цьому особиста та групова травма стає об'єктом уваги громади, перестає бути лише особистою чи груповою. Така громадська солідарність може сприяти успішному розв'язанню проблем і посттравматичному зростанню.

- 2) Пропозиції піклування та турботливого ставлення до себе від ЗМІ. Є більш поширеними в англійських країнах. Відбуваються у формі підписних журналів і пакетів самопомоги, які заохочують тих, хто пережив травмуючу подію, до підтримуючого та гідного ставлення до себе. Багато з таких підписок пропонують підтримуючі наліпки, тимчасові татування, блиск, певним чином

оформлені конверти тощо. Такі підписки вибудовують своєрідну інтимність між читачем і тим, хто створює подібні матеріали з тематикою вразливості, небайдужості та приводять до свого роду сурогатних значущих стосунків. Через візуальну семіотику подібні журнали також можуть виглядати як "подарунок від друга". Наприклад, таке видання, як "Зцілення від шкоди" (анг. "Heal ofer Harm") пропонує наліпки з текстами "Ти можеш це зробити", "Я так пишаюся тобою" або ж "Привіт хоробра, дивовижна людина" як засіб для надання емоційної підтримки. У ньому також пропонується інструментальна підтримка, така як поради й заходи, які необов'язково є доказовими, але базуються на популярних думках і тенденціях, наприклад "обнімай тварин" або "практикуй самостійні навички". Ці заходи можуть підтримувати самооцінку, цілепокладання та розв'язання проблем і певною мірою сприяти посттравматичному зростанню, хоча мають обмежені можливості через некеріваність, відсутність зворотного зв'язку, одномірність і сурогатність відносин між автором і одержувачем, відсутність спільної історії та близькості в стосунках.

- 3) Творчий обмін історіями. Творчі проекти, які підтримують обмін історіями серед тих, хто зазнав травми, є також вельми поширеними в англійському інформаційному середовищі. Вони часто включають спілкування через історії та інші творчі процеси, такі як образотворче мистецтво, фотографії та відеофільми. Цей підхід може забезпечити можливість створення навичок, дозволяючи творчо співпрацювати тим, хто зазнав психологічної травми. Залучаючи тих, хто має травматичний досвід, до творчих процесів, такі історії є унікальним і привабливим способом спілкування та зазвичай зосереджують увагу на виділенні сильних сторін, підвищенні обізнаності й розвитку навичок. Завдяки творчому підходу до оповідання такі проекти сприяють розробці нарративу, що є необхідним процесом для того, щоб людина отримала сенс щодо пережитої травми, відчула цінність через набуття вміння створення оповідань, які цінуються спільнотою. Іншим напрямом у творчому обміні історій є створення інтерактивних новел чи відеоігор, які залучають інших з метою побудови почуття співпереживання, що може бути ресурсом у подоланні наслідків травматичної події та в посттравматичному зростанні.

- 4) Онлайн-спільноти та відповіді-поради. Відповіді-поради пишуть журналісти чи інші особи, які публікують відповіді на листи тих, хто пережив біду. Така форма привертає увагу через анонімність спілкування, тому людині легше поділитися особистими переживаннями. Такий підхід можна розглядати як сучасну альтернативу терапевтичним стосункам, проте в ньому, як і у двох попередніх випадках, не відбувається особистого контакту та розвитку стосунків. Онлайн-спільноти можуть розглядатися як такі, що створюють ілюзію спілкування без вимог дружби. Дослідження подібних спільнот у соціальних мережах виявили як позитивні, так і шкідливі взаємодії, поради та коментарі на цих сайтах; було встановлено, що часом вони зміцнюють негативну поведінку [3, 4]. Проте це є популярним засобом для отримання мотивуючих повідомлень, підказок та порад. Отже, більш традиційні групи зустрічей і підтримки осіб, які пережили психотравмуючі події певного типу, імовірно, усе ж таки мають перевагу перед онлайн-спільнотами через можливість безпосереднього емоційного контакту.

- 5) Дигіталізація психологічної інтервенції. Цей напрям використовує включення психологічних процедур до формату онлайн-курсу чи додатка, пропонуючи візу-

альну інформацію, сюжетні лінії з персонажами, питання, сповіщення та нагадування про участь у терапевтичній діяльності, змагання, відстеження прогресу в досягненні результату, іноді – із системою винагород. Такі підходи зазвичай не можуть урахувати унікальність індивідуальності людини, яка переживає травму, і надають узагальнену інформацію або пропонують виконувати дії, які не завжди підходять для конкретної людини. З іншого боку, такі програми іноді містять завдання щодо контакту з близькими людьми та довірливих розмов з ними про свій стан. Однак зазвичай вони ігнорують використання психотерапевтичних зв'язків у сприянні посттравматичному зростанню.

6) Біометрія та керування показниками. Вимірювання фізіологічних показників за допомогою сучасних технологій, таких як пульс, дихання, рухова активність, якість сну тощо. Існує практика самоконтролю для людей з такими психічними розладами, як біполярний розлад і ПТСР. Такі пристрої нагадують користувачам про дії, які забезпечують їхнє здоров'я та благополуччя, або ж привертають їхню увагу, коли зростають стресові показники. Більшість дослідників вважають такі засоби допоміжними й такими, що не можуть суттєво впливати на мотиваційні та інші складові щодо посттравматичного зростання [19].

У США провідними дослідниками напрямку позитивної психології створена система сприяння посттравматичному зростанню серед військових американської армії. При проходженні модуля солдати в інтерактивному режимі дізнаються про п'ять елементів, які роблять внесок у посттравматичне зростання.

1. Усвідомлення реакції на саму травму: втрати віри в себе, інших і майбутнє. Підкреслюється, що це нормальна реакція на травму, а зовсім не симптом посттравматичного стресу й не ознака ушкодження особистості.

2. Зниження тривожності за допомогою методики контролю за нав'язливими думками й образами.

3. Конструктивне саморозкриття. Блокування травми в психіці, швидше за все, призведе до погіршення фізичного та психічного стану, тому військовослужбовців заохочують розповідати про неї.

4. Створення історії травми. Історія направляється певним чином, так, щоб травма бачилася свого роду розвількою на життєвому шляху, парадоксом. Ідеться одночасно про втрату і придбання, скорботу і вдячність, слабкість і силу. Потім докладно розповідається про те, які сильні сторони особистості розвинулися, які відносини поліпшилися, як зміцнилося духовне життя, наскільки більше людина стала цінувати життя, які нові двері перед нею відкрилися.

5. Озвучуються всеосяжні життєві принципи й настанови, більш пристосовані до труднощів. Вони включають нові вияви альтруїзму; прийняття факту зростання, не обтяженого "синдромом того, хто вижив"; створення нової сутності людини, яка пережила травму і заново навчилася співчувати; серйозне ставлення до грецького ідеалу героя, який повернувся з Аїда, щоб розповісти світу важливу правду про те, як потрібно жити [18].

**Висновки.** Посттравматичне зростання відбувається в кількох напрямках (галузях) і може реалізовуватися залежно від типу пережитої травматичної події, індивідуальних реакцій і психологічних якостей того, хто реабілітується. Цей процес не є таким, що автоматично усуває симптоми посттравматичного стресового розладу, отже, відкидання необхідності психотерапевтичної та психосоціальної допомоги й зосередження лише на посттравматичному зростанні може бути помилковою стратегією у ставленні до тих, хто пережив посттравматичну подію. З іншого боку, усі відповідні дослідження

вказують на позитивний вплив соціальної підтримки в різних її виявах як на полегшення симптомів посттравматичного стресового розладу, так і на процес посттравматичного зростання. Отже, явище посттравматичного зростання, яке було виокремлено протягом останніх десятиліть і досліджено з різних методологічних позицій, можна розглядати як потужний ресурсний чинник реабілітаційного процесу, зокрема в мотиваційній складовій психосоціального супроводу.

#### Список використаних джерел

1. Осодло В. І. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій: сучасний стан та перспективи / В. І. Осодло, Д. С. Zubovskiy // Укр. психол. журн. – 2017. – 1(3). – С. 63–79.
2. Tedeschi R. G. Posttraumatic Growth: conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – 15 (1). – 1–18.
3. Weiss T. Posttraumatic Growth and Culturally Competent Practice. Lessons Learned from Around the Globe Wiley, Hoboken, NJ. / T. Weiss, R. Berger. – 2010. – P. 73–85.
4. Zeig J. K. Experiencing Erickson. An Introduction to the Man and His Work / J. K. Zeig. – Routledge; New York, 1986.
5. Bandler R. ReFraming: Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning / R. Bandler, J. Grinder. – Real People Press U.S., 1983.
6. Affleck G. Constructing Benefits from Adversity: Adaptation Significance and Dispositional 5. Underpinnings / G. Affleck, H. Tennen // Journal of Personality. – (1996). – 64, 899-922. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00948.x
7. Park C. L. Assessment and prediction of stress-related growth / C. L. Park, L. H. Cohen, R. L. Murch // Journal of Personality. – 1996. – 64(1), 71-105. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x
8. O'Leary V. Resilience and thriving in response to challenge: An opportunity for a paradigm shift in women's health / V. O'Leary, J. R. Ickovics // Women's Health: Research on Gender, Behavior and Policy. – 1995. – 1. – P. 121–142.
9. Тохтамиш О. М. Стратегія фокусування на вирішенні в консультативній соціальній роботі / О. М. Тохтамиш // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Соціальна робота. – 2017. – 2(2). – С. 19–25.
10. Prati G. Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis / G. Prati, L. Pietrantonio // Journal of Loss and Trauma. – 2009. – 14(5). – P. 364–388. doi:10.1080/15325020902724271
11. Pargament K. I. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE / K. I. Pargament, H. G. Koenig, L. Perez // Journal of Clinical Psychology. – 2000. – 56. – P. 519–543.
12. Type of social support matters for prediction of posttraumatic growth among cancer survivors / M. J. Schroevers, V. S. Helgeson, R. Sanderman, A. V. Ranchor // Psycho-Oncology. – 2010. – 19(1). – P. 46–53. doi:10.1002/pon.1501
13. Posttraumatic growth following breast cancer: A controlled comparison study / M. J. Cordova, L. L. C. Cunningham, C. R. Carlson, M. A. Andrykowski // Health Psychology. – 2001. – 20. – P. 176–185.
14. Posttraumatic growth after war: A study with former refugees and displaced people in Sarajevo / S. Powell, R. Rosner, W. Butollo et al. // Journal of Clinical Psychology. – 2003. – 59. – P. 71–83.
15. Dekel S. Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study / S. Dekel, T. Ein-Dor, Z. Solomon // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. – 2012. – 4(1). – P. 94–101. doi:10.1037/a0021865
16. Does Self-Reported Posttraumatic Growth Reflect Genuine Positive Change? / P. Frazier, H. Tennen, M. Gavian et al. // Psychological Science. – 2009. – 20 (7), 912-9. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02381.x
17. Trauma und persönliches Wachstum. In: Andreas Maercker, Rita Rosner (Hrsg.): Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen / T. Zöllner, L. Calhoun, R. Tedeschi. – Thieme Verlag, Stuttgart, 2006. – P. 36–45.
18. Лазос Г. П. Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики / Г. П. Лазос // Актуальні проблеми психології. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2016. – Вип. 45. – С. 120–127.
19. Brown A. V. & Choi J. H. (2017). Towards Care-based Design. Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies – C&T '17. doi:10.1145/3083671.3083703
20. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being / M. E. P. Seligman. – Atria Books, New York, 2012.
21. Calhoun L. G. & Tedeschi R. G. (1999). Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 184.
22. McMillan J. C. Posttraumatic Growth: What's It All about? / J. C. McMillan // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 1. – P. 48–52.

#### References

1. Osodlo, V.I., & Zubovskiy D.S (2017). Posttraumatychnе zrostannya osobystosti uchasykyv boiovykh dii: suchasnyi stan ta perspektyvy. Ukrayinskyi psykholohichnyi zhurnal, 1(3), 63-79.

2. Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15 (1), 1-18.
3. Weiss, T., & Berger R. (2010). *Posttraumatic Growth and Culturally Competent Practice. Lessons Learned from Around the Globe* Wiley, Hoboken, NJ., 73-85.
4. Zeig, J.K. (1986). *Experiencing Erickson. An Introduction to the Man and His Work*. Routledge, New York, 198.
5. Bandler, R., & Grinder, J. (1983). *ReFraming: Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning*. Real People Press U.S., 208.
6. Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Constructing Benefits from Adversity: Adaptation Significance and Dispositional 5. Underpinnings. *Journal of Personality*, 64, 899-922. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00948.x
7. Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, 64(1), 71-105. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x
8. O'Leary, V., & Ickovics, J.R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: An opportunity for a paradigm shift in women's health. *Women's Health: Research on Gender, Behavior and Policy*, 1, 121-142.
9. Tokhtamysh, O.M. (2017). *Strategiya fokusuvannya na vyryshenni v konsultativnii socialnii roboti. Visnyk Kyivskogo natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Socialna robota*, 2(2), 19-25.
10. Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14(5), 364-388. doi:10.1080/15325020902724271
11. Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 519-543.
12. Schroevers, M. J., Helgeson, V. S., Sanderman, R., & Ranchor, A. V. (2010). Type of social support matters for prediction of posttraumatic growth among cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 19(1), 46-53. doi:10.1002/pon.1501
13. Cordova, M. J., Cunningham, L. L. C., Carlson, C. R. & Andrykowski, M. A. (2001). Posttraumatic growth following breast cancer: A controlled comparison study. *Health Psychology*, 20, 176-185.
14. Powell, S., Rosner, R., Butollo, W., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2003). Posttraumatic growth after war: A study with former refugees and displaced people in Sarajevo. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 71-83.
15. Dekel, S., Ein-Dor, T., & Solomon, Z. (2012). Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 94-101. doi:10.1037/a0021865
16. Frazier, P., Tennen, H., Gavian, M., Park, C., Tomich, & P. Tashiro, T. (2009) Does Self-Reported Posttraumatic Growth Reflect Genuine Positive Change? *Psychological Science*, 20 (7), 912-9. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02381.x.
17. Zöllner, T., Calhoun, L., & Tedeschi, R. (2006). Trauma und persönliches Wachstum. In: Andreas Maercker, Rita Rosner (Hrsg.): *Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen*. Thieme Verlag, Stuttgart, 36-45.
18. Lazos, G.P. (2016). *Posttraumatyczne zrostannya: teoretychni modeli, novi perspektyvy dla praktyky. Aktualni problemy psykholohii. Tom 1 : Organizatsiina psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya. Socialna psykholohiya*, 45, 120-127.
19. Brown, A. V., & Choi, J. H. (2017). Towards Care-based Design. *Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies – C&T'17*. doi:10.1145/3083671.3083703
20. Seligman, M.E.P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Atria Books, New York, 368.
21. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). *Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 184.
22. McMillan, J.C. Posttraumatic Growth: What's It All about? *Psychological Inquiry*, Vol. 15, No. 1 (2004), 48-52.

Надійшла до редколегії 05.09.18

A. Тохтамыш, канд. психол. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ORCID ID 0000-0002-3850-535X

## ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ РОСТ В РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

*Рассмотрены элементы и условия посттравматического роста в контексте реабилитационного процесса и социального содействия развитию человека после психотравмирующего события. Исследованы формы социально-реабилитационного сопровождения с точки зрения создания условий для посттравматического роста и их эффективность. Проанализированы теоретические и прикладные модели с ресурсными элементами содействия реабилитационному процессу и процессу посттравматического роста.*

*Ключевые слова: социальная реабилитация, психологическая травма, посттравматический рост, социальное сопровождение.*

O. Tokhtamysh, Ph.D. in Psychology, docent

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-3850-535X

## POSTTRAUMATIC GROWTH IN A PROCESS OF REHABILITATION

*This topic is particularly relevant in the context of combat operations in eastern Ukraine against the occupation of the country, where members of the combined forces operation in each day are in a situation threatening the life and risk of getting a military psychological trauma.*

*The article considers the elements and conditions of post-traumatic growth in the context of the rehabilitation process and the social promotion of human development after a traumatic event. The phenomenon of post-traumatic growth can transform the concept of rehabilitation into a term that can be labeled as "proabilitation". The forms of social and rehabilitation support in terms of creating conditions for post-traumatic growth and their effectiveness are explored. The theoretical and applied models with resource elements of the rehabilitation process and post-traumatic growth process are analyzed.*

*It is noted that the traditional model of posttraumatic growth pay attention to the process of rumination and getting control over it and ignores one of the basic symptom of posttraumatic stress disorder, such as uncontrolled visual images (flash backs).*

*The two-component concept of post-traumatic growth, which may be "illusory" or "adaptive", can also be presented as a "compensatory" or "healing" type with regard to the presence or absence of post-traumatic stress disorder symptoms after reaching post-traumatic growth.*

*Posttraumatic growth occurs in several domains and can be depending on the type of traumatic event experienced, the individual reactions and the psychological qualities of the person. This process is not such that it automatically eliminates the symptoms of post-traumatic stress disorder, the same, rejecting the need for psychotherapeutic and psychosocial care and focusing only on post-traumatic growth can be a false strategy for those who have experienced a traumatic event. Consequently, the phenomenon of post-traumatic growth can be regarded as a powerful resource factor for the rehabilitation process, in particular, as a motivational component of psychosocial assistance.*

*Keywords: social rehabilitation, psychological trauma, posttraumatic growth, social assistance.*

УДК 316.4:159.97

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/14>Ю. Удовенко, канд. психол. наук, асист.,  
ORCID iD 0000-0002-6672-7355

О. Гончаренко, студ.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

## БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

*Розглянуто досвід Великобританії щодо системи соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю. Проаналізовано законодавче забезпечення захисту та підтримки людей з інвалідністю у Великій Британії, розкрито зміст поняття "реабілітація", досліджено цілі соціальної реабілітації людей з інвалідністю, представлено модель соціально-психологічної реабілітації таких людей у Великобританії, в основі якої лежить мультидисциплінарний підхід. Охарактеризовано принципи та етапи зазначеної моделі, що спрямовані на реалізацію комплексного, індивідуально орієнтованого підходу і активне залучення людей з інвалідністю до різних сфер діяльності відповідно до їхніх потреб і можливостей.*

*Вивчено та описано досвід британських організацій, які реалізують інноваційні технології фізичної, фінансової, інформаційної підтримки людей з інвалідністю, зокрема систему безконтактної фізіотерапії, незалежні особисті виплати, спеціальні онлайн-додатки про різноманітні події суспільного життя тощо.*

*Детально представлено модель підтримки зайнятості людей з інвалідністю, яка передбачає пошук місця роботи відповідно до можливостей клієнта, навчання й адаптацію до робочого місця та загальний супровід робочої програми протягом двох років.*

*Ключові слова: соціальна реабілітація, люди з інвалідністю, модель соціально-психологічної реабілітації, мультидисциплінарний підхід.*

**Вступ.** Діяльність держави щодо людей з інвалідністю має бути спрямована на створення правових, економічних, політичних, соціальних, психологічних та інших умов для забезпечення їхніх прав і можливостей на рівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті. Це потребує виявлення, усунення перепон і бар'єрів, що перешкоджають забезпеченню прав і задоволенню потреб, у тому числі стосовно доступу до об'єктів громадського та цивільного призначення, благоустрою, транспортної інфраструктури, дорожнього сервісу, транспорту, інформації та зв'язку, а також з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів – до освіти, праці, культури, фізичної культури і спорту; охорони здоров'я; соціального захисту; забезпечення виконання індивідуальної програми реабілітації; надання пристосованого житла; сприяння громадській діяльності.

В Україні в галузі реабілітології людей з інвалідністю існує безліч проблем, пов'язаних із відсутністю комплексного підходу, неузгодженням дій різних спеціалістів у процесі надання допомоги, розмитістю меж та методологічної платформи цієї діяльності. Сприяння зайнятості осіб з інвалідністю є складним процесом, організація якого потребує правильного вибору форм і методів, а також конкретних інструментів, здатних забезпечити узгодження інтересів роботодавців і найманих працівників. Проблеми соціального захисту і працевлаштування людей з інвалідністю в Україні залишаються гострими та нагально актуальними, що змушує науковців і практиків активно шукати шляхи їх розв'язання. Ураховуючи зазначене, важливим для України є звернення до міжнародного досвіду, а саме досвіду підтримки людей з інвалідністю в економічно розвинених країнах.

Ще в 1994 р. Генеральна Асамблея ООН схвалила дострокову стратегію подальшого здійснення Всесвітньої програми дій щодо людей з інвалідністю. Основною метою стратегії проголошено створення "суспільства для всіх", що дозволяє людині максимально розвинути її потенціал.

