

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА:

теорія та практика



ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА: теорія та практика

№ 2 (2024)



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

Засновано Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка у 2003 році.
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 860 від 21.03.2024 року. Ідентифікатор медіа R30-03606.

Журнал «Соціальна педагогіка: теорія та практика»
внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
Наказ МОН України № 220 від 21.02.2024

Виходить чотири рази на рік.

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 27.09.2024 року)

Офіційний сайт видання: <http://socped.luguniv.edu.ua>
Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com
від польської компанії Plagiat.pl.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор

Юрків Я. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Заступник головного редактора

Данильчук Л. О., доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Відповідальний секретар

Отраченко О. В., кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бахов І. С., доктор педагогічних наук, професор, ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Київ)

Бєлова О. Б., кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Вайнола Р. Х., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

Ваховський Л. Ц., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Желанова В. В., доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Коваленко В. Є., доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Кравченко О. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та права Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)

Кравчина Т. В., кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

Кривонос О. М., кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир)

Курило В. С., доктор педагогічних наук, професор, перший проректор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Лебідь О. В., доктор педагогічних наук, професор, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)

Петришин Л. Й., доктор педагогічних наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка (м. Тернопіль)

Починкова М. М., доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Проскурняк О. І., доктор психологічних наук, професор, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків)

Ростока М. Л., кандидат педагогічних наук, старший дослідник, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, НАПН України (м. Київ)

Самойленко О. А., доктор педагогічних наук, Дніпровський інститут ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом» (м. Дніпро)

Сисосв О. В., доктор педагогічних наук, доцент, ПЗВО «Київський міжнародний університет» (м. Київ)

Сич Т. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри публічної служби та управління навчальними закладами, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Полтава)

Степаненко В. І., доктор педагогічних наук, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

Тимчук Л. І., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

Цибулько Л. Г., доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувачка кафедри педагогіки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

Чернета С. Ю., доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Ваховський Л. Ц. Концепція соціального виховання В. Зеньковського.....	5
Мудрий Я. С. Еволюція ідей захисту прав дитини.....	12

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Краснова Н. П., Дуванська К. О. Соціально-педагогічна робота з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації.....	18
---	----

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

Kondrashov O. When a client dies: preparing social work students for mortality-related challenges in field practicum.....	27
Криницька І. П., Горішна Н. М., Столярик О. Ю. Системно-сімейний підхід у консультуванні сімей під час надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей.....	44
Курило В. С., Караман О. Л., Степаненко В. І. Механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян: соціально-психологічний аспект.....	53
Лях В. В. Характеристика проблем і викликів, із якими стикаються громадські організації України, що надають соціальну підтримку внутрішньо переміщеним особам.....	62
Павлик Н. П., Гордон М. В., Оленцевич Н. В. Соціальна інтеграція людей зі статусом ВПО у приймаючих громадах: результати опитування.....	73
Петрочко Ж. В., Карпенко О. Г., Лютий В. П. Соціальна активність особистості у територіальній громаді.....	80
Спіріна Т. П., Лях Т. Л., Дуля А. В. До питання профілактики булінгу в закладах вищої освіти.....	87
Харченко А. А. Діяльність психологічної служби в роботі благодійних та громадських організацій.....	93
Чернецька Ю. І. Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями та ветеранами збройного конфлікту в Україні.....	100
Юрків Я. І. Критерії соціально-психологічної готовності військовослужбовців.....	106

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Ісаєнко Г. П. Критерії та показники рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю.....	113
Опанасенко О. В. Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка».....	119

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Попов О. А. Використання цифрових інструментів у соціальній роботі з молоддю.....	125
Трускавецька І. Я. Використання STEM-технології в освітньому процесі під час вивчення природничих дисциплін.....	131
Тунтуєва С. В., Сьомкіна І. С. Профілактика професійного вигорання фахівців допоміжних професій засобами коучингових технологій.....	138

CONTENTS

HISTORY OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- Vakhovskyi L. Ts.** The concept of social education of V. Zenkovsky..... 5
Mudryi Ya. S. Evolution of the ideas of children's rights protection.....12

SOCIAL EDUCATION AND SOCIALIZATION OF PERSONALITY

- Krasnova N. P., Duvanska K. O.** Social and pedagogical work on the formation of experience of socially safe behaviour of adolescents in the process of online-socialization18

SOCIAL WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF THE POPULATION

- Kondrashov O.** When a client dies: preparing social work students for mortality-related challenges in field practicum.....27
Krynytska I. P., Horishna N. M., Stolyaryk O. Yu. Systemic-family approach in counseling families in the provision of social and rehabilitation services for children.....44
Kurylo V. S., Karaman O. L., Stepanenko V. I. Mechanisms of information aggression influence on citizens' consciousness: social and psychological aspects.....53
Liakh V. V. Characteristics of problems and challenges faced by Ukrainian civil society organizations in providing social support to internally displaced persons.....62
Pavlyk N. P., Gordon M. V., Olentsevych N. V. Social integration of IDPs (internally displaced people) in host communities: results of the survey.....73
Petrochko Z. V., Karpenko O. H., Liutyi V. P. Social activity of the personality in the territorial community..... 80
Spirina T. P., Liakh T. L., Dulia A. V. To the issue of bullying prevention in institutions of higher education.....87
Kharchenko A. A. The work of the psychological service in charitable and public organizations. 93
Chernetska Yu. I. Social and psychological work with military personnel and veterans of the armed conflict in Ukraine.....100
Yurkiv Ya. I. Criteria of socio-psychological readiness of servicemen.....106

PROFESSIONAL TRAINING OF MODERN SPECIALISTS

- Isaienko H. P.** Criteria and indicators of levels of formation of auditory self-control skills of the future art school teacher in instrumental ensemble classes.....113
Opanasenko O. V. Features of practical training future specialists of the specialty 231 Social work under the educational and professional program «Social pedagogy».....119

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AND METHODS

- Popov O. A.** Digital tools in social work practice with young people.....125
Truskavetska I. Ya. Use of STEM-technologies in the educational process for teaching natural sciences.....131
Tuntuyeva S. V., Syomkina I. S. Prevention of professional burnout among auxiliary professionals using coaching technologies138

ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 14:316:37

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-5-11

Ваховський Леонід Цезаревич,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри соціальної роботи

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

vakhovsky81@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

Постановка проблеми. Одне із центральних місць у понятійно-термінологічній системі сучасної соціальної педагогіки посідає категорія «соціальне виховання». Незважаючи на велику кількість трактувань зазначеної категорії, наукові уявлення про неї є розмитими, неоднозначними й досить часто розбіжними. У зв'язку з цим важливо розглянути соціально-історичний контекст появи ідеї соціального виховання у вітчизняному науковому просторі, розкрити особливості її обґрунтування вченими, які першими досліджували це складне явище. Цікавими й глибокими є міркування стосовно соціального виховання відомого філософа, психолога, педагога, публіциста і державного діяча Василя Зеньковського (1881–1962), роботу якого «Про соціальне виховання» було видано в Києві у 1920 р.

Аналіз актуальних досліджень. Творчий доробок відомого вченого активно досліджувався представниками різних наукових галузей. Його внесок у розвиток психології й педагогіки розкрито в публікаціях Л. Завацької, М. Захаріної, В. Летцева, В. Міщук, Б. Огульчанського, В. Поди, П. Сауха, Л. Штефан та ін. Науковці намагались проаналізувати погляди В. Зеньковського на проблему соціального виховання. Зокрема, В. Пода розглянула його уявлення про мету й завдання соціального виховання, етапи соціального становлення особистості (Пода, 2016). У статті

Л. Завацької проаналізовано не лише думки вченого щодо соціального виховання дітей та молоді, а і його рекомендації про використання соціального досвіду, накопиченого як сучасниками, так і попередніми поколіннями (Завацька, 2018). М. Захаріна досліджувала соціально-педагогічні пріоритети виховання, особливості підходів вченого до соціального виховання дитини (Захаріна, 2015).

Проведений аналіз наукових публікацій засвідчив, що автори не приділяють достатньої уваги висвітленню **соціально-історичного й педагогічного контекстів** формування соціально-педагогічних поглядів В. Зеньковського, неповною мірою усвідомлюють **оригінальність** його позиції стосовно сутності соціального виховання підростаючих поколінь.

Мета статті – розкрити соціально-історичні умови, педагогічний контекст та особливості обґрунтування В. Зеньковським концепції соціального виховання.

Методи дослідження. Для реалізації поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження, таких як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, систематизація наукових положень, контент-аналіз.

Виклад основного матеріалу. Насамперед доречним буде звернути увагу на деякі біографічні відомості про видатного вченого. В. Зеньковський народився в м. Проскурові

(тепер м. Хмельницький), закінчив історико-філологічний факультет Київського університету і потім працював у цьому ж університеті на кафедрі філософії. У 10-х – на початку 20-х рр. ХХ століття цікавився переважно психологією та педагогікою, хоча брав активну участь у релігійному житті й вивчав філософію. В. Зеньковський обіймав посаду міністра віросповідань в уряді гетьмана П. Скоропадського. У 1918 р. учений змушений був виїхати за кордон – спершу в Югославію, згодом у Чехословаччину, а ще пізніше у Францію. Брав активну участь у відкритті Паризького православного богословського інституту, в якому працював до самої смерті.

Багатий життєвий досвід, широта наукових інтересів дозволили В. Зеньковському обґрунтувати світоглядні й філософські основи психології та педагогіки, створити самобутню концепцію соціального виховання. У 1918 р. було опубліковано його роботу «Соціальне виховання, його завдання і шляхи». Цю ж роботу в 1920 р. під назвою «Про соціальне виховання» було видано українською мовою в Києві.

Для того щоб скласти цілісне уявлення про концепцію соціального виховання В. Зеньковського, віднайти «автономний» (авторський), а не привнесений кимось смисл, надати адекватну інтерпретацію його думкам (Ваховський, 2018, с. 80), треба не лише проаналізувати весь текст роботи, а й врахувати історичний контекст, що дасть змогу глибше зрозуміти зміст концептуальних положень.

Доцільно, з одного боку, проаналізувати історичний контекст публікації роботи В. Зеньковського в Україні в 1920 році, з іншого – врахувати контекст, на який зважав сам автор, розробляючи концепцію соціального виховання.

Як відомо, на початку 20-х років ХХ століття в Україні склалася надзвичайно складна соціально-економічна і соціально-політична ситуація. Війни, розруха в промисловості, сільському господарстві, на транспорті, голод призвели до катастрофічного загострення соціальних проблем, появи великої кількості дітей, які потребували негайної соціальної

допомоги. Саме у зв'язку з цим у 1920 році Наркомос України затвердив «Декларацію про соціальне виховання дітей», у якій необхідність соціального виховання пояснювалось тим, що доля дитини як особливої істоти повинна хвилювати не тільки сім'ю, не тільки школу, а й усе суспільство. Основною та єдиною формою соціального виховання повинен стати дитячий будинок, завдання якого полягає в охороні дитинства, що є одночасно і освітою, і вихованням, і харчуванням, і одяганням (Декларація, 1920, с. 9).

Як підкреслювала Л. Штефан, у вітчизняній соціальній педагогіці 20-х років ХХ ст., яка сформувалась як самостійна галузь знань, існувало десять різних поглядів на сутність соціального виховання (Штефан, 2002, с. 76). З цього питання переважала точка зору, якої дотримувались тодішні керівники освітньої галузі. Найбільш чітко її висловив народний комісар освіти Г. Гринько, який вважав, що соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальною організацією дитинства, створенням колективного життя всього дитячого населення, повним усуненням розпорошення дітей між індивідуалістичними сім'ями (Гринько, 1921, с. 9). Прийняття Декларації, наголошував він, зумовлене необхідністю організації соціального захисту дітей і турботи про них через велику кількість сиріт і напівсиріт, які з'явилися в результаті революції та війни (Гринько, 1920, с. 66).

Можна констатувати, що «Декларація соціального виховання» та очільники української освіти виходили з того, що необхідність запровадження системи соціального виховання в країні була зумовлена, по-перше, кризою старої сім'ї, яка неспроможна повноцінно виконувати свої функції, та намаганням залучити до виховання підростаючих поколінь усе суспільство. По-друге, ця система потрібна для того, щоб забезпечити соціальний захист безпритульних і бездоглядних дітей і взагалі всього дитячого населення. Саме з таких міркувань було зроблено висновок, що основою соціального виховання є охорона дитинства, яка полягає у соціальному забезпеченні та спасінні дітей.

У зазначених соціально-економічних і соціально-політичних умовах ідея соціального виховання дітей була надзвичайно актуальною і затребуваною. Очевидно, цим і пояснюється публікація роботи В. Зеньковського «Про соціальне виховання» у 1920 р. та інтерес до неї з боку фахівців і громадськості.

Однак В. Зеньковський, розробляючи власну концепцію, зважав на інші умови й чинники, що актуалізували, на його думку, соціальне виховання. Протягом ХІХ століття, писав учений, педагогічна наука розвивалась під прапором індивідуалізму, який не допускав установа одного загального ідеалу людини, загального плану навчання. Програму навчання пропонувалось пристосовувати до індивідуальності кожної дитини, оскільки кожна особа «має свої індивідуальні риси, свій шлях індивідуального розвитку» (Зеньковський, 1920, с. 6). В. Зеньковський дійшов висновку, що «культ індивідуальності» було доведено до абсолюту. Як наслідок, під знаком запитання опинилась необхідність самої школи як загальної організації навчання, що призвело до «педагогічного анархізму».

Дійсно, на зламі ХІХ і ХХ століть важливим чинником розвитку освітньої галузі стає зарубіжна реформаторська педагогіка, у межах якої набула розвитку теорія вільного виховання. Відомими представниками і гарячими прибічниками вільного виховання були шведська письменниця і педагог Е. Кей, італійський педагог М. Монтесорі, німецькі дослідники Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, французький вчений П. Лакомб та інші. Вчені різко критикували традиційне авторитарне виховання, класичну середню школу за авторитаризм, догматизм, казармений режим, придушення особистості дитини і вважали, що ефективний розвиток фізичних і розумових здібностей кожної дитини, повне розкриття індивіда потребує виховання без примусу й обмежень, тобто вільного виховання (Ваховський, 2020, с. 267–268).

Радикальні альтернативні педагогічні теорії, які стали теоретичним підґрунтям організації альтернативної освіти, абсолютизували принцип індивідуалізації навчання

й закликали до повної відмови від формальної державної системи освіти. Зокрема, в 20-х роках ХХ ст. набула популярності «теорія відмирання школи» (В. Шульгін, М. Крупеніна), пізніше в західноєвропейських країнах сформувалась так звана антипедагогіка, представники якої різко засуджували традиційну школу і педагогіку за тоталітаризм і насилля над особистістю дитини. Антипедагогіка закликала до відмови від цілеспрямованої освіти, яка, на думку представників цього напрямку, є обманом, спрямованим на завоювання панування над учнями (Brózda, 2018, р. 100).

В. Зеньковський відзначав, що своєрідною реакцією на культ індивідуалізму в педагогіці стало формування в цей же період особливого напрямку – соціальної педагогіки, яка, беручи до уваги індивідуальність дитини, віддавала належне соціальній сфері, у якій дитина розвивається.

З цього приводу автор зазначає, що в умовах революційних змін є потреба як у поширенні освіти (загальнодоступність, обов'язковість), так і в її поглибленні. Поглиблення означає, що «освіта повинна організовувати не тільки розум, не тільки прищеплювати знання й звичку до розумової роботи; вона повинна також підготувати до тієї громадської самодіяльності, якої вимагає од всіх нас життя. Освіта повинна допомогти не тільки розвитку індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності» (Зеньковський, 1920, с. 3–4).

В. Зеньковський був переконаний, що виховати дитину ізольовано від соціальних умов неможливо, і якщо ми штучно намагаємось ізольовати її від соціуму, то виховаємо егоїста, який користується всіма здобутками соціального розвитку, але цілком зосереджений на власних проблемах (Зеньковський, 1920, с. 6).

В. Зеньковський чітко сформулював основне завдання соціального виховання, що спирається на соціальні сили в душі дитини, – розвиток соціальної активності, «смаку» до соціальної діяльності, виховання в душі солідарності, здатності підноситись над

егоїстичними замірами. Він підкреслював, що соціальне виховання та соціальну активність не можна зводити до політичної активності, як це іноді робиться в школах США (Зеньковський, 1920, с. 8).

З цього приводу зауважимо, що на участі школи в політичному вихованні дітей наполягав один із найвидатніших американських педагогів і діячів освіти Горацій Манн (Horace Mann) (1796–1859). Однак він широко трактував це поняття і категорично заперечував проти перетворення загальноосвітньої школи на полігон для партійної боротьби і здійснення політичного виховання в інтересах якоїсь одної політичної партії. Г. Манн вбачав завдання політичного виховання у формуванні громадян республіки, які повинні мати загальне уявлення про конституцію країни й штату, питання розподілу влади на законодавчу, судову й виконавську, їхні функції, систему виборів і призначення чиновників усіх рангів, обов'язки громадянина та його права відстоювати свої переконання на законних підставах, а не за допомогою бунту чи повстання (Mann, 1849, 65).

В. Зеньковський виступав не лише проти ототожнення соціального виховання з політичним, а й проти змішування його з національним вихованням, яке є складником соціального. Разом із тим соціальне виховання не повинно бути космополітичним, тобто воно не усуває національного моменту в особі людини (Зеньковський, 1920, с. 8–9).

У роботі зроблено ще один важливий акцент стосовно сутності соціального виховання. Оскільки люди належать до різних класів, між якими наявні гострі протиріччя, соціальне виховання повинно підготувати їх до соціального спілкування, в якому головне місце належало б людським, а не класовим відносинам (Зеньковський, 1920, с. 11).

Окремий розділ роботи присвячено з'ясуванню основи соціального виховання, в якості якої автор визначає «соціальні сили в душі дитини». Він виходить з того, що людині об'єктивно притаманні соціальна взаємодія і соціальне спілкування, які зближують окремих людей і сприяють виникненню

певної соціальної єдності. Соціальне зближення відбувається на емоційній основі. В людині живе відчуття належності до соціального цілого. Оскільки воно знаходиться в глибині душі і проявляється лише в кризових ситуаціях, соціальне виховання якраз і повинне «витягти» із душі соціальні почуття, дати їм простір, створити можливість для їх вираження (Зеньковський, 1920, с. 27–28).

В. Зеньковський робить ще одне цікаве зауваження. Людина належить не до однієї, а до декількох соціальних єдностей, і чим вищий її соціальний розвиток, тим до більшого числа соціальних спільнот вона належить. Одночасна приналежність до значної кількості спільнот робить людину менш залежною від них і підсилює її індивідуалізм (с. 29–30). Інакше кажучи, чим ширші соціальні зв'язки людини, тим більш різнобічною, багатогою і незалежною є її індивідуальність.

Спираючись на такі міркування, акцентуючи увагу на «природній соціальності» людини, автор робить висновок, що особистість може нормально розвиватись лише у соціальних умовах, а завдання виховання полягає в тому, щоб ці умови не пригнічували, а живили особистість (Зеньковський, 1920, с. 37).

В. Зеньковський визначає шляхи та засоби соціального виховання дітей. У зв'язку з цим розглядається роль сім'ї, дошкільних закладів, школи та позашкільної роботи.

Перший соціальний досвід дитина отримує у сім'ї, яка сприяє формуванню соціальних почуттів, емоційної єдності, розвитку соціальної активності. Зауважимо, що на початку 20-х років серед організаторів вітчизняної освіти поширеною була думка про кризу сім'ї та її неспроможність виконувати виховну функцію у нових умовах, про заміну сімейного виховання громадським. В. Зеньковський теж визнавав кризовий стан сім'ї, однак підкреслював, що вона як виховний орган «рішуче незамінна», оскільки у сім'ї наявна природна соціальна співпраця, що ґрунтується на родинних зв'язках, вона виховує своїм організаційним устроєм. Значною є роль дошкільних закладів та школи

у соціальному вихованні дітей, які створюють нові можливості для соціального спілкування, співпраці та соціальної активності. Але соціальне виховання в школах не повинне перетворюватись на політичне, недопустимим і «огидним» є залучення школярів до партійного життя. Освітні заклади повинні сприяти створенню позашкільних організацій (дитячих клубів, дитячих майданчиків, літніх трудових колоній тощо), оскільки вони дають особистості свободу вибору і можливість для самостійності і самореалізації. В. Зеньковський наполягав на тісній співпраці всіх виховних органів, яку вважав «ідеалом соціального виховання». Зважаючи на кризовий стан сім'ї, підкреслював автор, школа повинна проводити цілеспрямовану роботу з підвищення педагогічної культури батьків.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, у 20-ті роки ХХ століття в умовах соціально-економічної і соціально-політичної кризи, безпрецедентного зростання кількості соціально незахищених дітей надзвичайної актуальності в Україні набуває ідея соціального виховання. Значний внесок

в її теоретичне обґрунтування й популяризацію зробив відомий учений В. Зеньковський. Оригінальність розробленої ним концепції полягала в тому, що соціальне виховання розглядалось не просто як реакція на кризові явища у суспільстві, занепад сім'ї, а як процес розвитку соціальної активності підростаючих поколінь, підготовки їх до соціальної діяльності. З огляду на історичний контекст розвитку педагогічної науки наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття, її орієнтації на «культ індивідуалізму», В. Зеньковський доводив, що виховати дитину ізольовано від соціальних умов неможливо в принципі, і закликав у процесі виховання спиратись на «природну соціальність», «соціальні сили в душі дитини». Ідеальною, на його думку, є ситуація, коли соціальне виховання в тісній співпраці здійснюють сім'я, дошкільні заклади, школа та позашкільні організації.

Предметом подальших наукових розвідок можуть стати теорії соціального виховання 20-х років ХХ століття інших дослідників, їх вплив та становлення вітчизняної соціальної педагогіки та практики соціального виховання дітей.

Література

1. Ваховський Л. Ц. Методологічний потенціал інтерпретації в історико-педагогічному дослідженні. *Education and pedagogical sciences. Освіта та педагогічна наука*. 2018. № 1(168). С. 76–84. URL: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps/article/view/36>
2. Ваховський Л. Ц. Ідея вільного виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця ХІХ – початку ХХ століття. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2020. № 29. С. 265–276. DOI: <https://doi.org/10.16926/p.2020.29.18>
3. Гринько Г. До схеми народної освіти в У.С.Р.Р. *Вісник НКО У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 66.
4. Гринько Г. До системи соціального виховання. *Збірка матеріалів по соціальному вихованню*. Полтава, 1921. С. 8–11.
5. Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. *Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 9–11.
6. Завацька Л. М. Ідеї соціального виховання у науково-творчій спадщині В. В. Зеньковського. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 155. С. 258–260. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_60
7. Захаріна М. І. Соціально-педагогічні пріоритети виховання дитини у творчій спадщині В. В. Зеньковського. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2015. № 2. С. 53–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prcr_2015_2_9
8. Зеньковський В. В. Про соціальне виховання. Київ, 1920. 64 с.
9. Пода В. М. Мета і завдання соціального виховання в педагогічній концепції В. Зеньковського. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2016. № 135. С. 209–212.
10. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.). Харків : ТОВ «ТО Ексклюзив», 2002. 264 с.
11. Brózda Ł. Subjectivity in education in the sense of personalization. *The Person and the Challenge. The Journal of Theology, Education, Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II*. 2018. № 8(2). P. 93–107. DOI: <https://doi.org/10.15633/pch.2563>
12. Mann H. Twelfth Annual Report. Boston : Dutton and Wentworth, state printers, 1849. 127 p.

References

1. Vakhovskiy, L. Ts. (2018). Metodolohichniyi potentsial interpretatsii v istoryko-pedahohichnomu doslidzhenni [Methodological potential of interpretation in historical-pedagogical research]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and pedagogical sciences, 1 (168)*, 76–84 [in Ukrainian].
2. Vakhovskiy, L. Ts. (2020). Ideia vilnoho vykhovannia u vitchyzniani pedahohichnii dumtsi kintsia XIX – pochatku XX stolittia [The idea of free education in the national pedagogical thought of the end of the 19th – beginning of the 20th century]. *Pedagogika. Studia i Rozprawy, 29*, 265–276. DOI: <https://doi.org/10.16926/p.2020.29.18> [in Ukrainian].
3. Hrynko, H. (1920). Do skhemy narodnoi osvity v U.S.S.R.R. [To the scheme of public education in the U.S.S.R.R.]. *Visnyk NKO U.S.S.R.R. – Bulletin of the NGO of the U.S.S.R.R., 1*, 66 [in Ukrainian].
4. Hrynko, H. (1921). Do systemy sotsialnoho vykhovannia [To the system of social education]. *Zbirka materialiv po sotsialnomu vykhovanniu – Collection of materials on social education* (pp. 8–11). Poltava [in Ukrainian].
5. Deklaratsiia Narkomosvity U.S.S.R.R. pro sotsialne vykhovannia ditei (1920) [Declaration of the People's Education Council of the U.S.S.R.R. about social education of children]. *Visnyk Narodnoho komisariatu osvity U.S.S.R.R. – Bulletin of the People's Commissariat of Education of the U.S.S.R.R., 1*, 9–11 [in Ukrainian].
6. Zavatska, L. M. (2018). Idei sotsialnoho vykhovannia u naukovo-tvorchii spadshchyni V. V. Zenkovskoho [Ideas of social education in the scientific and creative heritage of V. V. Zenkovsky]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 155*, 258–260. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_60 [in Ukrainian].
7. Zakharina, M. I. (2015). Sotsialno-pedahohichni priorytety vykhovannia dytyny u tvorchii spadshchyni V. V. Zenkovskoho [Socio-pedagogical priorities of child education in the creative heritage of V. V. Zenkovsky]. *Problemy sotsialnoi roboty: filozofia, psyholohiia, sotsiolohiia – Problems of social work: philosophy, psychology, sociology, 2*, 53–57. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/prcr_2015_2_9 [in Ukrainian].
8. Zenkovskiy, V. V. (1920). Pro sotsialne vykhovannia [About social education]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Poda, V. M. (2016). Meta i zavdannia sotsialnoho vykhovannia v pedahohichnii kontseptsii V. Zenkovskoho [The purpose and task of social education in the pedagogical concept of V. Zenkovsky]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko, 135*, 209–212 [in Ukrainian].
10. Shtefan, L. A. (2002). Sotsialno-pedahohichna teoriia ta praktyka v Ukraini (20–90-ti rr. XX st.) [Socio-pedagogical theory and practice in Ukraine (20s–90s of the 20th century)]. Kharkiv: TOV „TO Ekskliuzyv” [in Ukrainian].
11. Brózdka, Ł. (2018). Subjectivity in education in the sense of personalization. *The Person and the Challenge. The Journal of Theology, Education, Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II, 8(2)*, 93–107. DOI: <https://doi.org/10.15633/pch.2563>
12. Mann, H. (1849). Twelfth Annual Report. Boston: Dutton and Wentworth, state printers.

Ваховський Л. Ц. Концепція соціального виховання В. Зеньковського

Статтю присвячено аналізу соціально-історичного й педагогічного контексту, висвітленню основних положень концепції соціального виховання видатного філософа, психолога й педагога В. Зеньковського. Показано, що актуальність ідеї соціального виховання в Україні на початку 20-х років XX століття зумовлювалась драматичною соціально-економічною і соціально-політичною ситуацією, що склалась внаслідок воєн, розрухи, голоду, поширення безпритульності й бездоглядності, державною освітньою політикою. Наголошено, що безпосереднім чинником, який спонукав В. Зеньковського звернутись до проблеми соціального виховання, став не лише стан тогочасного суспільства, а й поширення та абсолютизація в педагогічній науці того часу принципу індивідуалізації освіти й виховання. Вчений доводив, що виховання є соціальним за своєю суттю й відображає не лише інтереси суспільства, а й інтереси і потреби самої дитини, індивідуальність якої проявляється саме у соціумі. З'ясовано підходи В. Зеньковського щодо сутності соціального виховання, яке, на його думку, спрямоване на розвиток соціальної активності, «смаку» до соціальної діяльності, виховання в душі солідарності, а також його основи, в якості якої розглядається природна соціальність та соціальні сили в душі дитини. Розкрито позицію вченого стосовно шляхів та засобів соціального виховання, визначення ролі сім'ї, дошкільних закладів, школи та позашкільної роботи в цьому процесі. Аргументовано, що автор глибоко розумів унікальність і незамінність кожного виховного органу, був переконаний у необхідності їх тісної співпраці, яку вважав ідеалом соціального виховання.

Ключові слова: В. Зеньковський, соціальне виховання, індивідуалізація виховання, соціальна активність, соціальна єдність.

Vakhovskyi L. Ts. The concept of social education of V. Zenkovsky

The article is devoted to the analysis of the socio-historical and pedagogical context, highlighting the main provisions of the concept of social education of the outstanding philosopher, psychologist and pedagogue V. Zenkovsky. It is shown that the relevance of the idea of social education in Ukraine at the beginning of the 1920s was determined by the dramatic socio-economic and socio-political situation that arose as a result of wars, devastation, famine, the spread of homelessness and neglect, and the state educational policy. It is emphasized that the immediate factor that prompted V. Zenkovsky to turn to the problem of social education was not only the state of society at that time, but also the spread and absolutization of the principle of individualization of education and upbringing in the pedagogical science of that time. The scientist proved that education is social in nature and reflects not only the interests of society, but also the interests and needs of a child, whose individuality is manifested in society. The approaches of V. Zenkovsky regarding the essence of social education are identified. In his opinion, social education is aimed at the development of social activity, “taste” for social activity, education in the spirit of solidarity, as well as its basis, which is considered to be natural sociality and social forces in a child’s soul. The position of the scientist regarding the ways and means of social education, determining the role of the family, preschool institutions, school and extracurricular work in this process is revealed. It is argued that the author deeply understood the uniqueness and irreplaceability of each educational body, was convinced of the need for their close cooperation, which he considered the ideal of social education.

Key words: V. Zenkovsky, social education, individualization of education, social activity, social unity.

Стаття надійшла до редакції 20.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 364.4-053.2:342.7

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-12-17

Мудрий Ярослав Сергійович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна.
i.mudryi@chnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1632-9439>

ЕВОЛЮЦІЯ ІДЕЙ ЗАХИСТУ ПРАВ ДИТИНИ

Актуальність проблеми. У Декларації тисячоліття ООН від 8 вересня 2000 р. глави держав та урядів нашої планети одноставно визнали свою колективну відповідальність за утвердження принципів людської гідності, справедливості та рівності на глобальному рівні. Вони особливо підкреслили необхідність захисту найбільш уразливої верстви населення – дітей (United Nations Millennium Declaration, 2000).

Діти через свої вікові особливості розвитку належать до групи осіб, яка характеризується наївністю, довірливістю, залежністю від інших, а також піддатливістю до різних маніпуляцій та зловживань із боку дорослих. Вони є однією з найменш захищених верств населення. Соціальний та правовий статус дітей протягом усього періоду еволюції людства був різним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання захисту прав дитини є предметом вивчення різних галузей науки, йому приділяють увагу юристи, політологи, історики, медики, психологи та інші дослідники, зокрема М. Буроменський, К. Левченко, Н. Коломоєць, Н. Опольська, В. Сенько, М. Стешенко, Л. Сукмановська тощо.

Мета статті – простежити, як в історичному аспекті відбувалося становлення ідеї захисту прав дитини.

Виклад основного матеріалу. Щоб простежити еволюцію виникнення та розвитку ідеї дотримання прав та свобод дитини, варто зробити це в окремі часові періоди.

Античний період. У працях мислителів стародавніх часів сформульовано погляди

на дитинство виходячи з державної доцільності. Їхні переконання мали такі ключові аспекти: життя дитини не визнавалося цінністю (дитинство не розглядалося як важливий і захищений період життя, життя дітей, особливо новонароджених, не мало високої цінності, і практика інфантициду не була рідкістю); засудження турботи про хворих дітей (хворих та слабких дітей часто залишали без належної опіки, що призводило до їхньої загибелі, турбота про хворих дітей не вважалася необхідною чи корисною з погляду суспільства); виокремлення дитинства як періоду життя (дитинство розпізнавали як окремий етап життя людини, але він не мав особливих привілеїв чи захисту, діти вважалися майбутніми дорослими, які повинні пройти підготовку для виконання своїх соціальних ролей); виховання дітей як державний обов'язок (виховання дітей уважалося важливою державною функцією, держава мала значний вплив на процес виховання, формуючи у дітей потрібні для суспільства навички та переконання); засудження сексуальної експлуатації дітей знатних родин (сексуальна експлуатація дітей, особливо знатних родин, суворо засуджувалася, такі дії вважалися порушенням суспільних норм, неприйнятними); розвиток почуттів дитини як основа виховання (уважалося важливим розвивати у дітей почуття та емоції, формуючи їх як майбутніх громадян); обмеження дітонородження (прагнули обмежити дітонородження шляхом установлення середнього віку батьків, а також щоб не перевантажувати ресурси сім'ї та суспільства).

Ці переконання відображають прагматичний підхід до дитинства в стародавніх суспільствах, де головною метою було забезпечення державних інтересів і підтримка соціального порядку. У ті часи діти вважалися власністю своїх батьків. Їхні права не визнавалися, і діти могли бути продані або піддані жорсткому поводженню без юридичних наслідків.

Середньовіччя. На розвиток ідей мислителів середньовіччя значний вплив мало становлення християнської релігії. Так, релігійні вірування значно впливали на виховання дітей, устанавлюючи моральні та етичні норми. Визнання наявності душі у дитини було важливою релігійною догмою, яка частково обґрунтовувала необхідність належного виховання. Інфантицид суворо засуджувався в багатьох культурах, оскільки вважався гріхом і аморальним актом. Народження дівчат часто сприймалося менш позитивно порівняно з народженням хлопчиків, оскільки вони вважалися менш цінними через патріархальні структури суспільства, де чоловіки мали більшу соціальну та економічну роль. Виховання дітей включало суворе підкорення їхньої волі дорослим через дисципліну. Застосування фізичних покарань, суворої дисципліни вважалося необхідним для формування слухняних і відповідальних членів суспільства.

Ці аспекти свідчать про те, що права та виховання дітей у стародавніх суспільствах були спрямовані на забезпечення державних і релігійних цілей, часто нехтуючи індивідуальними потребами та правами дітей. Вони розглядалися як економічний ресурс для родини, і дитяча праця була поширеною. Закони щодо захисту дітей були відсутні.

В епоху Відродження відбулася значна зміна в мисленні та підходах до виховання дітей. Цей період відзначався розвитком гуманістичних ідей, які підкреслювали значення людини як найвищої цінності. Ці ідеї засуджували насильство та безглузду підкору вихованців, а також ставили під сумнів загальноприйняті методи виховання. В епоху Відродження дитинство стало розглядатися як окремих етап життя зі своїми особливостями і потребами.

Деякі гуманістично налаштовані думки висловлювалися щодо необхідності захисту прав дітей та їхнього належного виховання. З'являлися ідеї про важливість діалогу та розуміння відносин між батьками і дітьми, а також про створення сприятливого середовища для розвитку моральних та інтелектуальних якостей. В епоху Відродження почали з'являтися перші загальноосвітні ініціативи, спрямовані на розвиток усіх членів суспільства, включаючи дітей. Ці ініціативи сприяли поширенню грамотності, розвитку наукових знань та культурному вдосконаленню.

Епоха Відродження була важливим періодом у розвитку гуманістичних поглядів на людину, у тому числі на дитинство. Зміна підходів до виховання у цей період відкривала нові можливості для розвитку особистості та забезпечення гідного життя майбутнім поколінням.

У період Просвітництва відбулися значні зміни у світогляді людини, що відобразилося на науковій думці щодо прав та свобод дитини. Ось основні ідеї, характерні для цього періоду: однією з головних ідей стало забезпечення дітей достатньою кількістю харчів, особливо немовлят, за що відповідає рідна мати; Просвітництво підкреслювало важливість батьківської відповідальності за виховання та освіту дітей; батьки вважалися головними вихователями та прикладом для нащадків. У цей період почали розуміти, що становлення особистості дитини залежить від якості та типу виховання, яке отримує вона в родині та суспільстві. Просвітницька ідеологія акцентувала увагу на повазі до прав людини, включаючи права дітей. Це сприяло формуванню ідеї про необхідність захисту та гарантування прав дитини. Поступово почали визнавати, що дитина має певний рівень свободи та прав на самовираження і самореалізацію. Було встановлено, що виховання дитини має тривати приблизно до 16 років, коли вона стає повнолітньою.

Епоха Просвітництва відіграла важливу роль у формуванні сучасного розуміння прав та свобод дитини. Зміна світогляду та акцент на гуманістичні цінності вплинули

на розвиток освіти, медицини та соціальної політики, сприяючи покращенню статусу та умов життя дітей.

Промислова революція, що відбулася у XVIII–XIX ст., справила значний вплив на життя дітей та викликала необхідність у визнанні їхніх прав. Ось основні аспекти цього періоду: внаслідок промислової революції багато дітей були змушені працювати на фабриках, часто у важких умовах та на низькооплачуваних роботах, діти використовувалися як дешева робоча сила, оскільки їхні зарплати були значно нижчими порівняно з дорослими. Так, у багатьох промислово розвинених країнах Європи та Америки діти працювали нарівні з дорослими до 14–18 годин на добу (іноді з 5–6-річного віку).

У цей період діти, як правило, не мали власних прав та захисту. Вони були піддані лише обов'язкам, включаючи працю та підкорення волі роботодавців. Водночас почалася дискусія про необхідність визнання прав дітей на захист від експлуатації та покращення їхніх умов життя. Промислова революція породила серйозні соціальні проблеми, зокрема у сфері праці дітей. Цей період в історії свідчив про необхідність створення законодавчих актів та соціальних реформ, що забезпечували б захист прав та добробут молодого покоління.

Період кінця XIX ст. – 20-ті роки XX ст. відзначився значними змінами у наукових поглядах на права та свободи дітей. Ось деякі ключові аспекти цих змін: боротьба з дитячою злочинністю – науковці здійснюють пошук ефективних шляхів зменшення дитячої злочинності через вивчення її причин та розвиток відповідних превентивних програм; почали розуміти, що надмірна влада батьків може призвести до зловживань та порушень прав дітей, тому акцентували увагу на необхідності обмеження цієї влади; визнають важливість вільного розвитку особистості дитини, її можливості вибору та самореалізації, виокремлюють право кожної дитини на індивідуальність та творчий розвиток, відзначаючи значення стимулювання її унікальних здібностей та інтересів; відбувається заміна покарань просвітницькими заходами: відмова

від традиційних методів покарання, перехід до виховних заходів та підтримки дитини у її розвитку.

Сучасний період: ідея прав дитини розвивалася поступово протягом багатьох століть, але значного поштовху цей процес набув лише в XIX ст. Із початку XX ст. людство почало приділяти все більше уваги проблемі захисту прав дитини, оскільки раніше вважалося, що інтереси дітей автоматично збігаються з інтересами їхніх батьків, і що саме батьки найкраще знають, чого потребують їхні діти. Тому не було потреби виділяти дітей в окрему категорію громадян. Цьому сприяли наслідки Першої світової війни, які вплинули на цивільне населення, а також зростаючий інтерес до проблеми захисту дітей у більшості країн Європи та Північної Америки. У 1919 р. Ліга Націй створила Комітет дитячого благополуччя, який займався розробленням заходів щодо безпритульних дітей, рабства, дитячої праці, торгівлі дітьми та проституції неповнолітніх.

У 1924 р. Ліга Націй прийняла Декларацію прав дитини, більше відому як Женевська Декларація прав дитини, яка стала першим міжнародно-правовим документом, спрямованим на захист прав та інтересів дітей. Вона включала п'ять основних програмних положень: дитині повинні надаватися усі засоби, потрібні для її нормального матеріального і духовного розвитку; голодна дитина повинна бути нагодована; хвора дитина повинна отримати допомогу; дитина, яка припустилася помилки, повинна бути виправлена; сироті чи безпритульній дитині повинен бути наданий притулок і догляд; дитина перша повинна отримувати допомогу під час лиха; дитина повинна мати дитинство і захист від усіх форм експлуатації; дитину потрібно виховувати в усвідомленні того, що її найкращі якості повинні бути спрямовані на благо (Буров, Гатіятуллін, Коваль, Кориневич, Лазаренко, 2015).

Хоча у Декларації вперше було сформульовано цілі та принципи захисту прав дитини, цей документ не вирішив усіх проблем, оскільки бракувало єдиних принципів взаємодії та механізмів реалізації норм. Це призвело

до того, що держави зверталися до цієї декларації лише фрагментарно, вирішуючи окремі питання у сфері охорони прав дитини.

Як складова частина захисту прав людини система міжнародного захисту прав дитини сформувалася лише після Другої світової війни в рамках діяльності Організації Об'єднаних Націй, яка замінила Лігу Націй. Саме Генеральна Асамблея ООН приймає у 1948 р. Загальну декларацію прав людини, де зазначалося, що діти повинні бути об'єктом особливого нагляду і допомоги, повинні користуватись однаковим соціальним захистом незалежно від того, народжені вони у шлюбі чи поза ним.

У 1959 р. як продовження Женевської декларації Генеральна Асамблея ООН проголосила Декларацію прав дитини. Вона складалася з 10 коротких декларативних статей, які закликали батьків, окремих осіб, державні органи, місцеву владу та уряди визнати викладені в ній права і свободи та дотримуватися їх. Ці 10 соціальних і правових принципів суттєво вплинули на політику та діяльність урядів і людей у всьому світі.

Порівняно з Женевською Декларацією 1924 р. Декларація 1959 р. була більш досконалою та всеохопною. Вона охоплювала не лише основні життєві потреби дитини, а й її потребу в любові та розумінні, підкреслювала важливість збереження єдності родини, надання до- та післяпологової допомоги матері й дитині. Декларація також проголосувала право дитини на ім'я та національність, передбачала обов'язкову і безкоштовну початкову освіту, заборону дитячої праці до певного віку, а також право дитини на гру та творчість (Декларація прав дитини, 1959).

Женевська Декларація стала першим кроком на шляху до визнання дітей як суб'єктів права, тобто осіб із власними правами. Сам текст Декларації свідчить про перехід від соціальної допомоги та захисту дітей до захисту їхніх прав (Сукмановська, 2019).

Однак декларація не є зобов'язуючим документом і не має обов'язкової сили, це лише рекомендація. Нові часи та погіршення становища дітей вимагали більш конкретних

законів і заходів, а також міжнародних договорів для захисту та забезпечення прав дитини.

До кінця 1970-х років рівень соціального та культурного розвитку суспільства, а також становище дітей, поява нових викликів засвідчили, що лише закріплення принципів забезпечення прав дітей є недостатнім. Були необхідні документи, які б юридично закріплювали заходи та способи захисту прав дітей. Для цього у 1974 р. було прийнято Декларацію про захист жінок і дітей у надзвичайних обставинах і в період збройних конфліктів, а в 1986 р. – Декларацію про соціальні і правові принципи, що стосуються захисту і добробуту дітей, особливо за передачі дітей на виховання та їх усиновлення на національному та міжнародному рівнях. Водночас розробляється Конвенція ООН про права дитини. 20 листопада 1989 р. вона була прийнята. Конвенція, яку ще називають «Світовою конституцією прав дитини», стала фундаментом для міжнародного захисту прав дитини. Її ратифікувала рекордна кількість держав – 195. На відміну від декларації Конвенція є документом високого міжнародного рівня, який має велику обов'язкову силу для держав, що його ратифікували.

Конвенція містить повний перелік прав дитини, включаючи право на життя, освіту, відпочинок, свободу, дозвілля, віросповідання, ім'я, а також право користуватися найкращими медичними послугами. У ній також зазначається право дитини на набуття громадянства, піклування батьків, збереження індивідуальності, право бути заслуханою під час будь-якого розгляду, право на особисте та сімейне життя, недоторканість житла, таємницю кореспонденції, блага соціального забезпечення, рівень життя, необхідний для її розвитку, особливий захист від різних форм експлуатації та насильства, а також право на підтримку з боку держави під час фізичного та психічного відновлення та соціальної інтеграції у разі якщо дитина стає жертвою злочину (Конвенція про права дитини, 1989).

Метою цієї Конвенції є встановлення стандартів для захисту дітей від образ та зневаги, які вони зазнають щодня у всіх країнах.

У відміну від декларацій 1924 і 1959 рр. Конвенція встановила чіткі правові норми, які є обов'язковими для всіх держав, що її ратифікували. Ця Конвенція стала першим міжнародним документом, де найширше визначені права дітей, які охоплюють не лише економічні, соціальні та культурні, а й цивільні та політичні права.

У рамках Конвенції про права дитини 1989 р. був створений спеціальний міжнародний орган, відомий як Комітет з прав дитини. Цей Комітет відповідає за здійснення контролю за додержанням прав дитини. Держави – учасниці Конвенції щорічно надають Комітету ООН із прав дитини звіти, які описують заходи, що приймаються для захисту прав дитини, труднощі, з якими вони зіштовхуються під час виконання положень Конвенції, та шляхи вирішення цих проблем. На основі цих звітів Комітет готує експертну оцінку та рекомендації для кожної держави, указуючи

на пріоритети та методи їх вирішення. Окрім того, діалог між міжнародним експертним співтовариством, міжнародними та національними організаціями із захисту прав дітей проводиться на спеціальних міжнародних зустрічах, які відбуваються поза рамками ООН.

Захист прав дітей у різних сферах також здійснюють спеціалізовані установи ООН, такі як Міжнародна організація праці (МОП), Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ), Організація ООН з питань науки, культури і мистецтва (ЮНЕСКО) тощо.

Висновки. Розглянуті історичні етапи свідчать про еволюцію наукових поглядів на права дитини – від жорсткого підкорення та обмеження їхніх свобод до визнання їх цінності та необхідності захисту прав і свобод. Ці зміни лягли в основу подальшого розвитку правового та соціального захисту дітей у сучасному суспільстві.

Література

1. Декларація прав дитини (Прийнята резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1959 року). URL: <https://www.content.net.ua/registration/content/ua3878/> (дата звернення: 05.06.2024).
2. Сукмановська Л. М. Захист прав дітей у правоохоронній діяльності : курс лекцій. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2019. 182 с.
3. Збірник навчальних текстів курсу «Захист та забезпечення прав дітей та молоді груп ризику» / С. Буров та ін. Київ : Сучасний письменник, 2015. 52 с.
4. Конвенція про права дитини. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 05.06.2024).
5. United Nations Millennium Declaration. Resolution 55/2 adopted by the UN General Assembly on 8 September 2000. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf (дата звернення: 05.06.2024).

References

1. Deklaratsiia prav dytyny (Pryiniata rezoliutsiieu Heneralnoi Asamblei OON vid 20 lystopada 1959 roku) [Declaration of the Rights of the Child (Adopted by United Nations General Assembly Resolution on November 20, 1959)]. *content.net.ua* Retrieved from <https://www.content.net.ua/registration/content/ua3878/> [in Ukrainian].
2. Sukmanovska, L. M. (2019). Zahyst prav ditei u pravoohorononii diialnosti [Protection of Children's Rights in Law Enforcement Activities]. Lviv: Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav [in Ukrainian].
3. Burov, S., Hatiatullin, O., Korynrych, A., Lazarenko, O., Parkhomenko, P., Temchenko, O., & Yanova, H. (2015). Zbirnik navchalnykh tekstiv kursu "Zakhyst ta zabezpechennia prav ditei ta molodi hrup ryzyku" [A Collection of Educational Texts for the Course «Protection and Assurance of the Rights of Children and Youth at Risk»]. Kyiv: Suchasnyi pismennyk [in Ukrainian].
4. Konventsiia pro prava dytyny [Convention on the Rights of the Child]. *zakon2.rada.gov.ua* Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [in Ukrainian].
5. United Nations Millennium Declaration. Resolution 55/2 adopted by the UN General Assembly on 8 September 2000. *un.org* Retrieved from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf

Мудрий Я. С. Еволюція ідей захисту прав дитини

У статті розглянуто ідеї захисту прав дитини в історичному аспекті. З'ясовано, що в Античний період життя дитини не визнавалося особливою цінністю, їх могли вбити, залишали без належної опіки, держава мала значний вплив на процес виховання дітей, формуючи потрібні для суспільства навички та переконання. У Середньовіччі діти розглядалися як економічний ресурс для родини, значний вплив на їх виховання мала релігія. Епоха Відродження стала важливим періодом розвитку гуманістичних ідей щодо прав людини, у тому числі дітей. Висловлювалися думки щодо необхідності захисту прав дітей, їх належного виховання, створення сприятливого середовища для розвитку моральних та інтелектуальних якостей. Уперше дитинство стало розглядатися як окремий етап життя зі своїми особливостями і потребами. У період Просвітництва почалися формуватися ідеї про необхідність захисту та гарантування прав дитини. Почали визнавати, що дитина має певний рівень свободи та прав на самовираження і самореалізацію. Промислова революція XVIII–XIX ст. започаткувала дискусію про необхідність визнання прав дітей на захист від експлуатації, покращення їхніх умов життя, закріплення прав дитини законодавчо. Із початку XX ст., після Першої світової війни, зростає інтерес до проблеми захисту дітей у більшості країн Європи та Північної Америки. У 1924 р. приймається Женевська Декларація прав дитини, яка хоч і мала суто декларативний характер, стала першим міжнародно-правовим документом, спрямованим на захист прав та інтересів дітей. У 1959 р. як продовження ідей Женевської декларації Генеральна Асамблея ООН проголосила Декларацію прав дитини, яка була більш досконалою та всеохопною. Проте зазначені документи не мали обов'язкової сили, це лише рекомендація. Конвенція ООН про права дитини, прийнята у 1989 р., стала фундаментом для міжнародного захисту прав дитини і є обов'язковою для виконання державами, що її ратифікували.

Ключові слова: права дитини, захист прав дитини, Декларація прав дитини, Конвенція про права дитини.

Mudryi Ya. S. Evolution of the ideas of children's rights protection

The article examines the ideas of children's rights protection from a historical perspective. It was found that in the Antiquity period, a child's life was not regarded as particularly valuable; children could be killed or left without proper care. The state had a significant influence on the process of child-rearing, shaping the skills and beliefs necessary for society. During the Middle Ages, children were seen as an economic resource for the family, and religion had a substantial impact on their upbringing.

The Renaissance marked an important period for the development of humanistic ideas concerning human rights, including children's rights. Ideas emerged about the necessity of protecting children's rights, ensuring their proper upbringing, and creating a conducive environment for the development of their moral and intellectual qualities. Childhood began to be recognized as a distinct stage of life with its own unique characteristics and needs.

In the Enlightenment period, ideas about the necessity of protecting and guaranteeing children's rights began to take shape. It was recognized that children had a certain level of freedom and rights to self-expression and self-realization. The Industrial Revolution of the 18th-19th centuries initiated discussions about the need to recognize children's rights to protection from exploitation, improve their living conditions, and legally enshrine children's rights.

From the beginning of the 20th century, following World War I, there was a growing interest in the issue of child protection in most European and North American countries. In 1924, the Geneva Declaration of the Rights of the Child was adopted, which, despite being purely declarative, became the first international legal document aimed at protecting children's rights and interests. In 1959, as a continuation of the ideas of the Geneva Declaration, the UN General Assembly proclaimed the Declaration of the Rights of the Child, which was more comprehensive and detailed. However, these documents were not legally binding and served merely as recommendations.

The 1989 UN Convention on the Rights of the Child became the foundation for international protection of children's rights and is mandatory for implementation by the states that have ratified it.

Key words: children's rights, children's rights protection, Declaration of the Rights of the Child, Convention on the Rights of the Child.

Стаття надійшла до редакції 10.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.013.42:316.624

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-18-26

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

Дуванська Катерина Олександрівна,

асистентка кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

ekaterina.duvanskay@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8482-7854>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ONLINE-СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Однією з ключових характеристик нової соціальної реальності, яка визначається у сучасних дослідженнях як «соціальна нестабільність», є дедалі більша роль віртуального простору загалом та різних ресурсів Інтернету зокрема. На сьогодні молоді люди практично весь вільний та навчальний час проводять у соціальних мережах, тому інтернет-простір є повноцінним середовищем соціалізації особистості (Киричок, 2015), що формує новий тип соціального індивіда, людину, орієнтовану на віртуальність, творчість, носія, споживача віртуальної культури.

Одночасно з безумовними перевагами такого процесу (освоєння норм та цінностей культури, формування самосвідомості особистості, швидкість та різноманітність інформаційного обміну, вибудовування різнорівневої та різноспрямованої комунікації тощо) процес online-соціалізації актуалізує низку серйозних небезпек і специфічних загроз, а саме віртуальний булінг, сексуальний і соціальний шантаж, експлуатацію та ін., до опору

яким підлітки виявляються неготові. Безпека в процесі online-соціалізації із площини забезпечення захищеності від небезпек (паролі, фільтри та ін.) усе більше переходить у площину особистої активності, починає залежати від здібностей індивіда (Галета, 2020). Зазначені тенденції актуалізують найважливіше завдання соціалізації сучасної молоді людини – формування моральних якостей особистості, що дозволять протистояти психологічним, соціальним ризикам реального та віртуального просторів.

Аналіз наукової літератури свідчить про значну увагу вчених і практиків до різних аспектів безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. Поняття соціалізації досліджували С. Савченко, Л. Міщик, Г. Лактіонова, І. Зверева, А. Рижанова, А. Капська В. Оржеховська та ін.; філософський аспект соціалізації в контексті Інтернету розкрили Ф. Влащенко, С. Данилов, І. Девтеров та ін.; різні види загроз в Інтернеті благополуччю дитини характеризували В. Антонов, Ю. Бабаєва,

В. Дзюдзюк, Р. Дремлюга, О. Кудашкіна, М. Снітко та ін.; формуванню безпечної поведінки у соціальних мережах присвятили свої дослідження Л. Кравченко, Л. Малинівська, Т. Петухова, Л. Сорокіна та ін.

Особливостям підліткового віку присвячено роботи С. Кузікової, Н. Максимова, С. Максименко, В. Мащенко та ін.; компетентнісний підхід у формуванні поведінки дітей підліткового віку висвітлили О. Глузман, Г. Селевко, В. Серіков, В. Химинець, О. Часникова та ін.; компетенції в контексті безпечної поведінки в Інтернеті вивчають Є. Зотова, Л. Іломакі, А. Кантосало, М. Лаккала, Т. Нестік, О. Рассказова, Г. Солдатова та ін.; різні аспекти соціально-педагогічної роботи щодо безпечної поведінки дітей в Інтернеті розглянуто М. Снітко, А. Тадаєвою, О. Черних та ін.

Однак неухильне зростання ролі online-соціалізації у процесах становлення дітей підліткового віку, формування досвіду соціально безпечної поведінки в контексті online-соціалізації та відсутність цілісного наукового уявлення про сутність, специфіку, механізми, зміст соціально-педагогічного потенціалу такого явища зумовили вибір теми нашої статті, *мета* якої – розкрити напрями соціально-педагогічної роботи з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації.

Поняття «соціалізація» було застосовано вперше у 1887 році Ф. Гіддінгсом, який у книзі «Теорія соціологізації» вперше дав його визначення. Він стверджував, що соціалізація розкривається через самореалізацію «Я-концепції», творчість, особистісний потенціал, самосприйняття та самовираження (Докаш, 2014). Соціалізація відбувається впродовж усього життя особистості і регулює поведінку людей, оскільки це комплексний процес та результат засвоєння активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду знань, умінь, навичок, цінностей, норм, правил поведінки, традицій на основі їхньої діяльності, спілкування, відносин та є обов'язковим фактором розвитку особистості (Макарова, 2017). Оскільки соціалізація

є двостороннім процесом, де відбувається не лише збагачення соціальним досвідом, а й реалізація людиною соціальних зв'язків, то у цьому процесі відбувається поєднання адаптації та відособлення особистості, тобто збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства.

Складниками процесу соціалізації є: навчання (цілеспрямоване формування в особистості певних умінь та навичок); ідентифікація (отождоження особистості з іншими людьми, що дозволяє використовувати соціально прийняті норми та правила в навколишньому середовищі); освіта (формування знань, умінь та навичок про навколишнє середовище); захист (психічні процеси, за допомогою яких долаються внутрішні конфлікти між різними потребами людини); наслідування (механізм несвідомого або свідомого відтворення моделей поведінки набутих власним досвідом або інших людей); виховання (процес цілеспрямованого формування мотивів, моральних, естетичних, світоглядних цінностей, переконань); адаптації (психічні та практичні процеси пристосування до соціального середовища) (Соціалізація дітей та учнівської молоді, 2017).

Підлітковий період визначається найбільш суперечливим у наукових доробках психологів, педагогів, соціальних педагогів, що зумовлене його кризовим, перехідним характером. «На отроцтво завжди дивилися як на період «бурі і натиску», період «тектонічних» зрушень і розломів емоційних площин душі», – наголошує Г. Крайг (Токарева, 2014, с. 16). Саме в цей період індивід переходить на якісно новий ступінь свого розвитку, тобто переходить з положення «дитина» в положення «дорослий», та певний час перебуває у статусі маргінальної особистості, яка належить двом культурам (Савчин, 2005).

У системі наукових досліджень підліткового періоду розвитку загальноновизнаними є дві основні закономірності: культурна сконструйованість підліткового віку як періоду розвитку та залежність протікання підліткової кризи від культурно-історичного контексту, оскільки отроцтво є скоріше

культурно-історичним конструктором, ніж психобіологічним феноменом (Немеш, 2017).

Соціалізація підлітків пов'язується із процесами вrostання індивідуальності суб'єкта у нормативну культуру людства, яке переживається як «друге народження особистості» (Власенко, 2014). Змістом кризи підліткового віку є звільнення від дитячої залежності. Формування цілісності особистості у підлітковому віці залежить не лише від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, в якому людина живе, від внутрішньої суперечності суспільної ідеології. Переходячи від одного життєвого етапу розвитку до іншого, особистість прагне набути позитивної самоідентичності (Токарева, 2014).

Соціальна ситуація розвитку дітей підліткового віку полягає у формуванні якісно нової соціальної позиції особистості, що передбачає її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Підлітки долучаються до якісно нової системи взаємин спілкування з однолітками і дорослими. Змінюється місце підлітків у соціальних групах (сім'я, однолітки), розвиваються процеси самосвідомості і самовизначення, з'являється почуття соціальної відповідальності як можливість і необхідність відповідати за себе і за інших на рівні дорослої людини (Мащенко, 2013). До основних систем соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці можна віднести: «підліток – дорослий», що зумовлює формування соціальної зрілості, визначення особливостей перехідного етапу від дитинства до дорослості; «підліток – одноліток», що визначає зміни у соціальних стосунках із однолітками, сприяє реалізації спроби досягти нового статусу, самоствердженню, накопиченню досвіду міжособистісної взаємодії у межах неформальної групи (Василюк, 2022).

Дитячо-батьківські стосунки у підлітковому віці якісно змінюються: трансформуються ціннісні й особистісні смисли, якими батьки керуються у вихованні дітей, скорочується час, який вони можуть проводити разом і, як наслідок, знижується поінформованість батьків щодо життя своїх дітей (Технології

соціальної роботи і соціальної допомоги, 2020). Домінування впливу сім'ї у підлітковому віці поступово змінюється впливом групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки й отримання певного статусу. Ці зміни відбуваються у двох напрямках, відповідно до завдань розвитку: звільнення від батьківської опіки та поступове входження у групу однолітків (Пальчинська, 2019).

Базові соціально-психологічні, соціально-педагогічні характеристики підліткових груп, пов'язані із процесами диференціації (формування і розвитку статусної структури) та інтеграції (спільними цінностями, що декларуються як цінності соціальної групи, прагненням до соціальної взаємодії, співробітництва) (Буковська, 2019). Підлітки значно відрізняються мірою своєї залученості до групи однолітків. Однією із найбільш складних проблем підліткового віку є проблема відторгнення, відчуження (у крайніх випадках цькування, знущання, фізична агресія) зі сторони однолітків, причинами яких є: характеристики «відчуженого» підлітка, що перешкоджають нормативному спілкуванню (брехливість, агресивність, небажання допомагати товаришам, егоїзм, жадібність, неадекватність самооцінки, низький рівень комунікативних навичок, неузгодженість цінностей, інтересів і норм підлітка із тими, що прийняті у групі тощо); ставлення до підлітків педагогів (як надмірно позитивне оцінювання, «захвалювання» учня, так і байдужість учителя, ігнорування підлітка); особливості групи однолітків: чим вищий рівень розвитку групи, тим менша ймовірність виділення у її структурі «абсолютних зірок» і «відчужених» (Макарова, 2017).

Соціально безпечна поведінка – це конкретні дії людини, спрямовані на спілкування із соціумом, що відповідають нормам суспільства, що ведуть до успішної соціалізації особистості, відсутності напруженості, загрози різної природи як оточуючим, так і самому собі, що несе, як результат, стан захищеності життєво важливих інтересів особистості, суспільства та держави, від внутрішніх та зовнішніх загроз (Буковська, 2019). З огляду на те,

що інтернет-простір натеper стає альтернативою реальній дійсності, можна говорити про значущість процесів online-соціалізації загалом та вплив такої сфери на процес становлення досвіду соціально безпечної поведінки підлітка зокрема як у негативному (ризик, загрози та ін.), так і у позитивному (ресурси, змога самореалізації, самовизначення ін.) сенсі (Сергієнко, 2013).

Порівняльний аналіз термінів «кіберсоціалізація» (процес якісних змін структури самосвідомості особистості та потребо-мотиваційної сфери індивідуума, що відбувається під впливом та в результаті використання людиною сучасних інформаційно-комунікаційних, електронних, цифрових, комп'ютерних та інтернет-технологій у контексті засвоєння та відтворення ним культури в рамках персональної життєдіяльності (Бежевець, 2015) та «інтернет-соціалізація» (процес розширення соціального досвіду користувача при вході до соціокультурного середовища Інтернету, що відбувається за допомогою засвоєння інформаційних технологій, інформаційної культури (Сергієнко, 2013) дозволив визначити online-соціалізацію як процес засвоєння через віртуальний простір норм та цінностей суспільства, включення до системи міжособистісної та групової online-взаємодії, в результаті якої відбувається освоєння соціального досвіду, що дозволяє відтворювати активне ціннісно-диференційоване ставлення до фактів та подій навколишнього світу як у віртуальному, так і у реальному просторі. Принципово значущою характеристикою online-соціалізації є актуальна взаємодія людини та віртуального простору, так званий ефект присутності («тут і зараз»). Аналіз низки вітчизняних (Бежевець, 2015; Власенко, 2014; Пальчинська, 2019; Сергієнко, 2013) та зарубіжних (Carr, 2008; Suler, 2004) досліджень дозволяє зробити висновок, що для поведінки особистості у підлітковому віці характерна некритичність оцінювання рівня небезпеки. У віртуальній сфері така особливість має тенденцію посилюватися за рахунок очевидної нереальності подій та інтеракцій, що провокують підлітків на часто необдумані ризиковані вчинки

в інтернет-просторі (неперевірені контакти, агресивна взаємодія, перегляд забороненого контенту тощо) (Галета, 2020).

Формування досвіду соціально безпечної поведінки неповнолітніх у процесі online-соціалізації повинне проходити шляхом включення їх актуального життєвого досвіду у вирішенні макро- та мікросоціальних проблем, а саме: спочатку – у віртуальному просторі, пізніше – у реальному просторі, потім – у просторі соціальної взаємодії (Власенко, 2014). Виходячи з цього можна визначити ключовий принцип формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків – відповідність компонентів соціально безпечної поведінки особистості (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, регулятивний, рефлексивний) соціально-педагогічним значимим елементам соціальних мереж (генерування інформації, колективне створення комунікаційного обміну та ін.) в інтернет-просторі.

Соціально-педагогічна робота з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації має включати такі блоки: цільовий, теоретичний, технологічний, результативний, а як провідний засіб формування соціально безпечної поведінки – організацію колективної взаємодії з підлітками в мережі Інтернет. Зміст діяльності щодо формування досвіду соціально безпечної поведінки може включати три етапи – ознайомлювальний, тренувальний та практичний.

На *ознайомлювальному* етапі відбувається формування мотиваційної та когнітивної основи соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації за допомогою: комплексного вивчення, аналізу та інтерпретації наявних фактів соціально небезпечної поведінки, що несе загрозу як особистості, так і суспільству, опису статистики таких фактів, а також проблем особистої безпеки та збереження власного здоров'я у віртуальному просторі через освітні блоги; обговорення особистої життєвої необхідності підготовки до забезпечення соціальної безпеки, взаємодії підлітків з інформаційними небезпечними

ситуаціями, представленими у віртуальному та реальному вигляді, актуалізації віртуального та реального досвіду неповнолітніх.

На цьому етапі відбувається спільний пошук у мережі Інтернет фактів прояву соціально небезпечної поведінки людини; проходить online-обговорення виявлених фактів, ранжування їх за ступенем небезпеки, актуальності та ін.; надається характеристика ознак проблемних ситуацій, визначаються їх причини та наслідки; відбувається обмін думками з приводу можливостей передбачення та розпізнавання соціально небезпечних ситуацій.

До форм роботи, що активізують механізми інтеріоризації, ідентифікації, екстеріоризації в роботі з підлітками, можна віднести: сповідне (вербальне) та наочне (вікарне) навчання; використання значущих соціально-педагогічних елементів мережевих сервісів (пошук, зберігання, обмін інформацією про глобальні та локальні факти соціально небезпечних ситуацій та проблем, статистика негативних результатів соціально небезпечної поведінки підлітків, профілактика та подолання небезпечних ситуацій; організація взаємонавчання).

Тренувальний етап спрямований на формування умінь та навичок соціально безпечної поведінки в імітованих у віртуальному просторі приватних соціально небезпечних ситуаціях шляхом занурення підлітків у віртуальні соціально небезпечні ситуації в процесі виконання завдань вебквестів, вирішення яких вимагає вибору чи демонстрації адекватних способів поведінки у мережі Інтернет як моделі реальної взаємодії у системі суспільних відносин.

Такий етап характеризується колективним виробленням алгоритму соціально безпечної поведінки; освоєнням способів взаємодії з приватною (локальною) соціально небезпечною ситуацією у віртуальному просторі; опануванням вмій адекватно діяти відповідно до ступеня соціальної небезпеки, використовувати засоби захисту у просторі мережевих сервісів через вирішення імітованої соціально небезпечної ситуації за допомогою проєктної діяльності, вебквесту.

До форм та методів роботи на такому етапі можна віднести: організацію імітаційних форм навчання соціально безпечної поведінки через вирішення конкретних соціально небезпечних ситуацій, представлених у віртуальному просторі, що імітують реальні умови суспільних відносин, де використовуються ключові соціально-педагогічно значущі функції мережевих сервісів, а саме: колективне створення та редагування текстів і гіпертекстів; забезпечення зв'язку між користувачами, між користувачами та інформаційними ресурсами.

Практичний етап передбачає освоєння реального досвіду соціально безпечної поведінки через включення до реальних соціально значущих вебпроєктів, у ході яких можуть траплятися соціально небезпечні ситуації з елементами неясності, непередбачуваності труднощів і умов, що виникають, які потребують від дітей підліткового віку швидкого знаходження нової конструктивної взаємодії для кінцевого успішного результату вебпроєкту, оригінального рішення у реальній системі суспільних відносин. Як результат сформованості досвіду соціально безпечної поведінки буде наявність здатності підлітків здійснювати соціально безпечну поведінку, яка відповідає просоціальним нормам суспільства та веде до соціальної безпеки, таким чином забезпечуючи успішність online-соціалізації.

На цьому етапі підлітки опановують способи самостійного знаходження виходу з нестандартної ситуації, створюють власну модель соціально безпечної поведінки; навчаються планування, контролю, регулювання та оцінювання як своїх дій і вчинків, так і оточуючих; формується рефлексія вчинків оточуючих поза віртуальним простором.

Основною формою роботи на практичному етапі є самостійне використання освоєних стратегій соціально безпечної поведінки у взаємодії із соціальним середовищем у реальних життєвих умовах.

Головною умовою реалізації соціально-педагогічної роботи з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації буде логічно

витримане включення підлітків у створювані у вигляді мережевих сервісів соціально небезпечні ситуації, що наближаються до реальних. Результатом вирішення такої проблеми буде соціально безпечна поведінка, яка відповідає просоціальним нормам суспільства, що веде до соціальної безпеки та забезпечує успішність online-соціалізації дітей підліткового віку.

До показників сформованості соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації можна віднести:

– інформаційно-понятійну грамотність (систему знань про можливі небезпеки соціального середовища, причини їх виникнення, про правила та способи передбачення продуктивного запобігання та подолання);

– операційну грамотність (володіння вміннями та навичками соціально безпечної поведінки у віртуальному просторі, у приватних соціально небезпечних ситуаціях шляхом занурення підлітків у створювані за допомогою мережевих сервісів моделювання небезпечних ситуацій, вирішення яких потребує

вибору чи демонстрації адекватних способів поведінки в Інтернеті);

– функціональну грамотність (здатність здійснювати емоційно-вольове регулювання власної поведінки, планувати та контролювати свої дії, приймати самостійні рішення, вміння аналізувати та оцінювати результати власної поведінки у соціально небезпечній ситуації, виявляти їхню відповідність поставленим цілям).

Таким чином, небезпечна поведінка в Інтернеті є соціально-педагогічною проблемою, яка нерозривно пов'язана з процесом соціалізації дітей підліткового віку. Наслідком успішності соціально-педагогічної роботи з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації є зниження кількості випадків їх залучення до соціально небезпечних ситуацій, а також припинення ініціювання неповолітніми таких ситуацій як у віртуальному, так і в реальному просторі соціальної взаємодії. Така проблема є актуальною, але малодослідженою, тому потребує подальшої теоретичної та практичної розробки.

Література

1. Бежевець А. М. Деякі аспекти кіберсоціалізації особистості. *Інформація і право*. 2015. № 1(13). С. 140–144. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2015.1\(13\).272624](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2015.1(13).272624)
2. Буковська О. О. Просоціальна спрямованість та поведінка особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Т. VII. *Екологічна психологія*. 2019. Вип. 47. С. 120–129.
3. Власенко Ф. П. Віртуальна реальність як простір соціалізації індивіда. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2014. Вип. 56. С. 208–217.
4. Дані досліджень інтернет-аудиторії України за грудень 2019. *Інтернет Асоціація України : веб-сайт*. URL: <http://https://inau.ua/news/dani-doslidzhen-internet-audytoryi-ukrayiny-za-grudnen-2019> (дата звернення: 13.04.2024).
5. Докаш В. І., Онуфрієва Л. А., Рудзевич І. Л. Соціалізація особистості : соціопсихологічний контекст. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 177–190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_18 (дата звернення: 09.05.2024).
6. Галета Я. В., Сьомак А. В. Соціалізація особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Наукові записки: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 190. С. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-23-29>
7. Киричок І. І. Вплив Інтернету на морально-духовні та соціальні цінності старшокласників. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 108–113.
8. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери : монографія / Василюк Т. Г., Лисоконь І. О., Размолодчикова І. В., Шимко І. М. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 182 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/6416>
9. Макарова О. В. Фактори соціалізації молоді у сучасному українському суспільстві. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 5. С. 128–135.
10. Мащенко В. Моніторинг індивідуального розвитку особистості підлітка. *Психолог*. 2013. № 28. С. 11–15.

11. Немеш О. М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту : монографія. Київ : Слово, 2017. 391 с.
12. Пальчинська М. В. Соціалізація особистості в умовах віртуалізації суспільства. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2019. № 2(43). С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2019-2-12>
13. Савчин М. В. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
14. Сергієнко Н. Е. Соціалізація в інтернет-середовищі. *Міжнародний науковий форум: Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 7. С. 116–126.
15. Соціалізація дітей та учнівської молоді: практико-орієнтований аналіз : методичні рекомендації / укладачі : Кузьміч Т. О., Назаренко Л. М. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. 65 с.
16. Технології соціальної роботи і соціальної допомоги в умовах трансформаційного періоду : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. О. Полянничко, А. В. Кирилюк. Суми : ФОП Цьома, 2020. 336 с.
17. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія. Кривий Ріг, 2014. 312 с. DOI: <https://doi.org/10.31812/0564/1760>
18. Carr N. Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*. 2008. URL: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-usstupid/6868/> (дата звернення : 16.05.2024).
19. Suler J. Computer and Cyberspace Addiction. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 2004. Vol. 1. No. 4. P. 37–42. DOI: <https://doi.org/10.1002/aps.90>
20. Child Safety Online: Global challenges and strategies, Innocenti Publications, 2011. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/650/> (дата звернення: 16.05.2024).
21. Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016–2021). *Council of Europe*, 2016. URL: <https://rm.coe.int/168066cff8> (дата звернення: 10.04.2024).

References

1. Bezhevets, A. M. (2015). Deiaki aspekty kibersotsializatsii osobystosti [Some Aspects of Cybersocialization of the Individual]. *Informatsiia i pravo – Information and Law*, 1(13), 140–144. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2015.1\(13\).272624](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2015.1(13).272624) [in Ukrainian].
2. Bukovska, O. O. (2019). Prosotsialna spriamovanist ta povedinka osobystosti [Prosocial Orientation and Behavior of the Individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Current Issues in Psychology*, 47, 120–129 [in Ukrainian].
3. Vlasenko, F. P. (2014). Virtualna realnist yak prostir sotsializatsii indivyda [Virtual Reality as a Space for Individual Socialization]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii – Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy*, 56, 208–217
4. Dani doslidzhen internet-audytorii Ukrainy za hruden 2019 [Data from the Research on Ukraine’s Internet Audience in December 2019]. (2019). *Internet Asotsiatsiia Ukrainy – Internet Association of Ukraine*. Retrieved from <http://inau.ua/news/dani-doslidzhen-internet-audytoriyi-ukrayiny-za-gruden-2019> [in Ukrainian].
5. Dokash, V. I., Onufriieva, L. A., & Rudzevych, I. L. (2014). Sotsializatsiia osobystosti: sotsiopsykholohichniy kontekst [Socialization of the Individual: Sociopsychological Context]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*, 24, 177–190. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2014_24_18 [in Ukrainian].
6. Haleta, Ya. V., & Somak, A. V. (2020). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva [Personality Socialization in the Context of Updating Information Culture of Society]. *Naukovi zapysky: Pedahohichni nauky – Scientific Notes: Pedagogical Sciences*, 190, 23–29. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-190-23-29> [in Ukrainian].
7. Kyrychok, I. I. (2015). Vplyv Internetu na moralno-dukhovni ta sotsialni tsinnosti starshoklasnykiv [The Influence of the Internet on Moral-Spiritual and Social Values of High School Students]. *Psykholoho-pedahohichni nauky – Psychological-Pedagogical Sciences*, 3, 108–113 [in Ukrainian].
8. Vasyliuk, T. H., Lysokon, I. O., Razmolodchikova, I. V., & Shymko, I. M. (2022). Kontseptualno-tekhnolohichna model pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsialno-pedahohichnoi sfery [Conceptual-Technological Model of Training Future Specialists in the Social-Pedagogical Field]. Kryvyi Rih: KDPU. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/6416> [in Ukrainian].
9. Makarova, O. V. (2017). Faktory sotsializatsii molodi u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [Factors of Youth Socialization in Contemporary Ukrainian Society]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya «Pedahohichni nauky» – Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series “Pedagogical Sciences”*, 5, 128–135 [in Ukrainian].

10. Mashchenko, V. (2013). Monitorinh individualnoho rozvytku osobystosti pidlitka [Monitoring of the Individual Development of Adolescents]. *Psykholog – Psychologist*, 28, 11–15 [in Ukrainian].
11. Nemesh, O. M. (2017). Virtualna diialnist osobystosti: struktura ta dynamika psykhologichnoho zmistu [Virtual Activity of Personality: Structure and Dynamics of Psychological Content]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
12. Palchynska, M. V. (2019). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh virtualizatsii suspilstva [Socialization of Personality in the Conditions of Virtualization of Society]. *Naukove piznannia: metodolohiia ta tekhnolohiia – Scientific Knowledge: Methodology and Technology*, 2(43), 82–89. DOI: <https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2019-2-12> [in Ukrainian].
13. Savchyn, M. V. (2005). Vikova psykholohiia [Developmental Psychology]. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].
14. Serhiienko, N. E. (2013). Sotsializatsiia v internet-seredovyshchi [Socialization in the Internet Environment]. *Sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – Sociology, Psychology, Pedagogy, Management*, 7, 116–126 [in Ukrainian].
15. Kuzmich, T. O., & Nazarenko, L. M. (Eds.). (2017). Sotsializatsiia ditei ta uchnivskoi molodi: praktyko-oriientovanyi analiz: metodychni rekomendatsii [Socialization of Children and Students: Practice-Oriented Analysis: Methodological Recommendations]. Kherson: KVNZ «Khersonska akademiya neperevnoyi osvity» [in Ukrainian].
16. Polianychko, A. O., & Kyryliuk, A. V. (Eds.). (2020). Tekhnolohii sotsialnoi roboty i sotsialnoi dopomohy v umovakh transformatsiinoho periodu [Technologies of Social Work and Social Assistance in the Conditions of Transformational Period]. Sumy: FOP Tsoma [in Ukrainian].
17. Tokareva, N. M. (2014). Suchasnyi pidlitok u systemi psykhologo-pedahohichnoho suprodu [Contemporary Adolescent in the System of Psychological-Pedagogical Support]. Kryvyi Rih. DOI: <https://doi.org/10.31812/0564/1760> [in Ukrainian].
18. Carr, N. (2008). Is Google Making Us Stupid? *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868/> [in English].
19. Suler, J. (2004). Computer and Cyberspace Addiction. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 1(4), 37–42. DOI: <https://doi.org/10.1002/aps.90> [in English].
20. Innocenti Publications. Child Safety Online: Global challenges and strategies. (2011). Retrieved from <https://www.unicef-irc.org/publications/650/> [in English].
21. Council of Europe (2016). Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016–2021). Retrieved from <https://rm.coe.int/168066cff8> [in English].

Краснова Н. П., Дуванська К. О. Соціально-педагогічна робота з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації

У цій статті характеризується проблема формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації; надано характеристику процесу соціалізації молодого покоління (навчання, ідентифікація, освіта, захист, наслідування, виховання, адаптація) та особливості соціальної ситуації розвитку підлітків. Розкрито принцип формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків: відповідність компонентів соціально безпечної поведінки особистості (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, регулятивний, рефлексивний) соціально-педагогічним значимим елементам соціальних мереж (генерування інформації, колективне створення комунікаційного обміну та ін.) в інтернет-просторі. Визначено блоки соціально-педагогічної роботи з формування досвіду соціально безпечної поведінки підлітків у процесі online-соціалізації (цільовий, теоретичний, технологічний, результативний), зміст яких розподіляється на три етапи: ознайомлювальний (сповідне та наочне навчання; пошук, зберігання, обмін інформацією про соціально небезпечні факти; організація взаємонавчання); тренувальний (вирішення конкретних соціально небезпечних ситуацій, колективне створення та редагування текстів і гіпертекстів); практичний (самостійне використання освоєних стратегій соціально безпечної поведінки у взаємодії із соціальним середовищем у реальних життєвих умовах через включення до реальних соціально значущих вебпроектів).

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, online-соціалізація, підліток, досвід соціально безпечної поведінки підлітків.

Krasnova N. P., Duvanska K. O. Social and pedagogical work on the formation of experience of socially safe behaviour of adolescents in the process of online-socialization

This article characterizes the problem of forming the experience of socially safe behaviour of teenagers in the process of online socialization; characteristics of the process of socialization of the younger generation (learning, identification, education, protection, imitation, education, adaptation) and features of the social situation of adolescent

development are given. The principle of forming the experience of socially safe behaviour of adolescents is revealed: the correspondence of the components of socially safe behaviour of an individual (value-motivational, cognitive, operational-active, regulatory, reflective) to socio-pedagogically significant elements of social networks (information generation, collective creation of communication exchange, etc.) in internet spaces. Blocks of socio-pedagogical work on forming the experience of socially safe behaviour of adolescents in the process of online socialization (targeted, theoretical, technological, effective) are defined, the content of which is divided into three stages: familiarization (confessional and visual training; search, storage, exchange of information about social dangerous facts; organization of mutual training); training (resolving specific socially dangerous situations, collective creation and editing of texts and hypertexts); practical (independent use of learned strategies of socially safe behaviour in interaction with the social environment in real life conditions through inclusion in real socially significant web projects).