Відповідно реабілітація, соціальний захист, зайнятність, заохочення прав та гідності людей з інвалідністю є пріоритетними у високорозвинених країнах. Показовим прикладом у питаннях медичної, психологічної та соціальної реабілітації людей з інвалідністю є досвід Великобританії.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Для нашої статті важливими є дослідження таких учених, як

М. Байгереев, Г. Гаврюшенко, О. Ярская-Смирнова, С. Девсон, С. Растрик, Д. Росс, Н. Мігер, С. Моріс, Р. Піментал, Х. Рітчі. Зокрема, проблеми реабілітації осіб з інвалідністю досліджували М. Байгереев, Н. Мігер, С. Моріс; розширення можливостей працевлаштування осіб з інвалідністю розглядали О. Ярская-Смирнова, С. Девсон, Р. Піментал, Х. Рітчі; питання соціального захисту людей з інвалідністю вивчав С. Богданов; особливості освіти та реабілітаційного сервісу – С. Растрик, Д. Росс; організацію професійної реабілітації та зайнятості людей з інвалідністю досліджували Т. Кір'ян, М. Циганов; зарубіжний досвід сприяння зайнятості людей з інвалідністю – О. Заярнюк, Г. Гаврюшенко.

**Мета статті:** вивчити британський досвід системи соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю, а також розглянути загалом політику країни у ставленні до соціально вразливих громадян суспільства.

**Завдання статті:** 1) проаналізувати нормативно-правове забезпечення захисту та підтримки людей з інвалідністю; 2) розглянути зміст поняття "реабілітація" та цілі соціальної реабілітації; 3) охарактеризувати досвід британських організацій, які реалізують інноваційні технології підтримки людей з інвалідністю.

**Виклад основного матеріалу.** За офіційними даними у Великобританії близько 12 млн людей з інвалідністю (19 % населення), при цьому 3,5 млн людей з інвалідністю є працевлаштованими [1].

Система соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю у Великобританії вперше була реформована ще в 1948 р. тогочасним прем'єр-міністром Клементом Еттли. Він запропонував модель медичного сервісу, яку назвав Національною службою охорони здоров'я (NHS). Він стверджував, що фінансуватиметься вона на 100 % з податків громадян, а медичні послуги отримуватимуть безкоштовно всі, хто їх потребуватиме, і в необхідному обсязі. Еттли мав наміри зробити англіців нацією довгожителів, і на даний час його мету досягнуто: у Британії один з найвищих показників тривалості життя, у тому числі й серед людей з інвалідністю – у чоловіків він становить 79 років, у жінок – 83 [2]. Національною службою охорони здоров'я користуються 90 % населення Великобританії, вона є безкоштовною, надійною та працює вже понад 70 років.

Поряд із цим ставлення британців до людей з інвалідністю характеризується особливою турботою та безумовним прийняттям на правах рівних. Про це свідчить

і включення людей з інвалідністю в різні сфери суспільного життя. Так, ще у 1948 р. у Лондоні відбулися перші параолімпійські ігри, у яких узяли участь ветерани Другої світової війни. До прикладу, міністр освіти та зайнятості Девід Бланкет має вади зору та до парламенту приходив із собакою-поводирем. Принцеса Анна, прикута до інвалідного візка, є президентом асоціації верхової їзди для людей з інвалідністю. Також для відомого британського астрофізика Стівена Гокінга, який мав обмежені фізичні можливості, спеціально сконструювали реактивний літак, у якому він зміг реалізувати свою мрію, а саме відчуття невагомості і побувати в космосі.

Власний досвід спостереження за умовами життєдіяльності в Англії засвідчує, що вся інфраструктура країни облаштована відповідно до врахування потреб людей з інвалідністю. В аеропорту зустрічають зі спеціальним транспортом, призначеним для людей з інвалідністю, є велика кількість обслуговуючих ліфтів, туалетні кімнати забезпечені спеціальними засобами для людей з інвалідністю. Відповідно відсутні бар'єри як для пересування на візках в аеропорту, так і під час відвідування музеїв, замків, ресторанів тощо.

Таким чином, умови Великобританії щодо забезпечення життєдіяльності людей з інвалідністю засвідчують, що "жити інвалідом, але не бути ним" – це британська реальність [3].

Захист прав людей з інвалідністю у Великобританії унормований у таких законодавчих документах: закони "Про зайнятість людей з інвалідністю" від 1945 р., "Про освіту людей з інвалідністю", "Про сервіс та консультації людей з інвалідністю", "Про спеціальні освітні потреби та інвалідність" 2001 р. У Законі "Про Національну службу охорони здоров'я" зазначено, що реабілітація – це персоналізований, інтерактивний і спільний процес, що відображає людину загалом, дає можливість індивідуально максимально виявити свій потенціал, жити повноцінним і активним життям у своїй сім'ї, громаді, в освітній діяльності та на робочому місці, там, де це необхідно. Також цікавим є новий Закон "Про спеціальну підтримку зайнятості людей з інвалідністю" 2017 р., про який йдеться нижче [3].

Головний спеціаліст із медицини у Великобританії С. Растрік зазначає, що основна ідея реабілітації людей з інвалідністю – це філософія турботи і справа кожного. Ми повинні обладнати життя людей з інвалідністю так, щоб вони могли виявити свій максимальний потенціал і оптимізувати свій внесок у сімейне життя, їх громади та суспільство загалом. Реабілітація досягає цього, не зосереджуючись на діагнозі, а на впливі діагнозу на життя. Вона включає в себе роботу в партнерстві з людиною та максимальне використання потенціалу, незалежності, права вибору та управління [4].

Загалом цілями соціальної реабілітації **людей з інвалідністю** у Великобританії є [4]:

- орієнтація на особистість;
- фокус на позитивні результати, які встановлюються людьми згідно з їхніми цілями;
- концентрація на потреби людей, а не на їх діагноз;
- активний процес, а не пасивний догляд;
- орієнтир на роботу міждисциплінарної команди;
- інтеграція спеціалізованих та універсальних послуг;
- потреба в лідерстві для трансформаційних змін;
- робота в партнерстві;
- максимальне використання потенціалу особистості;
- надання надії людині.

В основі **моделі соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю у Великобританії** лежить мультидисциплінарний підхід. До складу мультидисциплінарної команди при Національній службі охорони

здоров'я (NHS) входять такі фахівці з реабілітації: арт-терапевт, аудіолог (лікар, який вивчає проблеми слуху), клінічна медсестра, клінічний психолог, дієтолог, доктор з реабілітаційної медицини, драмотерапевт, музичний терапевт, трудотерапевт, ортопед, фізіотерапевт, педіатр, психотерапевт, спеціаліст із соціальної роботи, радіотерапевт, дефектолог та логопед [4].

Принципами моделі соціально-психологічної реабілітації **людей з інвалідністю** є [5]:

- оптимізація фізичного, психічного та соціального благополуччя людини, максимальне досягнення результатів, незалежність та якість життя як для клієнтів, так і для їхніх опікунів або рідних;
- співпраця та партнерство між клієнтами та зацікавленими сторонами;
- індивідуально орієнтований, цілеспрямований підхід до людини, надання повноважень клієнтам та/або їхнім рідним прийняти поінформований контроль над їх реабілітацією (включаючи професійну реабілітацію);
- підтримка і активізація системи самоконтролю та вторинної профілактики через освіту, інформацію, включаючи відповідне самовідновлення;
- надання ранньої поточної оцінки та визначення потреби в реабілітації, забезпечення відповідного терапевтичного втручання;
- освічена команда, застосування мультидисциплінарного підходу;
- надання якісного, економічно ефективного реабілітаційного обслуговування з використанням мультидисциплінарної команди;
- чіткий, чуйний, шанобливий і надійний зв'язок з пацієнтами чи клієнтами;
- відповідальність, керівництво та ефективне спілкування на всіх рівнях взаємодії;
- поширення практики на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях;
- надійність системи оцінки та контролю, які є стандартизованими та послідовними.

**Модель соціально-психологічної реабілітації людей з інвалідністю у Великобританії** складається з таких етапів [6]:

1) Комплексна медична реабілітація, переважно фінансується через національну службу (NHS England). Ця фаза характеризується високою фізичною залежністю людей і, відповідно, наданням медичної допомоги людям з різними видами інвалідності та складними захворюваннями.

2) Спеціальна фізична реабілітація як на національному, так і на місцевому рівнях.

3) Спеціалізована реабілітація на місцевому рівні, характеризується проведенням опорно-рухової терапії, надаються послуги з охорони психічного здоров'я, серцевої реабілітації, реабілітації після інсульту, навчання самообслуговуванню та трудотерапії; на цій фазі передбачена і професійна реабілітація.

4) Неспеціалізована реабілітація, яка проводиться підготовленим персоналом, може бути місцевою або приватною. Надається при центрах здоров'я, у спортивних залах, громадських центрах, спортивних школах, також проводиться онлайн.

5) П'ятий і шостий етапи можуть бути приватними, добровільними чи благодійними (гранти від благодійних організацій, добровільне фінансування). Складовими цих етапів є структурована підтримка груп: групи прогулянок, танцювальні клуби, інклюзивний спорт, клуби для людей, що пережили інсульт тощо.

6) Робота у громадах, спрямована на формування самопомоги та роботу з мотивацією. Проведення роботи з клієнтами може здійснюватись у парках, спор-

тивних залах, на вулицях, у басейнах. Також за ініціативи громади проводяться навчальні зустрічі, масові заходи, конференції для батьків та родичів, які виховують дітей з інвалідністю.

Підтримка незалежності клієнтів відбувається з використанням смартфонів та онлайн-додатків [6].

Нещодавно у Великій Британії введено систему "безконтактної фізіотерапії", зміст якої полягає в тому, що хворого направляють до фізіотерапевта для того, щоб він отримав не масаж або електростимуляцію, а рекомендації щодо необхідних фізичних вправ, правильного дихання, боротьби зі шкідливими звичками та першочергових заходів у разі, наприклад, болю у спині.

Матеріальну допомогу за інвалідністю (Disability Living Allowance) у Великобританії замінили на незалежні особисті виплати (Personal Independence Payments). Це також забезпечило можливість доступу до безкоштовних медикаментів і пільг, таких як безкоштовна парковка, екскурсії, культурно-масові заходи [6]. Нова система вже вступила в силу на всій території Англії, Шотландії та Уельсу.

Також існують спеціальні онлайн-додатки для людей із особливими потребами, такі як "Assist-meapp", розроблений для того, щоб людина була поінформована щодо різноманітних подій, наприклад заходів для людей з інвалідністю, мистецьких виставок, мітингів, відкриття ресторанів, музеїв, переглядів фільмів під супроводом асистента. Додаток розроблений з картою пересувань на візку і показує, на яких станціях метро є ліфти, як швидше дістатися до бажаного місця, які ресторани є "дружніми для людей з інвалідністю". Разом із цим цікавим є додаток "Побачення", призначений для людей з інвалідністю, які шукають другу половинку, друга або просто хочуть піти на прогулянку чи побачення.

У жовтні 2016 р. уряд Великобританії опублікував документ "Зелена книга здоров'я та інвалідності" про поліпшення життя, у якому окреслено пакет підтримки та зайнятості для людей з інвалідністю. За ініціативою уряду запропоновано індивідуальну підтримку зайнятості, яка надає професійну допомогу людям у пошуку роботи. У цьому документі на 2018–2019 рр. прогнозується 80 % працевлаштованих серед людей з інвалідністю. Усе працює на добровільній основі та є безкоштовним, а також керується Законом "Про спеціальну підтримку зайнятості людей з інвалідністю" 2017 р.

Наприклад, в організації "JobcentrePlus" існує Модель підтримки зайнятості людей з інвалідністю, яка передбачає таке:

1. Спочатку проводиться інтерв'ю в "JobcentrePlus", де клієнта – людину з інвалідністю – інформують про робочу програму та призначають провайдера. На цьому етапі йде пошук роботодавців за обраною сферою діяльності.

2. Провайдер підбирає роботодавця, повідомляє клієнту, що допомога буде доступна і що від нього очікується. Провайдер також починає розробляти "План дій успішного працевлаштування".

3. Клієнту надається консультація щодо навчання та стандартів надання послуг, тобто на цьому етапі проводиться робота з очікуваннями клієнта та вимогами до нього за місцем працевлаштування.

4. Якщо клієнт відповідає вимогам, то проводиться навчання та пристосування до умов роботи. Паралельно клієнт проходить тренінги та поліпшує свої професійні навички.

Тривалість підтримки за робочою програмою становить два роки, протягом яких провайдер здійснює супровід клієнта.

Цікавою є практика "Recovery college" для людей із проблемами психічного здоров'я. Цей коледж також

надає послуги людям, які залежні від наркотиків чи алкоголю. Коледж є частиною Академічного центру медико-санітарних наук "King's Health Partners", а також партнером Королівського коледжу Лондона, Гарі та Сент-Томаса і Фонду королівської лікарні "NHS Foundation Trusts". Їх основна мета – бути лідером у поліпшенні здоров'я та благополуччя, якості життя людей на місцевому, національному і глобальному рівнях.

Ця сфера послуг є унікальною, оскільки вона складається із трьох основних компонентів:

- 1) догляд і лікування;
- 2) наука та дослідження;
- 3) підготовка кадрів.

Надання послуг передбачає реалізацію таких етапів:

1. Проактивний догляд – увага приділяється досягненню активної допомоги для клієнтів, що включає знання потенційних ризиків, які можуть спричинити погіршення стану клієнта, а також прогноз щодо уникнення ризиків.

На цьому етапі застосовуються такі методи втручання:

- динамічна оцінка ситуаційної агресії ("DASA") для прогнозування й запобігання ескалації насильства та агресії;

- система рейтингів "RAG", яка допоможе персоналу швидко визначити потреби клієнтів і втручання, необхідні для зменшення ризику.

2. Забезпечення участі клієнта – залучення клієнтів є основою узгодження розуміння та очікування, що зменшують фрустрацію і розбіжності в реабілітації.

Методами втручання є: консультування та вхідні бесіди, відкрите обговорення й узгодження цінностей та очікувань, які є важливими для обох сторін.

3. Реалізація командної роботи, а саме чітке, спрямоване на клієнта спілкування між усіма учасниками забезпечує безперервність догляду та кращі результати реабілітації клієнта, що є колективною відповідальністю за надання послуг.

До методів втручання належать: ситуація, інформація, оцінка, рекомендація, рішення ("SBARD").

4. Вплив навколишнього середовища – умови, громада та суспільство загалом. Потрібно розуміти, як певні види навколишнього середовища можуть призвести до рецидивів людини з інвалідністю та як цього уникнути.

Методами втручання є: навчання клієнта, робота з його мотивацією, потенціалом і здібностями.

Таким чином, інноваційні технології підтримки людей з інвалідністю відображають комплексний підхід до процесу соціально-психологічної реабілітації, а також є гнучкими щодо врахування потреб місцевого населення. При цьому важливе місце в процесі реабілітації займає індивідуальна підтримка зайнятості людей з інвалідністю, що свідчить про створення умов для реалізації їхнього права на працю й загалом про їхню соціальну інтеграцію в суспільний простір.

**Висновки.** Аналіз британського досвіду у сфері реабілітації людей з інвалідністю дає змогу зробити такі висновки.

1. Модель медицини у Великобританії називається Національною службою охорони здоров'я (NHS), яка передбачає безкоштовне надання медичних послуг усім, хто їх потребує, і в необхідному обсязі. Законодавство Великобританії захищає права людей з інвалідністю такими нормативними документами, як закони "Про зайнятість людей з інвалідністю", "Про освіту людей з інвалідністю", "Про сервіс та консультації людей з інвалідністю", "Про спеціальні освітні потреби та інвалідність", "Про спеціальну підтримку зайнятості людей з інвалідністю".

2. Соціально-психологічна реабілітація підтримує такі аспекти клієнтоорієнтованого підходу: самоврядування, інтегроване включення в процес реабілітації, спільне складання планів підтримки, залучення та партнерство з фахівцями з реабілітації, які входять до складу мультидисциплінарної команди, а також моніторинг психічного потенціалу особистості.

3. Ефективна реабілітація передбачає реалізацію комплексного, індивідуального та мультидисциплінарного підходів. Наприклад, дві людини можуть мати однаковий діагноз, проте є дуже різні за здібностями та потребами, цінностями й переконаннями, прагненнями, мотивацією тощо. Це означає, що їхні потреби в реабілітації будуть також суттєво відрізнятися.

Отже, досвід Великобританії є яскравим прикладом дієвої реабілітаційної системи надання послуг людям з інвалідністю, який важливо враховувати в процесі трансформації, формування нових підходів до організації та здійснення реабілітаційної роботи з людьми з інвалідністю в Україні.

**Перспективи подальших розвідок.** На даний час пріоритетом державної політики Великобританії щодо реабілітації людей з інвалідністю є підвищення їхнього рівня незалежності, а також стандартизація технологій підтримки цієї групи клієнтів з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей. У зв'язку з цим потужним напрямом у Великобританії є підготовка асистентів, соціальних працівників, тьюторів та піклувальників (carer) для надання реабілітаційних послуг дітям і дорослим з інвалідністю. До того ж у сім'ї, де є дитина з інвалідністю, один з батьків може офіційно стати її асистентом, безкоштовно пройти навчання й отримувати виплати від уряду. Відповідно діти з інвалідністю мають власний навчальний план розвитку, спеціальне харчування, асистента, тьютора.

Ураховуючи, що зараз актуальним для України є запровадження процесів освітньої та соціальної інклюзії, а також уведення в освітній простір посад "асистент учителя", "асистент дитини", важливим подальшим напрямом досліджень вбачаємо вивчення системи підготовки асистентів, соціальних працівників, тьюторів для професійної підтримки дітей та молоді з інвалідністю чи особливими освітніми потребами, а також визначення необхідних умов для забезпечення інклюзивного освітнього та соціального середовища.

#### Список використаних джерел

1. Заярнюк О. В. Зарубіжний досвід сприяння зайнятості інвалідів / О. В. Заярнюк // *Наук. праці Кіровоград. нац. техн. ун-ту. Економічні науки.* – 2011. – Вип. 20(2). – С. 81–86.
2. Гаврюшенко Г. П. Досвід країн ЄС у питанні реабілітації інвалідів: міжнародний досвід / Г. Гаврюшенко, П. Коропець // *Соціальна політика: проблеми, коментарі, відповіді.* – 2009. – С. 38–40.
3. NHS (2014). Rehabilitation, reablement and recovery. Rehabilitation is everyone's business: Principles and expectations for good adult rehabilitation. Wessex Strategic Clinical Networks. Retrieved from: <https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/clinical-commissioning-community/improving-adult-rehabilitation-services/principles-expectations>

4. England (2014). Commissioning for carers: Principles and resources to support effective commissioning for adult and young carers. Retrieved from: <https://www.england.nhs.uk>

5. British Society of Rehabilitation Medicine (2013). Specialist rehabilitation in the trauma pathway: BSRM core standards. Retrieved from: <http://www.bsrm.org.uk/publications/publications>

6. NHS London (3) (no date) Allied Health Professions: Diabetes toolkit. Developed on behalf of the Strategic AHP Leeds Group. Retrieved from [https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-qipp-toolkits/AHP\\_Diabetes\\_Pathway\\_final%20-2.pdf](https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-qipp-toolkits/AHP_Diabetes_Pathway_final%20-2.pdf)

7. Соціальні трансформації: міжнародний і вітчизняний досвід: монографія / В. М. Новіков, Н. П. Сітнікова, Л. А. Мусіна, В. В. Семенов; за ред. д-ра екон. наук, проф. В. М. Новікова. – НАН України. Ін-т економіки НАНУ, 2003.

8. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами / Е. Р. Ярская-Смирнова, Э. К. Наберушкина. – СПб.: Питер, 2004.

9. World Health Organisation (2012). Concept paper: WHO guidelines on health-related rehabilitation (Rehabilitation Guidelines). Retrieved from: [http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15\\_01/en](http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15_01/en)

10. Department for Education and Skills (2007). Aiming high for disabled children. Retrieved from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100420125503/http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/download/?id=659>

11. Department of Health (2001). National service framework for older people. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/quality-standards-for-care-services-for-older-people>

12. National Institute for Health and Care Excellence (2011). Service user experience in adult mental health: Improving the experience of care for people using adult NHS mental health services. CG136. Retrieved from: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg136>

#### References

1. Zaiamiuk O. V. Zarubizhnyi dosvid spriyannia zainiatosti invalidiv / O. V. Zaiamiuk // *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky.* – 2011. – Vyp. 20(2). – С. 81–86.
2. Havriushenko H. P. Dosvid krain YeS u pytanniakh reabilitatsii invalidiv: mizhnarodnyi dosvid / H. Havriushenko, P. Koropets/Sotsialna polityka: problemy, komentari, vidpovidi. – 2009. – С. 38–40
3. NHS (2014). Rehabilitation, reablement and recovery. Rehabilitation is everyone's business: Principles and expectations for good adult rehabilitation. Wessex Strategic Clinical Networks. Retrieved from: <https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/clinical-commissioning-community/improving-adult-rehabilitation-services/principles-expectations>
4. England (2014). Commissioning for carers: Principles and resources to support effective commissioning for adult and young carers. Retrieved from: <https://www.england.nhs.uk>
5. British Society of Rehabilitation Medicine (2013). Specialist rehabilitation in the trauma pathway: BSRM core standards. Retrieved from: <http://www.bsrm.org.uk/publications/publications>
6. NHS London (3) (no date) Allied Health Professions: Diabetes toolkit. Developed on behalf of the Strategic AHP Leeds Group. Retrieved from [https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-qipp-toolkits/AHP\\_Diabetes\\_Pathway\\_final%20-2.pdf](https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-qipp-toolkits/AHP_Diabetes_Pathway_final%20-2.pdf)
7. Sotsialni transformatsii: mizhnarodnyi i vitchyzniani dosvid (monohrafiia) / V. M. Novikov, N. P. Sitnikova, L. A. Musina, V. V. Semenov; za red. d.e.n., prof. V. M. Novikova. – NAN Ukrainy. In-t ekonomiky NANU, 2003. – 253 s.
8. larskaia-Smyrnova E. R. Sotsyalnaia rabota s invalidami / E. R. Yarskaia-Smyrnova, Э. К. Наберушкина. – СПб.: Pyter, 2004. – 316 s.
9. World Health Organisation (2012). Concept paper: WHO guidelines on health-related rehabilitation (Rehabilitation Guidelines). Retrieved from: [http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15\\_01/en](http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15_01/en)
10. Department for Education and Skills (2007). Aiming high for disabled children. Retrieved from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100420125503/http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/download/?id=659>
11. Department of Health (2001). National service framework for older people. Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/quality-standards-for-care-services-for-older-people>
12. National Institute for Health and Care Excellence (2011). Service user experience in adult mental health: Improving the experience of care for people using adult NHS mental health services. CG136. Retrieved from: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg136>

Надійшла до редколегії 04.09.18

Ю. Удовенко, канд. психол. наук, асист.