Key words: socio-pedagogical work, online socialization, teenager, experience of socially safe behaviour of teenagers.

Стаття надійшла до редакції 28.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



СОЦІАЛЬНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

UDC 378.14:378.06(48)

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-27-43

Kondrashov Oleksandr,

Associate Professor,

Thompson Rivers University,

Kamloops, Canada.

krasun@gmail.com

WHEN A CLIENT DIES: PREPARING SOCIAL WORK STUDENTS FOR MORTALITY-RELATED CHALLENGES IN FIELD PRACTICUM

Introduction. For social work students, field practicum represents the signature pedagogy of their professional education and a pivotal site for translating classroom learning into real-world practice (CSWE, 2022). Practicums provide hands-on opportunities to engage with diverse clients and communities and hone clinical skills under supervision. However, field placements also expose students to emotionally challenging situations involving client crisis, trauma, loss and death for which they often feel underprepared (Bembry et al., 2009; Didham et al., 2011; Li, 2021).

Encounters with terminally ill patients, traumatic deaths, and bereaved families can take a profound toll on students' emotional well-being, activating personal losses and anxieties about mortality (Veilleux, 2011; Meuche, 2017). A growing body of literature documents the significant impact of client death on social work students across health care, hospice, substance abuse, child welfare and criminal justice settings (Fulton, 2012; Supiano et al., 2014; Bembry et al., 2009). Feelings of grief, helplessness, guilt and self-doubt are common responses that can impair clinical practice if unaddressed.

Despite the prevalence of mortality-related issues in social work, research consistently shows an under-emphasis on grief and loss content in social work education that leaves students feeling ill-equipped to cope with client death or provide effective end-of-life care (Christ & Sormanti,

2000; Kramer et al., 2003). Analyses of social work textbooks reveal a striking absence of end-of-life content, with over 90% of texts lacking information on psychosocial assessment, pain management, and bereavement interventions (Kramer et al., 2003). As a result, social work students consistently report struggling with how to interact with dying patients, what to say to grieving families, and how to manage their own emotional distress when clients die during practicum (Meuche, 2017; Veilleux, 2011).

This educational gap is concerning as end-of-life competence is increasingly recognized as an essential part of ethical, culturally responsive social work practice (Kramer et al., 2003; Gamino & Ritter, 2012). The demand for skilled palliative care is growing rapidly due to population aging, longer life expectancies, and a shift toward community-based end-of-life care. Social workers play critical roles across care settings in providing psychosocial support to terminally ill individuals and their families, facilitating difficult conversations about treatment options and end-of-life wishes, and addressing the complex bereavement needs of loved ones (Christ & Sormanti, 2000). The COVID-19 pandemic has only amplified the need for grief literate, trauma-informed care as the world faces collective loss on an unprecedented scale.

Preparing social work students to competently and compassionately care for dying individuals and support the bereaved is both an ethical

responsibility and a practical necessity. Students' distressing encounters with mortality during practicum, while painful, can serve as vital opportunities for personal growth, professional development, and cultivating the self-awareness and emotional capacity needed to sustain this challenging work – but only if they receive adequate guidance and support to process these experiences.

This article aims to:

- Synthesize current literature on the impact of client death on social work students in field practicum.

- Identify gaps in grief and loss education within social work curricula that leave students underprepared.

- Provide recommendations for how field instructors, placement agencies, social work programs, and students' support networks can improve support for students facing client death during practicum.

- Reframe encounters with mortality as transformative learning opportunities that deepen self-awareness, build distress tolerance, and enhance capacities for empathy and compassion.

- Advocate for infusing a trauma-informed, competency-based approach to grief and loss throughout social work education and field training.

- Call for a paradigm shift within the profession and society toward a more compassionate, grief-literate culture that supports the full, authentic expression of loss experiences.

Ultimately, this article argues that social work education has an ethical imperative to implement comprehensive training protocols and support systems to help students effectively cope with and grow from their experiences with dying and bereaved clients in practicum settings. Facing mortality is an inevitable part of social work practice. By receiving skilled modeling, guidance and support to navigate these profound moments, students can transform vicarious trauma into vicarious resilience, and graduate with the emotional capacity, meaning frameworks, and practice wisdom needed to provide life-affirming care to vulnerable populations. Embracing loss as a potential site of connection and transformation,

rather than a subject to be avoided or feared, is essential for professional development and sustainability in the field. Grief, when tended to with care, can be a powerful teacher and source of healing. As such, this article advocates for a cultural shift within social work education, the profession, and society at large toward a more humanizing, death-positive paradigm that uplifts and honors the full spectrum of living and dying.

Student Experiences with Death in Practicum: Review of the Literature. A review of the growing literature on social work student encounters with death and grief in the field reveals the significant impact of these experiences across diverse practicum settings. In an exploratory study of BSW students who experienced client death during practicum, Bembry et al. (2009) found that while most students coped relatively well, support from field agencies and academic programs was mixed. Over half received helpful assistance from field personnel, primarily through supervision and informal staff interactions, but nearly 45% found agencies unresponsive. Almost 70% reported receiving no support from their BSW programs. They note the lack of content on death and dying in social work curricula, advocating for the infusion of material throughout BSW courses to better prepare students for encountering client death. This dearth of focused education, combined with the absence of formal support systems in practicum settings, appeared to exacerbate the distress, isolation, and challenges in meaning-making experienced by many students following a client's death.

In their study of BSW and MSW students, Mitchell and Murillo (2016) found that the majority of respondents did not feel competent or prepared to provide grief and loss services, largely due to a lack of education and training in their programs. Over 60% of students reported not taking any courses that specifically focused on grief and loss, and more than a third did not take any courses that significantly included grief content. Additionally, nearly two-thirds of respondents had not completed any continuing education on grief and loss outside of their program. Consistent with the findings of Bembry

et al. (2009), this study highlighted substantial gaps in grief and loss education within social work curricula. Mitchell and Murillo also noted particular areas where students felt unprepared, such as counseling grieving children, facilitating grief support groups, and assessing unresolved losses. They call upon agencies to provide ongoing education for students and employees to build competence in this critical area of practice.

Supiano et al. (2014) in their study found that prison inmate hospice volunteers experienced significant grief and bereavement after the deaths of patients they cared for. Many volunteers had prior experiences with the traumatic deaths of family members or friends, which influenced their motivations to become hospice volunteers and shaped how they processed patient deaths. Volunteers formed deep relationships with dying inmates and experienced grief upon their deaths, but managed this grief through spiritual reflection, peer support from fellow volunteers, and assistance from hospice staff. The authors note parallels between the grief experiences of inmate volunteers and those of hospice professionals in the community, suggesting that lessons learned about inmate volunteer bereavement may inform the support and management of grief among hospice workers more broadly.

Similarly, Veilleux (2011) describes her own experience as a therapist-in-training coping with the death of a client from an undetermined, but likely nonsuicidal, cause. She experienced many of the same personal reactions reported by therapists who have lost clients to suicide, including shock, sadness, anger, and guilt. Veilleux also struggled with professional issues such as self-doubt and a heightened awareness of risk, while noting that the lack of clear information about her client's intentions and cause of death made it difficult to fully process and find meaning in the loss. She draws on the AREA model of emotional adaptation to suggest that therapist responses may differ based on the classification of the client's death (e.g., suicide, accident, undetermined), and concludes by advocating for increased research and training related to therapist bereavement after unexpected client deaths.

In her reflective article, Fulton (2012) shares her experience as a faculty liaison working with a BSW student who encountered a client death during her practicum at a hospice setting. Similar to the findings of Bemby et al. (2009) and Veilleux (2011), Fulton notes that most social work students receive limited education on death and dying in their coursework, leaving them ill-prepared for facing client death in the field. She emphasizes the importance of students examining their own beliefs and values around death, and advocates for the infusion of content on death, dying, and grief throughout the social work curriculum. Fulton also highlights the critical role of culturally sensitive practice in end-of-life care. Drawing on her observations of a student who demonstrated an evolved understanding of death and a desire to support the grieving family, Fulton encourages social work students to engage in personal reflection and preparation in order to provide effective, culturally competent care to dying clients and their loved ones.

As the demand for dignified, person-centered end-of-life care grows, preparing students to tend the dying and bereaved is an ethical imperative (Kramer et al., 2003; Gamino, & Ritter 2012). However, research indicates significant gaps in end-of-life content in social work education. In their analysis of 50 frequently used social work textbooks, Kramer, Pacourek, and Hovland-Scafe (2003) found that end-of-life content comprised only 3.3% of total pages. 94% of content related to healthcare systems, policy, and advocacy at the end of life was absent, and over 90% of content on psychosocial assessment, family intervention, pain and symptom management, and communication was missing. These findings align with previous studies documenting BSW and MSW students' perceptions of inadequate preparation for caring for dying and bereaved clients (Bemby et al., 2009; Kovacs & Bronstein, 1999; Kramer, 1998). The dearth of end-of-life content in social work textbooks likely contributes to the challenges faced by students such as those described by Veilleux (2011) and Fulton (2012) when they encounter client death in the field. Kramer et al. conclude with recommendations for infusing essential end-of-life content throughout

social work texts to enhance the resources available for competency-based education.

The literature reviewed paints a consistent picture of social work students feeling unprepared to cope with client death and grief in their field placements due to insufficient education on these topics in their coursework. Studies by Bemby et al. (2009), Mitchell and Murillo (2016), Veilleux (2011), and Fulton (2012) all found that students struggled with the personal and professional challenges of client loss, often with limited support from their placement agencies or universities. The experience of prison inmate hospice volunteers in Supiano et al.'s (2014) study further underscores the profound impact of working with dying clients and the importance of addressing grief.

Kramer et al.'s (2003) textbook analysis revealed a striking dearth of end-of-life content in social work education, likely contributing to students' sense of inadequate preparation. As demand for quality end-of-life care rises, equipping students to serve dying and bereaved clients is increasingly an ethical imperative for the profession (Kramer et al., 2003; Gamino & Ritter, 2012).

To better support students through these difficult experiences, a multi-pronged approach involving various stakeholders is needed. A list of recommendations from the literature needs to be developed, with action steps for field instructors, faculty liaisons, placement agencies, universities, students' support systems, and the wider society.

Recommendations for Supporting Students. To better prepare and support social work students facing issues of death and grief in field practicum, the following multi-level interventions are recommended for field instructors, faculty liaisons, placement agencies, universities, and students' support systems:

Normalize conversations about death and grief

Conversations about end-of-life (EOL) care are crucial in medical fields, particularly in oncology, as they provide patients with the opportunity to discuss their goals of care and wishes for the final stages of life. These discussions help clarify patients' priorities and values, ideally beginning early in the care

process rather than at emergent decision points or in the final days of life (MacKenzie & Lasota, 2020). Despite the recognized necessity of these conversations, implementation often falls short due to deficiencies in medical training, lack of confidence among providers, and cultural barriers. Research demonstrates that patients who engage in early discussions about advance directives and EOL care tend to have more meaningful plans for their remaining time, which can alleviate false hope and provide a clearer path to closure for both patients and their families (MacKenzie & Lasota, 2020). Additionally, transparent and realistic conversations about EOL can alleviate emotional stress, prevent unnecessary care, and increase patient satisfaction with their care (Sutherland, 2019).

For social work field education, incorporating the principles of effective EOL conversations is equally important. Social work students, like medical professionals, need to be equipped with the skills and confidence to initiate and navigate these difficult discussions. This can be achieved through comprehensive training that includes role-playing, supervised interactions, and exposure to real-life scenarios. By normalizing these conversations within the curriculum, social work educators can prepare students to address the complex emotional, psychological, and social needs of clients facing terminal illnesses.

Integrating EOL education into social work field education involves several key strategies:

Early and Honest Conversations: Encourage students to initiate EOL discussions early in the client relationship, focusing on clients' values, preferences, and goals. This mirrors the medical model of beginning these conversations well before a crisis point (MacKenzie & Lasota, 2020).

Training and Supervision: Provide thorough training and supervised practice in EOL conversations. This can include workshops, simulation exercises, and opportunities for reflection and feedback. Just as medical trainees benefit from hands-on experiences, social work students need practical, guided opportunities to develop their skills (MacKenzie & Lasota, 2020; Sutherland, 2019).

Addressing Barriers: Equip students to overcome common barriers to EOL conversations, such as discomfort with the topic, lack of confidence, and cultural differences. Teaching strategies for effective communication and empathy can help students navigate these challenges (MacKenzie & Lasota, 2020; Sutherland, 2019).

Creating Safe Spaces: Foster an environment where students feel safe to discuss and process their own feelings about death and dying. This can be facilitated through group discussions, reflective journaling, and support groups. Creating a supportive learning environment helps students better manage their emotional responses and become more effective practitioners (Sutherland, 2019).

By applying these principles, social work field education can better prepare students to handle the sensitive and critical nature of EOL conversations, ultimately improving the quality of care for clients and their families during the most vulnerable times of their lives.

Provide regular debriefing opportunities

When a client dies, social work students need ample opportunities and forums to process the emotions that arise and the impact on their practice. Bembry et al. (2009) found that BSW students who felt supported by their field agencies after a client's death reported having supervisors who were available to talk, listened to their concerns, and encouraged them to share their feelings about the loss. Conversely, students who felt unsupported often lacked opportunities to debrief or process the death with agency staff. Emotions of grief, guilt, anger, and helplessness are common and valid responses that need space for expression and validation (Keene et al., 2010; Browning & Cruz, 2018). Without outlets for processing, these emotions can fester and lead to burnout or secondary trauma.

Keene et al. (2010), in their study on bereavement debriefing sessions for healthcare professionals, emphasize the importance of structured debriefing to support emotional well-being and manage grief. They found that debriefing sessions were most effective when held shortly after a patient's death, allowing participants to process their emotional

responses and share memories of the deceased. This structured approach can be adapted for social work students by incorporating regular debriefing into weekly supervision and creating group forums for students to share experiences and support one another. These sessions should address not only the clinical details and tasks but also the student's emotional responses, coping strategies, and meaning-making.

Reflective debriefing sessions, as described by Browning and Cruz (2018), can be particularly effective in addressing moral distress and emotional responses. These sessions provide a safe space for students to explore their personal experiences and beliefs, aiding in their grief processing and growth. Reflective practice, a core component of social work education, can be integrated into these debriefing sessions to enhance students' emotional resilience and professional development. Faculty liaisons can transform field seminars into spaces for communal grieving where students can tell the story of their client, share memories, process loss reactions, and receive validation from peers. Placement agencies should also consider hosting grief rituals, such as memorial services or donation drives, to honor deceased clients and provide closure. Participation in funerals and other mourning rituals can help students acknowledge the loss and find meaning, facilitating collective mourning and healing.

By providing regular debriefing opportunities across multiple contexts –supervision, field seminars, and agency-wide forums – social work educators and field instructors create a holding environment for students to process the painful emotions surrounding client death. This support not only aids in their grief journeys but also deepens their capacity to handle future professional challenges with resilience and compassion.

Help students develop self-awareness and self-care plans

Encountering death and grief during practicum can activate students' own histories of trauma and loss, triggering personal reactions that, if unexamined, can negatively impact their professional use of self. Therefore, developing

self-awareness and self-care plans is crucial to mitigate these effects and enhance their professional practice (DeMarchis, Friedman, & Garg, 2022; Dowden, Warren, & Kambui, 2014).

Self-Awareness Development: Self-awareness involves recognizing one's own emotional triggers, coping patterns, and beliefs about death. Field instructors should actively explore students' self-awareness around death and encourage them to reflect on questions such as:

- What are your earliest experiences with and messages about death?
- How do your cultural/spiritual beliefs shape your views on death?
- What aspects of death and dying are most challenging for you?
- What coping strategies help you to regulate strong emotions?

Engaging in reflective journaling, taking self-assessments, and discussing reactions in supervision can enhance personal insight (Dowden et al., 2014). The Three-Tiered Model Toward Improved Self-Awareness and Self-Care suggests utilizing self-checks, self-talk, and self-journaling as tools for building self-awareness (Dowden et al., 2014). Self-checks involve brief, regular check-ins with oneself to assess emotional well-being. Self-talk helps in combating negative thoughts and reinforcing positive ones, while self-journaling provides a space to analyze, diffuse, and assess thoughts, emotions, and behaviors. These practices help students monitor and adjust their reactions and maintain professional boundaries.

Developing Self-Care Plans: Proactive wellness practices are essential to prevent burnout and vicarious trauma (DeMarchis et al., 2022). Research indicates that healthcare workers who regularly engage in self-care activities, such as prayer, meditation, and exercise, report greater resilience in coping with repeated client deaths (Browning & Cruz, 2018). Field instructors should have students craft detailed self-care plans as part of their learning contract, identifying specific practices for each domain of well-being (i.e., physical, mental, emotional, relational, and spiritual) and scheduling them routinely (Dowden et al., 2014). The self-care plan

should include strategies for managing stress, setting boundaries, and engaging in regular self-care activities. For instance, students can be encouraged to practice mindfulness meditation, deep breathing exercises, and engage in peer support or personal therapy. Supervisors can facilitate this by integrating self-care check-ins and wellness activities into supervision sessions and seminars (DeMarchis et al., 2022).

Institutional Support: Educational institutions have an ethical responsibility to instill, cultivate, and reinforce self-care skills at all levels of practice. This includes integrating self-care into curricula, providing resources, and modeling self-care practices (DeMarchis et al., 2022). Institutions can support students by offering workshops, access to mental health resources, and creating a culture that prioritizes well-being. By promoting student self-reflection and self-care as integral to professional development, we foster the self-knowledge and emotional regulation needed to navigate the intense terrain of grief and loss work. Supporting students' capacity to be present with their own losses enables them to more fully attune to the losses of their clients (DeMarchis et al., 2022; Dowden et al., 2014).

By actively fostering self-awareness and promoting detailed self-care plans, social work educators and field instructors can help students navigate their personal reactions to grief and loss more effectively. This proactive approach not only enhances students' professional development but also ensures they are better equipped to handle the emotional demands of their future careers.

Infuse grief and loss content into curriculum

The Council on Social Work Education (CSWE) in the 2022 Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS) recognizes grief and loss as critical content areas, but few competencies specifically address the necessary knowledge and skills. This educational gap does a disservice to both students and the clients they serve (Bembry et al., 2009; Fulton, 2012). Kramer et al. (2003) emphasize that the lack of grief and loss content in social work curricula leaves students ill-equipped to support dying clients and their families during practicum. This is corroborated by Bembry et al. (2009),

who found that BSW students encountering client death during field placements felt their coursework had not adequately prepared them to cope with the emotional challenges or to provide competent care.

To build students' knowledge, skills, and self-efficacy in grief work, social work programs should prioritize infusing more content on death, dying, and bereavement into the generalist curriculum (Kramer et al., 2003; Bembry et al., 2009; Fulton, 2012). This can involve developing a required course, integrating grief content into existing courses on human behavior, practice, and policy, and/or requiring supplemental end-of-life training for students in palliative care practicums (Fulton, 2012; Supiano et al., 2014). The curriculum should cover psychological theories on death attitudes, the neurobiology of grief, types of losses, cultural perspectives on death rituals, evidence-based assessment tools and interventions, and end-of-life care policies (Kramer et al., 2003; Fulton, 2012).

Field seminar liaisons can enhance students' learning by assigning grief memoirs, documentaries, podcasts, and inviting hospice social workers as guest speakers to lead discussions on end-of-life ethical dilemmas (Veilleux, 2011; Fulton, 2012). Additionally, incorporating creative arts such as novels, films, poetry, music, and photography can make the topic more accessible and engaging for students. Supiano et al. (2014) found that prison hospice volunteers valued the use of creative arts in their training on grief and bereavement, highlighting the effectiveness of this approach.

By deliberately integrating more grief and loss content across the curriculum, we convey to students that death is a normative part of the human experience and a central aspect of social work practice. Providing them with a solid foundation of knowledge and skills empowers them to more confidently and competently engage with dying, bereaved, and grieving clients in the field. Taking a death-centric, competency-based approach to social work education is essential for preparing students for practice and ensuring they are better equipped to handle the emotional demands of their future careers.

This integration not only prepares students for the emotional and practical challenges of end-of-life care but also aligns with the ethical responsibility of educational institutions to support comprehensive professional development. By fostering a deeper understanding of grief and loss, social work programs can enhance the overall quality of care provided to clients facing these difficult experiences.

Provide concrete tools and skills training

Along with didactic instruction, social work students need ample opportunities to practice applying end-of-life assessment, intervention, and communication skills to build their competence and confidence. Supiano et al. (2014) and Veilleux (2011) emphasize the importance of practical skills training in end-of-life care. In a study of hospice social workers, Christ and Sormanti (2000) found that recent graduates did not feel adequately trained in key practice skills such as assessing bereavement risk, breaking bad news to families, and leading grief support groups. To address these gaps, students need tangible resources, scripts, and role-plays to increase their perceived readiness and self-efficacy.

Field Instruction and Concrete Tools: Field instructors can provide students with concrete tools, such as grief assessment inventories, psychoeducational handouts on coping with loss, templates for condolence cards, and funeral planning checklists, to add to their clinical toolboxes (Fulton, 2012; Veilleux, 2011). Veilleux (2011) describes how her supervisor shared specific language and strategies for broaching the topic of death with clients, which helped to ease her anxiety and increase her confidence. Modeling skills and sharing scripts for initiating difficult conversations about death, delivering death notifications, providing anticipatory guidance to families, and facilitating life reviews and legacy work with dying patients helps demystify the process (Fulton, 2012; Supiano et al., 2014).

Training Protocols and Onboarding: Placement agencies can also develop training protocols and onboarding checklists to systematically orient interns to the organization's policies and procedures related to client death,

such as charting, funeral arrangements, and coordinating with the coroner or medical examiner (Veilleux, 2011). Veilleux (2011) notes how her lack of knowledge about agency protocols compounded her stress and uncertainty following her client's death, underscoring the importance of clear orientation and training. Faculty liaisons can use seminars for skills practice, engaging students in role plays of challenging end-of-life scenarios, guiding them through grief rituals and meditations, and assigning case studies and treatment plans (Supiano et al., 2014; Bembry et al., 2009). Bembry et al. (2009) found that BSW students valued opportunities to process client deaths with classmates in their field seminar and to practice intervention skills. With repeated practice and feedback, students can gain confidence in their ability to provide competent, compassionate end-of-life care.

Integrating Theoretical and Experiential Learning: Pairing theoretical content with experiential learning is crucial for translating knowledge into practice-ready skills. Fulton (2012) emphasizes the importance of experiential learning through field placements, where students can observe and practice end-of-life care under supervision. By providing students with concrete tools, modeling, role-plays, and case studies, educators and field instructors scaffold their ability to navigate the complex interpersonal and logistical terrain of caring for dying clients and their loved ones. Developing a repertoire of resources and techniques bolsters students' sense of readiness to enter this emotionally demanding work.

Ultimately, integrating more hands-on training and practical tools into social work education ensures that students are better prepared to handle the emotional and practical challenges of end-of-life care. This approach not only enhances their professional development but also aligns with the ethical responsibility of educational institutions to support comprehensive training for future social workers.

Attend to countertransference

Encountering death and grief during practicum can activate students' own histories of trauma and loss, triggering personal reactions that, if unexamined, can negatively impact their

professional use of self. This countertransference can lead students to unknowingly use clients to meet their own emotional needs, over-identify with clients, or pull away prematurely, enacting unhelpful rescuing patterns (Breda & Feller, 2014; Otava, 2021). While countertransference is inevitable, the goal is to help students recognize and intentionally use their reactions in service of clients.

Role of Field Instructors: Field instructors play a vital role in helping students process any "personal ghosts in the room" that arise during their end-of-life work and in fostering their reflective practice skills. Providing a safe, non-judgmental space for students to explore their countertransference, modeling genuine empathy, appropriate grief expression, good boundaries, and death acceptance is essential (Veilleux, 2011; Breda & Feller, 2014). Supervisors can engage students in honest discussions about their knowledge gaps, death fears, and anxieties. Reflective questions to utilize may include:

- Does this client's death remind you of any personal losses?
- What feelings are coming up for you and why?
- How might your reactions help or hinder the helping process?
- Are you getting your emotional needs met outside of practicum?

Identifying parallel processes, using immediacy, and making proactive referrals for personal grief counseling are also critical supervision interventions (Otava, 2021).

Developing Reflective Practice Skills: Reflective practice skills are essential for managing countertransference. This involves engaging in regular self-reflection, supervision, and discussions about the impact of personal history on professional work. Breda and Feller (2014) highlight the importance of understanding and managing countertransference to prevent unethical conduct and harm to clients and practitioners. They suggest that supervisors should encourage students to reflect on their experiences through journaling, self-assessment, and supervision discussions, which can help in processing emotions and improving

practice. Otava (2021) emphasizes the need for supervision to include discussions about countertransference, where students can freely associate and experiment with interpretations of their feelings and behaviors. This process can help uncover deeper emotional responses and provide a framework for managing these reactions constructively.

Proactive Self-Care Plans: Developing proactive wellness practices is essential to prevent burnout and vicarious trauma. Supiano et al. (2014) found that volunteers who regularly engaged in self-care activities reported greater resilience. Field instructors should have students craft detailed self-care plans as part of their learning contract, identifying specific practices for each domain of well-being (physical, mental, emotional, relational, and spiritual) and scheduling them routinely (Breda & Feller, 2014).

By promoting student self-reflection and self-care as integral to professional development, we foster the self-knowledge and emotional regulation needed to navigate the intense terrain of grief and loss work. Supporting students' capacity to be present with their own losses enables them to more fully attune to the losses of their clients (Breda & Feller, 2014; Otava, 2021). Integrating these practices into social work education ensures that students are better prepared to handle the emotional demands of their future careers, ultimately enhancing the quality of care they provide to clients.

Facilitate meaning-making and resilience

Encountering suffering and mortality during practicum prompts students to grapple with existential questions and reflect on their views about life's meaning and purpose. Practicum instructors and liaisons play important roles in facilitating philosophical discussions and reflective activities to help students explore how their encounters with death impact their personal belief systems, values, and sources of meaning. Questions to consider include:

– How have your practicum experiences with loss and grief shaped your beliefs about what gives life meaning?

– How does your sense of spirituality help or hinder your coping?

– What life lessons or wisdom have you gleaned from walking with clients through death and bereavement? (McBride, 2015).

Engaging in Experiential Activities: Engaging students in experiential activities, like writing a personal mission statement, creating a collage representing their values, or developing an ethical decision-making model, can help them consciously construct a meaningful philosophy of living and dying (McBride, 2015; Supiano et al., 2014). Identifying awe-inspiring moments of connection, courage, and love amid loss can also help students find redemptive meaning. Meaning-making has been shown to facilitate post-traumatic growth, greater appreciation for life, and a more integrated, empowered sense of self (Walsh, 2020).

Respecting Diverse Perspectives: Importantly, instructors should take a non-directive approach, helping students uncover their own unique sources of meaning rather than imposing a specific philosophical or spiritual framework. Respecting diverse cultural and religious perspectives is essential. The goal is not to provide answers but to honor each student's existential journey and process of developing a coherent narrative about life and loss (McBride, 2015).

Cultivating Resilience: Helping students reframe difficult practicum experiences as opportunities for both personal and professional growth is crucial for cultivating resilience. Resilience involves the ability to cope adaptively with adversity and to find healthy ways to “bounce back” after distressing events by drawing on inner and outer resources (Walsh, 2020). Students can be encouraged to reflect on past trials they have overcome and identify internal and external protective factors that have helped them weather hard times. Identifying role models of resilience, whether personal heroes, courageous hospice patients, or bereaved clients who have found transformative ways to honor loved ones, can be inspiring. Self-compassion, optimism, faith/spirituality, creativity, social support, and commitment to a purpose beyond oneself are all factors that fuel resilience. Ultimately, the profound lessons learned from facing mortality in practicum – such as the

preciousness of life, the power of presence, and the importance of aligning actions with values – can enhance students’ resilience for sustaining this meaningful work (Walsh, 2020).

Integration into Curriculum: By facilitating meaning-making and resilience, social work educators support students in developing coherent narratives about life and loss that allow them to metabolize difficult field experiences. Helping them identify sources of existential significance and view challenges as opportunities for growth enables them to find renewed purpose in their practice. Ultimately, empowering students to author their own stories of resilience in the face of death equips them with crucial resources for preventing burnout and providing compassionate end-of-life care. Integrating these practices into the social work curriculum not only prepares students for the emotional and practical challenges of end-of-life care but also aligns with the ethical responsibility of educational institutions to support comprehensive professional development. This approach ensures that future social workers are equipped with the necessary competencies to provide compassionate and effective care to clients facing grief and loss.

Expand organizational support

Supporting students around client death is a crucial responsibility for field instructors and liaisons. However, placement agencies and universities also play vital roles in creating an organizational culture and infrastructure conducive to meaningful end-of-life education and support. Organizational support should encompass comprehensive policies, training, and resources to help students and staff handle client death effectively.

Agency Support and Policies: Agency administrators should evaluate how issues of death, dying, and bereavement are addressed in staff orientation, training, and supervision. This includes implementing required end-of-life care training for employees and clearly outlining organizational policies and procedures around client death. Regular debriefing sessions and supportive supervision are essential to help staff process their experiences and emotions related to client deaths. Riegel et al. (2021)

found that healthcare professionals benefit significantly from greater peer-to-peer emotional support, in-service education on communication techniques, and adequate time to spend with families during end-of-life care. Hosting agency-wide events like workshops on best practices in end-of-life care, resiliency trainings, memorial services, or death cafes can create an environment where grief is acknowledged and addressed. These initiatives help prevent burnout and promote a supportive organizational culture. Riegel et al. (2021) emphasize the importance of an interprofessional approach to ongoing education and support, which allows healthcare professionals to learn from each other’s strengths and experiences, fostering a supportive climate when delivering end-of-life care.

University and Academic Support: On a macro level, universities must ensure that field departments are adequately trained and resourced to support students facing death and loss. This includes funding for field instructors and liaisons to attend continuing education on trauma-informed supervision, grief support skills, and vicarious resilience. Developing comprehensive training manuals with detailed guidance on processing client death is also critical (Riegel et al., 2021). McBride (2015) suggests that creating emotionally safe spaces through team-building activities and providing opportunities for reflective practice can significantly enhance the support system for both students and staff. Universities should offer integrative touchpoints across the curriculum, such as hosting annual events where students can share their grief experiences and developing peer mentoring programs to support new students dealing with end-of-life practicum issues.

Creating a Culture of Grief Support: Building a culture of grief support within social work education and field settings is essential for creating emotionally safe spaces for students. When agencies and universities prioritize grief and loss training, implement supportive policies and practices, and create multiple avenues for students to process mortality-related challenges, they communicate that facing death is a normative part of social work and that student

responses are honored. Investing in systemic resources to support students through the rigors of end-of-life practice is critical for fostering competence and sustainability in this vital area of work. Ultimately, by expanding their capacity to educate and support students effectively around death and loss, universities and agencies can enhance the depth of learning in the field, ensuring that future social workers are well-equipped to handle the complexities of end-of-life care (Riegel et al., 2021; McBride, 2015).

Mobilize students' personal support networks

Mobilizing students' personal support networks is essential for helping them navigate the emotional impact of client death during social work placements. Research indicates that students who feel emotionally supported by their loved ones are better able to cope with the stress associated with patient deaths and engage in proactive self-care. For example, Marcella and Kelley (2015) found that individuals who received support from their personal networks were more resilient and better equipped to handle grief.

Importance of Emotional Support: Students should be encouraged to actively mobilize their support systems and clearly communicate their needs when grieving a client's death. This involves sharing openly about their experiences, asking for emotional validation and compassionate listening, requesting practical help, or inviting loved ones to join them in meaning-making activities or rituals to process the loss. Walsh (2020) highlights that engaging with a supportive community and participating in shared rituals can foster a sense of connection and aid in the healing process. Letting others know specific ways they can demonstrate care provides a roadmap for support.

Reflecting on Supportive Relationships: It's also important for students to reflect on which relationships feel safe and nourishing versus those that are draining, and to set clear boundaries as needed. Walsh (2020) emphasizes the necessity of surrounding oneself with supportive, understanding people and limiting contact with those who cannot provide the needed sensitivity. If loved ones are dismissive or have difficulty tolerating expressions of pain, connecting with

additional sources of grief support through counseling, spiritual care, or peer groups can be beneficial. Building a diverse circle of mutually sustaining relationships where they can receive empathy and encouragement is essential.

Role of Field Instructors and Liaisons: Field instructors and liaisons can model assertive communication and help students practice asking for specific forms of support. Strengthening students' relational skills and self-advocacy abilities has transferable benefits for their future self-care in the profession. Promoting self-reflection and self-care as integral to professional development fosters the self-knowledge and emotional regulation needed to navigate the intense terrain of grief and loss work (Walsh, 2020).

Building a Supportive Environment: Ultimately, when students feel genuinely supported in their grief, they are freer to offer that same quality of presence to dying clients and families. Tending to their own need for connection and community enables them to sustainably hold space for others' pain without becoming depleted. Mobilizing personal support networks is thus essential for processing vicarious losses and sustaining the capacity for compassionate care. By encouraging students to actively engage their personal support networks, social work programs can enhance their resilience and emotional well-being, ensuring they are better prepared to handle the emotional demands of end-of-life care. This approach aligns with the ethical responsibility of educational institutions to support comprehensive professional development and promote a culture of empathy and understanding within the field of social work (Marcella & Kelley, 2015).

Transform our cultural response to death and grief

To effectively support social work students encountering mortality during their practicum, it is crucial to shift our societal understanding and response to death and grief. Historically, there has been a pervasive culture of avoidance and silence around grief, particularly evident in mid-20th century England, where grief was suppressed, and bereavement was often experienced in isolation (Jalland, 2013). This avoidance culture, exacerbated by the decline of religious practices

and the rise of medicalization, framed death as a failure rather than a natural life event, leading to minimal ritual and emotional expression (Jalland, 2013).

In contemporary Western societies, similar patterns persist, where grief is pathologized, and bereaved individuals are expected to quickly resume normal functioning. This creates immense stigma and isolation for those facing loss (Silverman, Baroiller, & Hemer, 2021). To transform this, we must advocate for a death-positive culture that embraces grief as a natural and varied human experience. Implementing expanded bereavement leave policies, increasing funding for end-of-life care, and mounting public awareness campaigns to normalize grief are essential steps. Furthermore, depicting diverse stories and rituals of loss in media can help reshape cultural narratives around death (Silverman et al., 2021). Social workers play a crucial role in this cultural shift by educating the public, challenging stigmas, and pioneering support programs like peer-led grief support networks and expressive arts healing circles. Integrating cultural practices and rituals, such as Día de los Muertos, into social work education can also enhance students' cultural humility and openness to different grieving processes. Long-term fieldwork and ethnographic research highlight the importance of culturally nuanced support systems and the recognition of grief as a multidimensional experience shaped by cultural, social, and political factors (Silverman et al., 2021). Ultimately, transforming our societal approach to death and grief will create a more supportive environment for social work students. This shift will enable them to provide dignified, person-centered care to those navigating the profound experiences of dying and grieving. A more grief-literate, death-positive society will empower social work students to bring their whole selves to their practice, fostering emotional resilience and deepened empathy for the bereaved.

Conclusions. The experience of client death is a pivotal, often transformative, event in the developmental journey of social work students. Encounters with mortality during field practicum

can shatter assumptions, expose knowledge gaps, and stir up existential anxieties. Yet, when students receive adequate education, guidance, and support from their agencies, universities, and communities, these experiences can also be profound opportunities for personal growth, professional development, and cultivating the resilience needed for sustained practice.

As this article has illustrated, social work education has historically under-prepared students for facing end-of-life issues in the field, despite the high likelihood they will encounter client death. Studies consistently show that BSW and MSW students feel ill-equipped to provide grief and loss counseling and that social work curricula lack sufficient content on death, dying, and bereavement. As a result, students often struggle with feelings of guilt, helplessness, and incompetence when clients die, compounded by a lack of formal support and outlets for processing these painful experiences.

The set of recommendations proposed in this article offer a roadmap for rectifying these educational and institutional gaps. To better support students, social work programs should infuse grief and loss content throughout the generalist curriculum, expand instruction on end-of-life competencies, and provide experiential training to translate theory into practice-ready skills. Field agencies must implement emotionally-responsive policies and practices, such as normalizing conversations about death, facilitating regular debriefing sessions, and hosting collective mourning rituals. Field instructors and liaisons can help students to process mortality-related challenges by exploring countertransference, enhancing self-awareness, encouraging reflective self-care practices, and coaching them to mobilize support from their personal networks. Cultivating students' capacity for meaning-making, critical self-reflection, emotional regulation, and interpersonal connection enables them to find coherence and renewal amid experiences of loss.

On a macro level, social work leaders and educators must advocate for transforming our societal approach to death and grief, dismantling cultural stigmas and myths that pathologize

experiences of loss. By fostering more compassionate, grief-literate communities, we create a supportive context for all individuals facing mortality, including student practitioners tasked with providing end-of-life care.

Ultimately, no student should have to navigate the loss of a client alone. As social work educators, supervisors, and mentors, we have an ethical imperative to accompany students through these profoundly tender and sacred moments. We must tend to their grief with the same level of care and presence we expect them to offer their clients. In doing so, we send the vital relational message that their experiences and emotions are valid, their struggles and sorrows are seen, and they are not alone.

Providing a secure holding environment and empathic accompaniment as students wrestle with the existential weight of a client's death helps them metabolize the loss, reconnect to purpose, and gradually transform vicarious trauma into vicarious resilience. Over time, with adequate guidance and support, students can learn to companion clients through the dying process with grounded presence, to bear witness

to unspeakable suffering with a wide open heart, and to honor the healing wisdom of grief. These are the enduring gifts of embracing our shared mortality - the capacity to touch and be touched by the poignant beauty of life, to cherish the preciousness of each moment and relationship, and to live and love more fully in the face of loss.

The path forward is clear: by implementing the multi-level recommendations proposed in this article and committing to a more robust, holistic approach to end-of-life education and support, we can empower a new generation of social workers to meet the rising demand for compassionate, competent end-of-life care. As the COVID-19 pandemic has laid bare, we are living in a time of profound, collective grief that calls upon social workers to be a steadfast, comforting presence to the dying and bereaved. Our students are the future of this sacred work. Investing in their education, their emotional capacity, and their resilience is an investment in a more compassionate, humane approach to death and loss. May we rise to meet this calling with the same courage, tenderness, and care that we hope to nurture in our students.

Appendix:

Summary of recommendations and action steps for key stakeholders involved in student practicum

For the Student:

1. Acknowledge your emotions and allow yourself to grieve. It's normal to feel sadness, shock, anger, guilt or numbness after a client dies.
2. Reach out to your field instructor and faculty liaison to let them know what happened and ask for support. Don't try to cope alone.
3. Take time to debrief and process the experience through journaling, artwork, talking with loved ones, peers, or a counselor.
4. Examine any personal issues with loss that may be triggered and attend to your own self-care. Engage in stress management practices.
5. Reflect on what you can learn from the experience, both personally and professionally. Consider how it impacts your view on social work and life.
6. Participate in any agency rituals to honor the client's life, such as funerals or memorials, if appropriate. Find meaningful ways to say goodbye.
7. Embrace the grief process as a learning opportunity to enhance your empathy, self-awareness, and ability to sit with suffering. Growth is possible.

For the Field Instructor:

1. Initiate a conversation with the student about the client death. Ask how they are doing and create a safe space for them to express feelings.
2. Normalize and validate the student's grief reactions. Assure them that feeling impacted is understandable and not a sign of incompetence.
3. Provide individual supervision to help the student process the loss, examine their reactions, and grieve in their own way. Offer extra support.

4. Assess the student's coping and self-care. Assist them in developing a holistic wellness plan and making use of available support services.

5. Use the experience to discuss important topics like death anxiety, unresolved grief, and how loss/mortality impact social work practice.