ORCID iD 0000-0002-6672-7355

О. Гончаренко, студ.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

## БРИТАНСКИЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

*Изучен опыт Великобритании в отношении системы социально-психологической реабилитации людей с инвалидностью. Проанализировано законодательное обеспечение защиты и поддержки людей с инвалидностью в Великобритании, раскрыто содержание понятия "реабилитация", рассмотрены цели социальной реабилитации людей с инвалидностью, представлена модель социально-психологической реабилитации таких людей в Великобритании, в основе которой лежит мультидисциплинарный подход. Охарактеризованы принципы и этапы указанной модели, направленные на реализацию комплексного, индивидуально ориентированного подходов и активное привлечение людей с инвалидностью к различным сферам деятельности в соответствии с их потребностями и возможностями.*

*Изучен и описан опыт британских организаций, реализующих инновационные технологии физической, финансовой, информационной поддержки людей с инвалидностью, в частности система "бесконтактной физиотерапии", независимые личные выплаты, специальные онлайн-приложения о различных событиях общественной жизни и т. д.*

*Подробно представлена модель поддержки занятости людей с инвалидностью, которая предполагает поиск места работы в соответствии с возможностями клиента, обучение и адаптацию к рабочему месту и в целом сопровождение рабочей программы в течение двух лет.*

*Ключевые слова: социальная реабилитация, люди с инвалидностью, модель социально-психологической реабилитации, мультидисциплинарный подход.*

J. Udovenko, PhD in Psychology, assistant

ORCID iD 0000-0002-6672-7355

O. Honcharenko, student

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

## BRITISH EXPERIENCE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

*The article is devoted to the study of the UK experience with the system of social and psychological rehabilitation of people with disabilities. The legislation analyzes the protection and support of people with disabilities in the UK, which enables them to maximize their potential, live a full and active life in their families, communities and society as a whole. The content of the concept of "rehabilitation", defined in normative documents, is disclosed as a personalized, interactive and collaborative process that reflects a person as a whole, enabling her to maximize their potential, to live a full and active life in their family, community, educational activities, and the workplace where it is needed. The goals of social rehabilitation of people with disabilities in the UK are considered, namely the orientation towards the person, its needs, and not the diagnosis; active involvement process, not passive care; integration of specialized and universal services; maximizing the potential of personality; work in partnership etc.*

*The model of socio-psychological rehabilitation of people with disabilities in Great Britain, based on a multidisciplinary approach, is presented. The principles and stages of this model are described, aimed at implementation of complex, individually oriented approaches and active involvement of people with disabilities in different spheres of activity according to their needs and possibilities.*

*The experience of British organizations that implement innovative technologies of physical, financial, informational support of people with disabilities is studied and described, in particular: the system of "contactless physiotherapy", independent personal payments, special online applications for various events of soplife, etc.*

*The model of employment support for people with disabilities is presented in detail, which involves finding a job in accordance with the client's capabilities, training and adaptation to the workplace, and the general support of the work program for 2 years.*

*Keywords: social rehabilitation, people with disabilities, model of social and psychological rehabilitation, multidisciplinary approach.*

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

УДК 378.012.11.234

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/15>

М. Васильєва-Халатникова, канд. пед. наук, асист.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID iD 0000-0002-8488-4602

### СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Представлено педагогічну технологію формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, яка є чіткою науково-теоретичною основою оптимальної реалізації завдань професійної підготовки й розглядається як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що становлять певну цілісну систему. Виділено компоненти педагогічної технології, що дозволило розбити її на блоки (цільовий, функціональний, змістовий, організаційний, результативний), які забезпечили можливість чіткіше уявити цілеспрямований процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. Зазначено, що такий процес буде успішним за наявності відповідних педагогічних умов, які ефективно впливатимуть на нього та професійне становлення майбутніх соціальних педагогів.*

*Ключові слова: педагогічна технологія, професійна рефлексія, соціальний педагог, вищий навчальний заклад, педагогічні умови.*

**Вступ.** Для оптимальної реалізації завдань у системі професійної освіти потрібно мати чітку науково-теоретичну основу для обґрунтування та розробки педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Педагогічна технологія формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі є чіткою науково-теоретичною основою оптимальної реалізації завдань професійної підготовки. Для її побудови, ми визначили зміст поняття "технологія", "педагогічна технологія", процес технологізації та його загальну класифікацію.

Сьогодні в науковій літературі широкого розповсюдження дістало поняття "педагогічна технологія", що має понад 300 формулювань залежно від розуміння структури та компонентів освітнього процесу [8, с. 121].

Проаналізуємо деякі підходи до визначення поняття "педагогічна технологія":

- системний метод створення, використання, визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО) [7, с. 32–33];
- спосіб організації думок про матеріали, людей, моделі та системи типу "людина – машина" (І. Я. Лернер) [5, с. 98];
- упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (В. О. Сластьонін) [11, с. 48–57];
- сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення освітніх цілей (І. А. Зязюн) [3, с. 211];
- спільна галузь педагогічного знання, яка включає дві групи питань, перша з яких пов'язана із застосуванням технічних засобів у навчальному процесі, друга – з його організацією (Г. Є. Гребенюк) [8, с. 78];
- детально обміркована модель спільної педагогічної діяльності з проектування організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів (В. М. Монахов) [6, с. 134];
- законодавствозадавальна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має вищий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж традиційне навчання (М. Я. Велинський) [2, с. 96];
- процес створення адекватної для потреб і можливостей особистості й суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного та

професійного розвитку і саморозвитку людини, яка внаслідок упорядкованих дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога (С. О. Сисоєва) [10, с. 404];

- проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично (В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур) [1, с. 87].

При використанні педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі ми спиралися на такі загальні принципи технологізації [8, с. 58]:

- аналогія технології та об'єкта;
- взаємодія у процесі технологізації інтуїтивно-змістовних і формальних методів;
- нове знання щодо об'єкта дослідження;
- експериментальна перевірка нового знання та деяких гіпотетичних уявлень про об'єкт;
- суперечливість інтуїтивно-змістовного та формального методів вивчення об'єктів;
- обмеженість взаємодій об'єкта з іншими об'єктами;
- багатотехнологічність як принцип технологізації, що відображає динаміку об'єкта;
- оновлене знання про об'єкт;
- емпірична доказовість гіпотетико-інтуїтивних уявлень, що покладені в основу побудови технології;
- технологія як опосередкована ланка між об'єктом і суб'єктом дослідження.

Технологізація має відповідати таким вимогам:

- будуватися на основі аналізу сучасного стану дослідженості об'єкта та його попереднього розвитку;
- спиратися на закономірності або характерні властивості, що визначають розвиток об'єкта;
- ураховувати сприятливі та гальмуючі фактори розвитку об'єкта;
- містити висловлення про передбачувані впливи на систему тих факторів, з якими безпосередньо пов'язаний об'єкт [8, с. 97–105].

**Головною метою** цієї роботи є розкриття особливостей упровадження педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Педагогічна технологія формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі інтегрувала критичне, альтернативне мислення майбутніх соціальних педагогів, їхню дослідницьку, професійну позицію, що спиралася на

фундамент концептуальних і соціально значущих критеріїв аналізу й оцінювання професійної діяльності.

Професійна діяльність майбутніх соціальних педагогів нерозривно пов'язана зі спілкуванням. Завдяки йому майбутні соціальні педагоги вчаться самовизначенню, виробленню професійної позиції, засвоєнню нового знання. Наприклад, С. В. Кондратьєва та В. О. Кривошеєв [4, с. 184–186] досліджували професійну рефлексію в процесі педагогічного спілкування, розрізняючи два типи рефлексії – комунікативну й особистісну.

Рефлексивна підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі припускала таку її організацію, що сприяла формуванню високого (творчого) і середнього (достатнього) рівнів знань, умінь та навичок у галузі професійної рефлексії. Її загальними компонентами визначалися: система знань щодо професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів, що розвивала рефлексивне мислення, і система умінь та навичок, що формувалися рефлексивною діяльністю. Вона була практико-орієнтованою, тобто містила результати досліджень проблеми рефлексії та професійної рефлексії в межах філософської, психологічної та педагогічної наукової літератури; професійної рефлексії соціальних педагогів – у межах діяльності та майбутніх соціальних педагогів – у межах професійної підготовки у вищому навчальному закладі (теорія професійної рефлексії); практичний матеріал (завдання, вправи, прийоми), що формували професійну рефлексію майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі (методика професійної рефлексії).

Процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі був частиною навчального процесу, як підсистема він мав якості цілого, отже, і свою мету, компоненти, певну структуру, механізм функціонування, кінцевий результат, зв'язок із цілісним педагогічним процесом.

Для забезпечення сталого формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів доцільно використовувати технологізацію, оскільки пряме експериментування небезпечно для майбутньої діяльності фахівців соціальної сфери.

Проаналізуємо розроблену нами педагогічну технологію формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі докладніше (рис. 1). Під педагогічною технологією формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі ми будемо розуміти цілісний педагогічний процес, у якому сукупність форм, методів, засобів навчання спрямована на набуття майбутніми соціальними педагогами певних знань, умінь та навичок, а також на розвиток особистостей студентів як майбутніх практиків професійної діяльності.

Вона розкривала особливості структури (елементи й етапи процесу формування), послідовний зв'язок цих елементів та особливості конструювання змісту формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. Розроблена педагогічна технологія розглядалася як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що становлять певну цілісну систему. Виділення компонентів у педагогічній технології дозволило розбити її на блоки (цільовий, функціональний, змістовий, організаційний, результативний), які забезпечили можливість більш чітко уявити цілеспрямований процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Цільовий блок. Метою освітнього процесу було забезпечення досягнення середнього (достатнього) і високого (творчого) рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів. Її реалізація й виконання полягали в таких завданнях: засвоєння теорії, ознайомлення із основними методиками, форму-

вання умінь і навичок професійної рефлексії в майбутніх соціальних педагогів.

Функціональний блок дозволив виділити такі функції процесу формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі: навчальну – формування в майбутніх соціальних педагогів системи знань про професійну рефлексію та можливості її використання у практичній діяльності; виховну – формування професійних настанов і принципів, стандартів професійної поведінки; інноваційну – формування у свідомості майбутніх соціальних педагогів здатності до розв'язання професійних завдань, сприяння розвитку таких якостей, як професійна мобільність і можливість адаптації до нових умов, що змінюються професійною діяльністю; розвивальна – сприяння формуванню майбутніх соціальних педагогів як особистостей і підготовці їх до самостійної професійної діяльності, самореалізації.

Ефективне функціонування розробленої педагогічної технології неможливе без формування в майбутніх соціальних педагогів знань, умінь і навичок професійної рефлексії; формування професійної спрямованості особистостей майбутніх соціальних педагогів; використання спецкурсу, побудованого на основі виявлення й установлення міждисциплінарних зв'язків між загальноосвітніми та спеціальними навчальними дисциплінами.

Змістовий блок. Відповідно до мети та завдань процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі розглядався як специфічний вид навчальної діяльності, спрямований на майбутніх соціальних педагогів з метою розвитку та формування їхніх особистостей як професіоналів. Таку діяльність визначали мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Мотиваційний компонент покликаний формувати в майбутніх соціальних педагогів мотивації до професійної діяльності, розуміння сенсу цієї діяльності та свого місця в ній. Когнітивний компонент спрямований на формування в майбутніх соціальних педагогів професійних цінностей та ідеалів. Діяльнісний компонент вимагав з боку майбутніх соціальних педагогів конкретної дії, вчинку, поведінкового акту, застосування соціальної та професійної норми, вироблення професійної звички.

Наступний блок педагогічної технології – організаційний, у якому ми виділяли процесуальний аспект формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі здійснювалося під впливом усіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого. Цей блок представлений: напрямами фахової підготовки (професійна, практична, науково-методична); формами організації навчання (групова, самостійна, науково-дослідна робота; професійна практика із соціальної педагогіки); методами навчання (інформаційно-розвиваючі, проблемно-пошукові, практичні); формами контролю результатів навчання (тести, результати групової та самостійної роботи, контрольні роботи).

Управління педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі неможливе без урахування педагогічних умов її реалізації. За суттю вони були своєрідним "стрижнем", що дозволив їй функціонувати та бути дієвою. До педагогічних умов дієвості педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі ми віднесли: базові (системний, безперервний, контрольований вплив на процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, навчальні умови вищого навчального закладу: технологічні, психологічні, на-

вчально-методичні, побутові, часові); процесуальні (орієнтація рефлексивної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі на специфіку професійної діяльності, постійний контакт з організаціями, які надають послуги із соціальної педагогіки, створення рефлексивного середовища й активізація суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між науково-педагогічними працівниками та майбутніми соціальними педагогами у вищому навчальному закладі, удосконалення робочих навчальних програм з дисциплін про-

фесійного спрямування майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі) і формувальні (розуміння майбутніми соціальними педагогами актуальності та важливості формування професійної рефлексії у вищому навчальному закладі, усвідомлений вибір майбутніми соціальними педагогами спеціальності "Соціальна педагогіка", формування стійкої мотивації щодо актуальності та важливості професійної рефлексії у вищому навчальному закладі, навчально-методичне забезпечення цього процесу).

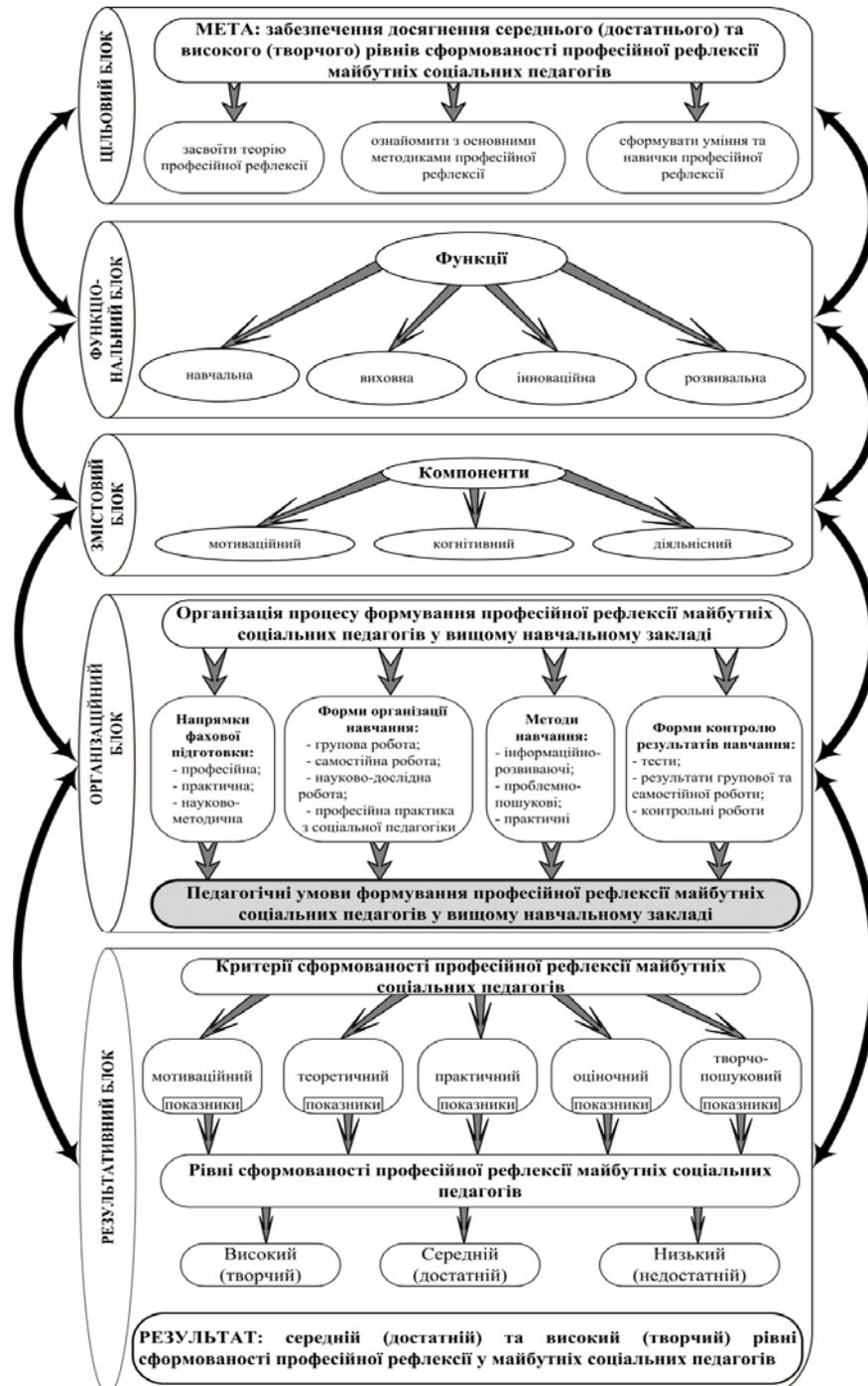


Рис. 1. Педагогічна технологія формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі

Напрями фахової підготовки, форми організації навчання, методи навчання та форми контролю результатів навчання підпорядкувалися педагогічним умовам формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Результативний блок. Представлений критеріями та показниками рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів. Результатом ефективності педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціаль-

них педагогів у вищому навчальному закладі було досягнення середнього (достатнього) і високого (творчого) рівнів сформованості професійної рефлексії в майбутніх соціальних педагогів.

Структурні блоки запропонованої педагогічної технології взаємопов'язані, тому досягнення мети неможливе без їх урахування. Таким чином, ми пропонуємо здійснювати формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі на основі педагогічної технології, що становить певну цілісну систему і дозволяє забезпечити можливість більш чіткого уявлення цілеспрямованого процесу формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів.

Упровадження педагогічної технології формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі неможливе без урахування педагогічних умов її реалізації. Незважаючи на те, що вони виступали у складі організаційного блоку обґрунтованої та розробленої педагогічної технології, за суттю вони були своєрідним "стрижнем", що дозволив їй функціонувати та бути дієвою. Для того, щоб упровадження педагогічної технології було ефективним, необхідно більш чітко розуміння та врахування при організації процесу формування професійної рефлексії у вищому навчальному закладі.

Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі буде успішним за наявності відповідних педагогічних умов. При цьому необхідно виявити, проаналізувати й узагальнити в системному вигляді ті педагогічні умови, які ефективно впливатимуть на цей процес і професійне становлення майбутніх соціальних педагогів. Чим краще визначені й обґрунтовані педагогічні умови, тим більше ефективних результатів ми досягнемо. Принципові особливості цього процесу виявлялися в неможливості примусити майбутніх соціальних педагогів опанувати професійну рефлексію, способи та прийоми рефлексивної діяльності, здійснювати пошук відповідної інформації щодо рефлексії взагалі та професійної рефлексії зокрема. Єдино прийнятними залишалися опосередковано-стимулюючі засоби впливу на майбутніх соціальних працівників, що припускали активізацію їх як суб'єктів особистісного та професійного становлення.

**Висновки.** Отже, від того, у яких педагогічних умовах буде здійснюватися професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, залежить ефективність педагогічної технології формування професійної рефлексії. Процес формування професійної рефлексії майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі є частиною навчального процесу, як підсистема він має якості цілого, отже, і свою мету, компоненти, певну структуру, механізм функціонування, кінцевий результат, зв'язок із цілісним пе-

дагогічним процесом. Є необхідність розробки спецкурсу "Професійна рефлексія соціальних педагогів".

Аналіз місця професійної рефлексії соціальних педагогів і перспективи її застосування у практичній діяльності є предметом подальших наукових розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: 1989. – 147 с.
2. Васильева-Халатникова М. О. Критерії та показники рівнів сформованості професійної рефлексії майбутніх фахівців з соціальної педагогіки // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота 2(2) 2017. С. 56-61.
3. Зязюн І. Професійна освіта : педагогіка і психологія / Зязюн І. // за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – К.: Вища школа, 2003. – 568 с.
4. Кондратьева С. В., Кривошеев В. А. Педагогическая рефлексия начинающих учителей / С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев // Тезисы докл. к VII съезду общества психологов СССР. – М.: 1989. – С. 184–186.
5. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер И. Я. – М.: 1981. – 186 с.
6. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования педагогического процесса / Монахов В. М. – М.: 1996. – 225 с.
7. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К.: А. С. К., 2002. – 255 с.
8. Плахотнік О. В., Васильева-Халатникова М. О. Професійна рефлексія у діяльності соціального педагога: навчально-методичний посібник. – Київ, 2013. – 248 с.
9. Професійна підготовка фахівців вищої школи в умовах оновленої парадигми освіти / За ред. Г. Є. Гребенюка. – Х.: Каравела, 1999. – 134 с.
10. Сисоева С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М., Кульчицька О. І., Сігаєва Л. Є. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті // Академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти / С. О. Сисоева (ред.). – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
11. Сластенин В. А. Социальный работник: личность и профессия / В. А. Сластенин // Социальная работа. – 1992. – Вып. № 6. – С. 48–57.

#### References

1. Bespal'ko V. P. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-воспитател'nogo processa podgotovki specialistov / V. P. Bespal'ko, Yu. G. Tatur. – М.: 1989. – 147 s.
2. Vasyljeva-Khalatnykova M. O. Kryteriyy ta pokaznyky ravniv sformovanosti profesijnoyi refleksiji maybutnikh fakhivtsiv z sotsialnoyi pedahohiky / Visnyk Kyuyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota. 2(2) // S. 56-61.
3. Ziaziun I. Profesiina osvita : pedahohika i psykholohiia / Ziaziun I. // za red. I. Ziaziuna, N. Nychkalo. – K.: Vyscha shkola, 2003. – 568 s.
4. Kondrat'eva S. V., Krivosheev V. A. Pedagogicheskaya refleksiya nachinayushchih uchitelej / S. V. Kondrat'eva, V. A. Krivosheev // Tezisy dokl. k VII s'ezdu obshchestva psihologov SSSR. – M.: 1989. – S. 184–186.
5. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya / Lerner I. Ya. – M.: 1981. – 186 s.
6. Monahov V. M. Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya pedagogicheskogo processa / Monahov V. M. – M.: 1996. – 225 s.
7. Osvitni tekhnologhiji: Navchaljno-metodychnyj posibnyk / O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Ljubarsjka ta in. – K.: A. S. K., 2002. – 255 s.
8. Plakhotnik O. V., Vasyljeva-Khalatnykova M. O. Profesiijna refleksija u dijalnosti social'nogho pedaghogha: navchaljno-metodychnyj posibnyk. – Kyjiv, 2013. – 248 s.
9. Profesiijna pidghotovka fakhivciv vyshhoji shkoly v umovakh onovlenoji paradyghmy osvity / Za red. Gh. Je. Ghrebenjuka. – Kh.: Karavela, 1999. – 134 s.
10. Sysojeva S. O., Aleksjuk A. M., Volovyk P. M., Kuljchycjka O. I., Sighajeva L. Je. Pedaghoghichni tekhnologhiji u neperervnij profesijnij osviti / Akademija pedaghoghichnykh nauk Ukrajinj; Instytut pedaghoghiky i psykhologhiji profesijnij osvity / S. O. Sysojeva (red.). – K.: VIPOL, 2001. – 502 s.
11. Slastenin V. A. Social'nyj robotnik: lichnost' i professiya / V. A. Slastenin // Social'naya robota. – 1992. – Вып. № 6. – С. 48–57.

Надійшла до редакції 04.09.18

М. Васильева-Халатникова, канд. пед. наук, асист.  
 Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина  
 ORCID ID 0000-0002-8488-4602

## СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*Представлена педагогическая технология формирования профессиональной рефлексии будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении, которая является четкой научно-теоретической основой оптимальной реализации задач профессиональной подготовки и рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему. Выделены компоненты в педагогической технологии, что позволило разбить ее на блоки (целевой, функциональный, содержательный, организационный, результативный), которые обеспечили возможность четко представить целенаправленный процесс формирования профессиональной рефлексии будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении. Отмечено, что такой процесс будет успешным при наличии соответствующих педагогических условий, которые смогут эффективно влиять на него и профессиональное становление будущих социальных педагогов.*

*Ключевые слова: педагогическая технология, профессиональная рефлексия, социальный педагог, высшее учебное заведение, педагогические условия.*

M. Vasylieva-Khalatnykova, PhD, Assistant  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
ORCID ID 0000-0002-8488-4602

## COMPONENTS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMING THE PROFESSIONAL REFLEXION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGES IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*In the article the characteristics and peculiarities of pedagogical technology of formation of professional reflection of future social educators in the higher educational institution is a clear scientific and theoretical basis for the optimal realization of the tasks of vocational training. The developed pedagogical technology was considered as a collection of regular, functionally related components, constituting a definite integral system. The allocation of components in pedagogical technology has allowed it to be divided into blocks (target, functional, informative, organizational, productive) that provided the opportunity to more clearly represent the purposeful process of forming professional reflection of future social educators in the higher educational institution. The formation of a professional reflection of future social educators in a higher educational institution will be successful in the presence of appropriate pedagogical conditions. Moreover, it is necessary to identify, analyze and generalize in a systematic way those pedagogical conditions, to effectively influence this process and the professional formation of future social educators.*

*The introduction of pedagogical technology for the formation of professional reflection of future social educators in a higher educational establishment is impossible without taking into account the pedagogical conditions for its implementation. In spite of the fact that they acted as part of the organizational unit of sound and developed pedagogical technology, in essence they were a kind of "core" that allowed it to function and be effective.*

*Keywords: pedagogical technology, professional reflection, social pedagogue, higher educational institution, pedagogical conditions.*

УДК 378.14

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/16>

Л. Полівко, канд. психол. наук, асист.  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ  
ORCID ID 0000-0002-9102-2779

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ "ГІБРИДНОЇ" ВІЙНИ

*Розкрито зміст соціальної роботи в умовах "гібридної" війни за різними категоріями клієнтів. Указані основні особливості підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи в сучасних соціальних інститутах освіти. Виділено практичну та професійну підготовку працівників соціономічних професій з урахуванням суспільних змін.*

*Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, "гібридна" війна, професійна підготовка, освіта, соціальні інститути.*

**Вступ.** Український сучасний простір охоплює величезну призму професійних напрямів діяльності, які укорінюються або з плином часу зникають зовсім. Соціальна робота в сучасних умовах, навпаки, набуває оберті, і в першу чергу це пов'язано з неоголошеною війною, яка створила несприятливі умови для великої кількості населення. Соціальна сфера стала незамінним надавачем послуг для широкого кола громадян. Певної уваги з боку держави потребують ті, хто за цих умов входить у ряд перших клієнтів соціальної роботи. Це учасники АТО та їхні сім'ї, внутрішньо переміщені особи, при цьому ми не опускаємо решту категорій і вважаємо їх важливими для отримання соціальних послуг. У ситуації "гібридної" війни Україна опинилася на межі пошуку нових методів роботи з новими категоріями отримувачів послуг і вдосконалення підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. Розширення знань щодо професійної підготовки соціальних працівників є вкрай важливим і актуальним питанням сьогодення.

**Мета статті** – розкрити зміст соціальної роботи в умовах "гібридної" війни та зазначити основні особливості підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У всьому світі соціальна робота покликана підтримувати ті прошарки та групи населення, які опинилися в ситуації соціально-економічних, психологічних чи політичних змін і за тих чи інших причин виявилися нездатними до самостійної адаптації, нових політичних реформ у різних галузях. Відповідно до таких обставин соціальна робота є невід'ємною складовою суспільного життя. В Україні напрям соціальної роботи є достатньо новим, але водночас сталим у сфері соціальної політики. Її функції та здійснення соціальної підтримки розподіляються між державними органами, різноманітними громадськими, благодійними та міжнародними організаціями, у деяких випадках може долучатися церква.

**Соціальна робота** розвивається на основі замовлення суспільства, відповідно до цього формується та вибудовується система соціальної допомоги населенню. Науковець В. М. Сидоров визначає соціальну роботу як професійну роботу щодо надання допомоги особі, сім'ї, різним віковим і соціальним групам (клієнтам) у розв'язанні їхніх психолого-педагогічних, медичних, правових, економічних та інших проблем. І тут можна зауважити, що саме такий ряд проблем є актуальним і в сучасних умовах [3].

У Резолюції № 67, прийнятій Радою Європи, соціальна робота визначається як "професійна діяльність, спрямована на сприяння кращій адаптації індивідів, сімей та груп до соціального середовища, у якому вони проживають, і розвитку самоповаги та самовідповідальності людей".

Автори підручника "Основи социальной работы" за ред. П. Д. Павленка трактують сферу діяльності людини, функція якої постає у виробленні й теоретичній систематизації об'єктивних знань про певну дійсність – соціальну сферу і специфічну соціальну діяльність. Отже, соціальна робота може розглядатися як різновид людської діяльності, мета якої – оптимізувати здійснення суб'єктивної ролі людей у всіх сферах життя суспільства в процесі життєзабезпечення і діяльного існування особистості, сім'ї, соціальних та інших груп і шарів у суспільстві [6].

Слід зауважити, що на початку становлення соціальну роботу дуже часто ототожнювали із соціальною педагогікою. Ми не будемо виокремлювати суто педагогічні моменти, а робитимемо акцент на тому, що для соціальної роботи в нашій країні (з моменту її зародження до нинішнього часу) характерна провідна роль соціальної педагогіки та соціального виховання (Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик). Наголошуємо, що соціальне виховання є дійсно важливим елементом соціальної роботи, але не більше.

Зі створенням конфліктної ситуації між сусідніми державами (Росією та Україною) потреби населення щодо соціального захисту вкрай змінилися, і це варто враховувати при здійсненні навчальної, професійної підготовки майбутніх професіоналів. Професійна підготовка фахівців із соціальної роботи є прогресивним напрямом діяльності не лише для практичного застосування, а й спеціальністю, що розвивається у вищих навчальних закладах. Відповідно до суспільних змін і зміни політики соціального захисту населення потрібно запроваджувати нові форми роботи зі студентами задля підготовки їх до нового суспільного формату. Тут варто виокремити сучасних науковців, які розглядають освіту як новий соціальний інститут у галузі соціальної роботи. Зокрема, професор Ю. М. Швалб розглядає психологічну організацію підготовки соціального працівника [7, с. 395–445; 10]; Л. П. Люта, кандидат соціологічних наук, розкриває зміст інституціалізації соціальних потреб і розглядає соціальну потребу як передумову виникнення соціальної роботи [7, с. 36–72]; екологічна психологія досліджується професором А. М. Львовичкою [4]; соціально-психологічні аспекти соціальної роботи розвиває професор О. В. Чуйко [7, с. 296–324]; проектування в соціальній роботі досліджувала А. І. Рудська [7, с. 325–336]; психологічні особливості клієнта вивчає професор Н. Ю. Максимова [7, с. 106–162]. Усі вищевказані науковці розвивають сучасну соціальну роботу відповідно до суспільних змін, вплив яких здійснюється не лише на клієнта соціальної роботи, а й змушує прилаштовуватися студента до нового формату навчання як отримувача знань у соціальній галузі.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом свого становлення соціальна робота займала різні форми соціального забезпечення. У 1990-х рр. був період, коли вона зійшла нанівець, і лише нині всю соціальну роботу було сконцентровано в державних органах і вона стала складовою частиною соціальної політики. Ураховуючи суспільні зміни, які призвели до формування та поширення серед певних категорій населення цілого ряду негативних соціально-психологічних явищ, соціальна робота стала панівною в суспільній свідомості, а підготовка спеціалістів – необхідною й украй актуальною.

Розглядаючи сучасну систему соціального захисту населення, можна помітити вкорінені методи роботи з групами ризику, які, на жаль, віджили своє. Звісно, соціальний захист має ґрунтуватися на основоположних підходах, водночас ураховуючи сучасні суспільно-політичні зміни, які з плином часу змінили напрям.

С. М. Калаур зазначає у своїй статті: "Професійна підготовка фахівців із методологічної позиції є специфічним соціокультурним інститутом, через який здійснюється трансляція спеціалізованого соціального та культурного досвіду. У загальнонауковому контексті вона передбачає дві стратегії: по-перше, освіту як результат оволодіння певним стандартизованим змістом освіти у формі знань, умінь, навичок, компетентностей і компетенцій; по-друге, освіту як безперервний процес становлення особистості, що передбачає формування мотиваційної сфери, розвиток пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей" [2, с. 174–176].

У свою чергу, А. В. Фурман указує, що така підготовка має бути макетуванням проблем, що охоплюють теоретичну та практичну підготовку до розв'язання конкретних професійних завдань. Під час професійної підготовки необхідне плекання такого майбутнього фахівця із соціальної роботи, який би не тільки володів певною системою теоретичних знань, цінностей і ролей, умінь та навичок, а й мав "сформоване професійне мислення, яке в рамках обраного фаху дає змогу, спираючись на знаннево-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями та за потреби зна-

ходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення" [9].

Державна політика має бути спрямована не лише на утворення державних органів (служб) соціальної підтримки та захисту населення, але й на розвиток усієї галузі в розмаїтті можливих форм і засобів соціальної допомоги. Розв'язання цього кола проблем неможливе без цілеспрямованої підготовки нового покоління соціальних працівників, здатних не лише добре виконувати свої обов'язки, але й стати справжніми суб'єктами розвитку всієї галузі.

У сучасному українському суспільстві можна виділити три найважливіші напрями соціальної роботи (Ю. М. Швалб). По-перше, це класична допомога тим верствам і групам населення, які неспроможні самостійно забезпечити себе необхідними соціально-економічними ресурсами. По-друге, це соціально-психологічна підтримка тих, хто за різних обставин не зміг адаптуватися до соціальних змін чи опинився в маргінальному стані. По-третє, це соціальне виховання. Потрібно відроджувати систему виховання і в освіті, і в лікувально-оздоровчих закладах, і в дозвіллі тощо. Соціальні працівники, які мають знання та навички сучасних педагогічних технологій, беруть на себе суспільно-виховні функції. Отже, коли ми говоримо про підготовку спеціалістів із соціальної роботи, то маємо зважати на всі верстви населення, які проживають на території України, ураховувати новітні методи й технології роботи та розглядати можливість створення нових спеціалістських відповідно до потреб клієнта [7, с. 395–402].

Зазначені три напрями створюють рівень державного замовлення на підготовку та напрями роботи соціальних працівників. У психологічному плані це означає, що підготовка має бути багатопрофільною. Принаймні університетський рівень фахової підготовки має бути спрямований на підготовку фахівців, які будуть спроможні ефективно працювати за кожним з напрямів державного замовлення. Головна проблема полягає в тому, що фахівець у галузі соціальної роботи має не лише володіти певними, уже сталими та відпрацьованими технологіями, але й уміти розробляти нові технології, відповідні до конкретних умов і контингенту роботи.

Ю. М. Швалб влучно зауважує, що фактично сьогоденні випускники мають стати тими, хто буде нести на собі розвиток усієї галузі соціальної роботи в Україні. Від їхньої здатності до розв'язання суспільних проблем буде залежати якість реалізації всієї соціальної політики держави й темпи розповсюдження соціальної роботи. Тому йдеться не стільки про формування професійних знань, умінь і навичок, скільки про розвиток особистості студентів, їхніх здібностей і особистісних якостей [7, 10].

Основним напрямом фахової підготовки соціальних працівників має стати навчання технологіям розробки й упровадження новітніх соціальних технологій, пристосованих до конкретних умов діяльності та потреб конкретних людей. Таким чином, соціальний працівник повинен розуміти, що він не просто виконує державне замовлення на допомогу, підтримку тих чи інших людей, а своєю роботою має задовольнити реальні соціальні потреби людей, їхні потреби в соціальному захисті, необхідності самореалізації й розвитку, повазі та чуйності та, насамкінець, відчувати потребу в становленні себе як особистості. Тому соціальний працівник має бути не лише державним службовцем, але й соціологом, психологом, педагогом, менеджером, посередником, тобто фахівцем, який зможе допомогти людині в розв'язанні її життєвих проблем і подоланні кризових станів.

Однією зі специфічних особливостей діяльності соціального працівника (як і взагалі фахівців соціально-

них професій) є необхідність розв'язання власних професійних завдань у тісному й безпосередньому контакті з представниками інших професій. Соціальний працівник може співпрацювати з представниками адміністрації різного рівня, юристами, психологами, педагогами, лікарями тощо.

Наведені обставини показують гостру й невідкладну необхідність розробки навчальних засобів формування особистості та професійної здатності до встановлення ефективних форм взаємодії майбутнього фахівця соціальної роботи з представниками інших професій.

Таке розуміння проблем у підготовці соціальних працівників показує, що їхнє розв'язання неможливе лише шляхом удосконалення змісту професійної підготовки. Такі компоненти професійної підготовки, як соціальні та психологічні технології, комунікативна компетентність, здатність до особистісної рефлексії не можуть транслюватися традиційними для вищої школи формами та методами навчання – необхідно в саму систему професійної підготовки впроваджувати новітні психологічні навчальні технології та нові спеціальності, а систему освіти трактувати як соціальний інститут, що виконує два основні завдання: трансляція норм і культури та формування професійних компетенцій.

Як зазначає Л. П. Люта, зміни в соціальній ситуації, які спричиняють появу нового способу життя, обов'язково змінюють характер соціальних потреб. Інституалізація соціальної роботи фіксується у зміні змісту соціальних потреб. Потреба – нужда в будь-чому, що об'єктивно необхідне для підтримування і розвитку організму, особистості, соціальної групи та суспільства загалом. Становлення соціальної роботи відбувається тоді, коли індивідуальна потреба перетворюється на потребу групи, спільноти, суспільства, тобто постає як інтерес.

Загалом соціальні потреби постають як поєднання біологічної та соціальної складової. Біологічне виявляється у вроджених прагненнях. Соціальне формується в процесі соціалізації, входження особистості в суспільство та сферу міжособистісних відносин.

Соціальний інститут необхідний для соціального контролю. Це стала форма соціальної діяльності, що відтворюється в часі та просторі, спочатку вони конструюються самими людьми, а потім стають над особистісними системами. Інституту є тим, на чому будується суспільство. Якщо зруйнувати соціальний інститут, то руйнується весь спосіб життя [7, с. 36–42].

Система соціальної роботи завжди є відкритою системою, яка тісно переплітається з іншими системами: економікою, політикою, культурою, етикою, екологією, побутовим обслуговуванням. Розуміння, бачення зв'язків системи загалом визначає роботу соціального працівника як посередницьку між державними інститутами й особою суспільства, громадянина та члена спільноти.

Відсутність установлених форм діяльності соціального працівника та відповідних моделей випускника роблять сам процес підготовки проблемним, але водночас творчим. Одним із аспектів, який викликає труднощі при підготовці спеціалістів соціальної галузі, є уявлення про суто практичний, прикладний характер їхньої професійної діяльності.

Практичний досвід показує, що, на жаль, у нашій країні не вистачає достатньої кількості підготовлених фахівців, які б здійснювали соціальну роботу з будь-якого соціального напрямку. Обмежена кількість фахівців володіє стандартними знаннями щодо всіх категорій, окрім стандарту, що є обов'язковим при прийнятті на роботу соціального працівника. Варто враховувати й певні особливості клієнта. Клієнти соціальної роботи – це люди, які мають різноманітні соціально-психологічні

складові (психологічні особливості, традиції та звичаї), урахування цих складових є важливим при здійсненні соціальної роботи з клієнтом. Таким чином, професійна підготовка має охоплювати конкретні підсистеми (загальнопрофесійну, загальнокультурну та спеціальну), а тому базується на теоретичній (вивчення широкого спектра професійно орієнтованих дисциплін) і практичній підготовці за спеціальністю [2].

**Висновки.** Необхідність у створенні нового формату освіти в соціальній сфері є очевидним фактом. Студенти спеціальності "Соціальна робота" мають отримувати знання разом із плином подій, що відбуваються у суспільстві. Ураховуючи російсько-український конфлікт, ми маємо змогу спостерігати виокремлення певних категорій клієнтів і зміну формату надання соціальних послуг тим, хто й до цього часу не випадав з поля зору. Отже, при здійсненні професійної підготовки фахівців соціальної сфери варто, у першу чергу, орієнтуватися на запит суспільства; взаємодіяти із системою соціальної політики; ураховувати практичний досвід тих, хто вже став професіоналом у галузі соціальної роботи. Взаємодія освіти та практики має вагомое значення, їх завдання має формуватися на спільній меті щодо надання теоретичної освіти, закріплюючи її практичними навичками.