6. Model your own healthy attitudes towards death and share any personal/professional experiences with client loss to help normalize it.

7. Help the student reflect on lessons learned and how the experience can help them grow. Frame it as an invaluable learning opportunity.

For the Faculty Liaison:

1. Check in with both student and field instructor soon after being informed of the client death. Offer condolences and emotional support.

2. Provide class time for students to debrief and share experiences with client death. Facilitate a sensitive discussion and offer resources.

3. Ensure the student has adequate support at placement and is linked to any needed services like grief counseling. Follow up regularly.

4. Examine how grief and death education can be infused into the social work curriculum and advocate for its inclusion across courses.

5. Share informational materials with students on grief, self-care, death competence, and how to access local bereavement supports.

6. Practice flexibility and accommodate the student's needs in the aftermath of the death, such as extensions on assignments if needed.

7. Reframe encounters with death as profound learning moments and chances to enhance capacities for compassion and competent care.

For the Student's Family and Friends:

1. Listen actively and non-judgmentally when the student wants to talk about their experience with client death. Provide a supportive presence.

2. Offer practical assistance to lighten the student's load, such as helping with meals, errands, or childcare, so they can take time to grieve.

3. Respect the student's privacy and confidentiality about client information. Don't pressure them for details they can't share.

4. Educate yourself about grief and the impact of death on helping professionals. Avoid minimizing the loss or rushing the student's grief process.

5. Encourage the student to prioritize self-care and engage in comforting activities. Be available for companionship as needed.

6. Attend any memorial services or rituals if invited by the student. Your presence can provide comfort and convey that their work matters.

7. Regularly check in with the student in the weeks/months following the death. Grief has no timeline and they may need ongoing support.

For the Placement Agency:

1. Foster an organizational culture where discussions about death/dying are normalized and emotional responses to client death are validated.

2. Provide comprehensive onboarding on end-of-life issues, including agency protocols after a death, staff roles, and available support services.

3. Ensure all staff, including student interns, have regular opportunities to debrief client deaths and process grief in team meetings or memorials.

4. Offer supplemental training to students on topics like death notification, trauma-informed care, grief support, and managing one's own responses.

5. Connect students to Employee Assistance Programs, bereavement leave, and other wellness benefits. Check in often and adjust workload as needed.

6. Designate an agency point person for the student to go to for support in the aftermath of a death, who can provide clinical backup.

7. Deepen partnerships with the university and collaborate to develop field placement policies and protocols regarding student support after client death.

For the University:

1. Integrate grief and loss education throughout the social work curriculum so students have theoretical framework for coping with death.
2. Develop a protocol for responding to student experiences with client death, including timely communication, academic accommodations, and referral to support services.
3. Host campus events and workshops that openly discuss death/dying and equip students with tools for emotional resilience and self-care.
4. Foster a compassionate learning community where students feel safe to discuss difficult field experiences without judgment.
5. Partner with local agencies to offer specialized end-of-life training, critical incident debriefing, or counseling services to social work students.
6. Support research initiatives on social work student experiences with client death and develop evidence-based teaching practices.
7. Organize events for the campus community to honor lives lost and create collective healing spaces for students/faculty to grieve together.

For Wider Society:

1. Advocate for policies that support paid bereavement leave, funding for grief services, and measures to prevent burnout among helping professionals.
2. Challenge societal taboos and discomfort with openly discussing death, dying and grief. Normalize it as a natural part of the life cycle.
3. Value and respect the role of social workers in providing essential end-of-life care. Advocate for loan forgiveness and fair compensation.
4. Expand public education about palliative/hospice care, advance directives, and destigmatizing utilization of mental health support.
5. Fund research on best practices for supporting practicum students and preventing secondary trauma in the social work field.
6. Develop community partnerships to enhance access to quality grief support services and resources for helping professionals.
7. Promote public policies and discourse that foster a compassionate society that knows how to support people during times of loss.

References

1. Bemby, J., Poe, N., & Rogers, O. (2009). BSW students' experiences with the deaths of clients: An exploratory study. *Journal of Baccalaureate Social Work, 14*(2), 1–15. DOI: <https://doi.org/10.18084/basw.14.2.30n871h81225r3x4>
2. Breda, A. V., & Feller, T. (2014). Social work students' experience and management of countertransference. *Social Work/Maatskaplike Werk, 50*(4), 469–484. DOI: <https://doi.org/10.15270/50-4-386>
3. Browning, E. D., & Cruz, J. S. (2018). Reflective debriefing: A social work intervention addressing moral distress among ICU nurses. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care, 14*(1), 44–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/15524256.2018.1437588>
4. Christ, G. H., & Sormanti, M. (2000). Advancing social work practice in end-of-life care. *Social Work in Health Care, 30*(2), 81–99. DOI: https://doi.org/10.1300/J010v30n02_05
5. Council on Social Work Education. (2022). In *2022 EPAS educational policy and accreditation standards for baccalaureate and master's social work programs*. Retrieved from <https://www.cswe.org/getmedia/bb5d8afe-7680-42dc-a332-a6e6103f4998/2022-EPAS.pdf>
6. DeMarchis, J., Friedman, L., & Garg, K. E. (2022). An ethical responsibility to instill, cultivate, and reinforce self-care skills. *Journal of Social Work Education, 58*(2), 308–316. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1895932>
7. Didham, S., Dromgole, L., Csiernik, R., Karley, M. L., & Hurley, D. (2011). Trauma exposure and the social work practicum. *Journal of Teaching in Social Work, 31*(5), 523–537. DOI: <https://doi.org/10.1080/08841233.2011.615261>
8. Dowden, A. R., Warren, J. M., & Kambui, H. (2014). Three tiered model toward improved self-awareness and self-care. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS, American Counseling Association*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/333906978>
9. Fulton, A. E. (2012). Dealing with client death and dying: A letter to social work practicum students. *Reflections: Narratives of Professional Helping, 18*(2), 69–76

10. Gamino, L. A., & Ritter Jr, R. H. (2012). Death competence: An ethical imperative. *Death Studies*, 36(1), 23–40. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481187.2011.553503>
11. Jalland, P. (2013). A culture of silent grief: The transformation of bereavement care in 20th Century England. *Bereavement Care*, 32(1), 16–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/02682621.2013.779821>
12. Keene, E. A., Hutton, N., Hall, B., & Rushton, C. (2010). Bereavement debriefing sessions: An intervention to support health care professionals in managing their grief after the death of a patient. *Pediatric Nursing*, 36(4), 185–189.
13. Kramer, B. J. (1998). Preparing social workers for the inevitable: A preliminary investigation of a course on grief, death, and loss. *Journal of Social Work Education*, 34(2), 211–227. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.1998.10778918>
14. Kramer, B. J., Pacourek, L., & Hovland-Scafe, C. (2003). Analysis of end-of-life content in social work textbooks. *Journal of Social Work Education*, 39(2), 299–320. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2003.10779137>
15. Li, H. (2021). A systematic review of social work education and training programs in palliative and end-of-life care. Retrieved from https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/67252/gupea_2077_67252_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
16. MacKenzie, A. R., & Lasota, M. (2020). Bringing life to death: The need for honest, compassionate, and effective end-of-life conversations. *ASCO Educational Book* (pp. 476–480). DOI: https://doi.org/10.1200/EDBK_279767
17. Marcella, J., & Kelley, M. L. (2021). Grief support needs of direct care staff. *SAGE Open*, 11(1), 1–12.
18. McBride, C. (2015). Role of social work in hospice palliative care. University of Regina. Retrieved from https://ourspace.uregina.ca/bitstream/handle/10294/6741/McBride_2015_FieldpracticumSW.pdf?sequence=1
19. Meuche, G. (2017). An uninvited guest: Addressing students' death anxiety in oncology social work field placement. *Field Educator*, 7(1). Retrieved from <https://fielddeducator.simmons.edu>
20. Mitchell, L. A., & Murillo, J. F. (2016). Social work students' preparedness for grief and loss services. *Master's thesis*. California State University, San Bernardino. *CSUSB ScholarWorks*. Retrieved from <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/372>
21. Otava, L. (2021). Countertransference narratives of a social worker in supervision. *British Journal of Social Work*, 52(2), 890–908. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab086>
22. Riegel, M., Randall, S., Ranse, K., & Buckley, T. (2021). Healthcare professionals' values about and experience with facilitating end-of-life care in the adult intensive care unit. *Intensive & Critical Care Nursing*, 65, 103057. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iccn.2021.103057>
23. Silverman, G. S., Baroiller, A., & Hemer, S. R. (2021). Culture and grief: Ethnographic perspectives on ritual, relationships and remembering. *Death Studies*, 45(1), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1851885>
24. Supiano, K. P., Cloyes, K. G., & Berry, P. H. (2014). The grief experience of prison inmate hospice volunteer caregivers. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 10(1), 80–94. DOI: <https://doi.org/10.1080/15524256.2013.877866>
25. Sutherland, R. (2019). Dying well-informed: The need for better clinical education surrounding facilitating end-of-life conversations. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 92, 757–764.
26. Veilleux, J. C. (2011). Coping with client death: Using a case study to discuss the effects of accidental, undetermined, and suicidal deaths on therapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(3), 222–228. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0023650>
27. Walsh, F. (2020). Loss and resilience in the time of COVID-19: Meaning making, hope, and transcendence. *Family Process*, 59(3), 898–911. DOI: <https://doi.org/10.1111/famp.12588>

Kondrashov O. When a client dies: preparing social work students for mortality-related challenges in field practicum

Social work students frequently encounter issues of death, dying, grief and loss during field practicum placements, yet often feel unprepared to cope with the emotional challenges and provide effective care. A review of current literature reveals the significant impact of client death on social work students across diverse practicum settings, as well as substantial gaps in grief and loss education within social work curricula that leave students feeling ill-equipped to handle these experiences. This article argues that there is an ethical imperative to better support students facing mortality and loss in practicum by implementing trauma-informed, multi-level interventions. Key recommendations include: normalizing conversations about death, providing regular debriefing opportunities, helping students develop self-awareness and self-care plans, infusing grief and loss content into the curriculum,

and facilitating meaning-making and resilience. Recommendations are offered for field instructors, faculty liaisons, placement agencies, universities, and students' support systems to transform distressing encounters with client death into profound opportunities for personal growth, professional development, and building the capacity to provide compassionate end-of-life care. Ultimately, this article calls for a paradigm shift within social work education and society at large toward more a more grief-literate, death-positive culture that uplifts and humanizes the experiences of dying and bereaved individuals.

Key words: death, grief, client, training of social workers, involvement, field practicum.

Кондрашов О. Коли клієнт помирає: підготовка студентів соціальної роботи до викликів, пов'язаних зі смертністю, у польовому практикумі

Студенти спеціальності «Соціальна робота» під час поїздок і практикумів в польових умовах часто стикаються з такими проблемами, як смерть, горе та втрата, але вони часто відчують себе не готовими впоратися з емоційними проблемами та надати ефективну допомогу. Огляд поточної літератури показує значний вплив смерті клієнта на студентів соціальної роботи в різних навчальних закладах, а також значні прогалини в освіті стосовно висвітлення питань горя та втрат у навчальних програмах соціальної роботи, через що студенти відчують себе погано підготовленими, щоб впоратися з такими проблемами. У цій статті стверджується, що наявний етичний імператив для кращої підтримки студентів, які стикаються зі смертю та втратою на практичних заняттях, шляхом впровадження багаторівневих інтервенцій з урахуванням травми. Основні рекомендації включають: нормалізацію розмов про смерть, надання можливостей для регулярного підбиття підсумків, допомогу студентам у розвитку самосвідомості та планів самообслуговування, включення змісту про горе та втрату в навчальну програму та сприяння формуванню питань сенсу та стійкості. Пропонуються рекомендації для інструкторів, викладачів, агентств з працевлаштування, університетів і студентів; системи підтримки для перетворення тривожних зіткнень зі смертю клієнта на глибокі можливості для особистісного зростання, професійного розвитку та розвитку спроможності надавати співчутливу допомогу. Зрештою, ця стаття закликає до зміни парадигми в освіті соціальної роботи та суспільстві загалом у бік більш грамотної щодо смерті культури, яка підносить і гуманізує досвід людей, які втратили близьких.

Ключові слова: смерть, горе, клієнт, підготовка соціальних працівників, втручання, польові умови.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 364.01(072):316.6

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-44-52

Криницька Ірина Петрівна,

кандидатка соціологічних наук,
в. о. завідувача кафедри педагогіки та соціальної роботи
ЗВО «Український католицький університет»,
м. Львів, Україна.
krynytska@ucu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-1605-4279>

Горішна Надія Мирославівна,

кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна.
nadiahorishna@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-9724-7098>

Столярник Ольга Юріївна,

докторка філософії із соціальної роботи,
доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Львівського національного університету імені Івана Франка,
м. Львів, Україна.
olgastolarik4@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1105-2861>

СИСТЕМНО-СІМЕЙНИЙ ПІДХІД У КОНСУЛЬТУВАННІ СІМЕЙ ПІД ЧАС НАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ДІТЕЙ¹

Постановка проблеми. Становище дітей з інвалідністю в Україні залишається складним, водночас, відображаючи значні виклики, воно вимагає значної уваги професійної спільноти. За даними UNICEF за 2021 рік, у світі налічується 240 млн дітей з інвалідністю (Seen, Counted, Included, 2021). За даними Державного комітету статистики в Україні проживають 156010 дітей з інвалідністю (Соціальний захист населення України, 2023). Нині тільки у Львівській територіальній громаді є 3768 дітей з інвалідністю, 5769 дітей

мають особливі освітні потреби (Результати визначення потреб, 2024). Така кількість дітей свідчить про зростання потреби в наданні їм якісних соціальних послуг з використанням ефективних підходів і методів роботи.

Суспільство часто не розуміє і не приймає дітей з інвалідністю чи особливими освітніми потребами, що створює бар'єри для їхньої інтеграції у суспільство. Діти з інвалідністю стикаються із соціальною стигматизацією, дискримінацією та ізоляцією. Реабілітація, яка розпочинається в реабілітаційній установі, не завершується інституційним закладом, зокрема з огляду на соціальну реабілітацію, яка поширюється на все середовище дитини. Оскільки сім'ї є основним середовищем розвитку дитини з інвалідністю, яка має

¹ Дослідження виконане в рамках реалізації Проекту 2022.01/0166 «Дослідження розвитку соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю та їх сімей на рівні територіальних громад у воєнний та повоєнний періоди», що фінансується за конкурсом «Наука для відбудови України у воєнний та повоєнний періоди» Національного фонду досліджень України.

родину, реабілітація дитини має включати відновлення і її сім'ї. Традиційні підходи, що орієнтовані на індивідуальну роботу з окремими членами сім'ї, можуть не враховувати динаміку сімейних стосунків та взаємозв'язків, що можуть сприяти або перешкоджати реабілітації. Використання системно-сімейного підходу у консультуванні сімей під час надання соціально-реабілітаційних послуг є актуальним і необхідним для ефективного вирішення комплексних проблем, з якими стикаються сім'ї, що мають дітей з інвалідністю або перебувають у кризових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій слід розпочати з аналізу терміна «соціальна реабілітація». Основна нормативна база опирається на Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2017), Закон України «Про соціальну реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006), норми яких регламентують визначення понять «реабілітація», «соціальна реабілітація», «інвалідність», «дитина з інвалідністю», «інші види реабілітації та підтримки».

Питання здійснення консультування розроблено такими науковцями, як О. Пожидаєва, І. Кулик, А. Галушак, Г. Писаревська, О. Руденко, О. Столярник та ін. Системно-орієнтований підхід у консультуванні здебільшого присутній у працях психологів, таких як: М. Віршінг, Nguyen Hier Thuong, Kieu Van Tu, Nguyen Van Hieu, О. Халік, О. Бикова, І. Кулик, Т. Руденко, О. Яковенко й ін.

Про соціальну реабілітацію дітей з інвалідністю писали у своїх працях О. Столярник, Г. Слозанська, М. Скочко, де, зокрема, визначали поняття соціально-реабілітаційної діяльності, послуг і заходів для здійснення соціальної реабілітації. Г. Олійник та Н. Дідик у своїх публікаціях роблять значний акцент на автономності та розвитку активної життєвої позиції індивіда, а також на розвитку і природному оточенні особистості. Діяльність роботи команд під час соціальної реабілітації проаналізована у працях О. Шевцової, К. Єгорової, В. Кузьменко. Наукові джерела свідчать, що є розроблені різні аспекти діяльності в межах надання реабілітаційних послуг, але мало вивченими

залишаються підходи до консультування сімей, які виховують дітей з інвалідністю під час здійснення соціально-реабілітаційної роботи.

Метою статті є огляд, визначення змісту та перспектив системно-сімейного підходу як базового в консультуванні сімей, які виховують дітей з інвалідністю під час надання соціально-реабілітаційних послуг.

Робота побудована на кабінетному дослідженні основного законодавства та нормативно-правових актів України щодо соціально-реабілітаційних послуг, наукових джерел, в яких проаналізовані соціально-реабілітаційні послуги дітям з інвалідністю, процес консультування та сімейно-системний підхід у консультуванні сімей.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2006) соціальна реабілітація – це «система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, задоволення потреби у забезпеченні допоміжними засобами реабілітації» (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», 2006). Зміст заходів соціальної реабілітації спрямований на розвиток соціальних навичок, пристосування побутових умов до потреб дитини, педагогічну корекцію, спрямовану на розвиток навичок автономного проживання, безпечної поведінки, опанування навичок захисту власних прав та інтересів, навичок позитивного сприйняття себе та оточуючих, навичок спілкування, забезпечення засобами реабілітації, санаторно-курортним лікуванням відповідно до медичних показань, що в разі необхідності супроводжується медичним спостереженням (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», 2006). У Законі поряд з терміном «соціальна реабілітація» є термін «абілітація», який означає «комплекс заходів, що допомагають особі з вродженими та/або такими, що виникли у ранньому віці, обмеженнями повсякденного

функціонування, досягти оптимального рівня функціонування у її середовищі» (Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я», 2021). З огляду на ці терміни основною метою соціальної реабілітації є досягнення оптимального рівня функціонування, що можна забезпечити тільки комплексною роботою.

Подібно визначають термін «соціальна реабілітація» Г. Олійник (2022) та М. Дідик (2019). Зокрема, Г. Олійник робить акцент на активній життєвій позиції особи з інвалідністю та створенні умов для самореалізації (Олійник, 2022), тоді як М. Дідик наголошує на можливості автономного проживання, проте зазначає, що цей процес здійснюється в рамках індивідуальної програми реабілітації і супроводжується медичним спостереженням особи за потреби (Дідик, 2019), таким чином роблячи акцент на медичній складовій частині реабілітації.

У статті «Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів» (Криницька, Слосанська, Скочко, 2023) визначено соціально-реабілітаційні послуги для дітей та їхніх сімей, які мають бути спрямовані на «відновлення та/або розвиток соціальних навичок, здібностей, сильних сторін дітей та їхніх сімей, соціальну підтримку та соціальне обслуговування задля самореалізації, підвищення адаптаційного потенціалу та забезпечення доступу до ресурсів, необхідних для подолання викликів, пов'язаних з інвалідністю та забезпечення найкращих інтересів дитини» (Криницька, Слосанська, Скочко, 2023, с. 161). Значний акцент тут зроблено на інтегрованому, міждисциплінарному та системно-сімейному підходах (Криницька, Слосанська, Скочко, 2023) і, доповнюючи цей термін, як зазначає Г. Олійник, така допомога має бути спрямована на допомогу в індивідуальному і сімейному розвитку, яка має відбуватися здебільшого в природному оточенні, за місцем проживання, у сім'ї, а не в ізольованому закладі (Олійник, 2022).

Отже, робота із сім'єю має бути пріоритетним напрямом роботи під час соціальної реабілітації. В цьому напрямі актуально

проаналізувати процес консультування сім'ї з урахуванням системно-сімейного підходу. Нині консультування трактується в кількох значеннях: як соціальна послуга та як процес ведення бесіди з окресленою метою вирішення ситуації клієнта, підвищення його компетентностей тощо. Термін «консультування» походить від лат. *consultare* – радитись, піклуватися (Пожидаєва, 2012). Отже, основна мета консультування – надання допомоги клієнту у вирішенні соціальних проблем і у налагодженні міжособистісних відносин із оточуючими (Кулик, Галушак, 2023). Воно також спрямоване на підвищення рівня соціальної компетентності клієнта, подолання труднощів, пов'язаних із соціальним функціонуванням для поліпшення якості життя (Писаревська, 2022), зокрема, включаючи позитивне мислення і розвиток самопомоги для пошуку шляхів вирішення проблем (Руденко, 2019).

Консультування сім'ї – це професійна діяльність, спрямована на підтримку сімей у вирішенні різноманітних проблем та покращенні якості життя членів всієї сім'ї. Відповідно до Стандарту соціальної послуги консультування (2015) «сімейне консультування – консультування отримувачів соціальної послуги, що перебувають у родинних стосунках або проживають однією сім'єю» (Наказ МСП, 2015). Слід зауважити, що цей процес передбачає роботу з усією сімейною системою, а не лише з окремими її членами, з метою покращення їхніх взаємин, вирішення конфліктів та підвищення загального добробуту. Як уже було зазначено вище, включення сім'ї у реабілітаційний процес значно підвищує його ефективність. Консультування сім'ї є важливим інструментом у соціальній роботі та психологічній підтримці, спрямованим на покращення якості життя сімей і підтримку їхнього розвитку.

Як зазначає О. Столярик (2024), під час соціальної реабілітації слід застосовувати сімейно-орієнтований підхід, адже тут вагомою є роль прийняття спільних рішень. Серед основних складників підходу під час здійснення процесу консультування визначено

акцент на сім'ї як одиниці підтримки, міцну сімейно-професійну співпрацю, надання підтримки, адаптованої до конкретних потреб сім'ї й дитини та контексту ситуації, усвідомлений вибір сім'ї та його підтримку спеціалістами, пошук, визнання та розвиток сильних сторін сім'ї й дитини, роботу з офіційною/неофіційною мережею підтримки сім'ї та з членами сім'ї (Столярик, 2024).

Отже, сімейно-орієнтований підхід передбачає активне залучення сім'ї в процесі соціальної реабілітації. На основі проведеної діагностики на початку роботи спеціаліст разом із сім'єю розробляє конкретні стратегії та методи для вирішення тих питань, які можуть виникати під час реабілітації, а також допомагає у впровадженні стратегій роботи, що відбувається через регулярні зустрічі для оцінки прогресу та внесення необхідних коректив. Під час консультування фахівець допомагає сім'ї визначити та зрозуміти основні проблеми, з якими стикаються її члени і дитина зокрема, аналізує динаміку взаємин у сім'ї, розуміє ролі членів сім'ї, що, своєю чергою, допомагає визначити причини проблем та шляхи їх вирішення, можливості та ресурси конкретної сім'ї, а також усього оточення сім'ї. Таким чином, фахівці мають змогу розробляти індивідуальні плани реабілітації, що враховують потреби та ресурси всієї родини. Таким чином, сім'я є не лише ресурсом для самої дитини, а й набуває суб'єктності і є джерелом ресурсів для самого фахівця, поле роботи якого розширюється не лише на сім'ю, в центрі якої перебуває дитина, але й на зовнішнє коло сім'ї: середовище, в якому вона перебуває як цілісність.

Основна мета роботи із сім'єю – зробити її функціональною, середовищем, яке розвиває і може бути автономним, самозарадним, ресурсним. Функціональна сім'я являє собою відкриту систему. Це означає, що її частини взаємопов'язані, динамічні, чутливі одна до одної й дозволяють інформації проходити всередину або виходити за її межі (Яковенко, 2018), що значно підвищує можливості сім'ї.

Важливим є і сам процес консультування, де фахівець має опиратися на системно-сімейний

підхід, в якому сім'я розглядається як система, а її функціональність впливає на розвиток усіх членів, а також на середовище сім'ї зокрема. Принцип пріоритетності середовища визначений також і в процесі консультування. Дослідження свідчать, що соціальному працівнику необхідно поставити себе в контекст середовища життя особи, коли допомога людині розглядається в ширшому соціальному відношенні (Nguyen Hiep Thuong, Kieu Van Tu & Nguyen Van Hieu, 2021). Окрім того, сучасний підхід до реабілітації має враховувати еко-соціальний погляд на соціально-реабілітаційний процес (Столярик, Слосанська, Криницька, 2023) та дієві практики у роботі із сім'ями.

Основними принципами системно-сімейного підходу в консультуванні є співпраця з родиною через її залучення. Уся команда, яка працює із сім'єю, має дотримуватися принципів *нейтральності*, *циркулярності*, *конструктивізму*. Слід розрізняти декілька видів *нейтральності*: нейтральність до окремих осіб (передбачає нейтральне, однакове ставлення фахівця до членів родини, що дозволяє уникати конфліктів), нейтральність до проблем і симптомів (фахівець залишається у ввічливо-амбівалентній позиції щодо будь-яких проблем і симптомів), нейтральність до змісту та думок (фахівець не повинен висловлювати власну оцінку щодо правильності чи неправильності думок) (Халік, 2017). *Циркулярність* являє собою певну послідовність, яка замкнена у коло й утворює круговий взаємозв'язок поведінки (Халік, 2017), тобто взаємовплив. Взаємовплив означає, що коли якийсь один аспект у сім'ї змінюється, то це впливає на всю систему. Принцип *конструктивізму* полягає в тому, щоб сім'я, як система, змогла сама себе змінювати – сім'я має побачити нову дійсність (Халік, 2017), тобто вийти за рамки своєї ситуації і розглянути нові перспективи. Результатом взаємодії фахівця і сім'ї має стати бажання змінюватися, прагнення шукати нові альтернативні варіанти розв'язання проблеми. У центрі має стати концепція «проблемної системи», що конструюється навколо проблеми (Халік, Бикова, 2019), отже, сім'я буде розглядатися

не як патологічна, а як система, яка має певну проблему, яка впливає на розвиток сім'ї як цілісності.

Згадувані принципи є дуже важливими під час надання соціально-реабілітаційних послуг. Оскільки з їх використанням формується ставлення до сім'ї не лише як до середовища, але й як до цілісного активного суб'єкта соціальної реабілітації, під час якої робота фахівців у разі ефективної інтервенції робить сім'ю здатною до забезпечення розвитку дитини у інших умовах.

Класично етапи консультування поділяються на початковий (оцінка, складання плану консультування), основний (консультування та здійснення підтримки), завершальний (висновок, оцінка ефективності заходів) (Кулик, 2022). У системно-сімейному підході етапи консультування будуть такими ж з урахуванням принципу системності, а саме: під час оцінки відбувається діагностика ситуації, структури, динаміки, аналіз ролей, функцій і їх виконання; далі разом із сім'єю визначається мета і цілі роботи; розробка інтервенції і її реалізація має включати залучення членів родини.

Отже, важливими є не лише відновлення і абілітація дитини з інвалідністю, але і пристосування, навчання самої сім'ї. Сім'ям часто потрібна інформація про реабілітаційні програми, права та ресурси, доступні для дітей з інвалідністю, програми дозвілля, освітні можливості; консультації щодо поведінки членів сім'ї, підтримки, щодо відновлення навичок (за потреби дитини), відновлення самої сім'ї. Соціальні працівники надають необхідну інформацію та допомагають орієнтуватися у системі соціальної підтримки загалом, а також створюють мережі підтримки. Вагомим тут є те, що фахівець, роблячи акцент на дитині, працює з усією сім'єю, в міждисциплінарній команді, ведеться робота із середовищем і інтеграцією родини через такі можливі заходи, як сімейна терапія, навчання батьків ефективних методів комунікації, виховання, підтримки дитини, організація груп підтримки і відпочинку батьків.

Серед інших заходів, які можна реалізувати в межах послуги, слід виокремити базові

заходи зі Стандарту соціальної послуги консультування, а саме: надання інформації з питань соціального захисту, представлення інтересів, надання соціально-психологічної допомоги, розвиток соціальних навичок, умінь, соціальних компетентностей, зокрема не лише дитини, але і підвищення батьківських компетентностей, зміцнення родинних стосунків (Наказ МСП 2015) тощо.

Як уже було зазначено, важливою в цьому підході є робота з усіма членами родини, а також робота команди, що буде сприяти кращій координації між різними службами (медичними, соціальними, освітніми, культурними), що забезпечує комплексний та злагоджений підхід до надання допомоги сім'ям, спрямований на подолання складних обставин у сім'ї. Водночас важливо виокремити трансдисциплінарний підхід у роботі команди, під час якого залучаються різні фахівці, які можуть працювати з дитиною, включаючи фахівців з освіти, соціального захисту (Шевцова, 2017), культури тощо. Процес роботи має враховувати інтереси всіх учасників і сприяти підвищенню обізнаності про соціально-реабілітаційну діяльність (Єгорова, Кузьменко, 2023).

Перспективами у застосуванні сімейно-системного підходу під час консультування сімей є підготовка фахівців та усіх членів сім'ї для систематичної спільної роботи. Під час консультування клієнтом має бути вся сім'я, що, безумовно, є важливим і сприяє комплексному розв'язанню проблемної ситуації, оскільки динаміка стану дитини часто залежить від основного середовища розвитку, яким є сім'я.

Висновки і пропозиції. Використання сімейно-системного підходу дозволяє підвищувати ефективність реабілітаційних програм та сприяє інтеграції послуг, що надаються. Це сприяє розвитку підходів і комплексних методів роботи, які можуть бути використані для покращення підготовки та роботи фахівців у цій сфері. Труднощами, які нині залишаються і можуть гальмувати процес якісної реабілітації, є індивідуалізований, а не системний підхід у роботі фахівців. Багато сімей не

мають можливості отримати необхідні послуги через фінансові, географічні та інформаційні бар'єри, обмеження доступу до якісних медичних послуг та реабілітації, зокрема у малих громадах. Серйозною проблемою залишається нестача спеціалізованих закладів здійснення соціально-реабілітаційної діяльності і кваліфікованого персоналу.

Література

1. Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. United Nations Children's Fund (UNICEF), Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring / ed. by Unicef. New York, November, 2021. P. 6.
2. Результати визначення потреб населення у соціальних послугах Львівської територіальної громади. Львів, 2024. URL: https://drive.google.com/file/d/1ofW7vD7UH3vQKCGX1_Yh3tTYWhRJ4h2X/view (дата звернення: 06.07.2024).
3. Соціальний захист населення України 2022. Статистичний збірник. Державна служба статистики України. Київ, 2023, 116 с. URL: https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2023/zb/10/zb_szn_2022.pdf (дата звернення: 06.07.2024).
4. Слосанська Г., Криницька І., Скочко М. Раннє втручання у роботі з дітьми з інвалідністю: комплексна соціально-реабілітаційна послуга, функціональний підхід чи система допомоги? *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. No. 4. P. 486–502. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.5>
5. Столярик О., Слосанська А., Криницька І. Концепція реабілітації осіб з інвалідністю у закордонній практиці соціальної роботи: системний огляд. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. Вип. 4. С. 44–53.
6. Закон України «Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я» № 1053-IX від 3 грудня 2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text> (дата звернення: 06.07.2024).
7. Закон України «Про соціальну реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 2961-IV від 6 жовтня 2005 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 06.07.2024).
8. Дідик Н. М., Троцьковець М. Р. Зміст соціальної реабілітації осіб з інвалідністю в закладах різного типу. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006. Вип. XXXII. С. 86–98. URL: http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3347/znpkr_sp_2019_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 06.07.2024).
9. Олійник Г. Система соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. Вип. 2. С. 38–43. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.5>
10. Криницька І., Слосанська Г., Скочко М. Зміст соціально-реабілітаційних послуг для дітей з інвалідністю: аналіз основних підходів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. № 64. С. 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32> (дата звернення: 06.07.2024).
11. Пожидаєва О. В. Сутність та види консультування в соціально-педагогічній діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1(17). С. 22–25.
12. Кулик І., Галушак А. Консультативна бесіда як метод консультування соціального працівника. *Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі : збірник матеріалів І міжнар. наук.-практ. конфер.* (Івано-Франківськ, 19–20 травня 2023 р.) / За ред. Г. Й. Михайлишин, І. В. Кулик. упоряд. : Н. В. Сабат, Н. І. Сабат. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. С. 245–248. URL: <https://ksptsr.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/71/2024/03/zbirnyk-materialiv.pdf>
13. Писаревська Г. І. Теоретичні основи консультування в соціальній сфері. *Соціально-правові аспекти захисту прав дітей : зб. матер. наук.-практ. конф.* (Харків, 26 травня 2022 р.): тези допов. ХНЕУ ім. С. Кузнеця. Харків, 2022. С. 96–101.
14. Руденко Т. П. Соціальне консультування як складова соціальної роботи для надання допомоги вразливим категоріям населення. Київ, 2019. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/323525802.pdf> (дата звернення 06.07.2024).
15. Наказ МСП Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування № 678 від 02.07.2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text> (дата звернення: 06.07.2024).
16. Столярик О. Сімейно-орієнтований підхід у соціальній реабілітації дітей з інвалідністю. *Інноваційні тенденції сьогодення в сфері природничих, гуманітарних та точних наук : IV Міжнар. наук. конф.* (12 квіт. 2024 р.). Дніпро, 2024. С. 44–46. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-12.04.2024>
17. Яковенко О. В. Системний підхід у сімейному консультуванні. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2018. Т. 1. С. 62–67. DOI: <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2018.62-67>

18. Халік О. О. Консультування та терапія нуклеарної й розширеної сім'ї в системному підході. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук. пр. / за наук. ред. Ю. М. Карандишева, Т. В. Сенько та ін.; заг. ред. Н. М. Токаревої*. Київ, 2017. Вип. 7. С. 283–288. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3794>
19. Халік О. О., Бикова О. Ф. Системна інтегративна модель психотерапії і консультування (СІМПіК) в практиці підготовки психологів та інших спеціалістів допомагаючих професій. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. № 9. С. 307–324. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3764>
20. Шевцова О. М. Логіка відображення трансдисциплінарності в реалізації завдань безперервного професійного розвитку реабілітологів. *Медицина інформатика та інженерія*. 2017. № 2. С. 30–32. DOI: <https://doi.org/10.11603/mie.1996-1960.2017.2.7916>
21. Кулик І. Особливості консультування сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах. *Ввічливість, Humanitas*. 2022. Вип. 3. С. 33–37.
22. Єгорова К., Кузьменко В. Надання соціально-реабілітаційних послуг особам, які опинилися в складних життєвих обставинах. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2023. № 3. С. 158–165.
23. Nguyen Hiep Thuong, Kieu Van Tu, Nguyen Van Hieu. Factors affecting the consultation skills of social workers when supporting autistic children's families: evidence in Vietnam. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*. 2021. № 33(1). P. 73–80. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n1.462>

References

1. Seen, Counted, Included. Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. United Nations Children's Fund (UNICEF), Division of Data, Analytics, Planning and Monitoring, November (2021).
2. Rezultaty vyznachennia potreb naseleння u sotsialnykh posluhakh Lvivskoi terytorialnoi hromady [The results of determining the needs of the population in social services of the Lviv territorial community]. (2024). Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1ofW7vD7UH3vQKCGX1_Yh3tTYWhRJ4h2X/view [in Ukrainian].
3. Sotsialnyi zakhyst naseleння Ukrainy 2022. Statystychnyi zbirnyk. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [Social protection of the population of Ukraine 2022. Statistical collection. State Statistics Service of Ukraine]. (2023). Kyiv. Retrieved from https://ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2023/zb/10/zb_szn_2022.pdf [in Ukrainian].
4. Slozanska, H., Krynytska, I., & Skochko, M. (2023). Rannie vtruchannia u roboti z ditmy z invalidnistiu: kompleksna sotsialno-reabilitatsiina posluha, funktsionalnyi pidkhid chy systema dopomohy? [Early intervention in working with children with disabilities: comprehensive social rehabilitation service, functional approach or assistance system?]. *Social Work and Education*, 10(4), 486–502. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.1.5> [in Ukrainian].
5. Stoliaryk, O., Slozanska, A., & Krynytska, I. (2023). Kontseptsiiia reabilitatsii osib z invalidnistiu u zakordonnii praktytsi sotsialnoi roboty: systemnyi ohliad [The concept of rehabilitation of persons with disabilities in the foreign practice of social work: a systematic review]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 4, 44–53 [in Ukrainian].
6. Zakon Ukrainy «Pro reabilitatsiiu u sferi okhorony zdorovia» [About rehabilitation in the field of health care]. (2021, December 3). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1053-20#Text> [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy «Pro sotsialnu reabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini» [About social rehabilitation of persons with disabilities in Ukraine]. (2006, October 6). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> [in Ukrainian].
8. Didyk, N. M., & Trotskovets, M. R. (2019). Zmist sotsialnoi reabilitatsii osib z invalidnistiu v zakladakh riznoho typu [Content of social rehabilitation of persons with disabilities in institutions of various types]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Series: Social and pedagogical, XXXII*, 86–98. Kamianets-Podilskyi: Medobory-2006. Retrieved from http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3347/znpkp_sp_2019_32.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian].
9. Oliinyk, H. (2022). Systema sotsialnoi reabilitatsii ditei z osoblyvymy osvtnimy potrebamy [System of social rehabilitation of children with special educational needs]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 2, 38–43. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.5> [in Ukrainian].
10. Krynytska, I., Slozanska, H., & Skochko, M. (2023). Zmist sotsialno-reabilitatsiinykh posluh dlia ditei z invalidnistiu: analiz osnovnykh pidkhodiv [Content of social rehabilitation services for children with disabilities: analysis of main approaches]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 1(64), 161–165. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/64.1.32> [in Ukrainian].

11. Pozhydaieva, O. V. (2012). Sutnist ta vydy konsultuvannya v sotsialno-pedahohichnii diialnosti [The essence and types of counseling in socio-pedagogical activity]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Zaporizhzhia National University Bulletin*, 1(17), 22–25 [in Ukrainian].

12. Kulyk, I., & Halushchak, A. (2023). Konsultatyvna besida yak metod konsultuvannya sotsialnoho pratsivnyka [Counseling conversation as a method of counseling a social worker]. *Suchasni tendentsii rozvytku sotsialnoi roboty v Ukraini ta zarubizhzi – Current trends in the development of social work in Ukraine and abroad*. (pp. 245–248). Ivano-Frankivsk: NAIR. Retrieved from <https://ksptsr.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/71/2024/03/zbirnyk-materialiv.pdf> [in Ukrainian].

13. Pysarevska, H. I. (2022). Teoretychni osnovy konsultuvannya v sotsialnii sferi [Theoretical foundations of counseling in the social sphere]. In *Sotsialno-pravovi aspekty zakhystu prav ditei – Social and legal aspects of child protection*. (pp. 96–101). Kharkiv [in Ukrainian].

14. Rudenko, T. P. (2019). Sotsialne konsultuvannya yak skladova sotsialnoi roboty dlia nadання dopomohy vrazlyvym katehoriiam naselennia [Social counseling as a component of social work to provide assistance to vulnerable categories of the population]. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/323525802.pdf> [in Ukrainian].

15. Nakaz MSP Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy konsultuvannya № 678 vid 02.07.2015 [Order of SMEs on the approval of the State standard of social counseling services No. 678 dated July 2, 2015]. (2015, June 02). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15#Text> [in Ukrainian].

16. Stoliaryk, O. (2024). Simeino-orientovanyi pidkhid u sotsialnii rehabilitatsii ditei z invalidnistiu [Family-oriented approach in social rehabilitation of children with disabilities]. In *Innovatsiini tendentsii sohodennia v sferi pryrodnychkykh, humanitarnykh ta tochnykh nauk – Innovative trends in the natural, humanitarian and exact sciences*. (pp. 44–46). Dnipro. DOI: <https://doi.org/10.62731/mcnd-12.04.2024> [in Ukrainian].

17. Yakovenko, O. V. (2018). Systemnyi pidkhid u simeinomu konsultuvanni [A systematic approach in family counseling]. *Psykhohiia ta psykhosotsialni interventsii – Psychology and psychosocial interventions*, 1, 62–67. DOI: <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2018.62-67> [in Ukrainian].