**Дискусія.** Професійна підготовка фахівців із соціальної роботи викликає в науковців і практиків бурхливі дискусії. Тому перспективними можуть вважатися сумісно виконані дослідження для здійснення підготовки студентів зі спеціальності "Соціальна робота". Запровадження та написання методичних рекомендацій щодо сучасних підходів викладання, ураховуючи сучасну практику соціальної роботи, є вкрай важливим і перспективним для майбутніх фахівців із соціальної роботи.

#### Список використаних джерел

1. Дусавицький А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М., 1996.
2. Калаур С. М. Методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-економічних професій / С. М. Калаур // Актуальні дослідження в соціальній сфері: матер. Десятої міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 листопада 2017 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. – Одеса: ФОР Бондаренко М. О., 2017.
3. Кривоконь Н. І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні: навч. посіб. / Н. І. Кривоконь. – Чернігів: Чернігів. держ. технолог. ун-т, 2012.
4. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології: навч. посіб. / А. М. Львовичкіна. – К.: МАУП, 2004.
5. Мигович І. І. Теоретичні засади соціальної роботи: навч. посіб. / І. І. Мигович, В. Ф. Жмир. – Ужгород: Говерла, 2007.
6. Основы социальной работы: учебник / отв. ред. П. Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1999.
7. Психологія соціальної роботи: підручник / за ред. Ю. М. Швалба. – К.: "Основа", 2014.
8. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг "Розвиток комунікативної компетентності викладача": навч.-метод. посіб. – 2-ге вид. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006.
9. Фурман А. В. Інноваційна психодидактична модель професійної підготовки фахівців соціально-економічних професій / А. В. Фурман // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30-31 березня 2017 р.) / ред. кол. Є. М. Потапчук (гол. ред.), Т. Л. Левицька та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 53–55.
10. Швалб Ю. М. Психологічні проблеми професійної підготовки соціальних працівників / Ю. М. Швалб // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 2. – С. 158–162.

#### References

1. Dusavitskii A. K. Razvitie lichnosti v uchebnoi deiatelnosti. / A. K. Dusavitskii. – M., 1996.
2. Kalaur S. M. Metodolohichni zasady profesii noi pidgotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii / S. M. Kalaur // Aktualni doslidzhennia v sotsialnii sferi: materialy desiatoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Odesa, 17 lystopada 2017 r.) / hol. red. V. V. Korneshchuk. – Odesa: FOP Bondarenko M. O., 2017. – 236 s.
3. Kryvokon N. I. Problemy sotsialnoi roboty ta sotsialnoi polityky v Ukraini: navchalnyi posibnyk / N. I. Kryvokon. – Chernihiv: Chernihivskiy derzhavnyi tekhnolohichnyi universytet, 2012. – 320 s.
4. Lovochkina A. M. Osnovy ekolohichnoi psykholohii: Navch. posib. – K.: MAUP, 2004. – 136 s.

5. Myhovych I. I. Zhmyr V. F. Teoretychni zasady sotsialnoi roboty : Navch. posibn. – Uzhhorod : Hoverla, 2007. – 410 s.

6. Osnovy sotsialnoi roboty: Uchebnik / otv. red. P. D. Pavlenok. – M. : INFRA-M, 1999. – 368 s.

7. Psykholohiia sotsialnoi roboty : pidruchnyk / za red. Yu. M. Shvalba. – K. : "Osnova", 2014. – 448 s.

8. Fedorchuk V. M. Sotsialno-psykholohichni treninh "Rozvytok komunikatyvnoi kompetentnosti vykladacha". Navch.-metod. posibnyk. Vydannia druhe. – Kamianets-Podilskyi: Abetka, 2006. – 240 s.

9. Furman A. V. Innovatsiina psykholohichna model profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii / A. V. Furman // Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykholoho-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv : tezy dopovidei V Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Khmelnitskyi, 30-31 bereznia 2017 r.) ; [red. kol. Ye. M. Potapchuk (hol. red.), T. L. Levytska ta in.]. – Khmelnytskyi : KhNU, 2017. – S. 53–55.

10. Shvalb Yu. M. Psykholohichni problemy profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv // Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka. – 2003. – № 2. – S. 158-162.

Надійшла до редколегії 18.09.18

Л. Поливко, канд. психол. наук, ассист.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

ORCID iD 0000-0002-9102-2779

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В УСЛОВИЯХ "ГИБРИДНОЙ" ВОЙНЫ

*Раскрыто содержание социальной работы в условиях "гибридной" войны по различным категориям клиентов. Указаны основные особенности подготовки будущих специалистов по социальной работе в современных социальных институтах образования. Выделено практическую и профессиональную подготовку работников социологических профессий с учетом общественных изменений.*

*Ключевые слова: специалист по социальной работе, "гибридная" война, профессиональная подготовка, образование, социальные институты.*

L. Polivko, Candidate of Psychological Sciences, Assist.,

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ORCID iD 0000-0002-9102-2779

## PROFESSIONAL PREPARATION FOR SOCIAL WORKERS IN THE CONDITIONS OF "HYBRID" WAR

*The article describes the content of social work in a "hybrid" war on different categories of clients. It is noted that with the creation of a conflict situation between the neighboring states (Russia and Ukraine), the needs of the population regarding social protection have changed very much and this should be taken into account when carrying out the training, professional training of future professionals.*

*In particular, the article highlights the main features of the training of future specialists in social work in contemporary social institutions of education. The system of education is interpreted as a social institution that performs two main tasks: the translation of norms and culture and the formation of professional competencies. The social institution is necessary for social control. It has become a form of social activity, reproduced in time and space, initially they are constructed by the people themselves, and then become personal systems. Institutes are the ones on which society is built. If you destroy a social institution, the whole way of life is destroyed. In fact, today's graduates should become the ones who will bear the development of the whole field of social work in Ukraine. The quality of the implementation of the entire social policy of the state and the rate of social work distribution in social institutions will depend on their ability to solve social problems. Therefore, it is not so much about the formation of professional knowledge, skills and abilities, as about the development of the personality of students, their abilities and personal qualities.*

*The practical and vocational training of workers of sociological professions is given due to social changes. Professional training of specialists in social work is a progressive field of activity not only in the field of practical application, but also as a developing specialty in higher education institutions. Professional training should cover specific subsystems (general, professional, general cultural and special), and therefore based on theoretical training (studying a wide range of professionally oriented disciplines) and practical training on the specialty profile.*

*Keywords: specialist in social work, "hybrid" war, vocational training, education, social institutes.*

**ANNEX 1. EXTENDED ABSTRACT IN ENGLISH AND REFERENCES (IN LATIN)  
ДОДАТОК 1. АНОТАЦІЯ ТА ЛІТЕРАТУРА (ЛАТИНІЗАЦІЯ)  
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. АННОТАЦИЯ И ЛИТЕРАТУРА (ЛАТИНИЗАЦИЯ)**

A. Holotenko, PhD student  
ORCID iD 0000-0002-0261-4132  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/1>

**THE SPECIFIC OF PSYCHOSOCIAL WELL-BEING OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS**

*The article is devoted to the problem of psychosocial well-being of internally displaced persons. The situation of forced internal migration conceals a large number of destructive influences on the psychosocial well-being of the individual. The process of adaptation of forced migrants is accompanied by high levels of stress and requires a large amount of psychological and social resources. In this regard, the research of psychosocial well-being of internally displaced persons is relevant to the scientific substantiation of psychosocial practice of assistance IDP.*

*The purpose of the article is to reveal the peculiarities of the psychosocial well-being of internally displaced persons, which are based on the results of empirical research. The article presents the results of a theoretical and methodological analysis of the concept of psychosocial well-being of internally displaced persons. This concept is interpreted by the author as a multifactorial construct, which encompasses the individual psychological characteristics of internally displaced persons, their subjective attitude to the actual life situation, the nature of social interaction with others and economic factors of life activity. The results of empirical research aimed at identifying the characteristics of psychosocial well-being of internally displaced persons point to a reduced level of psychosocial well-being of internally displaced persons, reflected in the manifestations of the tendency to disadaptation. Characteristic features of internally displaced persons are the inability to establish close social contacts with others and emotional detachment and lowered sense of their value to society. The general emotional background of the IDP is at a reduced level and is characterized by tendencies towards negativism.*

**References**

1. Official web-portal of the Ministry of Social Policy of Ukraine (application date 28.11.2018) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.msp.gov.ua/news/16324.html>
2. Social work with internally displaced persons: experience of social services. (2018) [Electronic resource] – Access mode Pu: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/16442>
3. Galyan, O. (2017). Self-susceptibility as a determinant of psychic and psycho-mental health of the individual in conditions of forced migration Mental health of personality in a crisis society: Sb. Theses II All-ukraine sci. pract. conf.: Lviv. State Unitary Together, p. 98–103.
4. Roberts, B. (2017). The hidden consequences of the conflict. Problems of the mental health and access to services for internally displaced people in Ukraine. International Alert, Global Initiative in Psychiatry. Tbilisi: London School of Hygiene and Tropical Medicine.
5. Kislyakov, P.A. (2016). Psychosocial well-being as an indicator of social security of a person and society. Modern research on social problems (electronic scientific journal), Modern Research of Social Problems. No. 1 (57). p. 83–91.
6. Melnyk, M.A. (2015). Modern problems of realization of labor potential of forced migrants. Bulletin of the Donetsk National University: Economics and Law. Vol. 1. 2015. p. 245–248.
7. Voznesenskaya, O. L. (2015). Resources of art therapy for forced labor migrants: practical manual. Kyiv.: Human Rights Foundation.
8. Bogucharova, O.I. (2016). Phenomenon of psychological protection of Ukrainian forced refugees (TPO). Military psychology in dimensions of war and peace: problems, experience, perspectives: materials of the all-Ukrainian scientific-practical conference with international participation. Kyiv: KNU for Taras Shevchenko, 96 p
9. Chuiko, O. V. (2017). Social support in the structure of personal resources of internally displaced persons. Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series "Psychology". No. 1 (6), 2 (7). Kyiv, p. 146–150.
10. Pedko, K. (2018). Influence of social activity on social capital of internally displaced persons. Pedagogical Process: Theory and Practice (Series: Psychology). No. 3 (62), p. 114–121.

V. Melnychuk, Social Work Sector Manager  
ORCID iD 0000-0002-0144-8654  
department of psychological support and social work  
State Scientific Institution  
"Institute for the modernization of the content of education" Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/2>

**COMMERCIAL SEXUAL EXPLOITATION OF CHILDREN: INTERNATIONAL LAW**

*The article deals with the concept of commercial sexual exploitation of children. The forms of commercial sexual exploitation of children, among that there is child's prostitution, child's pornography, trading in children, child's sex-tourism, early marriage, are described. International documents, that regulate a legislation in relation to crimes, children related to commercial sexual exploitation, are considered. Work of nongovernmental organizations, that conduct active activity in relation to defence and help to the children that suffered from sexual violence, is described. It is noted that the fight against commercial sexual exploitation of children with sexual violence against children should be conducted, in addition to international, national and local levels. The principles of the legal principles and standards that should guide children's strategies and practices, including advocacy for the prevention of violence and measures to protect all children from all forms of violence are described. The economic, social and cultural rights that contain the provision according to which children should be protected from economic and social exploitation are indicated. It has been determined that commercial sexual exploitation of children is a violation of the rights of the child, which is considered as a subject of sex and the subject of trade; and includes sexual abuse of the child or exploitation of the child by an adult, as well as payment in cash or in kind. It has been established that the development of legislation and recognition of the problem of sexual exploitation and sexual abuse of children at the national and international levels will be an impetus in combating the commercial sexual exploitation of children. It has been stressed that commercial sexual exploitation of children in many countries is particularly dangerous criminal activity, violating the rights of the child.*

## References

1. Gurvich, I. N. (2014). Commercial sexual exploitation of minors in the modern world. *Mirror of sociology: a collection of articles*. – SPb, p. 412–443.
2. Buryak, M. Yu. (2005). Human trafficking and the fight against it: criminological and criminal law aspects: author. dis. ... cand. legal sciences: 12.00.08. Vladivostok, 26 p.
3. Zadorozhny, O. V. (2004). Convention on the Rights of the Child 1989. *Ukr. diplomat. encyclopedia*. 2 t. Redkol. :L.V. Gubersky (head) and others. Kyiv,; Knowledge of Ukraine, T. 1. ISBN 966-316-039-X.
4. Law of Ukraine "On ratification of the Convention of the International Organization Labor "(No. 182 on Prohibition and Immediate Action for the Elimination of the Worst forms of child labor) [Electronic resource]. Access mode :[https://zakon.rada.gov.ua/go/993\\_004](https://zakon.rada.gov.ua/go/993_004)
5. Dolyanovska, I. M. (2008). Criminal liability for exploitation children (analysis of the crime): author's abstract. dis ... Candidate lawyer Sciences: special 12.00.08 "Criminal Law and Criminology; Criminal Execution Law".
6. United Nations Convention against Transnational Organized Crime organized crime. Adopted by General Assembly resolution 55/25 Assembly of November 15, (2000) [Electronic resource]. – Mode Access: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_789](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_789)
7. Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and sexual violence № 4988-vi of 20.06.2012 [Electronic resource]. – Access mode: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_927](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927)
8. Sexual Exploitation of Children and Adolescents in Tourism. (2008). Muireann O'Broain, Milena Grillo, Helia Barbosa: contribution of ECPAT International to the World Congress III against Sexual Exploitation of Children and Adolescents.
9. Plakhotnyuk, N.V. (2002). International legal aspects of combating trade women and children: author. dis ... candidate lawyer sciences: special 12.00.11 "International Law".
10. Strengthening Laws addressing child sexual exploitation: practical guide / ECPAT International, (2008).
11. Bochkor, N. P., Kovalchuk, L. G., Konchenkova, I. Ye. and others. (2014). Sexual exploitation of children in Ukraine: state and countermeasures. *Human rights*. – 64 p.

O. Piontkivska, assistant

ORCID iD 0000-0003-4925-2834

Department of Social Work, Faculty of Psychology,  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/3>

## THE RESULTS OF EMPIRICAL RESEARCH OF SOCIETAL ACTIVITIES OF ELDERLY PEOPLE

**Annotation:** *The article analyzes the basic approaches to the definition of social activity of the elderly, provides definition of societal activities of elderly people. Examples of societal activities of elderly people are presented and the feasibility of such activity for this social group is grounded. The sample and research tools are described. The main results of the empirical research of factors of societal activities of elderly people are highlighted. To reveal the psychological content of the positions of the elderly in relation to societal activities. It has been established that elderly people can take fundamentally different positions on societal activities – the consumer of social influences and services (societal inactive); and the active subject of social action (societal active). The description of the psychological characteristics of these two groups of the elderly is given. Socio-psychological factors of increase and decrease societal activities of elderly people are determined. It is proved that participating in societal activities is influenced by such psychosocial characteristics: structure of value orientations of the individual, type of orientation, presence of social interests, degree of satisfaction needs, the sense of social support, the level of self-esteem. With the help of regression analysis, the most significant determinants of the activity of the elderly have been identified. According to the results of factor analysis, 8 factors (4 for societal active elderly people and 4 for societal inactive elderly people) have been identified. These factors reveal the content of the factors of social activity of active and inactive elderly people and reflect the types of elderly people. The ways of further using the obtained results are outlined. Based on the received data, a program of social and psychological support for the societal activities of the elderly has been developed.*

## References

1. Melyokhin, A.I. (2014). Review of psychological models of successful aging. *Psychological Journal*. - Int. Univ. Dubna No 3, p. 44-61
2. Rubinstein, S. L. (2000). Basics of general psychology. St. Petersburg : Peter. 376 p.
3. Grabovska, S. L., Czolij, SM: (2010). [op. sciences etc. Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, APS of Ukraine]; ed. S. D. Maksimenko. T. XII. Frequently. 1. Kyiv, p. 171-181.
4. Uisimbayeva, M.V. (2014, April). Social activity as a condition for the development of the social personality. Actual problems of natural sciences and humanities in researches of young scientists "Raising-2014": Sob. XVI materials of Allukr. sciences conf. young scientists; April 24-25, Cherkasy. Series of Psychological and Pedagogical Sciences / Ministry of Education and Science of Ukraine, ChNU them. B. Khmelnytsky. – Cherkasy: Brama-Ukraine, p. 383-385.
5. Goncharova, L. A. (2014). Internal psychological factors of creative development activity of the personality of the elderly. *Problems of modern psychology*. Vol. 26. p. 99–108.
6. Dementieva, N.F. (1995). The role and place of social workers in servicing living disabled and elderly people. Association of Social Workers. Institute of Social Sciences work, Tyumen Regional Association of Social Workers services.
7. Piontkivska, O. G. (2017). The role of social support in the development of social the activity of the elderly. *Scientific Herald of Kher-son State University*. Series "Psychological Sciences". Vol. 2. T. 3. p. 177–181.
8. The population of Ukraine. Imperatives of demographic aging. (2014). Kyiv: VD "ADEF-Ukraine". 288 p.
9. Sociological and Pedagogical Dictionary / Ed. V. V. Radula. Kyiv: "Ex-SOB ", 2004.
10. Fetiskin, N.P. (2002). Socio-psychological diagnosis of personal development and small groups Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 490 p.

O. Fedorenko, post-graduate student

ORCID iD 0000-0002-0316-9894

Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogics

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/4>

### THE THEORETICAL MODEL OF SOCIAL INTEGRATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS IN THE COMMUNITY

*The article is devoted to the problem of social integration of internally displaced persons into the host community. Despite the numerous studies currently being conducted in Ukraine: sociological, psychological, demographic, etc., the conditions for the integration of internally displaced persons to host communities remain insufficiently learned. In our opinion, this impedes the systematic solution and forecasting of social integration problems at the national, regional and local levels, as well as the process of developing an optimal social policy in relation to the migrating person. Therefore, the purpose of the article is to analyze scientific research in this area and develop a theoretical model for the integration of internally displaced persons in the community. We have considered the last researches on the stated problems and have specified the content and the structure of the process of integration of IDP. On the basis of methodological analysis, the theoretical model of social integration of internally displaced persons in the community has been developed. The theoretical model of social integration of the IDP in the community is developed, which consists of four components: socio-psychological, cultural and communicative, socio-economic and socio-political. These components affect the degree of social integration of IDP and their social well-being. The scheme of the IDP integration process into the community is specified. The scheme has three levels of structure: the level of community-based IDP, the level of perception of the IDP community population and their adoption, and the administrative political level of creating the necessary conditions for successful social integration of the IDP.*

#### References

1. Troshchinsky, V.P., Skuratovsky, V. A., Sitnik, P. K. (2009). The social well-being of the Ukrainian population in the context of the state humanitarian policy: teaching method. Manual. Kyiv: NADU, 36 p.
2. Parsons, T. (1972). General Review. American Sociology: Perspectives. Problems. Methods Moscow, 392 p.
3. Ministry of Social Policy of Ukraine [Electronic resource]. Access Mode: <https://www.msp.gov.ua/news/15716.html> (Date Appeared-14.09.2018).
4. National conference "Protection of human rights internally, people: the principles of integration policy and regional responsiveness Kyiv, April 25, 2017 [Electronic resource] – Access mode Pu: [https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset\\_publisher/9W803G4ii38m](https://www.coe.int/uk/web/kyiv/news-event/news/-asset_publisher/9W803G4ii38m) (application date 14.09.2018).
5. Desk research of the surveys of IDPs URL: [http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk\\_unhcr\\_desk\\_report\\_final.pdf](http://www.unhcr.org/ua/wp-content/uploads/sites/38/2018/05/gfk_unhcr_desk_report_final.pdf) (application date 14.09.2018)
6. Balakireva, O. M. (2016). Forced migrants and host communities: lessons for effective social adaptation and integration: sciences. add for ed. Cand. sociologist Sciences of O. M. Balakireva; National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Economics. and predicting. NAS of Ukraine ". Kyiv: 140 p.
7. Ministry of Occupied Territories and internally displaced persons Indigenous people [Electronic resource]. Mode of access: <http://mtot.gov.ua/> (application date 14.09.2018).
8. What prevents the integration of internally displaced persons into the local community? [Electronic resource]. Mode of access: <http://vpl.com.ua/en/news/5124/> (date of the visit January 14, 2010).
9. Makarova, O. V. (2015). Reintegration of internally displaced persons to labor markets and the introduction of active employment programs. Labor market and employment 1 (42) / 2015 // Production-practice. Sciences Journal [Electronic resource]. Access mode : [www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf](http://www.ipk.edu.ua/journal/2015-1.pdf) (application date 14.09.2018).
10. Ager, A., Strang, A. (2008) Understanding Integration: A Conceptual Framework. Journal of Refugee Studies, 2008. Vol. 21. № 2. p. 191.
11. Blinova, O. Y. (2017). Socio-psychological peculiarities of the attitude of the host community towards the internally displaced persons. Scientific Herald of Kherson State University. Series of psychological science. Vol. 2. p.136-142.
12. Zimina, N. S. (2015). The perception of migrants by the host community: Socio-Anthropological Aspect. Regional problems. Vol. 18, No. 3. p. 88-94.
13. Novikova, O.F., Amosha, O.I., Antonyuk V.P. (2016). Internally displaced persons: from overcoming obstacles to success stories: monograph Kyiv, NAS of Ukraine, Institute of Industrial Economics.
14. Maksimovskaya, N.O. (2018). Social work on the integration of internally displaced people in the socio-cultural environment of the urban community. SOCIOPROSTIR: interdisciplinary electronic library. sciences works from sociology and social work. № 7. p. 64-66.
15. Gritsenko, V.V. (2002). Socio-psychological adaptation of immigrants in Russia. Moscow: RAN, Institute of Psychology. 252 p.
16. Mukomel, V.I. (2005). Russian Discourses on Migration. Bulletin of Public Opinion. No. 1 (75). p. 86-108.
17. The essence of integration. Practical aspects [Electronic resource]. – Access mode: <http://chaika.org.ua/sutnist-intehratsii-praktychni-aspekty/> (application date 14.09.2018).
18. Maslova, T.F. (2009). Social and cultural integration of IDPs into the local community at the turn of the XX-XXI centuries. on the example of Stavropol Territory: dissertation dis. ... doctor of sociological sciences: 22.00.06. 45 p.

G. Yaschenko, Postgraduate student

ORCID iD 0000-0001-5842-1332

Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy,

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/5>

### STUDYING THE PECULIARITIES OF SOCIAL INNOVATIONS IN COMMERCIAL ORGANIZATIONS

*Annotation: The article considers the peculiarities of innovations in the social sphere of commercial organizations, proposes a classification of innovations in the social sphere of a commercial organization. Management, organizational, educational and economic innovation directions were identified as the main result of the empirical study. Identify the scope of innovation in the enterprise. Identify the factors that are the reasons for the need to introduce changes, in particular: increase in profits and productivity, changes in society as a whole. Analyzed the reasons that promote and hinder the effective introduction of social changes, including insufficient motivation of staff and the preparation of managers for implementing change. Relevant forms of work for the implementation of psychological support for the process of introduction of changes are found. In our opinion, in order to improve the methods of implementing social innovations in commercial organizations, a clear understanding of the*

place of social innovations in the system of their innovation development is necessary. Moreover, an understanding of the structural and functional division of social innovations with a view to their conscious design and implementation, which will provide innovation-led result. In order to better understand the peculiarities of introducing innovations in the social sphere of organizations, we conducted an empirical study aimed at identifying the type of innovations in the social sphere of commercial organizations that are most commonly encountered at the moment, as well as factors that determine the necessity of introducing such innovations and the factors contributing to and impede the effective implementation of social change. The main purpose of our article is to study socio-psychological conditions for the implementation of social innovations in commercial organizations. The research carried out proved the fact of existing social innovation in modern commercial organizations. In addition:

1. In modern commercial organizations, the introduction of social changes that affect various spheres of the social environment of the organization, have an uneven distribution. In particular, the most innovative changes in the managerial, organizational, educational and economic component of the social environment of the organization.

2. Among the motives for introducing changes, the motive for gaining more profit, increasing productivity and satisfaction of employees with their work are the first place. An important place among the motives is also the compliance of the needs of employees with the new needs that arise in society as a whole. The biggest obstacles are ignoring the actual needs of employees and the formality of the changes introduced.

3. The initiators of such changes are, in most cases, the management of the company, which is guided by both the needs of a purely commercial nature and the requirements of modern changes in society.

4. The readiness of the employees to participate in the innovation processes and the conditions contributing to it, namely, the motivation of the personnel and the special training of the persons responsible for these processes are revealed.

5. It has been found that appropriate forms of work on the implementation of psychological support for the process of introducing changes are socio-psychological training and counseling, both group and individual.

The prospects for further research are to analyze the readiness of the leaders of organizations to implement social changes, to develop practical ways of training employees and responsible for introducing changes in the social sphere of commercial organizations.

#### References

- Howaldt, J. Social Innovation: Concepts, research fields and international trends [Electronic resource] / Access mode: [http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie\\_Howaldt\\_englisch\\_Final% 20ds.pdf](http://www.asprea.org/imagenes/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final%20ds.pdf)glisch.pdf.
- Turkin, S. On the benefit of social innovation [Electronic resource] – Access mode: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13503>.
- Sorokin, P.A. (2006). Social and cultural dynamics. Moscow: Astrel. 1176 p.
- Antonyuk, V.P. (2010). Social innovation: conceptual approaches, development opportunities and introduction: science. add. Donetsk: Institute of Industrial Economics, National Academy of Sciences Ukraine. 102 p.
- Boyko-Boichuk, L.V. (2009). The concept of "social innovation": types of definitions, examples of application. Science and Innovation. T. 5. No. 5. p. 94-99.
- Letunovska, N. E. The role of social innovations in domestic activities of enterprises [Electronic resource]. – Access mode : <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/31164/1/letynovska.pdf>
- Meyzhis, I. A. Social Innovations in Ukrainian Today. Scientific work Sociology. Vip 172. Vol. 184. p. 61-67.
- Semikina, A. V. (2014). Management of social innovations in the context of the tasks of effective development and use of human potential. Social-Labor Relations: Theory and Practice. No. 1 [Electronic resource]. – Access mode: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/stvtp2014.163.pdf>
- Sandiga, O.I. (2005). Innovations: socio-philosophical analysis. Multiversum. Philosophical almanac. Kyiv, Center Spiritual Culture.. No. 48. p. 43–54.
- Theron, I. V. (2011). Social innovations in the processes of modernization of social and labor relations. Scientific works of the Kirovograd National Technical University. Economic Sciences. Part II. p. 57-66.
- Prigozhin, A.I. (1989). Innovations: incentives and obstacles (Social problems of innovation) Moscow: Politizdat, 271 p.
- Khuchek, M. (1992). Innovation strategy at the RAU enterprise. Moscow: Economics. 119 p.
- Buryutin, L. S. (2004). Fundamentals of innovative management. Theory and practice: textbook: 2nd ed. reclaiming and add. Moscow. CJSC "Publishing House" Economics ", 518 p.
- Antonyuk, L. L. (2003). Innovations: theory, mechanism of development and commercialization. Monograph.: Kyiv, KNEU. 394 p

I. Klanienė, Dr., prof.  
ORCID iD 0000-0001-8799-456X  
G. Šmitienė, Dr., doc.

E. Baniienė, Master degree in Social Pedagogy  
Klaipeda University, The Faculty of Humanities and Educational Sciences, The Department of Pedagogy  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/6>

#### COOPERATION BETWEEN PARENTS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN OVERCOMING THE READING DIFFICULTIES OF PUPILS WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER IN PRIMARY CLASSES

Today's secondary schools are increasingly focused on the development of inclusive education ideas through a variety of social educational support measures. Pupils with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in primary classes face with learning difficulties (usually with reading difficulties), often have socialization problems. Cooperation between parents and primary school teachers in overcoming learning difficulties is one of the essential factors of effective social educational support. Therefore the article analyzes an issue what aspects of cooperation between parents and primary school teachers are significant in overcoming reading difficulties of pupils with ADHD in primary classes. The purpose of the research – to reveal the cooperation peculiarities of parents and primary school teachers while overcoming reading difficulties of pupils with ADHD. The article analyzes the qualitative research data, revealing the peculiarities of social pedagogical cooperation in helping to overcome learning (reading) difficulties of children with ADHD: content, forms and conditions of support for parents. Not only educators and parents' competence is significant while dealing with reading difficulties, but also their desire to cooperate in providing assistance towards pupils with ADHD as well as positive mutual relationships. Results of the study have revealed that primary school teachers and the parents of pupils with attention deficit hyperactivity disorder are characterized by mutual cooperation while encouraging pupils to overcome learning difficulties, a huge attention is put towards the strengthening of children's reading motivation. While summarizing the results of the research, it can be stated that primary school teachers usually provide assistance to parents regarding their children's learning difficulties in the following ways: individually communicate with parents of pupils with ADHD regarding the strengthening of children's learning motivation, urge parents to enter to their children's educational process more actively, with particular emphasis on teaching how to read, recommend to seek the help from specialists. Accord-

ing to the parents, they receive help from teachers: educators advise parents how to engage pupils with ADHD in reading books, inform about the achievements of their children.

**Primary school teachers face difficulties in cooperating with pupils' parents. After analyzing informants' answers to the question, what difficulties teachers face with while cooperating with the parents of pupils with ADHD in order to overcome reading difficulties, the following problems were revealed: parents' lack of time to their children, not sharing information about the situation of pupils with ADHD, parents' lack of reading interest. Primary school teachers raised a low parents' involvement into the process of assistance towards the children with ADHD as one of the major problems, so it is very important to consider what the parents themselves offer regarding the cooperation improvement.**

**In order to help their children to overcome reading difficulties parents should offer primary school teachers to encourage their pupils to read the books more often, to review the list of read books more carefully and recommend pupils with ADHD the most attractive books for reading.**

#### Literature

1. Ališauskas A., Šimkienė L. (2013). Mokytojų patirtys, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir (ar) emocijų problemų. Socialinis ugdymas, Nr. 1 (28), p. 51 – 61.
2. Beišiežė L. (2008). Vaikų hiperaktyvumas: tėvų patirtis ir pagalba. Socialinis darbas. Patirtis ir metodai, Nr. 2 (2), p. 131–141.
3. Geležinienė R. (2011). Elgesio ir emocijų sutrikimų turinčio mokinio įgalinimas skatinant dalyvavimą ugdymo procese. Specialusis ugdymas, Nr. 1 (24), p. 128–138.
4. Geležinienė R., Ruškus J., Balčiūnas S. (2008). Mokytojų veiklų, ugdant elgesio ir emocijų sutrikimų turinčius vaikus, tipologizavimas. Specialusis ugdymas, Nr. 2 (19), p. 45–58.
5. Indrašienė V., Kapočiūtė E. (2008). Skaitymo strategijų taikymo socialinio pedagogo darbe, sprendžiant paauglių socialines ir pedagogines problemas, prielaidos. Pedagogika, Nr. 91, p.87–93.
6. Ivanauskienė V., Motuzytė I. (2007). Veiksniai, lemiantys hiperaktyvaus vaiko šeimos socialinę atskirtį. Tiltai, Nr. 4 (41), 109–115 p.
7. Jeynes W. H. (2005). Tėvų dalyvavimas ir moksleivių pasiekimų: metaanalizė. Kalifornija: Kalifornijos valstijos universitetas.
8. Leskauskas D., Kuzmickas K. ir kt. (2004). Kauno miesto pradinė klasių moksleivių aktyvumo ir dėmesio sutrikimo bei gretutinių psichikos sutrikimų tyrimas. Medicina, Nr. 6(40), p. 589 – 597.
9. Stankevičienė R., Ramanauskienė I. (2006). Skaitymo gebėjimų ir poreikių tyrimai Lietuvoje 1988–2005 metais. Jaunųjų mokslininkų darbai, Nr. 1, p. 76- 80.
10. Bitinas B., Rupšienė L.,(2008). Kokybinių tyrimų metodologija. Klaipėda: S. Jokužio leidykla – spaustuvė.
11. Justickis V., Gervytė J. (2011). Psichologinės pagalbos galimybės vaikams, turintiems emocijų bei elgesio problemų: dialektinės elgesio terapijos efektyvumo analizė. Socialinis darbas, Nr. 10 (1), p. 120–127
12. Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology. 21 (1). 37–52.
13. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzinio ugdymo kontekste. Specialusis ugdymas, 1 (22), 133–140.
14. Jull, S. K. (2008). Emotional and behavioural difficulties (EBD): the special educational need justifying exclusion. Journal of research in special education needs, 8(1), 13–18.
15. Samsoniene, L., Gasiuniene, G. (2016). Sociopsichologinė mokinių adaptacija integruoto ugdymo aplinkoje. Filosofija.Sociologija. 2016. T.27. Nr.4. p.373-32. <http://search.proquest.com/openview/eff780b386d3433a6acd39b797abd704/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2028843>
16. Aleksiene, V., Tamulevičiūtė, D. (2008). Muzikiniai žaidimai hiperaktyvių vaikų pozityviam elgesio modeliavimui. Socialinis ugdymas. Nr.4(15). P.107-117. <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367163911226/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
17. Feldman, H.M., Reiff, M.I. (2014). Attention Deficit-Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. The New England Journal of Medicine.P.838-846.
18. <http://sitotapsy.com/wp-content/uploads/2013/05/ADHD.pdf>
19. Owens, E.B., Hinshaw, S.P. (2016). Childhood Conduct Problems and Young Adult Outcomes Among Women with Childhood ADHD. JAbnorm Psychol.;125(2):220–232. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4747056/>
20. Booster, G.D., Mautone, J.A., Nissley-Tsiopinis, J. and Power, T. (2016). Reductions in Negative Parenting Practices Mediate the Effect of a Family–School Intervention for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. School Psychology Review. Vol. 45, No. 2, p. 192-208.
21. Klomek, B.A., Kopelman-Rubin, D. and Al-Yagon, M.(2015). Victimization by Bullying and Attachment to Parents and Teachers Among Student Who Report Learning Disorders and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Learning Disability Quarterly. Vol. 39, 3, p.182-190.

**A. Kuntsevskaya, Doctor of Philosophy in social psychology, associate professor**

**ORCID iD 0000-0002-0456-6234**

**Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy,**

**Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine**

**DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-17>**

#### DELINEATION OF SOCIAL PRACTICES: THE METHODOLOGICAL ANALYSIS

**Defining the boundaries of practice is an important prerequisite for the developing of professional responsibility and a crucial condition of raising awareness and understanding of professional tasks and responsibility of specialists in social pedagogy. Through time in different countries the professional boundaries of social pedagogy have been constantly changing. That's why the concept of social pedagogy is different from country to country. In Ukraine we have an issue of defining clear and understandable boundaries of socio-pedagogical theory and practice. Thus, the aim of given article was to analyze origins and main tendencies of social pedagogy and close practices (social work and pedagogy) in European countries to establish basic parameters.**

**To understand the difference between three social practices, there have been defined basic distinguishing criteria: the idea; the main prerequisite; specific research tasks; specific practical tasks and general characteristic of technologies.**

**The main idea of pedagogy is cognition, while social work practice comes from an idea of integration and social change. And, ultimately, the main idea of social pedagogy is inclusion and empowerment to promote individuals' social functioning, participation, social belonging and social competence. The specific scopes of its responsibility are: problems of inclusion in social processes and life managing.**

*The prerequisite of classical pedagogy is relatively stable social system and established social values / standards. The basic precondition of social work are social problems resulted from violation of human rights, social injustice or difficult/extreme circumstances. And essential for appearance and developing of socio-pedagogical ideas was social injustice as a result of social inequality. Therefore, the main tasks of those social practices are differed as well. Pedagogy have to design the best possible conditions for the cognition and thinking processes development. Social work has to elaborate and improve new social conditions of life and human well-being, while the main task of social pedagogy is designing an individuals', groups' and communities' life perspective.*

#### References

1. Žižak, A. (2014). Symbolic and real boundaries of Social Pedagogy in Croatia. *Kriminologija i socijalna integracija*. P. 182–211.
2. Kapskoy, A. Y. (2011). *Social pedagogy: textbook*. - 5th kind., corrections. and additional. Kyiv, Word. 488 p.
3. Berridge, D., Biehal, N., Lutman, E. (2010). Raising the bar? Evaluation of the Social Pedagogy Pilot Programme in residential children's homes. *Bristol : Bristol University*. 271 p.
4. Hämäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*. № 3. p. 69–80.
5. Ucar ,X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy. *Social Pedagogy in the 21 Century*. Special issue. V. 21.№ 36. P. 1–14.
6. Ezechil, L. (2015). Social pedagogy – new perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. № 180. P. 13–18.
7. Hallstedt, P. (2005). *The Recontextualisation of Social Pedagogy*. – Malmö : Holmbergs AB. 319 p.
8. Bezpalko, O., Zvereva, I., Veretenko, T. (2013). *Social pedagogy: teach. Manua.l* Kyiv. Akademvidav, - 321 p.
9. Schugurensky, D. (2014). *Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch*. The International Journal of Social Pedagogy. № 3. p. 3–14.
10. Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education*. № 27. p. 101–108.

T. Tarasova, Doctor of Philosophy in Pedagogic Sciences

ORCID iD 0000-0002-8156-7820

The Institute of Problems on Education

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/8>

#### FORMING PRO-SOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS:

#### THE ESSENCE AND MECHANISMS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS SUBJECTS' INTERACTION

*The author reveals the peculiarities of formation of pro-social behavior of adolescents that draw attention of scientists-practitioners and society, bearing in mind the difficult socio-economic, political and military situation in Ukraine. In the article, the authentic determination of 'pro-social behavior' is presented as a complex and social psychological phenomenon that develops in the process of a personality formation. The essence and mechanisms of organization of educational process subjects' interaction are revealed; results of experimental activity (criteria and indices of pro-social behavior of vulnerable adolescents are determined: the problematic areas of activity are defined: teenagers' inability of proper conduct in conflict situations, of negative answers to a risky offer, insufficient motivation to pro-social actions, limited pro-social behavior manifestations in everyday life; the rating of game technology application in the educational process of educational institutions, and successful practical introductions of game technologies of teenagers' prosocial behavior formation due its essential features: personal orientation, dialogical orientation, two-centered relations between participants, are given.*

#### References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannya osobystosti: 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriyentovanyy pidkhid. Teoretyko-tekhnologichni zasady [Education of personality: 2 b. B. 1. Personality oriented approach. Theoretic-technologic principles]*. K.: Lybid.
2. Belkin A. S. (Ed.). (1991). *Situatsiya uspekha. Kak yeio sozdat. Kniga dlia uchitelia [Situation of success. How to create it]*. Moscow: Prosveshcheniie.
3. Busel, V. T. (Ed.). (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great dictionary of the modern Ukrainian language]*. Kyiv; Irpin: Perun.
4. Gazman, O. S. (2003). *Neklassicheskoie vospitaniie. Ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody [Non-classical education. From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom]*. Moscow: Novyi uchebnik.
5. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopaedia for professionals of the social sphere]*. Kyiv, Simferopol: Universum.
6. Vojcjah T. V. (Ed.). (2014). *Igrovi tehnologii yak instrument profilaktuchnoj robotu specialistiv psuhologichnoi sluzhbu zakladiv osvitu [Game technologies as an instrument of preventive work of psychological service specialists in educational institutions ]*. Cherkaskij OIPOP.
7. Kalashnykova, L. V. *Prosotsialna povedinka iak sposib stanovlennia dukhovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Prosocial behavior as a means of spirituality formation in future psychologists-practitioners]*. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6217-prosotsialna-povedinka-yak-sposib-stanovlennia-dukhovnosti-maibutnikh-praktychnykh-psykholohiv>.
8. Rubalka V. V., Samodrin A. P. (Ed.). (2018). *Shkola – duhovnij osередok rozvutky osobystosti, mischevoi gromadu ta derzhavu [School is a spiritual center of development for a person, local community and the state]*. Kyiv: Talkom.
9. Shapar V. B. Tumchenko A. V. Shvudchenko V.N. (2002) *Practicheskaja psihologija. Instrumentarij [Practical psychology. Instruments]*. Rostov n/D: Fenix.
10. Shvalb, Yu. (2017). *Samovyznachennia osobystosti u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh [Self-determination of personality in difficult life situation]*. In Chuiko, O. (Ed.), *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota. Vyp. 2 (2) (pp. 28-31)*. Kyiv: VPTs Kyivskiy universytet.
11. NAN Ukrainy, Instytut filosofii im. H. S. Skovorody. *Filosofskiy entsyklopedychniy slovnyk (2002)*. [Philosophic encyclopedic dictionary]. K: Abrys.
12. Kyrychenko V., Necherda V., Tarasova T. (2017). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky pidlitkiv urazlyvykh katehori u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: do problemy doslidzhennia [Formation of pro-social behavior of vulnerable adolescents in general education institutions]*. In Beziudnyi, O. (Ed.), *Psykhologo-pedahohichni umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6217-prosotsialna-povedinka-yak-sposib-stanovlennia-dukhovnosti-maibutnikh-praktychnykh-psykholohiv*.
13. Kyrychenko V. I., Ezhova O. O., Necherda V. B., Tarasova T. V., Demjanjuk O. L. (2016). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovah preventivnogo vuhovnogo seredovutsha zagalnoosvitnjogo navchalnogo zakladu: monografia [Formation of pro-social behavior of students in the conditions of preventive educational environment of general educational institutions]*. Ternopol: Terno-graf.