18. Khalik, O. O. (2017). Konsultuvannya ta terapiia nuklearnoi y rozshyrenoi simi v systemnomu pidkhodi [Counseling and therapy of the nuclear and extended family in a systems approach]. *Aktualni problemy psykhologii v zakladakh osvity – Actual problems of psychology in educational institutions*, 7, 283–288. Kyiv. DOI: <https://doi.org/10.31812/123456789/3794> [in Ukrainian].

19. Khalik, O. O., & Bykova, O. F. (2019). Systemna intehratyivna model psykhoterapii i konsultuvannya (SIMPiK) v praktytsi pidhotovky psykhologiv ta inshykh spetsialistiv dopomohaiuchykh profesii [System integrative model of psychotherapy and counseling (SIMPiK) in the practice of training psychologists and other specialists in helping professions]. *Aktualni problemy psykhologii v zakladakh osvity – Actual problems of psychology in educational institutions*, 9, 307–324. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v9i0.3764> [in Ukrainian].

20. Shevtsova, O. M. (2017). Lohika vidobrazhennia transdystyplinarnosti v realizatsii zavdan bezperervnoho profesiinoho rozvytku rehabilitolohiv [The logic of reflecting transdisciplinarity in the implementation of tasks of continuous professional development of rehabilitators]. *Medychna informatyka ta inzheneriia – Medical informatics and engineering*, 2, 30–32. DOI: <https://doi.org/10.11603/mie.1996-1960.2017.2.7916> [in Ukrainian].

21. Kulyk, I. (2022). Osoblyvosti konsultuvannya simei, shcho perebuvaiut u skladnykh zhyttievnykh obstavynakh [Peculiarities of counseling families in difficult life circumstances]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 3, 33–37 [in Ukrainian].

22. Yehorova, K., & Kuzmenko, V. (2023). Nadання sotsialno-reabilitatsiinykh posluh osobam, yaki opynylisia v skladnykh zhyttievnykh obstavynakh [Provision of social rehabilitation services to persons who find themselves in difficult life circumstances]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University*, 3, 158–165 [in Ukrainian].

23. Nguyen Hiep Thuong, Kieu Van Tu, Nguyen Van Hieu. (2021). Factors affecting the consultation skills of social workers when supporting autistic children's families: evidence in Vietnam. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(1), 73–80. DOI: <https://doi.org/10.33975/riuq.vol33n1.462>

Криницька І. П., Горішна Н. М., Столярик О. Ю. Системно-сімейний підхід у консультуванні сімей під час надання соціально-реабілітаційних послуг для дітей

У статті зроблено акцент на соціально-реабілітаційних послугах у громаді. Публікація має на меті виокремити особливості консультування фахівцями із соціальної роботи сімей, які виховують дітей з інвалідністю під час соціально-реабілітаційних послуг. Зазначено, що зміст соціально-реабілітаційних послуг включає такі складники, як розвиток соціальних навичок, здібностей і сильних сторін дітей та їхніх сімей, соціаль-

ну підтримку, соціальне обслуговування, розвиток адаптаційного потенціалу, доступ до ресурсів. У фокусі уваги фахівців – середовище, в якому розвивається дитина з інвалідністю, насамперед сім'я, яка має стати клієнтом соціально-реабілітаційної діяльності, і робота, на яку має бути спрямоване консультування.

Актуальним визначено використання системно-сімейного підходу в консультуванні сімей, які виховують дітей з інвалідністю, під час якого сім'я розглядається як цілісна система. Базовими у системно-сімейному підході є принципи нейтральності, конструктивізму, циркулярності, роз'яснення до змісту яких подано у статті. Запропоновано заходи, які можна реалізовувати під час консультування сімей, в основі яких – заходи соціальної послуги консультування. Зазначено, що розширення фокусу роботи під час консультування на сім'ю, її середовище, своєю чергою, розширює мережі підтримки для сім'ї, можливості для співпраці команди фахівців, які здійснюють соціальну реабілітацію дітей.

Ключові слова: системно-сімейний підхід, соціальна реабілітація, абілітація, сімейно-орієнтований підхід.

Krynytska I. P., Horishna N. M., Stolyaryk O. Yu. Systemic-family approach in counseling families in the provision of social and rehabilitation services for children

The article focuses on social and rehabilitation services in the community. The publication aims to highlight the peculiarities of counseling by social work specialists for families raising children with disabilities during social rehabilitation services. It is noted that the content of social rehabilitation services includes such components as the development of social skills, abilities and strengths of children and their families, social support, social services, development of adaptive potential, access to resources. Specialists focus on the environment in which a child with a disability develops, primarily the family, which should become a client of social rehabilitation activities and which should be the focus of counseling.

The use of the systemic-family approach in counseling families raising children with disabilities, in which the family is considered as an integral system, is considered relevant. The principles of neutrality, constructivism, and circularity are basic to the systemic-family approach, and the article explains their meaning. The measures that can be implemented during family counselling, based on the measures of social counselling services, are proposed. It is noted that expanding the focus of work during counselling to the family and its environment, in turn, expands support networks for the family, opportunities for cooperation between the team of specialists involved in the social rehabilitation of children.

Key words: systemic family approach, social rehabilitation, habilitation, family-oriented approach.

Стаття надійшла до редакції 23.07.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 159.955.1:316.343-054.5]:[351.862.4:342.78](477.52/.6)

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-53-61

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, перший проректор
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
donluga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор,
ректор
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
karaman.olena.lnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

Степаненко Вікторія Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна.
stepanenko.viktoriiia@vnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-5793-3069>

МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ АГРЕСІЇ НА СВІДОМІСТЬ ГРОМАДЯН: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ¹

Постановка проблеми. Інформаційні впливи можуть спричиняти дестабілізаційні процеси в інформаційному просторі. Найнебезпечнішими з них є такі, що посягають на суверенність, конституційний лад держави, права і свободи людини і громадянина. Ефективність впливу інформаційної агресії на масову та індивідуальну свідомість насамперед визначається умінням використовувати інформацію, яка має складну когнітивно-аксіологічну природу та провокує до пошуку нових тактик, прийомів і стратегій здійснення інформаційного впливу (Пілат, 2013). На сьогодні рф як держава-агресор активно

використовує інструменти масового, щоденного поширення фейкової інформації щодо ходу воєнних дій, пропагує свої викривлені цінності, маніпулює громадською думкою, забороняє українські канали на тимчасово окупованих територіях, здійснює психологічний та моральний тиск на населення на тимчасово непідконтрольних територіях. Інформаційна агресія проти України з боку рф характеризується використанням нових способів впливу на технічні і віртуальні системи, активізацією процесів застосування і поширення інформаційної зброї, широким використанням ресурсів і механізмів інформаційного впливу для поширення ідеології тероризму, нагнітання міжнародної і соціальної напруженості, впливу на геополітичну обстановку (Скочиляс-Павлів, 2023).

¹ Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

Розуміння механізмів впливу інформаційної агресії, яка постає загрозою національним інтересам та національній безпеці України в інформаційній сфері, є одним зі способів забезпечення індивідуальної, групової і масової свідомості громадян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Першими науковими дослідженнями процесу управління масовою свідомістю і поведінкою, умов і основних психологічних механізмів цього процесу стали роботи В. Райха, Е. Фромма, в яких проаналізовано досвід німецького фашизму (нацизму) та містяться положення і висновки, що є актуальними і слугують орієнтиром для сучасних дослідників інформаційної агресії та її впливу на свідомість громадян (Пашина, 2020). Так, особливості інформаційної російської агресії проти України висвітлено у науковій праці А. Стичинської, яка звертає увагу на систематичну та цілеспрямовану дезінформацію, маніпуляцію і поширення пропаганди з метою зміни думок, впливу на українське суспільство, сприяння розділу та дестабілізації країни (Стичинська, 2024). Х. Максим проаналізовано сутнісні ознаки інформаційної агресії, яка є релевантною теперішній українській ситуації (Максим, 2023). G. Akrap, I. Mandić, I. Rosanda Žigo розкрито проблему російської агресії проти України та можливості використання інтелекту у боротьбі з нею, зокрема вміння об'єктивно й достовірно сприймати реальну ситуацію, захищаючи власні інформаційні ресурси, приймати якісні та своєчасні рішення (Akrap, Mandić, & Rosanda Žigo, 2023). В. Гурковським здійснено аналіз механізмів використання країною-агресоркою неурядових організацій у межах заходів і сценаріїв інформаційних війн проти України; розглянуто особливості використання рф інформаційних ресурсів для формування негативного міжнародного іміджу нашої держави (Гурковський, 2016).

Ю. Юринець, І. Сопілко, Л. Белкіним висвітлено особливості протистояння населення України інформаційно-психологічному впливу російської агресії, який може викликати зрушення в цінностях, життєвих

орієнтирах, позиціях, світогляді особистості (Юринець, Сопілко & Белкін, 2020). О. Панченко визначено масштаби деструктивної діяльності та узагальнено механізми поширення російської пропаганди і дезінформації (Панченко, 2021). Н. Пашиною проаналізовано психологічні механізми формування масової свідомості, розглянуто особливості управління нею, досліджено роль установок і стереотипів у цьому процесі (Пашина, 2020). R. Grieve, L. Panebianco здійснили дослідження рис емоційної маніпуляції, соціальних навичок, агресії та когнітивних викривлень (Grieve & Panebianco, 2013). А. Худолієм визначено механізми мовної маніпуляції суспільною думкою українців, зміст фейків, меседжів і наративів, спрямованих проти України упродовж 2014–2022 рр. (Худолій, 2022).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В контексті аналізу зазначених та інших наукових праць спостерігаємо, що використання рф механізмів деструктивного впливу як елементу інформаційної агресії актуалізувало питання пошуку ефективних шляхів протидії поширенню наративів російської пропаганди та маніпулюванню свідомістю громадян. Однак для того, щоб визначити такі шляхи, потрібно вивчати і розуміти механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян, які постійно вдосконалюються та видозмінюються, що підкреслює потребу і вагомість відповідних наукових розвідок, зокрема в контексті соціально-психологічного виміру безпеки громадян.

Мета статті – визначити механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян з огляду на соціально-психологічні характеристики і складники такого впливу.

Публікація містить результати досліджень, проведених за грантової підтримки Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021 «Формування критичного мислення громадян як чинник безпеки в умовах збройного насилля та інформаційної агресії на Сході України».

Виклад основного матеріалу. З позиції військово-прикладного підходу інформаційну агресію розглядають як комплексне

застосування сил та засобів інформаційної і збройної боротьби, де інформаційний складник постає як необхідний компонент в організації і проведенні військових операцій (Гула, Передерій, Вітринська, 2020, с. 37).

Для інформаційної агресії як форми інформаційного протиборства характерними є такі ознаки:

- обмежене і локальне за своїми масштабами застосування сили;
- контрольоване і дозоване завдання шкоди;
- вилучення найнебезпечніших видів засобів інформаційного впливу, що не дає можливості визначити розміри шкоди;
- природна релаксація ефекту від агресивного інформаційного впливу після припинення активності джерела агресії (Пілат, 2013).

Серед поглядів українських науковців слід також виокремити позицію, згідно з якою інформаційна агресія на сучасному етапі розглядається як така, що має несилевий й опосередкований характер, не підпорядковується фізичним закономірностям, є нелінійною (непропорційна залежність причини і наслідку), характеризується можливістю максимальної дальності і швидкості поширення інформації, глобальністю інформаційної дії, непомітністю впливу, фокусуванням на певному об'єкті, селективністю, уразливістю, розмитістю у часі і просторі (Максим, 2023).

Під механізмами впливу розуміють певні соціально-психологічні явища, що виникають у процесі взаємодії людей один з одним і середовищем та впливають на характер сприйняття ними інформації, мислення, активності і спрямованості діяльності (Соболева, 2018).

У дослідженні О. Чорній механізми розкрито з позиції їх впливу на свідомість громадян і визначено як когнітивні, емоційні і соціальні процеси, що «використовуються для формування та зміни потреб, мотивів, установок і моделей мислення окремих осіб або груп» (Чорній, 2023, с. 181).

Сутність механізму інформаційно-психологічного впливу полягає в тому, що основним

чинником, який визначає орієнтири в поведінці людини, її ставлення до певної ситуації і мотиви прийняття певного рішення, є система сформованих протягом життя цінностей та інтересів, де основну роль відіграє інформаційне середовище, в яке людина занурена. Під впливом змісту інформаційних потоків у неї формується її образ мислення, світогляд, система цінностей та інтересів, які беруть участь під час аналізу поточної інформації вже у вигляді своєрідного морально-семантичного фільтра (Жарков, Дзюба, Замаруєва, 2008).

Отже, в основу механізму інформаційно-психологічного впливу покладена маніпуляція свідомістю мас та внесення у свідомість цілеспрямованої дезінформації (Вержиковська, Кихтюк, 2019). Також існує протилежна думка, автори якої підкреслюють, що, навпаки, «механізми впливу на психіку людини та її свідомість лежать в основі технологій маніпулювання свідомістю, однак ці механізми відповідають маніпулюванню тільки в тому випадку, якщо воно майстерно приводить до прихованого збудження в людини намірів, якими вона до цього не володіла» (Сугестивні технології маніпулятивного впливу, 2011, с. 42).

Серед механізмів деструктивного інформаційно-психологічного впливу виокремлюють механізми й ефекти соціальної перцепції, механізми і феномени сприйняття, пам'яті, уваги тощо (Анісімович-Шевчук, 2022), які можуть змінювати когнітивну, емоційну, особистісну сфери, поведінку людей. До них відносять ідентифікацію, наслідування, навіювання, стереотипізацію, психічні автоматизми, зараження, емпатію, переконання, психоаналітичний метод, еріксонівський гіпноз, нейролінгвістичне програмування, лінгвістичне маніпулювання, соціально-психологічні установки, стереотипи, механізм «ореолу», шоу, технологію «25-го кадру» та ін. Загалом ставлення наукової спільноти і практиків до зазначених механізмів і методів неоднозначне та коливається від переконання в їхній дієвості до запевнення в їхній малоефективності. Також є думка, що ефективність застосування відповідних механізмів і методів залежить від певних обставин,

рівня, характеру і технологій їх використання (Рябчик, 2018).

Розглянемо механізми впливу на громадську думку за Дж. Брайсом:

– конструювання «множинності думки» за допомогою «фактів або оповідань»;

– висловлення більш упевненої думки про події, забезпечення його «очікуваними результатами»;

– відкидання під час дебатів та дискусій непотрібних аргументів на користь одного незмінного рішення;

– впровадження факту або оцінки події у вигляді «схильності людей до «одностайності», тобто переконання, що це в інтересах пересічних громадян.

З урахуванням зазначених механізмів цілеспрямований вплив на громадську думку передбачає, з одного боку, інформаційно-психологічний вплив за всіма можливими каналами, а з іншого – ретельне вивчення громадської думки (Хорошко, Хохлачова, 2016).

Застосування механізмів деструктивного інформаційно-психологічного впливу в умовах інформаційної агресії дозволяє програмувати дії і поведінку, маніпулювати свідомістю та дезінформувати громадян, схиливши їх до прийняття потрібного рішення та потрібної поведінки (Анісімович-Шевчук, 2022).

Маніпулятивний вплив інформаційної агресії характеризують такі складники:

– втрата важливої для супротивника інформації, формування у людини викривленого уявлення про явища чи об'єкти через відсутність вичерпної інформації;

– поширення негативної інформації, застосування механізмів її «відмивання» (втаємничення авторства джерела інформації; надання інформації більшої значущості; таємну передачу інформаційному органу, максимальне тиражування інформації з посиленням на певні джерела);

– прямий вплив на психіку та керування поведінкою людини (маніпуляція свідомістю, шантаж, погрози, підкуп та ін.) (Максим, 2023).

У процесі маніпулювання свідомістю використовується механізм впливу, спрямований

на зниження критичності мислення, який включає такі компоненти, як:

– емоційний вплив (інформація, яка викликає сильні емоції, – обурення, здивування, страх тощо);

– обґрунтування або навіювання загрози;

– завуальована подача «виходу» (триматися «своїх»; не допускати проукраїнських настроїв; громити ворога, поки не пізно) (Посмітна, 2023).

Отже, цілеспрямований маніпулятивний вплив інформаційної агресії активізується на тлі ірраціональних чинників комунікації, що сприяє активізації агресивності громадян в інформаційно-комунікативному просторі, поглибленню суперечностей між ними, а також конкретними представниками українського суспільства на противагу раціональній потребі консолідації зусиль суспільства загалом в умовах сучасних викликів (Максим, 2023).

Сугестивному впливу найбільш піддається аудиторія, яка прагне розв'язати певні проблеми. Основними характеристиками людей, які сприяють сугестивному впливу на них, є:

1. Пошук і фіксація інформації, яка пропонує порятунок від проблеми.

2. Віра в існування перешкод, які обмежують спроможність людини реалізовувати плани.

3. Відчуття залученості до певної ситуації та вибору способу дій щодо її вирішення (Сугестивні технології маніпулятивного впливу, 2011).

Механізм впливу на людину найбільш дієвих маніпулятивних засобів заснований на врахуванні її психічних особливостей (Ямчук Блищак, 2015). О. Чорній серед механізмів психологічного впливу, які постають як посередники у процесах формування чи зміни потреб, мотивів, настанов, способу мислення людини тощо, визначає:

– взаємність (за принципом «давати і брати»);

– використання когнітивних упереджень і стереотипів (формування сприйняття певних подій);

– використання і залучення емоцій;

– використання авторитету;

– фреймінг (подача або оформлення інформації таким чином, щоб викликати у її споживача відповідну, заздалегідь сплановану реакцію);

– наративізацію (використання розповіді, наративів для формування поглядів, переконань і поведінки) (Чорній, 2023).

Спираючись на працю О. Мазунової, А. Худолієм описується механізм роботи пропаганди і маніпуляції:

– апелювання до емоцій і особистих переконань аудиторії;

– умисне замовчування об'єктивних або таких, що суперечать заданій концепції фактів, акцентуація уваги лише на необхідній частині інформації та приховування іншої;

– інформаційне перевантаження, трансляція безперервного потоку новин, основна частина якого містить абстрактні міркування;

– комбінування правди і брехні;

– розміщення інформації у вдалий момент (коли вона найбільш очікувана);

– провокація бурхливої реакції аудиторії (представлення сенсаційного смислового навантаження змісту повідомлення) (Худолій, 2022).

У контексті досліджуваної проблеми слід також звернути увагу на механізми інформаційного насильства: інформаційний тиск; спотворення інформації; приховування інформації; незаконне отримання інформації. Інформаційне насильство здатне викликати постійний і глибокий емоційний стрес, пов'язаний з невідповідністю родової інформації, що зберігається у підсвідомості людини на генетичному рівні, та нав'язуваної ззовні через свідомість поточної інформації (Худолій, 2022; Чалапко, 2021).

Висновки. Отже, відповідно до сучасних уявлень про інформаційну агресію, з одного

боку, її розглядають як форму інформаційного протистояння, комплексне застосування сил та засобів інформаційної і збройної боротьби, яке характеризується обмеженістю і локальністю, контрольованим і дозованим завданням шкоди, неможливістю визначити її розміри. З іншого боку, серед рис інформаційної агресії зазначають несиловий й опосередкований характер, можливість максимальної дальності і швидкості поширення інформації, глобальність, розмитість у просторі і часі.

Механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян, з огляду на їх соціально-психологічні характеристики і складники, розглянуто як когнітивні, емоційні і соціальні процеси, що впливають на характер сприйняття інформації окремими особами або групами, їх мислення, активність, спрямованість діяльності, використовуються для формування і зміни мотивів, установок, поведінки і потреб. До них належать механізми й ефекти соціальної перцепції, механізми і феномени сприйняття, пам'яті, уваги, впливу на громадську думку, маніпулювання свідомістю, інформаційного насильства та ін.

Наведені у дослідженні механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян не є вичерпними і розглянуті авторами публікації як ілюстративні приклади, що відображають лише частку наявного розмаїття засобів, інструментів і методів інформаційного впливу, які потребують реалізації відповідних механізмів, постійно розвиваються, вдосконалюються та оновлюються. Подальші дослідження вбачаємо у визначенні особливостей впливу інформаційної агресії на різні категорії населення в контексті проблеми протидії маніпулюванню свідомістю та формування критичного мислення як чинника безпеки громадян.

Література

1. Анісімович-Шевчук О. З. Сучасні інформаційно-психологічні впливи в системі міжнародних відносин у контексті російсько-української війни 2014–2022 років. *Humanistic expertise as a strategy for developing the future culture : Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2022. Р. 99–119. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-262-3-6>

2. Вержиковська Х., Крихтук О. Особливості інформаційно-психологічного впливу на особистість. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (13 трав. 2019 р.) / за заг. ред. Я. О. Гошовського, О. В. Лазорко,

А. В. Кульчицької, Т. В. Федотової. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. С. 32–35. URL: <https://www.inforum.in.ua/docs/201905121105429.pdf> (дата звернення: 20.05.2024).

3. Гула Р. В., Передерій І. Г., Вітринська О. В. Типологія сучасних інформаційних воєн: провідні підходи до трактування. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2020. № 2. С. 35–42. DOI: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2020.221160>

4. Гурковський В. Механізми використання дезінформації в умовах російської гібридної агресії. *Освіта регіону*. 2016. № 4. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1393> (дата звернення: 22.05.2024).

5. Жарков Я. М., Дзюба М. Т., Замаруєва І. В. Інформаційна безпека особистості, суспільства, держави : підручник. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 274 с.

6. Максим Х. Феномен інформаційної агресії в умовах повномасштабної війни росії проти України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Юридичні науки»*. 2023. № 2(38). С. 72–78. DOI: <http://doi.org/10.23939/law2023.38.072>

7. Панченко О. А. Інституційне забезпечення процесів протидії російській інформаційній експансії та пропаганді в сучасному світі. *Інформація і право*. 2021. № 3(38). С. 28–34. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3\(38\).243797](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3(38).243797)

8. Пашина Н. П. Технології управління масовою свідомістю : навчальний посібник до курсу «Політична психологія» (для студ. спец. «Політологія»). Маріуполь : Вид-во Маріупольського державного університету, 2020. 64 с.

9. Пілат М. Інформаційні впливи та інформаційні війни: сутність понять та їхній взаємозв'язок в інформаційну епоху. *Вісник Львівського університету. Серія: «Міжнародні відносини»*. 2013. Вип. 32. С. 185–190.

10. Посмітна В. В. Особливості сучасної антиукраїнської маніпулятивної пропаганди в текстах і заголовках російських інформаційних повідомлень. *Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts : Scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. Р. 511–536. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-23>

11. Рябчик А. В. Методи психологічного впливу в рекламі. *Ефективна економіка*. 2018. № 11. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.11.92>

12. Скочилас-Павлів О. В. Сучасні загрози інформаційній безпеці України в умовах правового режиму воєнного стану. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2023. № 9. С. 263–266. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-9/65>

13. Соболева С. М. Механізми соціально-психологічного впливу на екологічну свідомість студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 2. Т. 1. С. 160–165.

14. Стичинська А. Б. Інформаційна агресія Російської Федерації: виклики та подолання. *Політичне життя*. 2024. № 1. С. 108–112. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.1.16>

15. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : навчальний посібник / В. М. Петрик, М. М. Присяжнюк, Л. Ф. Компанцева, Є. Д. Скулиш, О. Д. Бойко, В. В. Остроухов ; за заг. ред. Є. Д. Скулиша. 2-ге вид. Київ : ЗАТ «ВПОЛ», 2011. 248 с.

16. Хорошко В., Хохлачова Ю. Інформаційна війна. ЗМІ як інструмент інформаційного впливу на суспільство. Частина 1. *Ukrainian Scientific Journal of Information Security*. 2016. Т. 22. Вип. 3. С. 283–288. DOI: <https://doi.org/10.18372/2225-5036.22.11104>

17. Худолій А. О. Інформаційна війна 2014–2022 рр. : монографія. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. 208 с.

18. Чалапко В. В. Інформаційне насильство як онтологічне підґрунтя глобального протистояння. *Війни інформаційної епохи: міждисциплінарний дискурс* : монографія. / за ред. В. А. Кротюка. Харків : ФОП Федорко М. Ю., 2021. 558 с.

19. Чорній О. В. Психологічні механізми впливу на масову свідомість. *Габітус*. 2023. Вип. 50. С. 181–185. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.33>

20. Юринєць Ю. Л., Сопілко І. М., Белкін Л. М. Дослідження проблем інформаційної безпеки України на засадах міждисциплінарного підходу: соціологія, психологія, право. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2020. № 7. С. 300–307. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-7/77>

21. Ямчук Т. Ю., Блицак Є. В. Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації особистості. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Гуманітарні і суспільні науки*. 2015. № 18(13). С. 147–154.

22. Akrap G., Mandić I., Rosanda Žigo I. Information Supremacy, Strategic Intelligence, and Russian Aggression against Ukraine in 2022. *International Journal of Intelligence and Counter Intelligence*. 2023. № 36(4). С. 1254–1277. DOI: <https://doi.org/10.1080/08850607.2022.2117577>

23. Grieve R., Panebianco L. Assessing the role of aggression, empathy, and self-serving cognitive distortions in trait emotional manipulation. *Australian Journal of Psychology*. 2013. № 65(2), С. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2012.00059.x>

References

1. Anisimovych-Shevchuk, O. Z. (2022). Suchasni informatsiino-psykholohichni vplyvy v systemi mizhnarodnykh vidnosyn u konteksti rosiisko-ukrainskoi viiny 2014–2022 rokiv [Modern informational and psychological influences in the system of international relations in the context of the Russian-Ukrainian war of 2014–2022]. In *Humanistic expertise as a strategy for developing the future culture*. (pp. 99–119). Riga, Latvia: «Baltija Publishing». DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-262-3-6> [in Ukrainian].
2. Verzhikovska, K., & Krykhtiuk, O. (2019). Osoblyvosti informatsiino-psykholohichnoho vplyvu na osobystist [Peculiarities of informational and psychological influence on personality]. *Osobystist i suspilstvo: metodolohiia ta praktyka suchasnoi psykholohii – Personality and Society: Methodology and Practice of Modern Psychology*. (pp. 32–35). Lutsk: PP Ivaniuk V. P. Retrieved from: <https://www.inforum.in.ua/docs/201905121105429.pdf> [in Ukrainian].
3. Hula, R. V., Perederii, I. H., & Vitrynska, O. V. (2020). Typolohiia suchasnykh informatsiinykh voien: providni pidkhody do traktuvannia [Typology of modern information wars: leading approaches to interpretation]. *Bibliotekoznavstvo. Dokumentoznavstvo. Informolohiia – Library science. Document science. Informatics*, 2, 35–42. <https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2020.221160> [in Ukrainian].
4. Hurkovskiy, V. (2016). Mekhanizmy vykorystannia dezinformatsii v umovakh rosiiskoi hibrydnoi ahresii [Mechanisms of using disinformation in conditions of Russian hybrid aggression]. *Osvita rehionu – Education of the region*, 4. Retrieved from <https://social-science.uu.edu.ua/article/1393> [in Ukrainian].
5. Zharkov, Y. M., Dziuba, M. T., & Zamaruieva, I. V. (2008). Informatsiina bezpeka osobystosti, suspilstva, derzhavy [Information security of the individual, society, state]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichniy tsentr “Kyivskiy universytet” [in Ukrainian].
6. Maksym, K. (2023). Fenomen informatsiinoi ahresii v umovakh povnomashtabnoi viiny rosiy proty Ukrainy [The phenomenon of informational aggression in the conditions of a full-scale war between Russia and Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnika”. Seriya: “Iurydychni nauky” – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Legal Sciences*, 2(38), 72–78. DOI: <http://doi.org/10.23939/law2023.38.072> [in Ukrainian].
7. Panchenko, O. A. (2021). Instytutsiine zabezpechennia protsesiv protydii rosiiskii informatsiinii ekspansii ta propahandi v suchasnomu sviti [Institutional support for the processes of counteraction to Russian information expansion and propaganda in the modern world]. *Informatsiia i pravo – Information and law*, 3 (38), 28–34. DOI: [https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3\(38\).243797](https://doi.org/10.37750/2616-6798.2021.3(38).243797) [in Ukrainian].
8. Pashyna, N. P. (2020). Tekhnolohii upravlinnia masovoio svidomistiu [Technologies of mass consciousness management]. Mariupol: Vyd-vo Mariupolskoho derzhavnogo universytetu [in Ukrainian].
9. Pilat, M. (2013). Informatsiini vplyvy ta informatsiini viiny: sutnist poniat ta yikhonii vzaiemoviazok v informatsiinu epokhu [Information influences and information wars: the essence of concepts and their relationship in the information age]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya: Mizhnarodni vidnosyny – Lviv University Bulletin. Series of International Relations*, 32, 185–190 [in Ukrainian].
10. Posmitna, V. V. (2023). Osoblyvosti suchasnoi antyukrainskoi manipulyativnoi propahandy v tekstakh i zaholovkakh rosiiskykh informatsiinykh povidomlen [Peculiarities of modern anti-Ukrainian manipulative propaganda in the texts and headlines of Russian information messages]. In *Trends in the development of philological education in the era of digitalization: European and national contexts*. (pp. 511–536). Riga, Latvia: “Baltija Publishing”. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-303-3-23> [in Ukrainian].
11. Riabchyk, A. V. (2018). Metody psykholohichnoho vplyvu v reklamii [Methods of psychological influence in advertising]. *Efektivna ekonomika – Efficient economy*, 11. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.11.92> [in Ukrainian].
12. Skochylias-Pavliv, O. V. (2023). Suchasni zahrozy informatsiinii bezpetsi Ukrainy v umovakh pravovoho rezhymu voiennoho stanu [Modern threats to the information security of Ukraine in the conditions of the legal regime of martial law]. *Iurydychni naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal scientific electronic journal*, 9, 263–266. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2023-9/65> [in Ukrainian].
13. Sobolieva, S. M. (2018). Mekhanizmy sotsialno-psykholohichnoho vplyvu na ekolohichnu svidomist studentiv [Mechanisms of socio-psychological influence on students’ environmental consciousness]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series Psychological Sciences*, 2(1), 160–165 [in Ukrainian].

14. Stychynska, A. B. (2024). Informatsiina ahresiiia Rosiiskoi Federatsii: vyklyky ta podolannia [Information aggression of the Russian Federation: challenges and overcoming]. *Politychne zhyttia – Political life*, 1, 108–112. DOI: <https://doi.org/10.31558/2519-2949.2024.1.16> [in Ukrainian].
15. Suhestyvni tekhnolohii manipulyativnoho vplyvu [Suggestive technologies of manipulative influence]. (2011). Ed. Y. D. Skulysha. Kyiv: ZAT “VIPOL” [in Ukrainian].
16. Khoroshko, V., & Khokhlachova, Y. (2016). Informatsiina viina. ZMI yak instrument informatsiinoho vplyvu na suspilstvo. Chastyna 1 [Information war. Mass media as a tool of information influence on society. Part 1]. *Ukrainian Scientific Journal of Information Security*, 22(3), 283–288. DOI: <https://doi.org/10.18372/2225-5036.22.11104> [in Ukrainian].
17. Khudolii, A. O. (2022). Informatsiina viina 2014–2022 rr. [Information war 2014–2022]. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu “Ostrozka akademiia” [in Ukrainian].
18. Chalapko, V. V. (2021). Informatsiine nasylstvo yak ontolohichne pidgruntia hlobalnoho protyborstva. Viiny informatsiinoi epokhy [Informational violence as the ontological basis of global conflict. The wars of the information age]. Kharkiv: FOP Fedorko M. Yu. [in Ukrainian].
19. Chornii, O. V. (2023). Psykholohichni mekhanizmy vplyvu na masovu svidomist [Psychological mechanisms of influence on mass consciousness]. *Habitus*, 50, 181–185. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.50.33> [in Ukrainian].
20. Yurynets, Y. L., Sopilko, I. M., & Bielkin, L. M. (2020). Doslidzhennia problem informatsiinoi bezpeky Ukrainy na zasadakh mizhdystsyplinarnoho pidkhodu: sotsiolohiia, psykholohiia, pravo [Study of information security problems of Ukraine based on an interdisciplinary approach: sociology, psychology, law]. *Yurydychnyi naukovyi elektronnyi zhurnal – Legal scientific electronic journal*, 7, 300–307. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2020-7/77> [in Ukrainian].
21. Yamchuk, T. Y., & Blyshchak, Y. V. (2015). Vplyv zasobiv masovoi informatsii na protses sotsializatsii osobystosti [The influence of mass media on the process of socialization of the individual]. *Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Humanitarni i suspilni nauky – Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Humanities and social sciences*, 18(13), 147–154 [in Ukrainian].
22. Akrap, G., Mandić, I., & Rosanda Žigo, I. (2023). Information Supremacy, Strategic Intelligence, and Russian Aggression against Ukraine in 2022. *International Journal of Intelligence and Counter Intelligence*, 36 (4), 1254–1277. DOI: <https://doi.org/10.1080/08850607.2022.2117577>
23. Grieve, R., & Panebianco, L. (2013). Assessing the role of aggression, empathy, and self-serving cognitive distortions in trait emotional manipulation. *Australian Journal of Psychology*, 65 (2), 79–88. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2012.00059.x>

Курило В. С., Караман О. Л., Степаненко В. І. Механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян: соціально-психологічний аспект

У статті визначено механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян з урахуванням соціально-психологічних характеристик і складників такого впливу. Відповідні механізми представлено як когнітивні, емоційні і соціальні процеси, що впливають на характер сприйняття інформації окремими особами або групами, їх мислення, активність, спрямованість діяльності, використовуються для формування і зміни мотивів, установок, поведінки і потреб. До них належать механізми й ефекти соціальної перцепції, механізми і феномени сприйняття, пам’яті, уваги, впливу на громадську думку, маніпулювання свідомістю, інформаційного насильства. Звернено увагу, що механізми впливу інформаційної агресії на свідомість громадян постійно вдосконалюються та видозмінюються. Наголошено, що застосування механізмів деструктивного інформаційно-психологічного впливу в умовах інформаційної агресії дозволяє програмувати дії і поведінку, маніпулювати свідомістю та дезінформувати громадян, схилиючи їх до прийняття потрібного рішення та потрібної поведінки. Розуміння механізмів впливу інформаційної агресії, яка постає загрозою національним інтересам та національній безпеці України в інформаційній сфері, є одним зі способів забезпечення індивідуальної, групової і масової свідомості громадян. Окреслено перспективи подальших розвідок, які полягають у визначенні особливостей впливу інформаційної агресії на різні категорії населення в контексті проблеми протидії маніпулюванню свідомістю та формування критичного мислення як чинника безпеки громадян.

Ключові слова: інформаційна агресія, критичне мислення, маніпулятивний вплив, механізм впливу, свідомість громадян.

Kurylo V. S., Karaman O. L., Stepanenko V. I. Mechanisms of information aggression influence on citizens' consciousness: social and psychological aspects

The article defines the mechanisms of information aggression influence on citizens' consciousness, taking into account the social and psychological characteristics and components of such influence. The relevant mechanisms are presented as cognitive, emotional and social processes that affect the nature of information perception by individuals or groups, their thinking, activity, direction of activity, are used to form and change motives, attitudes, behaviour and needs. These include mechanisms and effects of social perception, mechanisms and phenomena of perception, memory, attention, influence on public opinion, manipulation of consciousness and informational violence. Attention is drawn to the fact that the mechanisms of information aggression influence on citizens' consciousness are constantly being improved and modified. It is emphasized that the use of mechanisms of destructive informational and psychological influence in conditions of information aggression allows to program actions and behaviour, manipulate consciousness and misinform citizens, predisposing them to make the right decision and behaviour. Understanding the mechanisms of information aggression influence, which poses a threat to the national interests and national security of Ukraine in the information sphere, is one of the ways to ensure individual, group and mass consciousness of citizens. Prospects for further research are outlined, which consist in determining the specifics of information aggression influence on different population groups in the context of the problem of countering the consciousness' manipulation and the formation of critical thinking as a security factor of citizens.

Key words: information aggression, critical thinking, manipulative influence, influence mechanism, citizens' consciousness.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 364-787.26(477):314.151.3-054.73

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-62-72

Лях Віктор Вячеславович,

президент Фонду Східна Європа,

м. Київ, Україна.

vliakh@eef.org.ua

<https://orcid.org/0009-0007-7159-4212>

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМ І ВИКЛИКІВ, ІЗ ЯКИМИ СТИКАЮТЬСЯ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ, ЩО НАДАЮТЬ СОЦІАЛЬНУ ПІДТРИМКУ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМ ОСОБАМ

Постановка проблеми. Внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО) за часи збройного конфлікту в Україні, а особливо після повномасштабного вторгнення, стали чисельною групою клієнтів соціальної роботи. Фахівці із соціальної роботи, досліджуючи проблеми та потреби цієї вразливої групи населення, зазначають, що ВПО часто змушені покидати свої домівки в кризових ситуаціях, що призводить до втрати ними житла, майна й особистих цінностей. Стрес, травми та психологічні проблеми внаслідок конфліктів або насильства часто супроводжують ВПО. Вони можуть зіткнутися з порушеннями їхніх прав і свобод на новому місці проживання і в процесі переїзду. Фахівці із соціальної роботи як державних, так і громадських організацій зазначають, що здебільшого це пов'язано з обмеженим доступом ВПО до медичної допомоги, освіти, окремих соціальних послуг, з якими стикаються ВПО на перших етапах потрапляння в приймаючу громаду. Особливо часто ВПО стикаються з проблемою зайнятості, втратою роботи, неможливістю продовжувати працювати через відсутність належних умов. Соціальна ізоляція властива цій категорії осіб, вони стикаються з проблемами соціальної інтеграції та соціалізації в нових умовах і дійсності. ВПО часто відзначають нестабільність і небезпечність умов (постійні ризики), у яких вони перебувають, відсутність необхідних для нормальної життєдіяльності ресурсів і соціальної підтримки після переміщення.

Ці й інші проблеми ВПО ще раз підкреслюють важливість їхньої комплексної соціальної

підтримки, створення умов для соціальних адаптації та інтеграції в новому середовищі. І, на нашу думку, значна роль у забезпеченні такої підтримки належить саме громадським організаціям, які здатні швидко виявляти й задовольняти потреби цієї цільової групи в умовах територіальних громад.

Аналіз останніх досліджень. Виклики війни для соціальної політики України досліджувала Т. Семігіна, яка обґрунтовує тезу, що воєнний конфлікт глибоко підірвав систему соціального забезпечення нашої держави, виявивши її неготовність до вирішення нових соціальних проблем (Semigina, 2024, с. 49). У фокусі уваги В. Никітіної була соціальна вразливість ВПО, яку вона розглядала як підставу для соціальної роботи з ними (Никітіна, 2021). Питання соціального захисту ВПО вивчав Ю. Бриндіков, який проаналізував проблемні соціально-психологічні аспекти вимушеного переселення жителів окупованих Росією територій і підкреслив необхідність консолідації органів державної влади, бізнес-структур та громадянського суспільства для оптимізації інтеграційного процесу внутрішньо переміщених осіб (Бриндіков, 2021, с. 138–139). Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основу ведення випадку в соціальній роботі з ними досліджувала І. Трубавіна (Трубавіна, 2017). Дослідниця Т. Перегудова зосереджувалася на вивченні особливостей надання соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам за принципом соціально-трудової інклюзії (Перегудова, 2022). А науковці

А. Дуля і В. Лютий розробили рекомендації щодо соціальної роботи із сім'ями ВПО з дітьми: впровадження соціального супроводу, орієнтованого на підтримку сильних сторін і життєстійкості, комплексної спеціалізованої послуги для таких сімей, підтримки груп самопомогі та соціальної дії (Лютий & Дуля, 2023), а також розкрили особливості представництва інтересів ВПО громадськими організаціями (Дуля & Лютий, 2023). Група дослідників (Т. Алексеєнко, Л. Гончар, Т. Куниця, Д. Бибик) вивчали соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки ВПО (Алексеєнко та ін., 2020). У цих та інших наукових працях громадські організації розглядаються як повноцінні суб'єкти соціальної роботи з ВПО.

Метою статті є аналіз викликів і проблем, з якими стикаються громадські організації України в процесі надання соціальної підтримки внутрішньо переміщеним особам.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку потенціалу громадських організацій у сфері надання соціальних послуг вразливим категоріям населення не нова, але водночас ще недостатньо досліджена. Тим не менш, важко заперечити той факт, що саме громадським організаціям сьогодні вдається екстрено реагувати на потреби зазначеної цільової групи, задовольняти їх, надавати якісну соціальну підтримку, особливо тим, хто постраждав унаслідок збройного конфлікту, який триває з 2014 року. Так, внутрішньо переміщені особи (далі – ВПО) наразі в особливому фокусі уваги фахівців із соціальної роботи громадських організацій.

Початок повномасштабного вторгнення й активних бойових дій після 24 лютого 2022 року, запровадження воєнного стану в Україні спричинили масове переміщення – громадяни лишають свої домівки в пошуках безпеки та захисту. Наразі, за даними Міністерства соціальної політики України, кількість офіційно зареєстрованих ВПО в країні, станом на початок 2024 року, досягає 4,9 млн осіб. Із них 3,6 млн – особи, які перемістилися (чи повторно перемістилися) після початку повномасштабної війни. З них – 2,5

млн, які перемістилися і не можуть повернутися до своїх домівок (оскільки житло або зруйноване, або розташоване в зоні активних бойових дій, або на тимчасово окупованій території) (Міністерство соціальної політики України, 2024).

Відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», *внутрішньо переміщеною особою* є громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах і має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Зазначені обставини вважаються загальновідомими і такими, що не потребують доведення, якщо інформація про них міститься в офіційних звітах (повідомленнях) Верховного Комісара Організації Об'єднаних Націй з прав людини, Організації з безпеки та співробітництва в Європі, Міжнародного Комітету Червоного Хреста і Червоного Півмісяця, Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини, розміщених на вебсайтах зазначених організацій, або якщо щодо таких обставин уповноваженими державними органами прийнято відповідні рішення (Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, 2023).

У соціальній роботі з ВПО визначають три складові, за допомогою яких здійснюються їхня адаптація та акультурація, а саме: природно-антропологічна (демографічна, територіальна, поселенська, етно-антропологічна), духовно-культурна (освітня, конфесійна, національно-культурна) та агентно-професійна (зайнятість, ринок праці, професійна підприємницька структура). А зміст функцій соціальної роботи з ВПО та її різних напрямів здебільшого полягає в тому, щоб підвищувати соціальний статус і поліпшувати становище ВПО, а також впливати на соціальне середовище приймаючої громади (Сухина, 2024).

Соціальні працівники сприяють розкриттю потенціалу та здатності особистості до само-реалізації та соціального функціонування. Вони надають підтримку, консультування та психологічну допомогу, сприяють розвитку самодостатності та здатності до само-реалізації клієнтів (Карпенко & Романова, 2015, с. 192).

Соціальна робота є універсальним і багатоаспектним видом професійної діяльності, який займається допомогою людям у скрутних життєвих ситуаціях та впливає на соціальне облаштування суспільства. Вона передбачає широкий спектр дій і методів, спрямованих на надання психологічної підтримки, соціальної реабілітації, орієнтації та навчання навичок самодостатності. Професійна соціальна робота забезпечує доступ до різних ресурсів і послуг, таких як медична допомога, житло, освіта та зайнятість. Принципи соціальної роботи, зокрема повага до гідності кожної людини, пріоритетність інтересів клієнтів, толерантність, довіра і взаємодія у розв'язанні проблем, доступність послуг, конфіденційність і дотримання норм професійної етики, є основоположними для соціальної роботи (Karpenko, 2023, с. 194).

За результатами дослідження «Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб у психосоціальній підтримці», проведеного у 2022 р. Представництвом міжнародної благодійної організації HealthRight International за підтримки міжнародної організації ФНІ 360 в рамках проєкту «Створення центрів комплексного реагування та надання підтримки постраждалим від гендерно зумовленого насильства: інтеграція базової допомоги постраждалим на Сході та Півдні України» було встановлено однозначну потребу цієї цільової групи у комплексних послугах із психосоціальної та гуманітарної підтримки для ВПО (Демченко та ін., 2022, с. 3–6).

Також у дослідженні зазначено, що значні ресурси місцевої влади, міжнародних, громадських і благодійних організацій, волонтерів спрямовуються на задоволення базових потреб ВПО, необхідних для фізичного виживання, включно з організацією шелтерів для

короткострокового та тривалого перебування ВПО, їх забезпечення гуманітарною допомогою у вигляді харчування, одягу, засобів гігієни, дитячих товарів, медикаментів і виробів медичного призначення тощо. Психологічна підтримка з боку громадських і благодійних організацій або інших немедичних закладів (наприклад, центрів соціальних служб) зазвичай надається у вигляді одно- або кількаразових зустрічей із психологом. Тривала системна робота з психологом / психотерапевтом або послуги з кейсменеджменту, яких потребує значна частина ВПО, є менш доступними. Адже громадські й благодійні організації та центри соціальних служб зазвичай мають обмежені ресурси для надання такої допомоги значній кількості клієнтів (Демченко та ін., 2022, с. 10–11).

Також специфічною вразливою категорією внутрішньо переміщених осіб є люди похилого віку, адже сам факт переміщення для більшості є надвеликим стресом, а процес соціальної адаптації у приймаючих громадах відбувається ще складніше порівняно з молодими людьми. Тому фахівцям із соціальної роботи, враховуючи воєнний стан в Україні, для аналізу потреб людей похилого віку варто зосередитися на їхніх ключових труднощах (самообслуговування, втрата соціальних зв'язків, віддалення від дорослих дітей і друзів, психосоціальна, морально-ціннісна дезадаптація в суспільстві, самотність, самоізоляція, низька якість життя) (Лях & Кузнецов, 2024, с. 80).

Впроваджуючи надійну структуру соціального проєктування, українські громадські організації можуть значно посилити свою діяльність на основі проєктів, зрештою підвищивши ефективність ініціатив соціальної підтримки ВПО під час поточного воєнного конфлікту та за його межами (Liakh та ін., 2024, с. 733–734).

Однак, розробляючи і впроваджуючи проєкти із соціальної підтримки ВПО, громадські організації стикаються з рядом викликів.

Український громадський сектор швидко відреагував на безліч проблем, які спричинила війна, і долучився до їх вирішення. Проте громадським організаціям доводиться

постійно адаптуватися до викликів, опанувати нові компетенції та сфери діяльності.

Цікавими й показовими в цьому контексті є результати дослідження «Потреби та проблеми організацій громадянського суспільства України в умовах війни» Фонду Східна Європа. Так, встановлено, що в умовах війни найбільш розповсюдженими напрямками діяльності громадських організацій є гуманітарна підтримка та волонтерська діяльність – 41 %. Крім того, вони проводять навчальні заходи та консультують (39 %), забезпечують соціальний супровід – 32 %. Більшість громадських організацій (79 %) не змінили свого напрямку діяльності через вторгнення. Однак майже п'ятій частині (19 %) довелося змінити свою діяльність через обставини. Це може свідчити про гнучкість громадського сектору та/або про те, що поточні напрями діяльності в переважній більшості залишаються актуальними. Неоднорідність сфер діяльності, у яких працюють громадські організації, дає можливість бачити різноманітність і специфіку діяльності більшості організацій. Проте значна увага приділяється наразі волонтерству та гуманітарній допомозі, культурі та дозвіллю, освіті та дослідженням (по 12 % для кожного напрямку). Громадські організації, засновані до 2000 року, зокрема, відзначаються активністю у тренінгах і консультаціях (27 %), захисті прав (27 %) і наданні послуг (32 %). Організації, що з'явилися між 2001 та 2011 рр., більше фокусуються на волонтерстві й гуманітарній допомозі (33 %). Найновіші громадські організації, створені між 2022 та 2023 рр., активно залучені до гуманітарної допомоги, волонтерства та тренінгів і консультацій (по 43 % відповідно). Серед громадських організацій, які переміщувалися через повномасштабне вторгнення, гуманітарна допомога та волонтерство мають вищий показник (53 %) порівняно з тими, які не переміщувалися (39 %). У східному регіоні вищий показник активності з гуманітарної допомоги (54%) порівняно з іншими регіонами. У західному регіоні помітний акцент на соціальних послугах (36 %) і волонтерській діяльності (37 %) (Падалка та ін., 2023, с. 7–8).

Часто громадські організації зустрічаються з недостатністю фінансування своєї діяльності. Вони змушені конкурувати між собою та з державними організаціями за часто обмежені ресурси в територіальній громаді, щоб забезпечити достатній обсяг допомоги, послуг і соціальної підтримки ВПО. Відсутність практики соціального замовлення значно гальмує процес надання соціальних послуг у громаді, а також впливає на їх нестачу. Хоча питання соціального замовлення піднімається в Україні вже близько 25 років, проте все ще залишається інновацією, впровадження якої через об'єктивні й суб'єктивні чинники, бар'єри відбувається досить повільно. Попри це соціальне замовлення є актуальним і прогресивним явищем, процесом, здатним розвинути ринок соціальних послуг, особливо для вразливих сім'ям із дітьми та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах. Окрім цього, соціальне замовлення може вплинути на активізацію громади, розбудову якісного соціального партнерства в найкращих інтересах дитини (Петрочко & Датченко, 2023, с. 112).

ВПО часто стикаються з правовими питаннями, пов'язаними з отриманням статусу біженця або ж іншою формою захисту, які не в силах самотужки вирішити або ж швидко в них зорієнтуватися. І проблема в тому, що місцеві громадські організації здебільшого не мають належних фахівців або ж самі потребують правової підтримки з боку партнерських організацій, що мають такий ресурс, для захисту прав ВПО. У цьому контексті важлива консолідація зусиль, колаборація, міжсекторна й міждисциплінарна взаємодія. Успішним кейсом, який демонструє це, є створення чат-боту «Юридичний порадник для ВПО», який забезпечує швидкий, зручний і цілодобовий доступ до актуальної інформації та відповідей на запитання внутрішньо переміщених та інших осіб, які постраждали від військової агресії. Він був розроблений швейцарсько-українською програмою EGAP Фонду Східна Європа та командою благодійного фонду «Право на захист» за підтримки Мінреінтеграції та Мінцифри (*IDPs Chat Bot | Фонд Східна Європа*, 2024).

Громадські організації добре знають контекст загалом, а також проблеми, з якими зараз стикаються їхні цільові аудиторії в територіальних громадах. Багато організацій, у тому числі Фонд Східна Європа, переорієнтували свою діяльність, щоб забезпечити невідкладне реагування на кризу в найбільш ефективний спосіб.

На нашу думку, вартими уваги є ряд успішних кейсів громадських організацій України, чий соціальні проекти із соціальної підтримки ВПО були підтримані Фондом Східна Європа та реалізовані в межах Програми «Спроможні та сильні» в територіальних громадах.

Так, *громадська організація «Кризова психологічна допомога м. Дніпро та Дніпропетровської області»* своїм проектом мала за мету надати психологічну ресурсну підтримку жінкам і підліткам, які постраждали від війни: внутрішньо переміщеним особам, дружинам військових, вдовам. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проекту – 215 осіб, з них 83 із числа ВПО. Також у межах проекту було придбано обладнання для посилення інституційної спроможності організації.

Громадська організація «Лідерка» м. Кременчук метою свого проекту вбачала надання комплексної підтримки ВПО та вразливих категорій населення свого міста шляхом навчання, консультування й організації дозвілля. Її фахівцями облаштовано безпечний простір «Важлива» для навчання та проведення дозвілля ВПО і вразливих категорій населення м. Кременчук. Для підвищення економічної спроможності ВПО проведено цикл тренінгів «Секрети успішного працевлаштування», «Відкриття власної справи для жінок». Покращенню психоемоційного стану та соціальній інтеграції ВПО сприяли: *групові сесії коуча для жінок; групові заняття за програмою BOOZ Self Help + для жінок; групові заняття «Мотиваційне коло»; творчі майстер-класи та тренінги для жінок на теми «Правильне харчування», «Домедична допомога»; заняття з арт-терапії для дітей; зустрічі клубу «Ігротека»; тренінг «Захист від домашнього та гендерно зумовленого насильства».*

Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проекту – 300 осіб, із них: 281 із числа ВПО.

Вінницька громадська організація «Інформаційно-просвітницький центр ВІСЬ» (м. Вінниця), реалізуючи свій соціальний проект щодо роботи з ВПО, ставила собі за мету сприяти посиленню економічної спроможності жінок Вінниччини через навчання підприємницької діяльності та навичок працевлаштування. Фахівцями цієї організації проведено навчальні школи для жінок із підприємницької діяльності та покращення навичок ефективного працевлаштування. Під час роботи ними надавалися індивідуальні психологічні та професійні консультації з працевлаштування й основ бізнесу жінкам-учасницям проекту. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проекту – 152 особи, з них 114 із числа ВПО.

Вінницька міська організація соціального розвитку та становлення окремих малозахисених категорій молоді «Паросток» (м. Вінниця) своїм проектом ставила за мету сприяти соціальній інтеграції та підвищенню якості життя 50 переміщених жінок з інвалідністю та 30 переміщених жінок, які виховують дітей з інвалідністю та проживають у Вінницькій територіальній громаді, шляхом надання їм доступу до соціально-психологічної, інформаційної та правової підтримки протягом 4 місяців. Упродовж реалізації соціального проекту фахівцями організації було облаштовано приміщення в гуманітарному хабі для проведення заходів для сприяння соціальній інтеграції жінок з інвалідністю із числа ВПО та жінок, які виховують дітей з інвалідністю; здійснено соціальний супровід 20 жінок з інвалідністю із числа ВПО з важкими порушеннями опорно-рухового апарату й інтелектуального розвитку; проведено навчання з правової обізнаності з питань соціального захисту та дотримання прав інвалідності осіб з інвалідністю із числа ВПО; проведено навчання комп'ютерній грамотності переміщених жінок з інвалідністю; надані послуги швейної майстерні; надані послуги пральні. За цей час надано

психологічну підтримку для 80 жінок і 30 дітей з інвалідністю із числа ВПО. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проєкту – 100 осіб, з них 100 ВПО.

Громадська організація «Центр стратегічних ініціатив» (м. Хмельницький) у межах свого соціального проєкту працювала над покращенням адаптації родин ВПО, сімей військовослужбовців ЗСУ та місцевих мешканців сільських громад Хмельниччини до проживання на землі шляхом надання в спільне користування садово-городнього обладнання. Завдяки цьому мешканці громад (ВПО, сім'ї військовослужбовців, місцеві мешканці) розвинули партнерство між собою та інтегрувалися шляхом взаємодії під час спільного користування садово-городнім інвентарем. Також учасники проєкту покращили можливості щодо більш ефективної обробки землі й отримання кращих урожаїв. Фахівцями організації було проведено інформаційну кампанію щодо привернення уваги сільського населення до заходів проєкту: старт, перебіг і результати. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проєкту – 3 570 осіб, із них 144 із числа ВПО.

Громадська спілка «Центр соціальних ініціатив Тростянецької громади» (м. Тростянець) у межах свого проєкту створила Центр денного перебування «ХАБ «Незламні 2.0», який своєю діяльністю сприяє соціалізації осіб з інвалідністю та вразливих категорій населення, з-поміж яких і ВПО. У новоствореному центрі організуються та проводяться численні тренінги, майстер-класи соціально-педагогічного й психологічного спрямування, практикуються заходи з арт-терапії, трудової, фізичної та соціальної реабілітації. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проєкту – 714 осіб, із них 50 із числа ВПО.

Благодійний фонд «Клуб добродіїв» (м. Київ) своїм соціальним проєктом фокусувався на підлітках та наданні їм психологічної допомоги, проведенні просвітницької діяльності на актуальні теми з child protection і покращення життєвих навичок. За час реалізації проєкту проведено 144 групові психотерапевтичні заходи, 119 арт-терапевтичних

заходів у АРТ зоні «Творчість – мій антидот стресу», 10 зустрічей підлітків із відомими людьми у форматі WAR-LIFE BALANCE, 34 вистави інтерактивного театру за участю підлітків, 136 інтенсивів із захисту дітей, завдяки яким вдалося підвищити соціальну стійкість 1 895 підліткам, які постраждали від війни, та допомогти їм інтегруватися в суспільне життя. Загальна кількість унікальних бенефіціарок / бенефіціарів проєкту – 1 765 осіб, із них 276 із числа ВПО.

На освітній онлайн-платформі «Зрозуміло», що розроблена Фондом Східна Європа та модернізована коштом ЄС, пропонується ряд відкритих електронних курсів із метою підвищення кваліфікації працівників та їхньої готовності до соціальної підтримки ВПО, розроблення соціальних проєктів і програм для вразливих категорій населення, серед них фахівцям із соціальної роботи можуть бути найбільш корисними такі:

– *Адаптація та інтеграція ВПО: досвід і можливості* – курс для громад про те, як працювати з ВПО, розуміти виклики та можливості, що виникають у зв'язку зі змінами у складі громад (*Адаптація та інтеграція ВПО: досвід і можливості*, б. д.);

– *Як попередити 90 % проблем у гуманітарному реагуванні* – курс для громадських організацій, який допоможе краще розумітися на стандартах у гуманітарному реагуванні й захисті від сексуальної експлуатації та наруги (*Як попередити 90 % проблем в гуманітарному реагуванні*, б. д.);

– *Управління проєктами в публічному секторі* – курс для публічних службовців, який допоможе розібратися, як утілювати проєкти, які принесуть максимальну користь вашому регіону чи громаді (*Управління проєктами в публічному секторі*, б. д.);

– *Моніторинг і оцінювання для ГО* – курс про те, як створити систему МіО у своїй організації, підготуватися для її запровадження та чому це командна робота (*Моніторинг і оцінювання для ГО*, б. д.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Повномасштабне вторгнення на територію України погіршило гуманітарну

ситуацію для осіб, які втратили житло, були травмовані або поранені, були змушені залишити свої постійні місця проживання. Значний приріст числа переселенців створив значне навантаження на соціальну інфраструктуру, що вимагало оптимізації та посилення діяльності установ і закладів соціального спрямування. Громадські організації України поряд із державними здійснюють соціальну підтримку, надають соціальні послуги ВПО, реалізуючи численні соціальні проекти та програми. Долаючи виклики, що постають перед ними, громадські організації

прагнуть колаборації, роблять потужні кроки в навчанні своїх фахівців роботи з вищезазначеною цільовою групою клієнтів, а також, розвиваючи та зміцнюючи приймаючі громади, зміцнюють їх організаційний розвиток та потенціал. Фонд Східна Європа (<https://eef.org.ua>) підтримує громадські організації України, поширює кращі практики адаптації та інтеграції ВПО, висвітлює ефективну взаємодію органів місцевого самоврядування й нових мешканців громад. Мультиплікація успішного досвіду є вкрай важливим завданням для майбутніх розвідок.

Література

1. Features of providing social services in rural communities / S. Gunko et al. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 652–664. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7899>
2. IDPs Chat Bot | Фонд Східна Європа. *East Europe Foundation*. URL: <https://eef.org.ua/en/sproshhenodostup-do-chat-botu-yurydychnyj-poradnyk-dlya-vpo/> (дата звернення: 12.08.2024).
3. Liakh V., Vainola R., Lekholetova M. Technological principles of social projecting in the civil society organizations' activities in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 724–735. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7894>
4. Адаптація та інтеграція ВПО: досвід і можливості. *Зрозуміло! – Освітня онлайн-платформа*. URL: <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-039+June23/about> (дата звернення: 12.08.2024).
5. Активні програми | Фонд Східна Європа. *East Europe Foundation*. URL: <https://eef.org.ua/aktyvni-programy/> (дата звернення: 15.06.2023).
6. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>
7. Алексеенко Т. Ф., Гончар Л. В., Куниця Т. Ю., Бирик Д. Д. Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки : монографія / за ред. Т. Ф. Алексеенко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 240 с.
8. Бриндіков Ю. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб. *Соціальна робота: виклики сьогодення : збірник наукових праць за матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції*. Тернопіль, 2021. С. 14–17. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/22849>
9. Демченко І., Булига Л., Артюх О. Резюме за результатами дослідження «Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб у психосоціалній підтримці». Київ : Представництво міжнар. благод. орг. HealthRight International, 2022. 30 с. URL: <https://www.healthright.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/rezume-uk-eng.pdf>
10. Дуля А., Лютий В. Досвід представництва інтересів внутрішньо переміщених осіб недержавними організаціями. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 3. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3>
11. Карпенко О. Становлення та розвиток наукової галузі «Соціальна робота». *Наукові записки Бердянського національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. № 2. С. 187–198. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-187-198>
12. Карпенко О. Г., Романова Н. Ф. Теорія та практика соціальної роботи : навч. посіб. Київ : Слово, 2015. 402 с.
13. Лютий В., Дуля А. Сім'ї внутрішньо переміщених осіб з дітьми: потреби та стратегії опанування складними обставинами. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 1. С. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.7>
14. Лях Т. Л., Спіріна Т. П., Лехолетова М. М. Методи оцінки територіальною громадою власних потреб. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / ред. О. Бартош. Ужгород, 2022. С. 178–181. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.178-181>

15. Лях Т., Кузнецов М. Похилий вік як фактор вразливості у період воєнного часу. *Ввічливість. Humanitas*. 2024. № 2. С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.2.12>
16. Міністерство соціальної політики України. Внутрішньо переміщені особи – Міністерство соціальної політики України. *Міністерство соціальної політики України*. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html> (дата звернення: 17.07.2024).
17. Моніторинг і оцінювання для ГО. *Зрозуміло! – Освітня онлайн-платформа*. URL: <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-038+June23/about> (дата звернення: 12.08.2024).
18. Нікітіна В. Соціальна вразливість внутрішньо переміщених осіб як підстава соціальної роботи з ними. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 2 (49). С. 120–123. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.120-123>
19. Падалка Г., Бікла О., Білоскурський А. Потреби та проблеми організацій громадянського суспільства в умовах війни : Результати незалеж. соціол. опитування орг. громад. сусп-ва. Київ : Фонд Сх. Європа, 2023. 68 с. URL: https://eef.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Full-report_Study-of-the-Ukrainian-Civil-Society-Sector-in-a-Time-of-War_UKR-version.pdf (дата звернення: 06.08.2024).
20. Перегудова Т. Надання соціальної допомоги внутрішньо переміщеним особам за принципом соціально-трудової інклюзії. *Демографія та соціальна економіка*. 2022. № 49(3). С. 145–164. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2022.03.145>
21. Петрочко Ж., Датченко Н. Міжнародний досвід упровадження соціального замовлення як засобу забезпечення найкращих інтересів дитини. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. № 2(53). С. 112–116. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.112-116>
22. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб : Закон України від 20.10.2014 р. № 1706-VII : станом на 30 груд. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення: 17.07.2024).
23. Семигіна Т. В. Виклики війни для соціальної політики України – *A challenge to euro-atlantic civilizational values*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-451-1-11>
24. Соціально-педагогічна робота з батьками для підтримки ними дітей у воєнний період / Т. Лях та ін. *Ввічливість. Humanitas*. 2022. № 2. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3>
25. Сухина Є. Особливості роботи з внутрішньо переміщеними особами | IQholding. *IQholding*. URL: <https://iqholding.com.ua/articles/osoblivosti-roboti-z-vnutrishno-peremishchenimi-osobami> (дата звернення: 17.07.2024).
26. Трубавіна І. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальної роботі з ними. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції : зб. наук. праць / за заг. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С. 320–342.*
27. Управління проектами в публічному секторі. *Зрозуміло! – Освітня онлайн-платформа*. URL: <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-049+March2024/about> (дата звернення: 12.08.2024).
28. Як попередити 90 % проблем в гуманітарному реагуванні. *Зрозуміло! – Освітня онлайн-платформа*. URL: <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:EEF+EEF-043+Oct2023/about> (дата звернення: 12.08.2024).

References

1. Active programs | East Europe Foundation (2023). East Europe Foundation. Retrieved from <https://eef.org.ua/en/aktyvni-programy/>
2. Adaptatsiia ta intehtratsiia VPO: dosvid i mozhlyvosti [Adaptation and Integration of IDPs: Experience and Opportunities]. (b. d.). *Zrozumilo! Osvitnia onlain-platforma – Of course! Educational online platform*. Retrieved from <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-039+June23/about> [in Ukrainian].
3. Aliksieienko, T. F., Honchar, L. V., Kunytsia, T. Iu., & Bybyk D. D. (2020). Vymusheni pereselentsi: sotsialnopedahohichni problemy i dosvid pidtrymky [Migrants are forced: social and pedagogical problems and support experience]. *Kropyvnytskyi: Imeks-LTD* [in Ukrainian].
4. Bryndikov, Yu. (2021). Sotsialnyi zakhyst vnutrishno peremishchenykh osib [Social protection of internally displaced persons]. *Sotsialna robota: vyklyky sohodennia – Social work: today's challenges*. (pp. 14–17). Ternopil. Retrieved from <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/handle/123456789/22849> [in Ukrainian].
5. Demchenko, I., Bulyha, L., & Artiukh, O. (2022). Reziiume za rezultatamy doslidzhennia “Otsinka potreb vnutrishno peremishchenykh osib u psykhosotsialnii pidtrymtsi” [Summary of the results of the study “Assessment of the needs of internally displaced persons in psychosocial support”]. Kyiv: Predstavnytstvo

- mizhnarodnoi blahodiinoi orhanizatsii HealthRight International. Retrieved from <https://www.healthright.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/rezyume-uk-eng.pdf> [in Ukrainian].
6. Denysiuk, O., Dulia, A., Vainola, R., Epel, O., Zhukov, V., Karpenko, O., Klishevych, N., Kotelevets, A., Lekholetova, M., Liutyi, V., Liakh, T., Ostrolutska, L., Petrochko, Zh., Sapiha, S., Sylantieva, I., Spirina, T., Sulitskyi, V., Faidiuk, O., & Shved, O. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty [Current issues of social work]. Eds.: O. Epel, T. Liakh, I. Sylantieva. Uzhhorod: RIK-U. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/> [in Ukrainian].
7. Dulia, A., & Liutyi, V. (2023). Experience of representation of the interests of internally displaced persons by non-governmental organizations. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, (3), 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.3.3> [in Ukrainian].
8. Gunko, S., Liakh, T., Vainola, R., & Lekholetova, M. (2024). Features of providing social services in rural communities. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 652–664. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7899> [in English].
9. Iak poperedyty 90% problem v humanitarnomu reahuvanni [Online Course on Humanitarian Response]. (b. d.). *Zrozumilo! Osvitnia onlain-platforma – Of course! Educational online platform*. Retrieved from <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:EEF+EEF-043+Oct2023/about> [in Ukrainian].
10. IDPs Chat Bot | Fond Skhidna Yevropa. (2024). East Europe Foundation. Retrieved from <https://eef.org.ua/en/sproshheno-dostup-do-chat-botu-yurydychnyj-poradnyk-dlya-vpo/> [in Ukrainian].
11. Karpenko, O. (2023). Stanovlennia ta rozvytok naukovoï haluzi «Sotsialna robota» [Establishment and development scientific field “Social Work”]. *Naukovi zapysky Berdianskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia «Pedahohichni nauky» – Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University Series Pedagogical sciences, 1(2)*, 187–198. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-187-198> [in Ukrainian].
12. Karpenko, O. H., & Romanova, N. F. (2015). Teoriiia ta praktyka sotsialnoi roboty [Theory and practice of social work]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
13. Liakh, T. L., Spirina, T. P., & Lekholetova, M. M. (2022). Metody otsinky terytorialnoiu hromadoiu vlasnykh potrebu [Methods of assessment by the territorial community of its own needs]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work, 1 (50)*, 178–181. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.178-181> [in Ukrainian].
14. Liakh, T., Lekholetova, M., Petrovych, V., & Spirina, T. (2022). Sotsialno-pedahohichna robota z batkamy dlia pidtrymky nymy ditei u voiennyi period. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, (2), 24–30. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3> [in Ukrainian].
15. Liakh, V., Vainola, R., & Lekholetova, M. (2024). Technological principles of social projecting in the civil society organizations’ activities in Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 724–735. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7894> [in English].
16. Liakh, T., & Kuznietsov, M. (2024). Elderly age as a vulnerability factor during wartime. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, (2), 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.2.12> [in Ukrainian].
17. Liutyi, V., & Dulia, A. (2023). Simi vnurishno peremishchenykh osib z ditmy: potreby ta stratehii opanuvannia skladnymy obstavynamy [Families of internally displaced persons with children: needs and strategies for mastering difficult circumstances]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, (1), 49–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.1.7> [in Ukrainian].
18. Ministerstvo sotsialnoi polityky Ukrainy. Vnurishno peremishcheni osoby [Ministry of Social Policy of Ukraine. Internally displaced persons]. (2024). <https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnurishno-peremishcheni-osobi.html> [in Ukrainian].
19. Monitorynh i otsiniuvannia dlia HO [Monitoring and Evaluation Course Released for NGOs]. (b. d.). *Zrozumilo! Osvitnia onlain-platforma – Of course! Educational online platform*. <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-038+June23/about> [in Ukrainian].
20. Nikitina, V. (2021). Sotsialna vrazlyvist vnurishno peremishchenykh osib yak pidstava sotsialnoi roboty z nymy [Social vulnerability of internally displaced persons as a basis for social work with them]. *Naukovyi visnyk uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: “Pedahohika. Sotsialna robota”, 2 (49)*, 120–123. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.120-123> [in Ukrainian].
21. Perehudova, T. V. (2022). Social Assistance Provision to Displaced Persons on the Principle of Social and Labor Inclusion. *Demography and social economy, 3*, 145–164. DOI: <https://doi.org/10.15407/dse2022.03.145> [in Ukrainian].
22. Petrochko, Zh., & Datchenko, N. (2023). Mizhnarodnyi dosvid uprovdzhennia sotsialnoho zamovlennia yak zasobu zabezpechennia naikrashchykh interesiv dytyny [International experience on social commissioning

in the best interests of the child]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: "Pedagogika. Sotsialna robota" – *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social Work"*, 2 (53), 112–116. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.112-116> [in Ukrainian].

23. Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib: Zakon Ukrainy vid 20.10.2014 r. № 1706-VII: stanom na 30 hrud. 2023 r. [On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: Law of Ukraine dated October 20, 2014 No. 1706-VII: as of December 30 2023]. (2023). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> [in Ukrainian].

24. Semigina, T. V. (2024). Challenges of War for Ukraine's Welfare Policies. *The war in Ukraine – A challenge to euro-atlantic civilizational values*. Baltija Publishing. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-451-1-11> [in Ukrainian].

25. Sukhyna, Ye. (2024). Osoblyvosti roboty z vnutrishno peremishchenymy osobamy | IQholding. IQholding. Retrieved from <https://iqholding.com.ua/articles/osoblyvosti-roboti-z-vnutrishno-peremishchenimi-osobami> [in Ukrainian].

26. Trubavina, I. (2017). Problemy vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini yak osnova vedennia vypadku v sotsialnii roboti z nymy [Problems of internally displaced persons in Ukraine as the basis of case management in social work with them]. *Hibrydna viina na Skhodi Ukrainy v mizhdystsyplinarnomu vymiri: vytoky, realii, perspektyvy reintehratsii – Hybrid war in the East of Ukraine in an interdisciplinary dimension: origins, realities, prospects for reintegration*. (pp. 320–342). Starobilsk: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

27. Upravlinnia proiektamy v publicnomu sektori [Project Management in the Public Sector]. (b. d.). *Zrozumilo! Osvitnia onlain-platforma – Of course! Educational online platform*. Retrieved from <https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-049+March2024/about> [in Ukrainian].

28. Padalka, H., Bikla, O., & Biloskurskyi, A. (2023). Potreby ta problemy orhanizatsii hromadianskoho suspilstva v umovakh viiny [Needs and problems of civil society organizations in war conditions]. *Fond Skhidna Yeropa*. Retrieved from https://eef.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Full-report_Study-of-the-Ukrainian-Civil-Society-Sector-in-a-Time-of-War_UKR-version.pdf [in Ukrainian].

Лях В. В. Характеристика проблем і викликів, із якими стикаються громадські організації України, що надають соціальну підтримку внутрішньо переміщеним особам

Повномасштабне вторгнення на територію України призвело до погіршення гуманітарної ситуації для осіб, які втратили житло, були травмовані або поранені, змушені залишити свої постійні місця проживання. Значний приріст числа переселенців створив значне навантаження на соціальну інфраструктуру, що вимагало оптимізації та посилення діяльності установ і закладів соціального спрямування. Наразі Україна займає дев'яте місце у світі за кількістю внутрішньо переміщених осіб. Проблема внутрішньо переміщених осіб, їхньої соціальної адаптації, захисту й відновлення прав стала масовою і має глобальне значення в нашій країні. Це означає, що більшість внутрішньо переміщених осіб перебувають у стані вразливості, а інколи й у складних життєвих обставинах.

Громадські організації України поряд із державними здійснюють соціальну підтримку, надають соціальні послуги внутрішньо переміщеним особам, реалізуючи численні соціальні проекти та програми. Долаючи виклики, що постають перед ними, громадські організації прагнуть співпрацювати, надавати належну підготовку своїм фахівцям для роботи із цільовою групою клієнтів соціальної роботи, а також розвивати та зміцнювати приймаючі громади, сприяючи їх організаційному розвитку й потенціалу. Фонд Східна Європа (<https://eef.org.ua>) підтримує громадські організації України, поширюючи кращі практики адаптації та інтеграції ВПО, а також висвітлює ефективну взаємодію місцевого самоврядування й нових мешканців громад.

Автором статті проаналізовано виклики та проблеми, які постають перед громадськими організаціями України щодо надання ними соціальної підтримки внутрішньо переміщеним особам, наведено успішні кейси такої підтримки, представлено електронні курси, що можуть стати в пригоді фахівцям із соціальної роботи, та покращення соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб і розроблення дієвих соціальних проектів, сфокусованих на цій цільовій групі клієнтів соціальної роботи.

Ключові слова: громадські організації, внутрішньо переміщені особи, соціальна підтримка, територіальна громада, соціальний проект, соціальне проектування.

Liakh V. V. Characteristics of problems and challenges faced by Ukrainian civil society organizations in providing social support to internally displaced persons

The full-scale invasion of Ukraine has led to a worsening humanitarian situation for those who have lost their homes, been injured or wounded, and have been forced to leave their permanent places of residence. The significant

increase in the number of displaced persons has created a substantial burden on social infrastructure, necessitating the optimization and enhancement of activities of social institutions and facilities. Currently, Ukraine ranks ninth in the world in terms of the number of internally displaced persons. The issue of internally displaced persons, their social adaptation, protection, and restoration of rights has become widespread and holds global significance in our country. This means that the majority of internally displaced persons are in a state of vulnerability and sometimes face difficult life circumstances.

Ukrainian civil society organizations, along with state entities, provide social support and services to internally displaced persons, implementing numerous social projects and programs. Overcoming the challenges they face, civil society organizations strive to collaborate, provide proper training to their specialists for working with the target group of social work clients, as well as develop and strengthen host communities, contributing to their organizational development and potential. The East Europe Foundation (<https://eef.org.ua>) supports Ukrainian civil society organizations by spreading best practices for the adaptation and integration of internally displaced persons and highlighting effective interaction between local governments and new community residents.

The author of the article analyzes the challenges faced by Ukrainian civil society organizations in providing social support to internally displaced persons, presents successful case studies of such practices, and offers online courses that can be useful for social work professionals in improving social support for internally displaced persons and developing effective social projects focused on this target group of social work clients.

Key words: civil society organizations, internally displaced persons, social support, territorial community, social project, social design.

Стаття надійшла до редакції 09.07.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 304+316.4+37.06

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-73-79

Павлик Надія Павлівна,

докторка педагогічних наук, доцентка

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

м. Житомир, Україна.

ravnad@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2601-4104>

Гордон Марина Володимирівна,

кандидатка економічних наук, доцентка,

здобувачка другого (магістерського) рівня ВО

ОП «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»

Житомирського державного університету імені Івана Франка,

м. Житомир, Україна.

marinagordon70@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9409-7649>

Оленцевич Наталія Володимирівна,

кандидатка економічних наук, доцентка

Київського національного лінгвістичного університету,

м. Київ, Україна.

nataliya.olentsevyich@knlu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-6700-8515>

СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ЛЮДЕЙ ЗІ СТАТУСОМ ВПО У ПРИЙМАЮЧИХ ГРОМАДАХ: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ

Вимушене переміщення великої кількості українців, зумовлене повномасштабним вторгненням російських військ в Україну, є складним соціальним явищем, що потребує уваги як у контексті кожної переміщеної людини, так і місцевих територіальних громад, які приймають нових мешканців. Соціально-економічний вплив внутрішнього переміщення на приймаючі громади є значущим та ресурсно витратним. Постає потреба як вивчення спричинених процесом переміщення соціальних проблем, так і пошуку ефективних і взаємоприйнятних рішень із боку влади, приймаючих громад, людей зі статусом ВПО. Уразливий стан людей зі статусом ВПО призводить до виникнення низки потреб, що повинні знайти відповідь із боку держави, суспільства та органів місцевого самоврядування.

Відповідно, набуває актуальності потреба соціальної інтеграції людей зі статусом ВПО у приймаючі громади через ідентифікацію їхніх потреб, володіння інформацією та забезпечення доступу до соціальних прав і гарантій, збільшення можливостей приймаючих громад щодо соціальної підтримки вимушено переміщених осіб.

Дослідження, спрямовані на аналіз стану людей зі статусом ВПО, а також шляхів і методів їх соціальної інтеграції, почали з'являтися в українському науковому дискурсі, що був започаткований анексією Криму та збройним конфліктом на Донбасі. Вони презентувалися як дослідження неурядових організацій щодо соціального стану вимушено переміщених людей (ОБСЄ, 2014; Балакірева (ред.), 2016; Смаль і Позняк, 2016), так і результати наукових

розвідок українських дослідників щодо стану інтегрованості вимушено переміщених осіб у приймаючі громади (Газізова, 2019; Каплан, 2017; Кобзін та ін., 2020). Соціальна інтеграція ВПО, на думку І. Тітара (2016), може розглядатися у контексті двох підходів – соціокультурного (культурне навчання, зміна ідентичності) та ресурсного (отримання доступу до ринку праці, інтеграція у сферах житла, освіти, охорони здоров'я, громадянства, права).

Проблема соціальної інтеграції у наукових дослідженнях набула особливої актуальності після 2022 р. у зв'язку зі стрімким зростанням кількості внутрішньо переміщених людей і потребою обґрунтування шляхів допомоги їм (Коваліско і Бубняк, 2022; Легеза і Шевирталов, 2023; МОМ, 2023; Складярова, 2022).

Метою дослідження є оцінка стану соціальної інтегрованості людей зі статусом ВПО у приймаючі територіальні громади на основі збору й аналізу результатів анкетування ВПО.

Для реалізації мети дослідження було розв'язано такі завдання:

- охарактеризовано соціальні потреби людей зі статусом ВПО та визначено рівень їхньої обізнаності щодо наявності ресурсів для задоволення визначених потреб;
- проаналізовано основні труднощі, з якими зіштовхувалися люди зі статусом ВПО або члени їхніх сімей за час перебування в новій громаді;
- здійснено оцінку рівня задоволеності людей зі статусом ВПО наявними соціальними умовами проживання у приймаючих громадах.

Опитування проводилося у січні-лютому 2024 р. шляхом онлайн-анкетування (Google-форма). Участь в опитуванні була добровільною та анонімною, оголошення про проведення опитування розміщувалося у Вайбер-групах і Телеграм-каналах.

В опитуванні взяли участь 36 осіб зі статусом ВПО, із них 30 жінок (83,3%) та 6 чоловіків (16,7%). У результатах опитування представлено різні вікові групи: 2 респондентів/ок віком 18–29 років (5,6%), 12 – віком від 30 до 40 років (33,3%), 8 – 41–50 років (22,2%), 8 – 51–60 років (22,2%) та 6 респондентів(ок)

старше 60 років (16,7%).