V. Ternopolskaya, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor  
 ORCID iD 0000-0002-1468-9932  
 Borys Grinchenko Kyiv University (Ukraine, Kyiv)  
 DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/9>

### SOCIAL AND COMMUNICATION SKILLS AS THE LEADING MECHANISM FOR THE FORMATION OF PARTNERSHIPS OF STUDENT YOUTH

**Abstract.** *The article analyzed peculiarities of development social and communicative skills of students as a leading mechanism for establishing partnerships. Outlined that affiliate interaction in the "student – student" system based on the relationships that provide equality of partners in the perception of each other, the orientation of subjects to the recognition of the value of the thoughts of everyone. Noted that successful formation of social and communicative skills possible provided in the educational process modeled organizational and pedagogical forms interpersonal interaction and communication. Outlined that organizational and pedagogical forms of interpersonal interaction through real experience and relevant activities of would encourage students to the detection of them social and communicative skills in daily life. Revealed that auditor and non-auditing activities must be a value-oriented character and makes on the basis of subject-subject partner interaction of participants in the educational process.*

#### References

1. Orban-Lembryk, L. E. (2002). The structure of communicative potential of individuals Bismuth. Psychological Perspectives. Vol 2. p. 53-61.
2. Kirilenko, L.V. (2001). Psychological and pedagogical foundations of the individual-personal development of a schoolboy. Samara: Samara University Publishing House, 473 p.
3. Prokollenko, L. M. , Nikolenko, D. F. (1991). Criteria and indices of parenting. Pedagogical psychology. Kyiv.: Higher school.
4. Sarnovskaya, S.O. (2000). Modern social and communicative culture (philosophical and methodological analysis): diss. ... Ph.D. Sciences: 09.00.03. Kyiv.
5. Leontiev, A.N. (1997). Psychology of Communication. Moscow: Meaning, 365 p.
6. Chernukha, N.M. & Guk, A.F. (2018). Social education in the modern Ukrainian society: reality, experience, perspectives. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 11. Social Work. Social pedagogy. Vol. 24. Kyiv. p.153-158.
7. Bekh, I.D. (2002). Personality in sociogenetic discourse: strategy of formation National Education: National education: traditions and innovations in the context of Ivan Ogienko's ideas: Zhytomyr: ZDPU, 232 p.
8. Sotnichenko, L. A. (1996). Primary sources of communicative philosophy. Kyiv,: Lybid.176 p.
9. Ternopil, V. I. (2009). The system of education of social and communicative culture of pupils of a secondary school in extracurricular activities: author's abstract. dis . doc. ped Sciences: 13.00.07 Institute of Problems of Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv.

M. Hossein, postgraduate  
 ORCID iD 0000-0001-7088-0964  
 Interregional Academy of personnel management, Kyiv, Ukraine  
 DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/10>

### PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF PERSONALITY: SOCIAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

**Based on theoretical and methodological background and contemporary research, the essence and content of the concept of 'professionally significant personal qualities' are essential for the acquisition of special knowledge, skills and abilities, in order to achieve efficiency in professional activity, because preparation of a modern successful specialist is impossible without proper training and mastering knowledge and skills of both fundamental and applied nature; the assimilation of universal moral principles and norms; proper level of moral culture and professionally significant qualities; independent orientation in non-standard situations; the ability to solve effectively certain issues in the professional field and modern society.**

**It is substantiated that professionally significant qualities characterize abilities, belong organically to their structure, develop in the process of learning, professional activity, socialization. Summing up the various views of scientists, the notion of 'professionally meaningful personality qualities' and their role in self-realization of the personality in the socio-cultural space are defined. The list of necessary professionally relevant qualities is proposed to be developed taking into account the specifics of each individual organization and each individual position, in accordance with the specifics of the company's activities and corporate culture (organizations, institutions, enterprises, etc.).**

#### References

1. Geyserskaya, R. A. (2008). Formation of professionally significant qualities of the future nich masters of economic profile in the process of professional training: auto ref. dis ... Candidate ped Sciences. Lugansk.
2. Golovach, N.V. (2016). Comparative analysis of the essence and content of the concepts of "professionally significant qualities" and "professional competence". Youth and Market: Monthly Scientific and Pedagogical Journal. Vol. 9 (140). P. 127–131.
3. Silkin, O. O. (2011). The meaning of the term "professionally meaningful personality traits" and the technology of identifying these qualities for an individual specialist. Scientific works. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology. Vol.9 (191). Donetsk: Donetsk National Technical University.
4. Chuiko, O. V. (2014). Factors of formation of professional competences for future specialists of sociological trades. Current problems of sociology, psychology, pedagogy: Zb. sciences Works of Kyiv Taras Shevchenko National University - No. 2 (23). p.273-278.
5. Kapska, A. Y. (2005). Social work: teaching. manual. Kyiv, Center for Educational Literature, 328 p.
6. Shadrikov, V.D. (2004). A new model of a specialist: an innovative Thoughts and Competency Approach . Higher Education today. No. 8. P. 17–19.
7. Bodrov, V.A. (2001). Psychology of professional fitness: study. allowance for high schools. Moscow: PE SE. 511 p.
8. Guk , O. (2018, May). Preparation of future social educators for management in social work . Prospects for the development of social pedagogy in Ukraine: Materials of the Round Table (May 24, 2018. Kyiv: Kyiv Taras Shevchenko National University. P. 36–41.

O. Chuiko, Doctor of Psychology, professor  
ORCID iD 0000-0001-7088-0961  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/11>

## PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SERVICE IN SCHOOL

*The article presents an analysis of the research conducted among students of the faculty of psychology. The purpose is to study the place and role of the psychological service of the school (school psychologist) in the overall process of educational socialization of yesterday's schoolchildren. The study involved 123 students. The geography of the schools where the respondents studied were extremely wide – from Kyiv to the small village of Novosilki (Kyiv, Poltava, Odessa, Khmelnytsky, Vinnytsia, Chernigov, Kropivnitsky, Cherkasy, Lugansk, Sumy, Belaya Tserkov, Kalush, Kremenchuk, Mariupol, Yanchenko-Podilsky, Ostrog, Pokrovsk, Hrebinka, Chervonograd, Zelenodolsk, Melnitsa-Podilsky, Terka and others). They were offered a questionnaire containing 10 questions, as well as a projective picture. The results show that the school psychologist takes most of the time to test (without legalizing goals and testing results). Often meetings with a psychologist are related to the issue of professional orientation, the choice of profession, diagnosis of professional abilities. The term "consultation" is not actually mentioned by the students. In 10.4% of respondents, negative emotions associated with a psychologist have been preserved, in particular, it indicates unprofessional actions: violation of confidentiality, moral pressure, humiliation against classmates. Lack of real interaction between students and a psychologist, more often it is formal. The students noticed that the psychologist had never had contact with parents, and 5 persons received professional out-of-school psychological assistance. Among the functions that were not specific to the psychologist was the replacement of the lessons of other teachers, the organization of holidays, or even in general. The psychologist at school has no autonomy, the subject of activity is "dissolved" in pedagogical activity, the functions and role that he performs negatively affects his professional identity. The obtained results give grounds to assert the necessity Modernization of the system of school psychological service taking into account transformational changes in the school environment today.*

### References

1. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 127 of 03.05.99 "On Approval of the Regulations on the Psychological Service of the Ukrainian Education System".
2. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 509 dated 22.05.18 "On Approval of the Provision on the Psychological Service in the System of Education you Ukraine".
3. Podlipna, L. V. (2015). Socio-psychological conditions for the integration of a school psychologist in a pedagogical collective. Autumn-to-Achieve Science. Degree Candidate psychol.science. Kyiv, 21 p.
4. Bazhenova, A.N. (2007). The features of professional deformation school psychologists at different stages of professional development: dis ... candidate psychologist sciences. Omsk.
5. Kobozeva, V.G. (2002). Development of the service of practical psychology of education in modern megacity: diss. ... candidate psychologist sciences. Moscow.
6. Karaterzi, V.A., Potasheva, Yu.L. (2017). The activities of a practical psychologist: an introduction to the specialty: educational and methodical complex. Vitebsk: VSU named after P.Masherov. 207 p.
7. Panok, V., Titarenko, T., Chepelyev, N. (1999). Personal training of a practicing psychologist. Fundamentals of practical psychology, Kyiv: Lybid, 536 p.
8. Chuiko, O.V. (2008). Organization of the environment in universities as a condition of formation personality of a student. Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology G.S.Kostiuk, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for ed. Maksimenko S.D. vip. 17. Kyiv-Mykolayiv LLC "Firm Ilyon", P. 209-212.

L. Naydonova, doctor of psychology, corresponding member of NAES of Ukraine  
ORCID 0000-0002-1222-295X  
Institute of social and political psychology of NAES Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/12>

## DIFFERENT-TIME DYNAMICS OF THE COLLECTIVE TRAUMA AS THE INTELLECTUAL INSTRUMENT FOR SOCIAL REHABILITATOR

*Ukraine is in a situation of increased danger of emergencies in connection with a continuing international armed conflict on the territory of the country. This creates the need for specialized training of specialists in order to increase the psychological readiness and capacity of communities for effective action in emergencies. The aim is to establish the conceptual grounds for developing disasters community readiness by focused and informed social workers. Creation and approbation of the new high education learning course on the base of theoretical analysis is the proposed way. As the results of analysis are some schemas of dynamics of the communities coping processes during and after disasters and other extremal situations (fire, technological catastrophe, war captivity, historical trauma). It is grounded topics and educational principles of discipline for social rehabilitators professional prepare. The author singles out four approaches for understanding suffering community and collective trauma dynamics (enlightenment, psychoanalytic, socio-constructive and organizational psychological). It is proposed three scales for social psychological analysis of community: urgent, long-term and trans-generative time intervals. Because the content has potential for secondary trauma induction, it is necessary to improve some safe promotional didactic elements: reflexive validity, resourceness, and information ecology principles. Students can choose some additional traumatic situations in local or national communities for joint analysis in the auditorium, which gives empowerment and feelings of co-creation during learning process.*

### References

1. Aldrich, D. P., Oum, S., Sawada, Y. (2015). Resilience and Recovery in Asian Disasters: Community Ties, Market Mechanisms, and Governance. Tokyo: Springer, 359.
2. Alexander, J. C. (2012) Trauma: A Social Theory. Cambridge: Polity Press, 180. ISBN-13: 978-0-7456-4912-2
3. Bar-On, D. (1999) The Indescribable and the Undiscussable. Reconstructing Human Discourse After Trauma. Budapest: Central European University Press.
4. Cobb, J. (2016) Prepper's Communication Handbook: Lifesaving Strategies for Staying in Contact During and After a Disaster, Berkeley: Ulysses Press, 224. ISBN: 978-1-61243-531-2.
5. Haddow, G. D., Haddov, K. S. (2009) Disaster communications in a changing media world. Oxford: Elsevier, 240. ISBN: 978-1-8561-7554-8.
6. Horowitz, M. J. (1976). Stress response syndromes, 2nd edn. Northvale, N.J: Aronson.
7. Kapur, G. B., Bezek, S., Dyal J. (2017) Effective communication during disasters: making use of technology, media, and human resources. Oakville: Apple Academic Press, 284. ISBN: 13: 978-1-77188-511-9

8. Neal, A. G. (1998) National Trauma and Collective Memory: Major Events in the American Century.
9. O'Leary, M. (2004) The First 72 Hours: A Community Approach to Disaster Preparedness. iUniverse, Inc., 565. ISBN: 0-595-75913-0.
10. Shaw, S.-L., Sui, D. (2018) Human Dynamics Research in Smart and Connected Communities, Switzerland: Springer International Publishing, 250 . ISBN 978-3-319-73246-6.
11. Ursano, R. J., Fullerton, C. S., Norwood, A. E. (2003) Terrorism and Disaster: Individual and Community Mental Health Interventions. Cambridge University Press, 364 p.. ISBN-13 978-0-511-07097-6.
12. Ursano, R. J., McCaughey, B. G., Fullerton, C. S., Raphael, B. (1994) Individual and Community Responses to Trauma and Disaster: the Structure of Human Chaos. Cambridge University Press, 438 p.. ISBN 0-521-41633-7.
13. Naydonova, L.A. (2013) Reflexive psychology of territorial community. Kyiv: Milenium, 279 ISBN: 978-966-8063-65-7 54. (ukr.)
14. Pidruchnyk pozhezhogo-ryatuvalnyka (2014) Eds. S. A. Partalyan. Kyiv, 704 (ukr.)
15. Sydorov, P.I., Mosiagin, I.G., Maruniak, S.V. (2007) Psychology of disaster. Arhangel'sk: Izdatelskiy tsentr SGMU, 656 (rus.)

O. Tokhtamysh, Ph.D. in Psychology, docent

ORCID iD 0000-0002-3850-535X

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/13>

## POSTTRAUMATIC GROWTH IN A PROCESS OF REHABILITATION

*This topic is particularly relevant in the context of combat operations in eastern Ukraine against the occupation of the country, where members of the combined forces operation in each day are in a situation threatening the life and risk of getting a military psychological trauma.*

*The article considers the elements and conditions of post-traumatic growth in the context of the rehabilitation process and the social promotion of human development after a traumatic event. The phenomenon of post-traumatic growth can transform the concept of rehabilitation into a term that can be labeled as "proabilitation". The forms of social and rehabilitation support in terms of creating conditions for post-traumatic growth and their effectiveness are explored. The theoretical and applied models with resource elements of the rehabilitation process and post-traumatic growth process are analyzed.*

*It is noted that the traditional model of posttraumatic growth pay attention to the process of rumination and getting control over it and ignores one of the basic symptom of posttraumatic stress disorder, such as uncontrolled visual images (flash backs).*

*The two-component concept of post-traumatic growth, which may be "illusory" or "adaptive", can also be presented as a "compensatory" or "healing" type with regard to the presence or absence of post-traumatic stress disorder symptoms after reaching post-traumatic growth.*

*Posttraumatic growth occurs in several domains and can be depending on the type of traumatic event experienced, the individual reactions and the psychological qualities of the person. This process is not such that it automatically eliminates the symptoms of post-traumatic stress disorder, the same, rejecting the need for psychotherapeutic and psychosocial care and focusing only on post-traumatic growth can be a false strategy for those who have experienced a traumatic event. Consequently, the phenomenon of post-traumatic growth can be regarded as a powerful resource factor for the rehabilitation process, in particular, as a motivational component of psychosocial assistance.*

### References

1. Lazos, G.P. (2016). Posttravmatychnye zrostannya: teoretychni modeli, novi perspektyvy dlia praktyky. Aktualni problemy psykholohii. Tom 1 : Organizatsiina psykholohiya. Ekonomichna psykholohiya. Socialna psykholohiya, 45, 120-127.
2. Osodlo, V.I., & Zubovskiy D.S (2017). Posttravmatychnye zrostannya osobystosti uchasnykiv boiovykh dii: suchasnyi stan ta perspektyvy. Ukrayinskyi psykholohichnyi zhurnal, 1(3), 63-79.
3. Tokhtamysh, O.M. (2017). Strategiya fokusuvannya na vyrishenni v konsultatyvni socialni roboti. Visnyk Kyivskogo natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Socialna robota, 2(2), 19-25.
4. Affleck, G., & Tennen, H. (1996). Constructing Benefits from Adversity: Adaptation Significance and Dispositional 5. Underpinnings. Journal of Personality, 64, 899-922. doi:/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00948.x
5. Bandler, R., & Grinder, J. (1983). ReFraming: Neurolinguistic Programming and the Transformation of Meaning. Real People Press U.S., 208.
6. Brown, A. V., & Choi, J. H. (2017). Towards Care-based Design. Proceedings of the 8th International Conference on Communities and Technologies – C&T '17. doi:10.1145/3083671.3083703
7. Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (1999). Facilitating posttraumatic growth: A clinician's guide, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 184.
8. Cordova, M. J. Cunningham, L. L. C. Carlson, C. R. & Andrykowski, M. A. (2001). Posttraumatic growth following breast cancer: A controlled comparison study. Health Psychology, 20, 176-185.
9. Dekel, S., Ein-Dor, T., & Solomon, Z. (2012). Posttraumatic growth and posttraumatic distress: A longitudinal study. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 4(1), 94–101. doi:10.1037/a0021865
10. Frazier, P. Tennen, H. Gavian, M. Park, C. Tomich, & P. Tashiro, T. (2009) Does Self-Reported Posttraumatic Growth Reflect Genuine Positive Change? Psychological Science, 20 (7), 912-9. doi: 10.1111/j.1467-9280.2009.02381.x.
11. McMillan, J.C. Posttraumatic Growth: What's It All about? Psychological Inquiry, Vol. 15, No. 1 (2004), 48-52.
12. O'Leary, V., & Ickovics, J.R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: An opportunity for a paradigm shift in women's health. Women's Health: Research on Gender, Behavior and Policy, 1, 121–142.
13. Pargament, K. I., Koenig, H. G., & Perez, L. (2000). The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. Journal of Clinical Psychology, 56, 519–543.
14. Park, C. L., Cohen, L. H., & Murch, R. L. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. Journal of Personality, 64(1), 71-105. doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00815.x
15. Powell, S., Rosner, R., Butollo, W., Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2003). Posttraumatic growth after war: A study with former refugees and displaced people in Sarajevo. Journal of Clinical Psychology, 59, 71-83.
16. Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, Social Support, and Coping Strategies As Factors Contributing to Posttraumatic Growth: A Meta-Analysis. Journal of Loss and Trauma, 14(5), 364–388. doi:10.1080/15325020902724271
17. Schroevers, M. J., Helgeson, V. S., Sanderman, R., & Ranchor, A. V. (2010). Type of social support matters for prediction of post-traumatic growth among cancer survivors. Psycho-Oncology, 19(1), 46–53. doi:10.1002/pon.1501
18. Seligman, M.E.P. (2012). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. Atria Books, New York, 368.
19. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. Journal of Traumatic Stress, 9, 455-471.
20. Tedeschi, R. G. & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry, 15 (1), 1-18.

21. Zöllner, T., Calhoun, L., & Tedeschi, R. (2006). Trauma und persönliches Wachstum. In: Andreas Maercker, Rita Rosner (Hrsg.): Psychotherapie der posttraumatischen Belastungsstörungen. Thieme Verlag, Stuttgart, 36–45.
22. Weiss, T., & Berger R. (2010). Posttraumatic Growth and Culturally Competent Practice. Lessons Learned from Around the Globe Wiley, Hoboken, NJ., 73-85.
23. Weiss, T. (2002). Posttraumatic growth in women with breast cancer and their husbands: An intersubjective validation study. Journal of psychosocial oncology, 20, 65-80.
24. Zeig, J.K. (1986). Experiencing Erickson. An Introduction to the Man and His Work. Routledge, New York, 198.

Ju. Udovenko, PhD in Psychology, assistant Professor  
Social Rehabilitation and Social Pedagogy  
ORCID iD 0000-0002-6672-7355

O. Honcharenko, student  
Faculty of Psychology, specialty program subject area: "Social",  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/14>

## BRITISH EXPERIENCE OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

*The article is devoted to the study of the UK experience with the system of social and psychological rehabilitation of people with disabilities. The legislation analyzes the protection and support of people with disabilities in the UK, which enables them to maximize their potential, live a full and active life in their families, communities and society as a whole. The content of the concept of "rehabilitation", defined in normative documents, is disclosed as a personalized, interactive and collaborative process that reflects a person as a whole, enabling her to maximize their potential, to live a full and active life in their family, community, educational activities, and the workplace where it is needed. The goals of social rehabilitation of people with disabilities in the UK are considered, namely the orientation towards the person, its needs, and not the diagnosis; active involvement process, not passive care; integration of specialized and universal services; maximizing the potential of personality; work in partnership etc.*

*The model of socio-psychological rehabilitation of people with disabilities in Great Britain, based on a multidisciplinary approach, is presented. The principles and stages of this model are described, aimed at implementation of complex, individually oriented approaches and active involvement of people with disabilities in different spheres of activity according to their needs and possibilities.*

*The experience of British organizations that implement innovative technologies of physical, financial, informational support of people with disabilities is studied and described, in particular: the system of "contactless physiotherapy", independent personal payments, special online applications for various events of soflife, etc.*

*The model of employment support for people with disabilities is presented in detail, which involves finding a job in accordance with the client's capabilities, training and adaptation to the workplace, and the general support of the work program for 2 years.*

### References

- Zayarnyuk, O.V. (2011). Overseas Experience in Promoting Employment of Disabled Persons. Scientific. works of Kirovograd nats tech un-th Economic science Vip. 20 (2). P. 81-86.
- Gavryushenko, G.P. (2009). The experience of the EU countries in the issues of rehabilitation of the disabled: International Experience. Social Policy: problems, comments, answers. P. 38-40.
- NHS (2014). Rehabilitation, reablement and recovery. Rehabilitation is everyone's business: Principles and expectations for good adult rehabilitation. Wessex Strategic Clinical Networks. Retrieved from: <https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/clinical-commissioning-community/improving-adult-rehabilitation-services/principles-expectations>
- England (2014). Commissioning for carers: Principles and resources to support effective commissioning for adult and young carers. Retrieved from: <https://www.england.nhs.uk>
- British Society of Rehabilitation Medicine (2013). Specialist Rehabilitation in the trauma pathway: BSRM core standards. Retrieved from: <http://www.bsrm.org.uk/publications/publications>
- NHS London (3) (no date) Allied Health Professions: Diabetes toolkit. Developed by the Strategic AHP Leeds Group. Retrieved from [https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-gipptoolkits/AHP\\_Diabetes\\_Pathway\\_final%20-2.pdf](https://www.networks.nhs.uk/nhs-networks/ahp-networks/ahp-gipptoolkits/AHP_Diabetes_Pathway_final%20-2.pdf)
- Novikova, V.N. (2003.). Social transformations: international and domestic experience: monografium - NAS of Ukraine. Institute of Economics NANU. 253.
- Yarskaya-Smirnova, E. R. (2004). Social work with the disabled . St. Petersburg : Peter. 316
- World Health Organization (2012). Concept paper: WHO guidelines on health-related rehabilitation (rehabilitation guidelines). Retrieved from: [http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15\\_01/en](http://www.who.int/disabilities/media/news/2014/15_01/en)
- Department for Education and Skills (2007). Aiming high for disabled children Retrieved from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100420125503/> / [http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/\\_download/?id=659](http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/_download/?id=659)
- Department of Health (2001). National service framework for older people Retrieved from: <https://www.gov.uk/government/publications/qualitystandards-for-care-services-for-older-people>
- National Institute for Health and Care Excellence (2011). Service user experience in adult mental health: Improving the experience of care for people using adult NHS mental health services. CG136. Retrieved from: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg136>

M. Vasylieva-Khalatnykova, Ph.D., Assistant  
Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy  
ORCID iD 0000-0002-8488-4602  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/15>

## COMPONENTS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FORMING THE PROFESSIONAL REFLEXION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGES IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

*In the article the characteristics and peculiarities of pedagogical technology of formation of professional reflection of future social educators in the higher educational institution is a clear scientific and theoretical basis for the optimal realization of the tasks of vocational training. The developed pedagogical technology was considered as a collection of regular, functionally related components, constituting a definite integral system. The allocation of components in pedagogical technology has allowed it to be divided into blocks (target, functional, informative, organizational, productive) that provided the opportunity to more clearly represent the purposeful process of forming professional reflection of future social educators in the higher educational institu-*

tion. The formation of a professional reflection of future social educators in a higher educational institution will be successful in the presence of appropriate pedagogical conditions. Moreover, it is necessary to identify, analyze and generalize in a systematic way those pedagogical conditions, to effectively influence this process and the professional formation of future social educators.