Вивчення *обставин переміщення* свідчить, що більшість респондентів/ок (80,6%) уперше набули статусу ВПО після 2022 р.; 5,6% учасників/ць вказали, що вже були переміщені двічі; три і більше раз були переміщені 13,8% респондентів/ок. Серед причин для внутрішнього переміщення опитуваними визначено такі:

- бойові дії (обстріли) у населеному пункті (38,8%);
- безпосередня загроза населеному пункту (30,6%);
- окупація населеного пункту (25,0%);
- одразу після повномасштабного вторгнення (2,8%);
- у 2014 році з Донецька (2,8%).

У відповідь на запитання: «*Станом на зараз, чи Ви проживаєте у тій громаді, до якої планували виїхати?*» 55,6% опитаних відповіли ствердно; 33,3% заперечили і 11,1% дали свій варіант відповіді. Базовими причинами вибору приймаючої територіальної громади стали такі:

- наявність родичів, друзів, знайомих (72,1%);
- були у громаді раніше і сподобалося (11,1%);
- їхали навмання і вдалося залишитися (5,6%);
- доставили евакуаційним транспортом (5,6%);
- можливість знайти житло (5,6%).

77,7% респондентів/ок зі статусом ВПО орендують житло у приймаючій громаді; 11,1% проживають у родичів/друзів безкоштовно; 5,6% опитаних проживають безкоштовно у місцевих жителів/волонтерів; 5,6% проживають у соціальному житлі або гуртожитку.

Плани щодо подальшого проживання на момент опитування респонденти/ки визначили так:

- залишитися жити у приймаючій громаді (61,1%);
- повернутися додому за певних умов – зокрема, були визначені такі передумови: безпека в населеному пункті, завершення російського вторгнення, робота критичної

інфраструктури, відсутність обстрілів (13,9%);
 – переїхати в інше місто України (5,6%);
 – важко визначити (19,4%).

Оскільки більше половини опитаних людей зі статусом ВПО на разі не планують переїзд, можна зробити попередній висновок про те, що це може опосередковано свідчити як про задоволеність умовами проживання у приймаючій громаді, так і про втому від переміщення й усвідомлення труднощів, які його супроводжують. Водночас кожний/а п'ятий/а опитуваний/а не можуть визначити своїх планів щодо подальшого проживання у приймаючих громадах, із чого можна припустити, що це зумовлено невпевненістю щодо майбутнього. Оскільки більшість опитаних обґрунтувала вибір приймаючої громади наявністю у ній родичів, друзів чи знайомих, то це може впливати на рівень соціальної інтеграції у громаду, коли переміщена людина має до кого звернутися за інформацією чи допомогою.

Наступний блок запитань опитувальника був спрямований на виявлення *труднощів*, з якими зіштовхуються люди у процесі вимушеного переміщення (табл. 1).

На підставі аналізу результатів табл. 1 можна сформулювати висновок, що більше половини (55,6%) людей зі статусом ВПО особисто зіштовхнулися з труднощами у приймаючих територіальних громадах. 41,7% респондентів/ок не відновили працевлаштування станом на початок 2024 р. Серед трьох нагальних потреб, що виділені опитуваними, є житлові (83,3%), фінансові (44,4%) та сімейні (33,3%). Такі дані підтверджуються переліком необхідних умов, що визначені опитуваними для подальшого проживання у громаді, серед яких трьома найважливішими (у порядку спадання) є: наявність окремого житла, комфортність проживання та відсутність житла у місцях постійного проживання і неможливість до нього повернутися.

Наступний блок запитань стосувався характеру взаємодії людей зі статусом ВПО з мешканцями приймаючої громади, зокрема щодо ставлення місцевих жителів, наявності упереджень, відчуття інтегрованості у громаду (табл. 2).

Таблиця 1

Базові потреби та труднощі, результати опитування людей зі статусом ВПО, січень-лютий 2024 р.

Запитання / варіанти відповідей	%
<i>Виникнення труднощів у приймаючій громаді:</i>	
– особисто зіштовхувалися з труднощами	55,6
– особисто не мали, але чули від знайомих	22,2
– нічого не чули про це	22,2
<i>Працевлаштування у приймаючій громаді:</i>	
– утрата роботи (не відновлено працевлаштування)	41,7
– утрата роботи і працевлаштування у новій громаді	19,4
– наявність роботи зі скороченою (відтермінованою) зарплатою	8,3
– віддалена робота	5,6
– утрата роботи частково	2,8
– переїзд разом із працедавцем	2,8
– відсутність роботи ще до початку повномасштабного вторгнення	2,8
– пенсія	13,8
– відповідь відсутня	2,8
<i>Базові потреби (можливість вибрати до 3-х варіантів):</i>	
– власна домівка	83,3
– гроші	44,4
– близькі і члени родини, які перебувають далеко	33,3
– почуття безпеки	27,8
– оплачувана робота	27,8
– спілкування з друзями	25,0
– доступність інфраструктури	13,9
– домашні тварини	11,1
– улюблені та звичні речі	11,1
– якісне дозвілля	11,1
– захист прав	8,3
– почуття корисності	8,3
– правова підтримка	5,6
– розваги	5,6
<i>Умови для подальшого проживання у громаді (3 варіанти):</i>	
– наявність окремого житла	44,4
– комфортність проживання	36,1
– неможливість повернутися до постійного місця проживання	30,5
– наявність можливостей для самореалізації	27,8
– наявність роботи і зарплати на рівні довоєнній	22,2
– відкриття власного бізнесу	11,1
– об'єднання з родичами	8,3
(їх переїзд у приймаючу громаду)	
– можливість побудови нових дружніх зв'язків	16,8
– безпека проживання у громаді	2,8
– залишатися у приймаючій громаді незалежно від умов і обставин	2,8
– не залишатися у приймаючій громаді за жодних умов	2,8
– важко відповісти	5,6

Таблиця 2
**Ставлення місцевих жителів, результати
опитування людей зі статусом ВПО,
січень-лютий 2024 р.**

Запитання / варіанти відповідей	%
<i>Ставлення місцевих жителів до людей зі статусом ВПО:</i>	
– нейтральне	38,9
– дружнє та емпатійне	27,8
– байдуже	13,8
– напружене й агресивне	8,3
– різне, залежить від людей	2,8
– важко відповісти	5,6
– не маю бажання про це говорити	2,8
<i>Відчуття упередженого ставлення до людей зі статусом ВПО:</i>	
– не трапляється і не відчувається	13,8
– залежить від кола спілкування	22,2
– часом трапляється	16,8
– зрідка трапляється	13,8
– поодинокі випадки	11,1
– постійно трапляється	2,8
– періодично трапляється	11,1
– важко відповісти	8,4
<i>Хто переважно виявляє упереджене ставлення:</i>	
– сусіди, знайомі, колеги	47,2
– орендодавці житла	25,0
– працевдавці	13,8
– державні службовці	8,4
– волонтери	8,4
– вчителі, викладачі, лікарі	2,8
– представники правоохоронних органів	5,6
– представники бізнесу, що продають товари чи надають послуги	5,6
<i>Відчуття інтегрованості та залучення у приймаючу громаду:</i>	
– переважає почуття ізоляваності й інакшості	30,5
– переважає почуття відсутності різниці з місцевими мешканцями	30,5
– почуття корисності та потрібності	13,9
– почуття повної інтегрованості	5,6
– почуття повної ізоляваності й виключення	5,6
– важко відповісти	11,1
– відмова надати відповідь	2,8
<i>Перешкоди для активної інтеграції у громаду (3 варіанти):</i>	
– особисті мотиви та переживання	60,0
– сприйняття місця проживання як тимчасового	48,9
– нестача інформації про можливості інтеграції	28,6
– відсутність комунікації з органами місцевої влади	25,0
– відсутність комунікації з місцевими мешканцями/мешканками	8,6
– незрозуміння необхідності залучення до життя громади	8,6
– несприйняття людей зі статусом ВПО у громаді	2,8
– вік	2,8
<i>Участь у житті громади людей зі статусом ВПО:</i>	
– долучення до місцевих програм для ВПО	36,1
– долучення до громадських обговорень	11,1
– підписання електронних петицій	13,9
– участь у роботі рад із питань ВПО	13,9
– нічого з перерахованого	2,8
– важко відповісти	2,8

Згідно з результатами опитування, майже дві третини (66,7%) вимушено переміщених людей оцінюють ставлення з боку місцевих жителів як нейтральне (38,9%) або дружнє та емпатійне (27,8%). Упереджене ставлення до внутрішньо переміщених людей залежить від кола спілкування (22,2% опитаних), трапляється час від часу (16,8%) або зрідка (13,8%); 13,8% респондентів/ок опитування не зіштовхувалися з упередженим ставленням до людей зі статусом ВПО. За результатами опитування найчастіше упереджене ставлення виявляють сусіди, знайомі або колеги (47,2%) або орендодавці житла (25,0%). Водночас відсутність упереджень і негативного ставлення до людей, які мають статус ВПО, не впливає, згідно з отриманими даними, на відчуття ними інтегрованості в приймаючу громаду, оскільки майже третина опитуваних (30,5%) відзначила переважання у них почуття ізоляваності та інакшості. Ще 30,5% опитуваних відзначили відсутність різниці з місцевими мешканцями об'єднаної територіальної громади. Основними перешкодами інтеграції в громаду, на думку респондентів/ок, є особисті мотиви та переживання (60,0%) і власне сприйняття місця проживання як тимчасового (48,9%). 36,1% опитуваних долучаються до місцевих програм для людей зі статусом ВПО.

Відповідно, можна сформулювати припущення, що для місцевих мешканців статус внутрішньо переміщених осіб не є підставою для негативного/упередженого ставлення або носить індивідуальний, детермінований особистими ставленнями або установками характер. Натомість люди зі статусом ВПО не є готовими до інтеграції в громаду через сприйняття місця проживання в громаді як тимчасового та через особисті мотиви і переживання.

Місцеві громадські та державні ініціативи щодо залучення й інтеграції людей зі статусом ВПО охоплюють трохи більше третини цільової аудиторії (36,1%), натомість активну участь у житті громади на рівні громадських слухань і обговорень із широкого кола питань беруть 11,1% досліджуваних.

Окремий блок запитань опитувальника стосувався оцінки задоволеності ВПО рівнем підтримки з боку різних соціальних інституцій. Респондентам/кам пропонувалося оцінити за шкалою від 1 до 5 балів рівень їх задоволеності підтримкою внутрішньо переміщених осіб із

боку визначених інституцій (де 1 – мінімальний бал, а 5 – максимальний). Середні результати оцінювання проілюстровано в табл. 3.

Таблиця 3
**Задоволеність рівнем підтримки,
результати опитування людей зі статусом
ВПО, січень-лютий 2024 р.**

Соціальні інституції	Середня оцінка
Державні органи влади	1,94
Місцева влада у приймаючій громаді	2,00
Неурядові організації (громадські, благодійні, волонтерські)	3,39
Соціальні заклади та установи	2,86
Державні заклади освіти	2,36
Державні заклади охорони здоров'я	2,69
Державні заклади охорони правопорядку	2,36
Заклади культури	2,47

Із отриманих результатів оцінювання видно, що переважна більшість респондентів/ок не задоволена рівнем підтримки з боку різних соціальних інституцій, державних закладів і органів влади. Це може свідчити про значну різницю між очікуваннями вимушено переміщених людей щодо подальшої підтримки та реаліями й можливостями інституцій щодо надання такої підтримки. Важливо зазначити, що в опитувальнику не були передбачені відкриті запитання щодо визначення, чим саме зумовлені ті чи інші варіанти оцінювання. З огляду на це, вважаємо необхідним розроблення стратегії та механізмів комунікації державних закладів і органів влади з місцевими мешканцями (як постійними, так і переміщеними) щодо можливостей та умов надання підтримки. Такий висновок зумовлений як низькими результатами оцінювання діяльності таких органів і закладів, так і відповідями на наступні запитання опитувальника щодо відкритості цих соціальних інституцій та обізнаності вимушено переміщених людей про їхню діяльність. З'ясовано, що 83,3% опитованих є обізнаними щодо діяльності недержавних та/або волонтерських організацій у громаді, із них 75% зверталися до цих організацій

по допомогу. Натомість 47,2% респондентів/ок оцінюють місцеві органи влади як недостатньо відкриті до проблем ВПО; ще 19,4% – як байдужі до проблем ВПО з відсутністю бажання щодо їх вирішення.

Таким чином, узагальнені результати дослідження дають можливість сформулювати висновки щодо соціальної інтегрованості людей зі статусом ВПО у приймаючі громади. Рівень соціальної інтеграції визначався на основі результатів задоволення базових потреб і визначення труднощів вимушено переміщених осіб, ставлення до них місцевих жителів та оцінки задоволеності рівнем підтримки з боку органів місцевої і державної влади. Більше половини людей зі статусом ВПО особисто зіштовхнулися з труднощами у приймаючих територіальних громадах. Більше третини респондентів/ок не відновили працевлаштування станом на початок 2024 р. Нагальними потребами, на думку опитованих, є вирішення житлових, фінансових та сімейних труднощів. Відсутність або неможливість відновити працевлаштування визначено серйозною перепорою у соціальній інтеграції людей зі статусом ВПО у приймаючі громади. Більшість вимушено переміщених людей оцінює ставлення до них із боку місцевих жителів як нейтральне або дружнє і емпатійне. Випадки упередженого ставлення до внутрішньо переміщених осіб залежать від кола їх спілкування, трапляються час від часу або мають поодинокий характер. Близько третини опитованих відчують почуття ізольованості та інакшості у приймаючій громаді. Опитувані люди зі статусом ВПО не є готовими до інтеграції у громаду через сприйняття місця проживання в громаді як тимчасового, а також через особисті мотиви і переживання. Переважна більшість респондентів/ок не задоволена рівнем підтримки з боку органів влади, державних закладів і соціальних інституцій.

Перспективою подальших напрацювань повинні бути обґрунтовані рекомендації, дорожні карти та механізми соціальної адаптації та інтеграції людей зі статусом ВПО у приймаючі громади.

Література

1. ОБСЄ. Внутрішньо переміщені особи в Україні. Тематичний звіт. 12 серпня 2014 р. ОБСЄ. URL: <https://www.slideshare.net/DonbassFullAccess/ss-91011058>
2. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції : наукова доповідь / за ред. О. М. Балакіревої. Київ, 2016. 140 с. URL: <http://ief.org.ua/docs/sr/295.pdf>

3. Смал В., Позняк О. Внутрішньо переміщені особи: соціальна та економічна інтеграція в приймаючих громадах. За матеріалами Вінницької, Запорізької, Івано-Франківської та Полтавської областей. Проект ПРОМІС, 2016. URL: <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-91693812/91693812>
4. Газізова О. Шляхи подолання соціокультурних конфліктів у процесі інтеграції внутрішньо переміщених осіб у нові територіальні громади. *Українознавчий альманах*. 2019. Вип. 25. С. 44–48. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2019.25.7>
5. Каплан Ю. Б. Особливості інтеграції та адаптації внутрішньо переміщених осіб у нових територіальних громадах: питання реалізації політичних прав і свобод. *Національний інститут стратегічних досліджень*, 2017. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-12/perem_osoby-2f1a8.pdf
6. Методичний посібник з оцінювання потреб ВПО у громадах / Д. Кобзін та ін. Харків, 2020. 246 с. URL: <https://rm.coe.int/manual-needs-assessment-idps/16809f43da>
7. Титар І. О. Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. *Український соціум*. 2016. № 4(59). С. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.15407/socium2016.04.057>
8. Коваліско Н. В., Бубняк С. М. Соціальне самопочуття внутрішньо переміщених осіб в Україні: соціологічний дискурс : монографія. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. 294 с. URL: <https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/Sotsialne-samopochuttia-vnutrishno-peremishchenykh-osib.-Kovalisko-N.V.-Bubniak-S.M..pdf>
9. Лебеза Ю. О., Шевирталов В. С. Публічне управління процесами соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 1. С. 125–128. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.1.21>
10. МОМ. Звіт про внутрішнє переміщення в Україні. Опитування загального населення. Раунд 12. 23 січня 2023 р. URL: <https://dtm.iom.int/reports/ukraine-zvit-pro-vnutrishne-peremischennya-v-ukraini-oprituvannya-zagalnogo-naselennya-0>
11. Склярюва І. Потреби ВПО у воєнний час: досвід громадського сектора України на прикладі ініціативи Shelter Ukraine. *Соціологічні студії*. 2022. № 2(21). С. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2022-02-57-67>

References

1. OSCE. (2014). Vnutrishno peremishcheni osoby v Ukraini. Tematychnyi zvit. 12 serpnia 2014 [Internally displaced persons in Ukraine. Thematic report. 12 August 2014]. Retrieved from <https://www.slideshare.net/DonbassFullAccess/ss-91011058> [in Ukrainian].
2. Balakirieva, O. (Ed.). (2016). Vymusheni pereselentsi ta pryimaiuchi hromady: uroky dlia efektyvnoi suspilnoi adaptatsii y intehtatsii: naukova dopovid. [Internal Migrants and Hosting Communities: Lessons of Effective Social Adaptation and Integration: A Scientific Report]. Kyiv: NAS of Ukraine; Institute for Economics and Forecasting of NAS of Ukraine. Retrieved from <http://ief.org.ua/docs/sr/295.pdf> [in Ukrainian].
3. Smal, V., & Pozniak, O. (2016). Vnutrishno peremishcheni osoby: Sotsialna ta ekonomichna intehtatsiia v pryimaiuchykh hromadakh. Za materialamy Vinnytskoi, Zaporizkoi, Ivano-Frankivskoi ta Poltavskoi oblasti [Internally displaced persons: Social and economic integration in host communities. Based on the materials of Vinnytsia, Zaporizhzhia, Ivano-Frankivsk and Poltava regions]. Project PROMIS. Retrieved from <https://www.slideshare.net/slideshow/ss-91693812/91693812> [in Ukrainian].
4. Hazizova, O. (2019). Shliakhy podolannia sotsiokulturnykh konfliktiv u protsesi intehtatsii vnutrishno peremishchenykh osib u novi terytorialni hromady [Ways of overcoming of socio-cultural conflicts in the process of integrating of internally displaced persons into new territorial communities]. *Українознавчий альманах – Almanac of Ukrainian Studies*, 25, 44–48. DOI: <https://doi.org/10.17721/2520-2626/2019.25.7> [in Ukrainian].
5. Kaplan, Y. B. (2017). Osoblyvosti intehtatsii ta adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib u novykh terytorialnykh hromadakh: pytannia realizatsii politychnykh prav i svobod [Peculiarities of integration and adaptation of internally displaced persons in new territorial communities: issues of political rights and freedoms]. National Institute for Strategic Studies. Retrieved from https://niss.gov.ua/sites/default/files/2017-12/perem_osoby-2f1a8.pdf [in Ukrainian].
6. Kobzin, D., Levkina, G., Luneva, O., Chernousov, A., & Shcherban, S. (2020). Metodychnyi posibnyk z otsiniuvannia potreb VPO u hromadakh [Methodological guide to assessing the needs of IDPs in communities]. Kharkiv: Kharkiv Institute for Social Research. Retrieved from <https://rm.coe.int/manual-needs-assessment-idps/16809f43da> [in Ukrainian].
7. Titar, I. O. (2016). Poniattia ta kryterii adaptatsii y intehtatsii vnutrishno peremishchenykh osib i umovy skasuvannia statusu pereselentsia [Concepts and criteria of internally displaced persons' adaptation and integration and terms of idp status withdrawal]. *Український соціум – Ukrainian socium*, 4(59), 57–68. DOI: <https://doi.org/10.15407/socium2016.04.057> [in Ukrainian].

8. Kovalisko, N. V., & Bubniak, S. M. (2022). Sotsialne samopochuttia vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini: sotsiolohichniy dyskurs [Social well-being of internally displaced persons in Ukraine: sociological discourse]. Lviv: Ivan Franko National University of Lviv. Retrieved from <https://clio.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/06/Sotsialne-samopochuttia-vnutrishno-peremishchenykh-osib.-Kovalisko-N.V.-Bubniak-S.M..pdf> [in Ukrainian].

9. Legeza, Y. O., & Shevyrtalov, V. S. (2023). Publichne upravlinnia protsesamy sotsialnoi intehtratsii vnutrishno peremishchenykh osib v Ukraini [Public management of the processes of social integration of internally displaced persons in Ukraine]. *Dniprovskiyi naukoviyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykhologii, prava – Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law, 1*, 125–128. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.1.21> [in Ukrainian].

10. MOM [IOM] (2023). Zvit pro vnutrishnie peremishchennia v Ukraini. Opytuvannia zahalnoho naselennia. Raund 12. 23 sichnia 2023 roku [Report on internal displacement in Ukraine. Survey of the general population. Round 12. 23 January 2023]. Retrieved from <https://dtm.iom.int/reports/ukraina-zvit-pro-vnutrishne-peremishchennya-v-ukraini-opytuvannya-zagalnogo-naselennya-0> [in Ukrainian].

11. Skliarova, I. (2022). Potreby VPO u voiennyi chas: dosvid hromadskoho sektoru Ukrainy na prykladi initsiatyvy Shelter Ukraine [The Needs of IDPs in Wartime: Experience of the Public Sector of Ukraine on the Example of Shelter Ukraine Initiative]. *Sotsiolohichni studii – Sociological studios, 2(21)*. DOI: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2022-02-57-67> [in Ukrainian].

Павлик Н. П., Гордон М. В., Оленцевич Н. В. Соціальна інтеграція людей зі статусом ВПО у приймаючих громадах: результати опитування

У статті представлено результати опитування людей зі статусом ВПО (внутрішньо переміщені особи) у січні-лютому 2024 р. Опитування відбувалося онлайн із метою визначити базові потреби та труднощі вимушено переміщених людей, ставлення до них місцевих жителів та задоволеність рівнем підтримки з боку державних закладів та органів влади. Участь в опитуванні взяли 36 людей зі статусом ВПО. За результатами опитування сформульовано висновки, що кожна друга людина зі статусом ВПО особисто зіштовхнулася з труднощами у приймаючих територіальних громадах. Більше третини опитуваних не відновили своє працевлаштування станом на початок 2024 р. Найбільш нагальними потребами вимушено переміщених людей визначено житлові, фінансові та сімейні. Відсутність або неможливість відновити працевлаштування є бар'єром у соціальній інтеграції людей зі статусом ВПО у приймаючі громади. Більшість вимушено переміщених людей оцінює ставлення до них із боку місцевих жителів як нейтральне або дружнє і емпатійне. Випадки упередженого ставлення до внутрішньо переміщених людей залежать від кола їх спілкування, трапляються час від часу або зрідка. Близько третини опитуваних відзначають у себе переважання почуття ізольованості та інакшості у приймаючій громаді. Опитувані люди зі статусом ВПО не є готовими до інтеграції в громаду через сприйняття місця проживання в громаді як тимчасового, а також особисті мотиви і переживання. Переважна більшість вимушено переміщених людей не задоволена рівнем підтримки з боку органів влади, державних закладів і соціальних інституцій.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи (ВПО), приймаючі громади, територіальні громади, соціальна інтеграція.

Pavlyk N. P., Gordon M. V., Olentsevych N. V. Social integration of IDPs (internally displaced people) in host communities: results of the survey

The article presents the results of the survey of people with IDP status in January-February 2024. The survey was conducted online to determine basic needs and difficulties of IDPs, attitudes of local residents towards them and satisfaction with the level of support provided by state institutions and authorities. A total of 36 people with IDP status took part in the survey. The results of the survey show that every second person with IDP status was personally confronted with difficulties in the host communities. More than a third of respondents had not yet resumed employment by the beginning of 2024. The most urgent needs of IDPs were identified in the areas of housing, finances and family. The lack of or inability to resume employment is an obstacle to the social integration of people with IDP status into host communities. The majority of IDPs consider the attitude of local residents towards them to be neutral or friendly and empathetic. Cases of prejudiced attitudes towards IDPs depend on their social environment and occur from time to time or occasionally. Around a third of respondents reported a prevailing feeling of isolation and alienation in the host community. The respondents with IDP status are not willing to integrate into the community because they perceive their residence in the community as temporary, as well as due to personal motives and experiences. The vast majority of IDPs are not satisfied with the support provided by authorities, state institutions and social organisations. At the same time, respondents highly value the role of non-governmental organisations (NGOs, charities, voluntary movements) in supporting internally displaced people.

Key words: internally displaced people (IDP), host communities, territorial communities, social integration.

Стаття надійшла до редакції 24.06.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 316.621:352.07

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-80-86

Петрочко Жанна Василівна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

z.petrochko@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4413-1243>

Карпенко Олена Георгіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

<https://orcid.org/0000-0002-6715-2899>

Лютий Вадим Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

<https://orcid.org/0000-0002-9105-0470>

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Актуальність проблеми. Повномасштабне вторгнення росії на територію нашої держави 24 лютого 2022 р. зумовило зміну пріоритетів соціальної політики, негативно вплинуло на дотримання основних суспільних інтересів безпеки, соціально-економічний, соціокультурний розвиток суспільства, а також на життєдіяльність та добробут мешканців територіальних громад, зокрема людей похилого віку, людей з інвалідністю, молодь, сім'ї з дітьми тощо (Актуальні питання соціальної роботи, 2023). Сучасне українське суспільство нині потребує соціально активних громадян. І саме молодь є найбільш соціально активною групою у громаді, яка, долучаючись до волонтерської діяльності, допомагає вирішувати соціокультурні проблеми громади, сприяє

формуванню проактивної, відповідальної, соціально мобільної особистості, самостійної у прийнятті управлінських рішень, здатної адаптуватися до складних соціальних умов сьогодення (Спіріна, 2022). Таким чином, сприяння соціальній активності студентської молоді та залучення її до волонтерської діяльності в громадах є вагомим ресурсом відновлення громад, постраждалих унаслідок війни. Проте умови й можливості соціальної активності молоді в сучасних українських громадах потребують дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання формування соціальної активності особистості досліджувала С. Абрамова; соціальну активність особистості як умову розвитку сучасного суспільства вивчали Н. Заверико,

Н. Клішевич, В. Петрович, М. Уйсімбаєва; соціальну активність особистості як засадничий принцип розбудови громадянського суспільства досліджено Н. Кукіною, Г. Тараненко; актуальні питання соціального становлення особистості висвітлено в роботах О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, В. Поліщук; чинники, що впливають на активність студентів в умовах війни, визначено у наукових працях Л. Гузалої, І. Шевченко; проблеми формування соціальної активності студентів розглядали М. Васильєва, Ю. Ївженко, С. Чернета; активну життєву позицію студентської молоді в умовах війни аналізували І. Любченко, А. Сажієнко, Т. Цуркан та ін.

Проблеми розвитку волонтерських ініціатив як інструменту активізації громади досліджували Т. Лях, Т. Спіріна (Лях & Спіріна, 2021), О. Карпенко, С. Гунько (Гунько та ін., 2023), участі молоді у волонтерських програмах – М. Лехолетова, А. Котелевець, О. Швед (Liakh, Lekholetova, Kotelevets, Spirina, Shved, 2021).

Соціально-педагогічну діяльність студентських волонтерських груп досліджувала Т. Лях (Лях, 2009), організацію волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу – З. Бондаренко (Бондаренко, 2008).

Водночас залишаються недостатньо розкритими питання щодо розвитку соціальної активності особистості й можливостей волонтерської діяльності як форми соціальної активності молоді у територіальній громаді в умовах повномасштабного вторгнення.

Метою дослідження є обґрунтування актуальності соціальної активності особистості через волонтерську діяльність як засобу розбудови й розвитку територіальної громади та громадянського суспільства у цілому в умовах війни та у повоєнний період.

Основний матеріал дослідження. Україна сьогодні потребує соціально активних громадян із позитивно спрямованою просоціальною поведінкою, певними соціальними цінностями, якостями, уміннями й навичками, серед яких можна виокремити: ініціативність, цілеспрямованість, самостійність,

соціальну мобільність, соціальну творчість і креативність.

Формою організації діяльності особистості у територіальній громаді є волонтерська діяльність. Вона сприяє соціальній активності особистості, її соціальному становленню, формуванню морально-етичних, соціально цінних якостей, інтересу до результатів своєї життєдіяльності, умінню вирішувати соціокультурні, економічні, освітні проблеми (Лях, 2021). І саме тому є доволі результативним засобом розвитку соціальної активності особистості у територіальній громаді, зміцнюючи та розширюючи соціальні вміння й навички людини вирішувати складні питання у командній взаємодії.

Волонтерська діяльність є проявом соціальної активності й чинником формування цієї активності, долучаючи до співпраці суспільство та особистість. Вона дає змогу ствердитися, проявити себе, виявити активну соціальну позицію, самореалізуватися, здобути професійні навички та розвивати соціальну компетентність, організувати власну життєдіяльність і бути корисним своїй державі (Волонтерство: poradnik dla organizatora volonterського руху, 2021).

Зважаючи на те, що волонтерство є особливою формою соціальної активності, яка здійснюється здебільшого в системі взаємовідносин «людина – людина», О. Трубнікова окреслює п'ять ключових складників волонтерства: соціальні цінності, мотивація, знання, емоції, соціальна комунікація (Трубнікова, 2009).

Сьогодні з'являється нове розуміння волонтерства, воно є фундаментом громадянського суспільства, громадянської позиції, без якого важко уявити можливість розв'язання соціальних проблем. Усе більше людей виявляють просоціальну активність і свідомість. Волонтерська діяльність у сучасних умовах ґрунтується на засадах добровільності, добротності, законності, гуманності, гідності, спільності інтересів, рівності прав. Кожен мешканець територіальної громади може взяти участь у покращенні якості життя й добробуту. Особливо це актуально для громад,

що постраждали внаслідок війни, адже брак ресурсів, пошкодження соціальної інфраструктури, неефективне формальне адміністрування можуть бути компенсовані соціальною активністю молодих жителів громади, організованою у формі волонтерської діяльності.

Таким чином, ключовим питанням є розвиток соціальної активності особистості, її вмотивованості до участі у вирішенні нагальних суспільних проблем, у т. ч. у територіальній громаді, прийнятті усвідомлених, виважених рішень, відповідальності за наслідки власних вчинків та діяльності на благо суспільства.

Необхідно наголосити, що соціальну активність досліджують як: здатність людини до усвідомленої соціальної діяльності задля розв'язання соціальних проблем і формування важливих особистісних соціальних якостей; прийняття наявних у суспільстві правил, вимог, норм і можливість долати індивідуальні інтереси заради громадських, проактивний характер життєдіяльності особистості у громаді; соціально спрямовану діяльність через взаємодію із соціальним середовищем під час виконання значущої соціальної діяльності; внутрішню готовність особистості до усвідомленої діяльності задля перетворення соціальної дійсності (Тараненко, Кукіна, 2023).

Отже, ми свідомі розглядати соціальну активність як *усвідомлення, прийняття інтересів навколишнього середовища й готовність утілювати, упроваджувати ці інтереси активною соціальною діяльністю*. Зокрема, варто окреслити, що ключовими показниками соціальної активності є ініціативність, самостійність, незалежність, толерантність і прийняття відмінностей, комунікабельність, критичне мислення, готовність пожертвувати своїми інтересами заради суспільства та громади. Також можемо виокремити основні підходи до розуміння активності: активність ширша, ніж діяльність; простежуються співзвучність, схожість та рівнозначність активності і діяльності; активність виступає характеристикою діяльності.

Проаналізувавши особливості формування й становлення соціальної активності, науковці наголошують на двох ключових

концепціях щодо її розвитку. Перша концепція ґрунтується на традиційних позиціях розвитку особистості як діяльнісного суб'єкта, успіх діяльності особистості визначається її знанням соціального середовища, територіальної громади, а соціальна активність виступає результатом появи потреб у громаді. Друга ж зазначає творчий характер розвитку соціальної активності, роль особистості вивчається з погляду її соціальної активності, ініціативності, здатності самостійно та виважено керувати власними діями й особистою життєдіяльністю (Тараненко, Кукіна, 2023).

Отже, соціальна активність особистості у територіальній громаді є соціальною якістю, у якій проявляється, здійснюється, утілюється змістовність взаємодії особистості із соціальним середовищем та його проактивне перетворення й розвиток. Волонтерська діяльність є проявом, формою організації та чинником розвитку соціальної активності, що найбільшою мірою відповідає потребам розвитку сучасних українських громад і соціального становлення їх молодих мешканців.

Обґрунтуванням актуальності та необхідності впровадження соціальної активності молодих людей у формі волонтерської діяльності як засобу соціалізації молоді та розвитку громад у контексті війни можуть слугувати результати дослідження, проведеного в 2021 р. викладами кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка в рамках проекту «Підготовка менеджерів волонтерських програм задля системного професійного підходу у роботі з волонтерами на Сході України» Всеукраїнського громадського центру «Волонтер». Воно було спрямоване на вивчення проблем прифронтових на той час громад Донецької та Луганської областей та розкриття можливостей і умов упровадження волонтерських проєктів, спрямованих на подолання таких проблем. Методи дослідження – фокус-група, якісний аналіз отриманих даних. Фокус-група проводилася в умовах карантинних обмежень, пов'язаних з епідемією COVID-19, онлайн за допомогою відеоконференції на платформі Zoom. До участі у фокус-групі

запрошувались учасники волонтерських груп, що пройшли підготовку в рамках проекту, розробили та впроваджували волонтерські ініціативи, спрямовані на підтримку громад Донецької та Луганської областей. Таким чином, у дослідженні взяли участь 18 осіб (17 жінок та 1 чоловік), які представляли громади Бахмутського, Краматорського, Волноваського, Маріупольського районів Донецької та Сєвєродонецького району Луганської областей.

У ході дискусії фокус-групи були визначені основні проблеми прифронтових громад: соціальна нерівність, бідність, соціальна уразливість жителів; несправедливість у розподілі соціальної та гуманітарної допомоги; невпевненість людей у майбутньому; суперечності між різними групами жителів залежно від їхньої політичної позиції; суперечність між соціально активними групами та тими, хто займає пасивну позицію; пасивність офіційної влади (адміністрації громад).

Учасники звертали увагу, що причинами проблем громади можуть бути розмежування між її жителями, громадськістю та елітами: *«Мешканці громади хочуть бути почутими. Ігнорування думки людей – це єдине, що може спричинити конфлікт у громаді»*, *«Більше розмежування в громаді та конфліктних ситуацій між групами з'являються тоді, коли надається матеріальна або фінансова допомога різним соціальним групам людей (малозабезпечені, багатодітні), через несправедливе ставлення керівництва до таких груп і викликає конфлікти»*.

Відповідно до результатів дискусії, саме волонтерська діяльність, розроблення і впровадження ініціатив молоддю можуть вплинути на ситуацію та активізувати всіх жителів громад: *«Я вважаю, що кращим способом буде ... розвиток волонтерського руху, робота з молоддю, розпочинаючи зі шкіл, створення спеціальних центрів або просторів, спрямованих на вирішення тієї чи іншої проблеми чи на об'єднання людей. У таких маленьких містах, як наше, або в селах якийсь «простір» – це вже як «ковточок свіжого повітря» для людей, які цього потребують»*.

На думку учасників, упровадження волонтерських ініціатив може сприяти розвитку

громад завдяки: проведенню оцінки потреб; розробленню та просуванню певної стратегії розвитку громади; демонстрації позитивних цінностей, відповідальності, позитивних прикладів; пошуку спільних для жителів інтересів; зламу негативних стереотипів; взаємній підтримці жителів; проведенню адвокаційних кампаній.

Таким чином, *соціальну активність можемо характеризувати як сукупність форм людської життєдіяльності, орієнтованої на вирішення складних життєвих ситуацій, які виникають у територіальній громаді*. Одним зі шляхів вирішення складних життєвих ситуацій та соціальних проблем у територіальній громаді є волонтерська діяльність задля втілення задумів місцевої влади та громадських ініціатив. Їх упровадження сприятиме активізації жителів громади, зокрема молоді, учнів та студентів, згуртуванню громади, визначенню реальних потреб її жителів та популяризації серед них успішних соціальних практик.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Процес формування й розвитку соціальної активності є довготривалим, доволі динамічним, нелегким, важким та суперечливим, оскільки територіальна громада, у якій мешкає і здійснює свою життєдіяльність особистість, є мінливою, нестабільною і не завжди її можливо спрогнозувати та передбачити. Тому цей процес потребує зацікавленості особистості у вирішенні проблем територіальної громади, уміння самостійно та виважено ухвалювати якісні управлінські рішення.

Як засіб формування й розвитку соціально активної особистості у територіальній громаді волонтерська діяльність передбачає усвідомлення відповідальності за власний вибір, дії та наслідки. Динаміка розвитку соціального середовища територіальної громади зумовлена рівнем соціальної активності її мешканців, зокрема людей похилого віку, людей з інвалідністю, молоді, сімей із дітьми. Водночас виникає потреба стимулювання й мотивації особистості до проактивної діяльності та соціально позитивної поведінки у територіальній громаді задля соціальної взаємодії, соціального партнерства й творчості.

Література

1. Liakh T., Lekholetova M., Kotelevets A., Spirina T., Shved O. Development of youth volunteer programs in the condition of the COVID-19 pandemic in the communities, neighboring to the area of the joint forced operation in the east of Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. № 3. С. 316–326. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6334>
2. Актуальні питання соціальної роботи : навчальний посібник / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>
3. Бондаренко З. П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 247 с.
4. Волонтерство: poradnik dla organizatora wolonterskiego ruchu / О. В. Безпалько та ін. ; уклад. Т. Л. Лях. Київ : Волонтер, 2001. 176 с.
5. Гунько С., Лях Т., Карпенко О. Публічний простір як інструмент розвитку соціальної згуртованості громади. *Humanitas*. 2023. № 2. С. 218–224. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.32>
6. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Соціальна робота з уразливими сім'ями та дітьми : посібник ; у 2-х ч. Ч. І. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ, 2017. 256 с.
7. Бердичевська К., Лютий В. П. Погляди та настанови студентів коледжу як чинники формування у них адиктивної поведінки. *Grail of Science*. 2023. № 33. С. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.15>
8. Лях Т. Волонтерська діяльність. *Енциклопедія освіти* / ред. В. Кремень. 2-е вид. Київ, 2021. С. 138–139.
9. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 306 с.
10. Спіріна Т., Лях Т. Розвиток волонтерських ініціатив як інструменту активізації людських ресурсів місцевих громад. *Aktualne problemy społeczne Ukrainy i Polski. Aspekty partnerstwa instytucji państwowych i organizacji pozarządowych* : monografia / Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie ; Chełmskie Towarzystwo Naukowe, 2021. С. 22–30.
11. Спіріна Т. П. Прийняття ефективних рішень як складова професійної культури соціального працівника. *Information and innovative technologies in the turbulence era : монографія*. Katowice, 2022. С. 232–249.
12. Тараненко Г., Кукіна Н. Соціальна активність особистості як засадничий принцип розбудови громадянського суспільства. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3(9). С. 251–265. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-251-265](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-251-265)
13. Трубінова О. Структура соціально-психологічної готовності особистості до волонтерства. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2009. Т. 7. Вип. 19. Ч. 2. С. 241–248.