The introduction of pedagogical technology for the formation of professional reflection of future social educators in a higher educational establishment is impossible without taking into account the pedagogical conditions for its implementation. In spite of the fact that they acted as part of the organizational unit of sound and developed pedagogical technology, in essence they were a kind of "core" that allowed it to function and be effective.

#### References

1. Bepal'ko V. P., Tatur YU. G. Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatel'nogo processa podgotovki specialistov / V. P. Bepal'ko, YU. G. Tatur. – M. : 1989. – 147 s.
2. Vasylyeva-Khalatnykova M.O. Kryteriyi ta pokaznyky rivniv sformovanosti profesiynoyi refleksiyyi maybutnikh fakhivtsiv z sotsialnoyi pedahohiky / Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Sotsialna robota. 2(2) // S. 56-61.
3. Ziazun I. Profesiina osvita : pedahohika i psykholohiia / Ziazun I. // za red. I. Ziazuna, N. Nychkalo. – K. : Vyscha shkola, 2003. – 568 s.
4. Kondrat'eva S. V., Krivosheev V. A. Pedagogicheskaya refleksiya nachinayushchih uchitelej / S. V. Kondrat'eva, V. A. Krivosheev // Tezisy dokl. k VII s"ezdu obshchestva psihologov SSSR. – M. : 1989. – S. 184–186.
5. Lerner I. YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya / Lerner I. YA. – M. : 1981. – 186 s.
6. Monahov V. M. Tekhnologicheskie osnovy proektirovaniya i konstruirovaniya pedagogicheskogo processa / Monahov V. M. – M. : 1996. – 225 s.
7. Osvitni tekhnologhiji: Navchaljno-metodychnyj posibnyk / O. M. Pekhota, A. Z. Kiktenko, O. M. Ljubarsjka ta in. – K. : A. S. K., 2002. – 255 s.
8. Plakhotnik O. V., Vasylyjeva-Khalatnykova M. O. Profesiynna refleksija u dijajlnosti socialjnogho pedaghogha: navchaljno-metodychnyj posibnyk. – Kyjiv, 2013. – 248 s.
9. Profesiynna pidghotovka fakhivciv vyshhoji shkoly v umovakh onovlenoji paradyghmy osvity / Za red. Gh. Je. Ghrebenjuka. – Kh. : Karavela, 1999. – 134 s.
10. Sysojeva S. O., Aleksjuk A. M., Volovyk P. M., Kuljchycjka O. I., Sighajeva L. Je. Pedaghoghichni tekhnologhiji u neperervnij profesijnij osviti / Akademija pedaghoghichnykh nauk Ukrajinj; Instytut pedaghoghiky i psykholohiji profesijnoji osvity / S. O. Sysojeva (red.). – K. : VIPOL, 2001. – 502 s.
11. Slastenin V. A. Social'nyj robotnik: lichnost' i professiya / V. A. Slastenin // Social'naya rabota. – 1992. – Vyp. № 6. – S. 48–57.

L. Polivko, Candidate of Psychological Sciences, Assistant  
 ORCID iD 0000-0002-9102-2779  
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine  
 DOI: <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2018/3-1/16>

#### PROFESSIONAL PREPARATION FOR SOCIAL WORKERS IN THE CONDITIONS OF HYBRID WAR

**Abstract.** The article describes the content of social work in a "hybrid" war on different categories of clients. It is noted that with the creation of a conflict situation between the neighboring states (Russia and Ukraine), the needs of the population regarding social protection have changed very much and this should be taken into account when carrying out the training, professional training of future professionals.

In particular, the article highlights the main features of the training of future specialists in social work in contemporary social institutions of education. The system of education is interpreted as a social institution that performs two main tasks: the translation of norms and culture and the formation of professional competencies. The social institution is necessary for social control. It has become a form of social activity, reproduced in time and space, initially they are constructed by the people themselves, and then become personal systems. Institutes are the ones on which society is built. If you destroy a social institution, the whole way of life is destroyed. In fact, today's graduates should become the ones who will bear the development of the whole field of social work in Ukraine. The quality of the implementation of the entire social policy of the state and the rate of social work distribution in social institutions will depend on their ability to solve social problems. Therefore, it is not so much about the formation of professional knowledge, skills and abilities, as about the development of the personality of students, their abilities and personal qualities.

The practical and vocational training of workers of sociological professions is given due to social changes. Professional training of specialists in social work is a progressive field of activity not only in the field of practical application, but also as a developing specialty in higher education institutions. Professional training should cover specific subsystems (general, professional, general cultural and special), and therefore based on theoretical training (studying a wide range of professionally oriented disciplines) and practical training on the specialty profile.

#### References

1. Dusavitsky, A.K. (1996). Development of personality in educational activity Moscow.
2. Kalaur, S. M. (2017, November). Methodological principles of vocational training of future specialists of sociological professions. *Current research in social sphere: materials of the tenth international scientific-practical conference*. Odessa: FOP Bondarenko M. O. 236 p
3. Krivokon, N.I. (2012). Problems of social work and social policy in Ukraine: textbook: Chernihiv: Chernihiv State Technological University, 320 p.
4. Levochkina. A. M. Fundamentals of Ecological Psychology: Teach. Manual Kyiv, MAUP, 2004. 136 p.
5. Migovich, I. I. (2007.). Theoretical foundations of social work: teach. Manual Uzhgorod: Goverla, 410 p.
6. Pavelonok, P.D. Fundamentals of social work: Moscow INFRA.1999. 368 p.
7. Schwalba, Yu M. Psychology of social work: Kyiv, "Basis", 2014. 448 p.
8. Fedorchuk, V.M. (2006). Social-psychological training "Development of the commune-Teacher's Competency": Teaching Method-Manual – 2nd Form. – Kamyanets-Podilsky: Abetka
9. Furman, A.V. (2017, March ) Innovative psychodiactic model of the professional training of specialists in sociological studies. Actual questions of the theory and practice of psychological and pedagogical preparation of the future specialists: theses of reports V Allukr. sci. pract. conf. (Khmelnyskyi, March 30-31, 2017); Khmelnysky: KhNU, P. 53–55.
10. Shvalb, Yu. M. (2003). Psychological problems of vocational training of social workers. *Social work in Ukraine: theory and practice*. №2. P. 158–162.

**ДОДАТОК 2. ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**  
**ПРИЛОЖЕНИЕ 2. СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**  
**ANNEX 2. JOURNAL AUTHORS**

**Голотенко Анастасія Андріївна** – аспірант кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: anastasiia\_g@ukr.net

**Голотенко Анастасія Андреевна** – аспірант кафедри социальной реабилитации и социальной педагогики факультета психологии, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: anastasiia\_g@ukr.net

**Holotenko Anastasiya** – PhD student of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy at the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: anastasiia\_g@ukr.net

**Мельничук Вікторія Олексіївна** – аспірантка Київський університет імені Бориса Грінченка, завідувачка сектору соціально-педагогічної роботи відділу психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи, Державна наукова установа "Інститут модернізації змісту освіти", Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: m-viki@ukr.net

**Мельничук Викторія Алексеевна** – аспірантка Киевский университет имени Бориса Гринченка, заведующая сектором социальной работы отдела психологического сопровождения и социальной работы Государственное научное учреждение "Институт модернизации содержания образования", Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: m-viki@ukr.net

**Melnychuk Victoria** – Social Work Sector Manager department of psychological support and social work State Scientific Institution "Institute for the modernization of the content of education" Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: m-viki@ukr.net

**Піонтківська Олена Георгіївна** – асистент кафедри соціальної роботи, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: olenapiontkivska@gmail.com

**Пионтовская Елена Георгиевна**, асистент кафедри социальной работы, факультет психологии, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: olenapiontkivska@gmail.com

**Piontkivska Olena**, assistant of the Department of Social Work, Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: olenapiontkivska@gmail.com

**Федоренко Олександра Сергіївна** – аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 067 5954864, e-mail: ssoldatovaa@gmail.com

**Федоренко Александра Сергеевна** – аспірантка кафедри социальной реабилитации и социальной педагогики Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 067 5954864, e-mail: ssoldatovaa@gmail.com

**Fedorenko Oleksandra** – post-graduate student Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogics Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 067 5954864, e-mail: ssoldatovaa@gmail.com

**Ященко Галина Петрівна** – аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 050 4101023; e-mail: www.fasad.ua

**Ященко Галина Петровна** – аспірантка кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики факультета психологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 050 4101023; e-mail: www.fasad.ua

**Yaschenko Galina** – Postgraduate student of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Kyiv National Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 050 4101023; e-mail: www.fasad.ua

**Ілона Кланіне** – доктор наук, професор факультету гуманітарних та педагогічних наук, кафедри педагогіки, Клайпедського університету, Клайпеда, Литва

**Контактна інформація:** вул. С.Неріс. 5, LT-92227, Клайпеда; e-mail: ijonutyte2@gmail.com

**Гражина Шмітієне** – доктор наук, факультет гуманітарних та педагогічних наук, кафедра педагогіки, Клайпедський університет, Клайпеда, Литва

**Контактна інформація:** вул. 5, LT-92227, Клайпеда; e-mail: g.smitiene@gmail.com

**Едіта Банієна** – магістр соціальної педагогіки, факультету гуманітарних та педагогічних наук, кафедри педагогіки, Клайпедського університету, Клайпеда, Литва

**Контактна інформація:** e-mail: edita7baniene@gmail.com

**Илона Кланине** – доктор наук, професор, факультета гуманітарних і педагогічних наук, кафедри педагогіки, Клайпедського університету, Клайпеда, Литва

**Контактная інформація:** ул. С.Нерис. 5, LT-92227, Клайпеда; e-mail: [ijonutyte2@gmail.com](mailto:ijonutyte2@gmail.com)

**Гражина Смитене** – доктор наук, факультет гуманітарних і педагогічних наук, кафедра педагогіки, Клайпедський університет, Клайпеда, Литва

**Контактная інформація:** ул. С.Нерис. 5, LT-92227, Клайпеда; e-mail: [g.smitiene@gmail.com](mailto:g.smitiene@gmail.com)

**Эдита Баниена** - магистр соціальної педагогіки, факультета гуманітарних і педагогічних наук, кафедри педагогіки, Клайпедського університету, Клайпеда, Литва

**Контактная інформація:** e-mail: [edita7baniene@gmail.com](mailto:edita7baniene@gmail.com)

**Ilona Klanienė** – Dr., Prof., The Faculty of Humanities and Educational Sciences, The Department of Pedagogy, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania

**Contact information:** S. Neris str. 5, LT-92227, Klaipeda; e-mail: [ijonutyte2@gmail.com](mailto:ijonutyte2@gmail.com)

**Gražina Šmitienė** – Dr., Doc., The Faculty of Humanities and Educational Sciences, The Department of Pedagogy, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania

**Contact information:** S. Neris str. 5, LT-92227, Klaipeda; e-mail: [g.smitiene@gmail.com](mailto:g.smitiene@gmail.com)

**Edita Baniene** – Master degree in Social Pedagogy, The Faculty of Humanities and Educational Sciences, The Department of Pedagogy, Klaipeda University, Klaipeda, Lithuania

**Contact information:** e-mail: [edita7baniene@gmail.com](mailto:edita7baniene@gmail.com)

---

**Кунцевська Анастасія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: [psymethodologist@gmail.com](mailto:psymethodologist@gmail.com)

**Кунцевская Анастасия Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: [psymethodologist@gmail.com](mailto:psymethodologist@gmail.com)

**Kuntsevskaya Anastasiia Volodimirivna** – Doctor of Philosophy in social psychology, associate professor, Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, Kiev National Taras Shevchenko University, Ukraine

**Contact information:** e-mail: [psymethodologist@gmail.com](mailto:psymethodologist@gmail.com)

---

**Тарасова Тетяна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку і здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПНУ, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: [ttarasova@ukr.net](mailto:ttarasova@ukr.net)

**Тарасова Тетяна Викторовна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт проблем воспитания НАПНУ, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: [ttarasova@ukr.net](mailto:ttarasova@ukr.net)

**Tarasova Tetiana** – Doctor of Philosophy in Pedagogic Sciences, Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: [ttarasova@ukr.net](mailto:ttarasova@ukr.net)

---

**Тернопільська Валентина Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії педагогіки, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: [v.ternopilska@kubg.edu.ua](mailto:v.ternopilska@kubg.edu.ua)

**Тернопольская Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, професор, професор кафедри теорії та історії педагогіки, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Украина

**Контактная информация:** e-mail: [v.ternopilska@kubg.edu.ua](mailto:v.ternopilska@kubg.edu.ua)

**Ternopolskaya Valentine** – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: [v.ternopilska@kubg.edu.ua](mailto:v.ternopilska@kubg.edu.ua)

---

**Хоссейн Моїнджазани** – аспірант Міжрегіональної Академії управління персоналом, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 050 4759732; e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

**Хоссейн Моїнджазани** – аспірант Межрегиональной Академии управления персоналом, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 050 4759732; e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

**Hossein Moinidgazani** – postgraduate student Interregional Academy of Personnel Management, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 050 4759732; e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

---

**Чуйко Олена Василівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 044 5213264, e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

**Чуйко Елена Васильевна** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной реабилитации и социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 044 5213264, e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

**Chuiko Olena** – Doctor of Psychology, professor at the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy, the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 044 5213264, e-mail: [socr.socp@gmail.com](mailto:socr.socp@gmail.com)

---

**Найдьоннова Любов Антонівна** – доктор психологічних наук, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: mediasicolo@gmail.com

**Найденова Любовь Антоновна** – доктор психологических наук, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины, заместитель директора по научной работе Института социальной и политической психологии НАПН Украины, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: mediasicolo@gmail.com

**Naydonova Lyubov** – doctor of psychology, corresponding member of NAES of Ukraine, science director of the Institute of social and political psychology of NAES Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: mediasicolo@gmail.com

---

**Тохтамиш Олександр Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** e-mail: tokhtamysh@gmail.com

**Тохтамыш Александр Михайлович** – кандидат психологических наук, доцент Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** e-mail: tokhtamysh@gmail.com

**Tokhtamysh Oleksandr** – Ph.D. in Psychology, docent, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** e-mail: tokhtamysh@gmail.com

---

**Юлія Миколаївна Удовенко** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 067 5270628, +38 063 1886727, e-mail: childrescue1@ukr.net

**Гончаренко Ольга Олександрівна** – студентка 2 курсу магістратури, факультет психології, напрям соціальна реабілітація, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 093 4461505, e-mail: goncharenko.olya@gmail.com

**Удовенко Юлия Николаевна** – кандидат психологических наук, ассистент кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 067 5270628, +38 063 1886727, e-mail: childrescue1@ukr.net

**Гончаренко Ольга Александровна** – студентка 2 курса магистратуры, факультет психологии, направление социальная реабилитация, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 093 4461505, e-mail: goncharenko.olya@gmail.com

**Udovenko Julia M.** – PhD in Psychology, assistant of Social Rehabilitation and Social Pedagogy in the Taras Shevchenko National University Kiev, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 067 5270628, +38 063 1886727, e-mail: childrescue1@ukr.net

**Honcharenko Olha Oleksandrivna** – student of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, Faculty of Psychology, specialty program subject area: "Social " Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 093 4461505, e-mail: goncharenko.olya@gmail.com

---

**Васильєва-Халатникова Марина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 066 9781504, e-mail: mv0669781504@gmail.com

**Васильева-Халатникова Марина Александровна** – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры социальной реабилитации и социальной педагогики, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 066 9781504, e-mail: mv0669781504@gmail.com

**Vasylieva-Khalatnykova M.** – Ph.D., Assistant of the Department of social rehabilitation and social pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

**Contact information:** +38 066 9781504, e-mail: mv0669781504@gmail.com

---

**Полівко Лариса Юріївна** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної роботи; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; факультет психології, кафедра соціальної роботи Київ, Україна

**Контактна інформація:** +38 063 0384363, e-mail: PolivkoLarisa@meta.ua

**Поливко Лариса Юрьевна** – кандидат психологических наук, ассистент кафедры социальной работы, Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко; факультет психологии, кафедра социальной работы, Киев, Украина

**Контактная информация:** +38 063 0384-63, e-mail: PolivkoLarisa@meta.ua

**Polivko Larysa Y.** – Candidate of Psychological Sciences, Assistant of the Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv; Faculty of Psychology, Department of Social Work, Kyiv, Ukraine

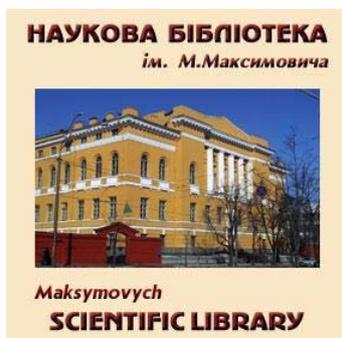
**Contact information:** +38 063 0384363, e-mail: PolivkoLarisa@meta.ua

**Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота** – це рецензований, цитований у міжнародних наукометричних базах науковий журнал, що видається із 2016 року два рази на рік і присвячений дослідженням в соціальній сфері.

**Журнал зареєстровано Міністерством юстиції України.  
Свідоцтво про Державну реєстрацію КВ № 22511-12411 Р від 14.12.2016**

**Засновник та видавець** Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". Свідоцтво внесено до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02 Адреса видавця: 01601, Київ-601, б-р Т.Шевченка, 14, кімн. 43

**Індексується в таких міжнародних наукометричних базах та депозитаріях:**



**Maksymovych Scientific Library of Taras Shevchenko National University of Kyiv**

Включено до інформаційного ресурсу Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського "Наукова періодика України" та рейтингу наукових періодичних видань.

"Вісник Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Соціальна робота" вітає рукописи, що відповідають загальним критеріям значимості в зазначеній предметній галузі: • оригінальні статті • тематичні дослідження, • критичні відгуки, огляди, думки, есе.

**Запрошуємо науковців до співпраці!**

Статті збираються на постійній основі.

Тексти приймаються трьома мовами: українською, російською, англійською

Приймаємо файли на емейл [porkaukr@gmail.com](mailto:porkaukr@gmail.com) і через форму на сайті:

<http://visnyk.soch.robota.knu.ua/index.php/socialwork>

**Наукове видання**



**ВІСНИК**

**КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

**Випуск 1(3)**

**Друкується за авторською редакцією**

**Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"**

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84<sup>1/8</sup>. Ум. друк. арк. 10,6. Наклад 300. Зам. № 218-9055.  
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс5\*.  
Підписано до друку 27.11.18

Видавець і виготовлювач

Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет"  
01601, Київ, б-р Т. Шевченка, 14, кімн. 43

☎ (38044) 239 3222; (38044) 239 3172; тел./факс (38044) 239 3128

e-mail: vpc\_div.chief@univ.net.ua; redaktor@univ.net.ua

http: vpc.univ.kiev.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02