References

1. Berdychevska K., & Liutyi, V. (2023). Pohliady ta nastanovy studentiv koledzhu yak chynnyky formuvannia u nykh adyktivnoi povedinky [Views and instructions of college students as factors in the formation of their addictive behavior]. *Grail of Science*, (33), 99–109. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.15> [in Ukrainian].
2. Bondarenko, Z. P. (2008). Orhanizatsiia volonterskoï roboty maibutnikh sotsialnykh pedahohiv v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Organization of volunteer work of future social pedagogues in the conditions of a higher educational institution]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Denysiuk, O., Dulia, A., Vainola, R., Epel, O., Zhukov, V., Karpenko, O., Klishevych, N., Kotelevets, A., Lekholetova, M., Liutyi, V., Liakh, T., Ostrolutska, L., Petrochko, Zh., Sapiha, S., Sylantieva, I., Spirina, T., Sulitskyi, V., Faidiuk, O., & Shved, O. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty [Current issues of social work]. Eds. O. Epel, T. Liakh, I. Sylantieva. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/> [in Ukrainian].
4. Hunko, S., Liakh, T., & Karpenko, O. (2023). Publichnyi prostir yak instrument rozvytku sotsialnoi zghurtovanosti hromady [Public space as a tool of community cohesion]. *Humanitas*, 2, 218–224. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.32> [in Ukrainian].
5. Kyianytsia, Z. P., & Petrochko, Zh. V. (2017). Sotsialna robota z urazlyvymy simiami ta ditmy. Ch. I. Suchasni oriientyry ta kliuchovi tekhnolohii [Social work with vulnerable families with children. Part 1. Modern landmarks and key technologies]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Liakh, T. (Ed.). (2001). Volonterstvo: poradnyk dlia orhanizatora volonterskoho rukhu [Volunteerism: an advisor for the organizer of the volunteer movement] / avt. kol.: O. Bezpalko, N. Zaderyko, I. Zvierieva, N. Zimyvets. Kyiv: Volonter [in Ukrainian].
7. Liakh, T., & Spirina, T. (2021). Rozvytok volonterskykh initsiatyv yak instrumentu aktyvizatsii liudskykh resursiv mistsevnykh hromad [The development of volunteer initiatives as a tool for activating the human resources of local communities]. *Aktualne problemy spoleczne Ukrainy i Polski. Aspekty partnerstva instytucji państwowych i organizacji pozarządowych: monografia* / Red. nauk.: H. Bejger, O. Lisovets, S. Borysiuk. (pp. 22–30). Chel'm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chel'mie ; Chel'mskie Towarzystwo Naukowe [in Ukrainian].
8. Liakh, T., Lekholetova, M., Kotelevets, A., Spirina, T., & Shved, O. (2021). Development of youth volunteer programs in the condition of the COVID-19 pandemic in the communities, neighboring to the area of the joint forced operation in the east of Ukraine. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 316–326. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol3.6334>
9. Liakh, T. (2021). Volonterska diialnist [Volunteering]. In V. Kremen (Ed.), *Entsyklopediia osvity* (pp. 138–139). Kyiv [in Ukrainian].
10. Liakh, T. L. (2009). Sotsialno-pedahohichna diialnist studentskykh volonterskykh hrup [Socio-pedagogical activities of student volunteer groups]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Spirina, T. P. (2022). Pryiniattia efektyvnykh rishen yak skladova profesiinoi kultury sotsialnoho pratsivnyka [Making effective decisions as a component of the professional culture of a social worker]. *Information and innovative technologies in the turbulence era*. (pp. 232–249). Katowice [in Ukrainian].
12. Taranenko, H., & Kukina, N. (2023). Sotsialna aktyvnist osobystosti yak zasadnychi pryntsyprozbudovy hromadianskoho suspilstva [Social activity of the individual as a fundamental principle of civil society development]. *Visnyk nauky ta osvity*, 3 (9), 251–265. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-251-265](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-251-265) [in Ukrainian].
13. Trubnikova, O. (2009). Struktura sotsialno-psykholohichnoi hotovnosti osobystosti do volonterstva [Structure of socio-psychological readiness of an individual for volunteering]. *Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology. Collection of scientific works of the G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine*, 7, 19(2), 241–248 [in Ukrainian].

Петрочко Ж. В., Карпенко О. Г., Лютий В. П. Соціальна активність особистості у територіальній громаді

Соціальна активність є важливим складником суспільного життя, оскільки стимулює суспільство до розвитку й удосконалення. Необхідно мотивувати, стимулювати, підтримувати соціальну ініціативу мешканців територіальної громади, розвивати їхній потенціал, оскільки саме вони є гарантією важливих, якісних змін у територіальній громаді, суттєвим критерієм на шляху досягнення загальної мети. Ключовими чинниками соціальної активності особистості є прагнення впливати на соціальні процеси та її ефективна участь у справах громади. У статті автори обґрунтовують важливість соціальної активності особистості в контексті розбудови й розвитку територіальної громади та громадянського суспільства у цілому.

Наголошено, що соціальну активність досліджують як здатність людини до усвідомленої соціальної діяльності задля розв'язання соціальних проблем, можливість долати індивідуальні інтереси заради громадських, проактивний характер життєдіяльності особистості у територіальній громаді, соціально спрямовану діяльність через взаємодію із соціальним середовищем, внутрішню готовність особистості до проактивної, усвідомленої діяльності задля перетворення соціальної дійсності.

Зазначено, що волонтерська діяльність є проявом соціальної активності та чинником формування цієї активності, долучаючи до співпраці суспільство та особистість і саме тому є доволі результативним засобом розвитку соціальної активності особистості у територіальній громаді, зміцнюючи та розширюючи її соціальні вміння й навички вирішувати складні питання у командній взаємодії.

Ключові слова: активність, соціальна активність, формування соціальної активності, особистість, молодь, волонтерська діяльність, територіальна громада.

Petrochko Z. V., Karpenko O. H., Liutyi V. P. Social activity of the personality in the territorial community

Social activity is an important component of social life, as it stimulates society to develop and improve. It is necessary to motivate, stimulate, support the social initiative of residents of the territorial community, and develop their potential, because they are the guarantee of important, qualitative changes in the territorial community, an

essential criterion on the way to achieving the general goal. A key factor in the social activity of an individual is the desire to influence social processes and its effective participation in community affairs. In the article, the authors justify the importance of the social activity of the individual in the context of the development and development of the territorial community and civil society as a whole.

It is emphasized that social activity is studied as a person's ability to conscious social activity for the purpose of solving social problems, the ability to overcome individual interests for the sake of the public, the proactive nature of an individual's life in the territorial community, socially oriented activity through interaction with the social environment, the individual's internal readiness for proactive, conscious activity for the transformation of social reality.

It is noted that volunteer activity is a manifestation of social activity and a factor in the formation of this activity, involving society and the individual in cooperation. And, precisely because of this, it is a rather effective means of developing the social activity of an individual in the territorial community, strengthening and expanding its social skills and skills to solve complex issues in team interaction.

Key words: activity, social activity, formation of social activity, personality, young, volunteer activity, territorial community.

Стаття надійшла до редакції 22.07.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 378.013.42.011.3-057.87:316.624.3]:343.85

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-87-92

Спіріна Тетяна Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

t.spirina@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0287-7343>

Scopus-Author ID: 57950126200

Web of Science ResearcherID: GNI-7107-2022

Лях Тетяна Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

t.liakh@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-8807-0497>

Scopus-Author ID: 57192588245

Web of Science ResearcherID: N-5194-2015

Дуля Аліна Володимирівна,

доктор філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота»,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

a.dulia@kubg.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-9067-4820>

Scopus-Author ID: 57208213486

Web of Science ResearcherID: AFJ-4766-2022

ДО ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках молоді наразі є надзвичайно важливою, злободенною й актуальною. Криза політичної, соціально-економічної, соціокультурної сфери призвела до зростання конфліктності, суперечок, агресивності, зіткнень інтересів у соціальних і міжособистісних взаємостосунках. Актуальність вивчення й попередження явища булінгу зумовлена збільшенням кількості його проявів у закладах вищої освіти. Науковці зазначають, що булінг є соціально педагогічною проблемою, оскільки

призводить до збільшення систематичних проявів агресії, жорстокості, знущання, насильства, деструктивної поведінки серед студентської молоді (Профілактика деструктивної поведінки підлітків, 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема профілактики булінгу в закладах вищої освіти залишається недостатньо дослідженою. Проблема булінгу як соціально-педагогічного явища висвітлена в наукових дослідженнях Т. Алексєєнко; аналіз ефективних програм профілактики й подолання булінгу

в закладах освіти європейських країн знаходимо в наукових роботах М. Давидюк, Д. Матіюка, С. Музики; питання профілактики та подолання булінгу в закладах вищої освіти вивчали Н. Курдіна, О. Белкіна-Ковальчук; булінг як соціально-педагогічну проблему в закладах загальної середньої освіти розглядають М. Нетреба, В. Шаповалова; сутнісний зміст, види, причини розвитку, механізми, засоби булінгу в закладах освіти висвітлено в дослідженнях Г. Корчової, О. Швед; питання соціально-педагогічної профілактики булінгу у шкільному середовищі вивчали В. Деркач, Т. Спіріна; наукові праці Т. Лях, А. Попової присвячені проблемі соціальної профілактики булінгу в підлітковому середовищі.

Мета статті – проаналізувати особливості профілактики булінгу в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних освітніх реаліях досить гостро постає необхідність пошуку й використання інноваційних та ефективних змісту технологій, методик, засобів, які б сприяли покращенню соціально-психологічного клімату та партнерства у ЗВО (Kurylo & Karaman, 2022), профілактиці насильства та булінгу.

Проблема насильства в освітньому середовищі доволі часто є перешкодою для всебічного розвитку студентської молоді, адже дії кривдників завдають дієвої шкоди фізичному та психоемоційному здоров'ю. Заклад вищої освіти відіграє ключову роль у створенні безпечного освітнього середовища, формуванні ставлень і розвитку навичок, необхідних для безконфліктної соціальної комунікації, ненасильницької поведінки, для запобігання проявів насильства. Однак вирішити зазначену проблему можна лише завдяки системному підходу й підтримці керівництва освітнього закладу із залученням здобувачів вищої освіти та студентського самоврядування (Протидія булінгу в закладі освіти, 2019).

Варто зазначити, що проблема конфліктів, агресивних проявів, булінгу в студентському середовищі є соціально-педагогічною проблемою, адже призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, девіантної поведінки серед молоді (Лях, Спіріна, Деркач, 2018).

У Законі України «Про освіту» зазначається, що булінг є певними діями, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, які вчиняються щодо учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого та визначено принципи освітньої діяльності: людиноцентризм, повага до прав і свобод людини, нетерпимість до фізичного, психологічного насильства, до дискримінації за будь-якими ознаками (Про освіту, 2017).

Наразі в законодавчих актах та нормативних документах закріплено визначення булінгу, яке стосується лише неповнолітніх осіб. Тож вищезгадані нормативні документи для вирішення ситуації булінгу в середовищі студентів закладів вищої освіти використати неможливо. Отже, питання протидії булінгу, захисту прав студентів, викладачів потрібно вносити до стратегії розвитку вищої освіти загалом і закладів вищої освіти зокрема.

Отже, різні форми насильства, що систематично вчиняються стосовно тієї самої особи, є булінгом (цькуванням):

- фізичне насильство: штовхання, зачіпання, бійки, удари, тілесні ушкодження;
- психологічне насильство: образи, поширення чуток, залякування, ігнорування, бойкот, погрози, шантаж;
- економічне насильство: дрібні крадіжки, пошкодження особистих речей, вимагання грошей;
- сексуальне насильство: образливі жести, висловлювання, жарти, дотики сексуального (інтимного) характеру (Профілактика деструктивної поведінки підлітків, 2022).

Одним із найважливіших періодів особистісного становлення й зростання для сучасної молоді як кваліфікованих, конкурентоздатних фахівців є навчання в закладах вищої освіти. Пошук шляхів позитивної соціальної адаптації до нових умов освітнього середовища, вільного від проявів насильства, цькування й дискримінації, є ключовою потребою для кожного студента (Актуальні питання соціальної роботи, 2023).

Продовження навчання в закладах вищої освіти не означає кардинальної зміни особистості, що припускає перенесення особистих проблем у студентське середовище. Зокрема, цькування, агресія як груповий феномен переноситься в освітній процес закладів вищої освіти. Булінг у закладах вищої освіти відрізняється від систематичного цькування у закладах загальної середньої освіти, адже змінюються його види та форми прояву. Отже, у закладах вищої освіти переважає психологічний булінг, наголошуючи на інтелектуальних характеристиках студентів, і кібербулінг. А в закладах загальної середньої освіти в силу вікових особливостей учнівської молоді переважає фізичний булінг. Цькування, конфліктні ситуації, деструктивна поведінка в студентському середовищі носять латентний характер, свідомо та цілеспрямовано принижуючи людину. Булінг у закладах вищої освіти є більш жорстокішим, витонченішим, продуманим (Spirina, Liakh, Porova, 2019).

Авторитарний стиль навчання, несприятливий соціально-психологічний клімат, ігнорування проблеми на рівні закладу є найбільш розповсюдженими чинниками, що сприяють появі булінгу в закладах вищої освіти. Хвилювання за навчання, через перевантаження, складні взаємостосунки з однолітками, викладачами сприяє появі регулярних конфліктів і проявів насильства, булінгу. Також важливим фактором і підґрунтям для виникнення булінгу є проживання в гуртожитку й інтимні стосунки серед студентів.

Для зниження ризику виникнення проявів систематичного цькування, насильства й булінгу закладам вищої освіти потрібно розробити комплекс профілактичних заходів протидії булінгу, що передбачає дисциплінарний, комплексний, системний, відновний підходи:

- дисциплінарний підхід – поведінка дитини визначається як порушення правил, а обговорення з керівником закладу концентрується на звинуваченні та встановленні її провини в минулому, дитина не усвідомлює власної відповідальності за заподіяну шкоду;

- комплексний підхід передбачає управлінський (аналіз фізичного та психоемоційного

середовища, визначення офіційної позиції щодо булінгу, розроблення вимог щодо норм поведінки, обов'язків і відповідальності всіх учасників освітнього процесу, проведення інструктажів для студентів, викладачів, батьків) і просвітницький (інформування, пояснення, формування навичок ненасильницької поведінки, комунікація, партнерська співпраця усіх учасників освітнього процесу) напрями (Белкіна-Ковальчук, 2021);

- системний підхід – регулярна, постійна, послідовна просвітницька й інформаційна робота; ненасильницьке спілкування (Бондар, Лях, Нохріна, 2023);

- відновний підхід – побудова довіри, заохочення причетних до ситуації учасників у процес обговорення, прийняття виважених і відповідальних рішень чи вирішення конфлікту для досягнення загальної згоди та порозуміння, формування ненасильницького освітнього простору (Харківська, 2024).

Ключову та важливу роль у закладах вищої освіти щодо запобігання, попередження й профілактики булінгу відіграє просвітницька робота. Принципи дотримання прав людини, толерантної поведінки, неупередженого ставлення, недискримінації, партнерства, рівноправності, справедливості, співробітництва, взаємоповаги рекомендовано зробити наскрізними темами освітніх компонентів, силабусів, робочих програм навчальних дисциплін, консультацій. Водночас для перевірки результативності й ефективності програм важливо здійснювати їхній моніторинг, щоб за потреби вчасно вносити зміни, правки, виправлення. Отже, за результатами просвітницької роботи всі студенти закладів вищої освіти мають знати свої права, обов'язки, визначені правила та процедури у випадках систематичного знущання, цькування й можливу відповідальність за булінг.

У протидії системним знущанням, цькуванням, булінгу в закладах вищої освіти варто в освітній процес впроваджувати профілактичні заходи на основі системного підходу, який сприятиме зменшенню конфліктних ситуацій, рівню агресії та примусу між учасниками освітнього процесу. Водночас такий підхід до

профілактики булінгу дає змогу учасникам освітнього процесу застосовувати певні заходи, щоб попередити цькування, жорстокість, переслідування в закладі вищої освіти та створити безпечний освітній простір, комфортний психоемоційний клімат. З метою створення ненасильницького середовища у закладах вищої освіти потрібно впроваджувати системний підхід, який сприятиме партнерській взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Профілактика булінгу в закладі вищої освіти здійснюється шляхом реалізації таких стратегій: інформування (про правила поведінки, права, обов'язки, відповідальність); діагностика (збір інформації щодо проявів булінгу в студентському середовищі); виховання (робота кураторів академічних груп у процесі проведення виховних заходів); формування нетерпимого ставлення до насильства (формування навичок ненасильницького спілкування) (Корчова, 2019).

Науковці визначають такі ключові риси булінгу: систематичність, нерівність психологічних, соціальних, фізичних можливостей, що є підґрунтям взаємовідносин між жертвою та агресором, емоційне приниження, зневага, свідомо поведінка, спрямована на те, щоб шкодити й знущатися з іншої людини, що призводить до її видалення з групи.

Важливо звернути увагу, що жертвами булінгу можуть бути не лише сором'язливі, замкнуті, невпевнені в собі, з низькою самооцінкою студенти, але й успішні, сильні, обдаровані особистості. Успішні, допитливі й цілеспрямовані студенти закладів вищої освіти можуть викликати заздрість і роздратування однокласників, тим самим запускаючи механізми розвитку булінгу.

Актуальним і нагальним завданням закладів вищої освіти є визнання наявності проблеми булінгу й розбудова безпечного середовища в освітньому закладі для попередження та профілактики негативних соціальних наслідків систематичного знущання й цькування.

Д. Ольвеус зазначив булінг як ситуацію, коли особа тривалий час, неодноразово є об'єктом негативних дій з боку однолітків. Явище булінгу має колективний характер і засноване на соціальних стосунках у групі. Зокрема, Д. Ольвеуса, наголошує, що булінг передбачає такі важливі складові: агресивна поведінка, систематичність, нерівність влади або сили – і виділяє пряму (явний, фізичний контакт, на жертву відкрито напали) та непрямую (соціальна ізоляція, навмисне виключення) форму знущання (Olweus, 1993).

Можемо окреслити дві ключові форми булінгу в закладах вищої освіти: фізична (удари, побої, тілесні ушкодження) і психологічна (словесні образи, погрози, переслідування, залякування) (Лях, Спіріна, Деркач, 2018).

Висновки. Оскільки булінг є негативним соціальним явищем, яке притаманне і студентському середовищу, потреба у його дослідженні в закладах вищої освіти є актуальною. Він визначається свідомою, агресивною, жорстокою поведінкою, яка вчиняється систематично й регулярно стосовно іншої особи, тому є потреба виховання в молоді, студентів зокрема, толерантності, поваги до норм і правил соціального середовища. Українцям важливо формувати у студентів здатність розпізнавати маніпуляції, агресію у міжособистісній комунікації, навички адекватного реагування на конфліктні ситуації та насильницькі дії.

Література

1. Kurylo V., Karaman O. Facilitation as a Method of Forming a Favorable Socio-Psychological Climate and Partnership in a Higher Education Institution. *Education and Pedagogical Sciences*. 2022. No. 2(180). P. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69)
2. Olweus D. *Bullying at school*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
3. Spirina T., Liakh T., Popova A. Social prevention of teenage bullying. *Modern Tehnologies of Society Development: collective scientific monograph*. The Academy of Management and Administration in Opole, Poland. 2019. С. 82–95.
4. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/>
5. Белкіна-Ковальчук О. Профілактика та подолання булінгу в закладах вищої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2021. № 1. С. 3–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.1.1>

6. Бондар І., Лях Т., Нохріна І. Системний підхід до профілактики булінгу в закладі загальної середньої освіти. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. № 2. С. 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1>
7. Корчова Г. Л. Профілактика булінгу в закладах освіти України на сучасному етапі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 123–126. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.26>
8. Лях Т., Спіріна Т., Деркач В. Соціально-педагогічна профілактика булінгу у шкільному середовищі. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. LXXXIV. Т. 2. С. 183–187.
9. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 27 черв. 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.08.2024).
10. Протибдія булінгу в закладі освіти: системний підхід : метод. посіб. / В. Л. Андреєнкова та ін. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
11. Профілактика деструктивної поведінки підлітків : навч. метод. посіб. / Т. Журавель та ін. ; ред.: Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ : Видавництво ФО-П Буря О. Д., 2022. 144 с.
12. Харківська Т. Особливості впровадження відновних практик в закладі освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2024. Вип. 39. С. 217–221.

References

1. Andreenkova, V. L., Batina, Y. S., Bezvershenko, A. E., Burdun, S. I., But, I. A., Verba, O. O., & et al. (2019). Protydiia bulinhu v zakladi osvity: systemnyi pidkhid [Anti-bullying in an educational institution: systematic approach]. Kyiv: Agency "Ukraine" LLC [in Ukrainian].
2. Bondar, I., Liakh, T., & Nokhrina, I. (2023). Systemnyi pidkhid do profilaktyky bulinhu v zakladi zahalnoi serednoi osvity [A systematic approach to the prevention of bullying in an institution of general secondary education]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 2, 3–11. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.1> [in Ukrainian].
3. Bielkina-Kovalchuk, O. (2021). Profilaktyka ta podolannia bulinhu v zakladakh vyshchoi osvity [Prevention and overcoming of bullying in institutions of higher education]. *Vvichlyvist. Humanitas – Politeness. Humanitas*, 1, 3–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.1.1> [in Ukrainian].
4. Denysiuk, O., Dulia, A., Vainola, R., Epel, O., Zhukov, V., Karpenko, O., Klishevych, N., Kotelevets, A., Lekholetova, M., Liutyi, V., Liakh, T., Ostrolutska, L., Petrochko, Zh., Sapiha, S., Sylantieva, I., Spirina, T., Sulitskyi, V., Faidiuk, O., & Shved, O. (2023). Aktualni pytannia sotsialnoi roboty [Current issues of social work: education. manual]. Eds. O. Epel, T. Liakh, I. Sylantieva. Kyiv: RIK-U. Retrieved from <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47338/> [in Ukrainian].
5. Kharkivska, T. (2024). Osoblyvosti vprovadzhenia vidnovnykh praktyk v zakladi osvity [Peculiarities of implementation of restorative practices in an educational institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskiyi National University named after Ivan Ohienko*, 39, 217–221 [in Ukrainian].
6. Korchova, G. L. (2019). Profilaktyka bulinhu v zakladakh osvity Ukrainy na suchasnomu etapi [Prevention of bullying in educational institutions of Ukraine at the current stage]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 12, 123–126. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.26> [in Ukrainian].
7. Kurylo, V., & Karaman, O. (2022). Facilitation as a Method of Forming a Favorable Socio-Psychological Climate and Partnership in a Higher Education Institution. *Education and Pedagogical Sciences*, 2(180), 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69)
8. Liakh, T., Spirina, T., & Derkach, V. (2018). Sotsialno-pedahohichna profilaktyka bulinhu u shkilmomu seredovyschi [Social and pedagogical prevention of bullying in the school environment]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, LXXXIV, 183–187 [in Ukrainian].
9. Olweus, D. (1993). *Bulinh u shkoli* [Bullying at school]. Malden, MA: Blackwell Publishing.
10. Pro osvitu. Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII stanom na 27 cherv. 2024 r. [On education. Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII as of June 27 2024]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
11. Spirina, T., Liakh, T., & Popova, A. (2019). Sotsialna profilaktyka pidlitkovoho bulinhu [Social prevention of teenage bullying]. In *Modern Tehnologies of Society Development: collective scientific monograph*. (pp. 82–95). Poland: The Academy of Management and Administration in Opole.
12. Zhuravel, T. V., Ivanyuk, I. V., Lekholetova, M. M., Liutyi, V. P., Liakh, T. L., Pashko, N. O., & et al. (2022). Profilaktyka destruktivnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of destructive behavior of teenagers]. Kyiv: FD-P Publishing House Burya O. D. [in Ukrainian].

Спіріна Т. П., Лях Т. Л., Дуля А. В. До питання профілактики булінгу в закладах вищої освіти

Проблема насильства, цькування, суперечок, агресивності, зростання конфліктності в соціальних і міжособистісних взаємовідносинах, булінгу є вкрай важливою та актуальною. Актуальність вивчення й попередження явища булінгу зумовлена збільшенням кількості його проявів у закладах вищої освіти. Булінг у закладах вищої освіти відрізняється від систематичного цькування в закладах загальної середньої освіти, адже змінюються його види та форми прояву. Профілактика булінгу в закладі вищої освіти здійснюється шляхом реалізації таких стратегій: інформування; діагностика; виховання; формування нетерпимого ставлення до насильства. У статті проаналізовано явище булінгу як соціально-педагогічної проблеми, розкрито основні види, форми, причини прояву булінгу. Для зниження ризику виникнення проявів систематичного цькування, насильства й булінгу закладам вищої освіти потрібно розробити комплекс профілактичних заходів протидії булінгу, що передбачає дисциплінарний, комплексний, системний, відновний підходи.

Ключові слова: булінг, конфлікти, студенти, профілактика, профілактичні заходи, заклад вищої освіти, причини, принципи, стратегії, дисциплінарний підхід, комплексний підхід, системний підхід, відновний підхід.

Spirina T. P., Liakh T. L., Dulia A. V. To the issue of bullying prevention in institutions of higher education

The problem of violence, bullying, disputes, aggressiveness, increasing conflict in social and interpersonal relationships, bullying is extremely important and relevant. The urgency of studying and preventing the phenomenon of bullying is determined by the increase in the number of its manifestations in institutions of higher education. Bullying in institutions of higher education differs from systematic bullying in institutions of general secondary education, because its types and forms of manifestation change. Prevention of bullying in a higher education institution is carried out by implementing the following strategies: informing; diagnostics; education; forming an intolerant attitude towards violence.

The article analyzes the phenomenon of bullying as a socio-pedagogical phenomenon, reveals the main types, forms, and causes of bullying. In order to reduce the risk of systematic harassment, violence and bullying, higher education institutions need to develop a set of preventive measures against bullying, which involves disciplinary, complex, systemic, restorative approaches.

Key words: bullying, conflicts, students, prevention, preventive measures, institution of higher education, reasons, principles, strategies, disciplinary approach, comprehensive approach, systemic approach, restorative approach.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 159.9

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-93-99

Харченко Анастасія Андріївна,

асистент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Полтава, Україна.

kharchenko_anastasia@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0006-1055-4738>

ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В РОБОТІ БЛАГОДІЙНИХ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Психологічна служба – це цілісна структурована сукупність закладів, установ, підрозділів і посад, що входять до єдиної субординативної системи (як частина більш загальної системи), основу якої становлять фахівці у галузі прикладної (практичної) психології і яка має специфічні та єдині мету, завдання і методи роботи. Зазвичай психологічна служба являє собою сукупність методичних і практичних центрів, спеціалізованих консультативних кабінетів, спеціальних закладів соціальної психологічної реабілітації, включає посади консультантів, радників, аналітиків, психологів, соціальних працівників. Основною метою діяльності психологічної служби є підвищення ефективності діяльності персоналу та (або) споживачів послуг (клієнтів) засобами прикладної психології і водночас захист їхнього психічного здоров'я і соціального благополуччя (Панок, 2016, с. 14).

Методологічні та теоретичні аспекти діяльності психологічної служби в системі освіти розглянуто в роботах І. Цушка, В. Бенера, Н. Романової, Н. Чепелевої, О. Строянської. Організації та діяльності психологічної служби в різних державних інституціях присвятив свої праці В. Панок.

Попри наукові доробки вітчизняних фахівців щодо організації, діяльності і проблем психологічної служби в закладах освіти та інших державних інституціях система роботи психологічної служби в недержавних інституціях залишається не досить розкритою.

Метою статті є вивчення системи роботи психологічної служби в структурах благодійних та громадських організацій.

У розвитку психологічних служб в Україні маємо виокремити шість основних етапів:

1 – доорганізаційний етап (кінець XIX – початок XX ст.). Особливістю цього етапу є напрацювання методик практичної роботи психолога та розуміння необхідності його постійної практичної роботи у закладах, установах, підприємствах. Методики практичної психосоціальної роботи були створені в результаті здійснення експериментальної роботи дослідників, що займалися прикладними проблемами (Г. Мюнстерберг, В. Бехтерев, Дж. Дьюї, О. Лазурський та ін.). Одночасно виникає ідея про необхідність постійного психологічного супроводу інновацій у різних сферах суспільного виробництва та суспільного життя. Реалізація професійного супроводу психологічних інновацій на ранніх своїх етапах здійснювалася шляхом створення товариств, спілок, професійних асоціацій. Зазначимо, до слова, що у розвинутих країнах і досі професійні асоціації психологів відіграють дуже значну роль у впровадженні психологічних знань і методик у суспільну практику.

2 – організаційний (20–30-ті роки XX ст.). Наприкінці 20-х років починають створюватися відповідні служби у державних установах: лабораторії наукової організації праці на виробництві, педологічні служби в системі освіти, охорони здоров'я, на транспорті,

відділення, відділи та інститути у системі вищої освіти, відповідні лабораторії у збройних силах і органах внутрішніх справ. Це створення підтверджено відповідними наказами і постановами уряду, уведенням відповідних нормативів, штатних одиниць і т. п.

3 – адміністративна заборона; існування окремих елементів (30–80-ті роки). Цей етап зумовлений створенням і всевладдям радянської адміністративної системи, яка не передбачала ніяких інших методів роботи з людьми крім адміністративно-ідеологічних. У радянській системі окрема людина розглядалась як гвинтик єдиного державного механізму, тому плюралізм думок, індивідуальний підхід і т. п. були не лише непотрібні, а й шкідливі. У повоєнні роки поступово, переважно під впливом технічної революції та умовами протистояння з «капіталістичним світом», виникла необхідність урахування «людського фактору» в роботі технічних систем (атомні електростанції, літаки, зброя різних видів, системи наведення і т. п.). У зв'язку з такою необхідністю в окремих, як правило, «закритих», установах виникають відповідні лабораторії і відділи. Поступово відроджуються ергономіка, психологія праці, спортивна, клінічна й юридична психологія.

4 – відродження, другий доорганізаційний етап (1985–1991 рр.). Цей етап пов'язаний із деградацією та руйнуванням радянської адміністративно-політичної системи. Поступово держава втрачає важелі управління суспільними процесами, відкриваються кордони, знову виникає плюралізм суспільної думки. У цей час знову відроджуються ідеї про необхідність психологічного забезпечення суспільних процесів, про індивідуальний підхід до кожної особистості, про врахування і використання внутрішнього потенціалу людини на виробництві та суспільному житті. Знову постає питання про необхідність створення психологічних служб. З'являються проекти та деякі законодавчі акти, що кладуть початок створенню психологічних служб у нових історичних умовах.

5 – другий організаційний етап (1991–2004 рр.). Початок цього етапу

ознаменовано здобуттям Україною незалежності та необхідністю створення самостійної держави. У цей період було розпочато створення відомчих психологічних служб та громадських спілок, товариств і комерційних організацій, що надають психологічні послуги. Так, у 1990 р. було створено Товариство психологів України, у 1991 р. започатковано психологічну службу в системі освіти, у 1993 р. – психологічну службу у Збройних силах, у 1994 р. створено мережу центрів соціально-психологічної реабілітації населення, що постраждало внаслідок Чорнобильської катастрофи, у 1998 р. – психологічну службу в органах внутрішніх справ. При цьому вибухоподібно зросла кількість вищих навчальних закладів, як приватних, так і державних, що здійснюють підготовку психологів, соціальних працівників і соціальних педагогів. Постала нагальна необхідність методичного забезпечення і теоретичного осмислення діяльності психологічних служб. За всіх притаманних цьому періодові коливань і нестійкості психологічних структур (одні відкривалися, інші – закривалися або перепрофілювалися) головним результатом можна вважати законодавче оформлення діяльності психологічних служб, унормування статусу їхніх працівників, визначення функцій і повноважень.

6 – сталий розвиток (2004 р. – дотепер). Самий початок XXI ст. ознаменований для практичних психологів сталим розвитком психологічних служб. Практично всі відомчі психологічні служби пройшли період юридичного й організаційного оформлення, визначення змісту та основних завдань своєї діяльності, побудови організаційних структур і системи підвищення кваліфікації і атестації спеціалістів.

Сказане не означає, що всі проблеми діяльності соціальних і психологічних служб уже вирішено. Дійсно, організаційні проблеми поступово відходять на другий план. На перший план висуваються проблеми якості роботи служб, значного підвищення ефективності професійної діяльності практичних працівників, удосконалення їх методичного

забезпечення. Найближчими завданнями є налагодження тісної взаємодії між службами, побудова національної системи соціальних і психологічних служб.

Методичною і метрологічною основою діяльності психологічних служб є прикладна психологія (Л. Виготський). Підвалини цього напрямку психології були закладені поколіннями вітчизняних і зарубіжних психологів, зокрема роботами Г. Абрамової, Б. Ананьєва, О. Бондаренка, Л. Виготського, В. Давидова, І. Дубровіної, Л. Карамушки, О. Киричука, Є. Климова, Г. Костюка, М. Костицького, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Мерліна, В. Моляко, В. Моргуна, Н. Пов'якель, В. Рибалки, С. Рубінштейна, В. Синьова, В. Татенка, Т. Титаренко, О. Чебикіна, Н. Чепелевої, Ю. Швалба, С. Яковенка, Т. Яценко та ін.

Психологічні служби функціонують зараз у багатьох державних і недержавних інституціях. Фахівці цих служб – практичні психологи, психотерапевти, консультанти, соціальні працівники, соціальні педагоги забезпечують індивідуальний підхід до роботи з персоналом, беруть участь у плануванні та розробленні стратегій розвитку як окремих підприємств, так і цілих галузей.

Основні ознаки, що характеризують психологічну службу:

- основною метою діяльності психологічної служби є підвищення ефективності професійної діяльності персоналу та клієнтів (споживачів послуг) засобами прикладної психології;

- захист психічного здоров'я і соціального благополуччя персоналу та клієнтів (споживачів);

- застосування науково обґрунтованих психологічних методів, методик і технологій;

- предметом діяльності фахівців служби є внутрішній світ людини, її особистість (ставлення, наміри, здібності, спрямованість, емоції і т. п.) та соціально-психологічні аспекти соціальних стосунків у великих і малих групах;

- переважна більшість фахівців, що входять (працюють) до служби, є дипломованими практичними психологами;

- структурна цілісність, підпорядкування і координація дій підрозділів і окремих фахівців служби;

- причетність (входження як окремого структурного елементу) до більш загальної організаційної структури (структура в структурі);

- методична і технологічна цілісність – застосування єдиних методик, протоколів, процедур і методів;

- скоординованість планів і програм діяльності різних структурних підрозділів служби.

В основі діяльності фахівців психологічних служб лежить психологічна практика – професійна діяльність із надання психологічної допомоги особистості, що потребує такої допомоги (Панок, 2016).

Основним завданням психологічної служби є надання психологічних послуг.

Психологічні послуги – надання допомоги дитині або повнолітній особі із застосуванням методів психологічної чи психотерапевтичної допомоги у формі психотерапії, психологічного консультування, першої психологічної допомоги або кризового психологічного консультування.

Основними завданнями надання психологічних послуг є:

- 1) діагностика та нормалізація психічних станів отримувача послуг;

- 2) відновлення порушених психічних станів до оптимального рівня психічного здоров'я;

- 3) корекція особистості отримувача послуг для забезпечення ефективного функціонування його у соціумі;

- 4) надання допомоги в налагодженні або відновленні конструктивних відносин із сімейним та соціальним середовищем;

- 5) формування та відновлення адаптивних механізмів;

- 6) опанування методів саморегуляції та керування стресом, розвиток стресостійкості.

- 7) проведення психопрофілактичної та психокорекційної роботи;

- 8) формування позитивних реакцій, мотивацій, соціальних установок на життя та пізнавальну діяльність тощо.

Види психологічних послуг:

Психологічна діагностика – оцінка актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей отримувача послуг, контроль за його психічним станом, визначення потреби та оптимальних методів корекції.

Кризове психологічне консультування – застосування методів психологічного консультування з метою допомоги особі подолати кризову ситуацію та зменшити її страждання, ймовірність спричинення шкоди собі або іншим особам.

Психологічне консультування – цілісна, свідома та планомірна допомога за складних життєвих обставин, психосоціальних, емоційних, поведінкових та інших складнощів, які не відповідають діагностичним критеріям психічних розладів, за допомогою методів та технік психологічного консультування, через взаємодію між однією або більше особами, які потребують допомоги, та одним або більше фахівцем.

Психотерапевтична допомога (психотерапія) – цілісне, свідоме та планомірне лікування психічних та поведінкових розладів за допомогою наукових психотерапевтичних методів (методів психотерапії) через взаємодію між однією або більше особами, які потребують лікування, та одним або більше фахівцем.

Психологічна підтримка і супроводження – система соціально-психологічних способів і методів, застосування яких сприяє соціальному самовизначенню особистості в ході корекції та відновлення її здібностей, ціннісних орієнтирів і самосвідомості, підвищенню її адаптованості до подолання стресових та інших життєвих ситуацій і запобіганню виникненню психологічних кризових станів.

Групова робота – проведення психологічних тренінгів, інтерв'ю, занять із психологічної просвіти та інформування для груп отримувачів послуг із застосуванням стандартизованих процедур, спрямованих на саморозкриття учасників таких груп, актуалізацію наявного досвіду і пошук шляхів розв'язання власних психологічних проблем, формування

навичок самопізнання та саморозвитку, опанування нових комунікативних і поведінкових стратегій.

Перша психологічна допомога – система короткотривалих невідкладних заходів, спрямованих на регуляцію актуального психологічного, психофізіологічного стану і негативних емоційних переживань дитини або дорослої людини чи групи людей, що постраждали внаслідок екстремальної чи надзвичайної події.

На основі вивчення діяльності декількох благодійних та громадських організацій ми виокремили основні запити до їхніх психологічних служб:

- Сімейні відносини: конфлікти між батьками та дітьми, подружні конфлікти, хвороба або смерть близького родича, занепокоєння з приводу соматичного та психічного здоров'я дітей, питання виховання дітей у сім'ї, залежність, сепарація.
- Сексуальні проблеми: сексуальна неінформованість, сексуальне виховання підлітків.
- Контакти з однолітками: відсутність та пошук друзів, конфлікти з подругою (другом), проблема відповідності груповим нормам, булінг.
- Навчання: відсутність мотивації до навчання, проблеми у навчанні, особисті конфлікти з викладачами.
- Вибір професії та самовизначення: проблема профорієнтації, проблема вибору навчального закладу, конфлікти з батьками та оточенням, пов'язані з вибором професії.
- Гендерно зумовлене насильство: сексуальне насильство, фізичне насильство, економічне насильство, психологічне насильство.
- Соматичне здоров'я: хвороби та їх лікування, каліцтва, інвалідність, дефекти, гігієна та здоровий спосіб життя, розлад харчової поведінки.
- Психічне здоров'я: занижена самооцінка, почуття неповноцінності, вікові кризи, психічні травми, проживання втрати, горя, неврози, стрес, тривожність, депресивні стани, проблеми, пов'язані із суїцидальними діями (намірами, думками), наркологічна залежність, смерть близької людини, різні

фобії, страхи, емоційне вигорання, агресія, аутоагресія.

- Психофізіологічний розвиток: переживання фізичної недосконалості, проблема відповідності віковим нормам психофізіологічного розвитку.

- Загальний розвиток: реалізація наукових та естетичних інтересів, вибір життєвого шляху, покликання, проблеми світоглядні, метафізичні проблеми.

На даному етапі організація направлення на отримання психологічних послуг у діяльності благодійних та громадських організацій відбувається так:

1. Первинне виявлення потреби у психологічних послугах проводить штатний психолог організації шляхом комплексної діагностики, на основі якої для отримувача визначається адекватний вид психологічних послуг (психологічна просвіта, консультування, корекція, психотерапія, групова робота тощо). У разі необхідності психотерапії штатний психолог визначає психологічну модальність, яка найбільш релевантна проблематиці і психологічній структурі отримувача.

2. Для отримання психологічних послуг отримувач або його законний представник звертається до замовника послуг із заявою, складеною у довільній формі. Отримувач послуг або його законний представник може вибирати надавача послуг, про що повідомляє замовника послуг у заяві.

3. Замовник послуг протягом одного робочого дня з дати надходження заяви приймає рішення щодо можливості надання психологічних послуг та можливості укладання договору з надавачем послуг, якого обирає отримувач.

4. Замовник послуг надсилає надавачу послуг запит щодо його готовності до надання психологічних послуг, узгодження дати початку їх проведення та укладення договору про надання послуг.

Організація надання психологічних послуг:

1. Надавач послуг визначає види, обсяг та тривалість послуг з урахуванням індивідуальних потреб отримувача, визначених за результатами психологічної діагностики.

Надавач послуг ознайомлює отримувача послуг та/або його законного представника з результатами діагностики, які повинні бути йому роз'яснені, та з відповідальністю у процесі отримання послуг (відвідування сесій у встановлений час, добросовісне виконання поставлених надавачем завдань тощо).

2. Необхідність застосування певних видів психологічних послуг для отримувача визначається надавачем послуг з урахуванням особливостей (особистості) отримувача послуг, змісту попередніх психотравматичних ситуацій, їхнього впливу та наслідків і погоджується із замовником відповідно до наявних ресурсів замовника.

3. Тривалість психологічних послуг: психологічні послуги можуть надаватися періодично, короткостроково, довгостроково відповідно до індивідуальних потреб отримувача. Необхідність у наданні психологічних послуг протягом тривалого часу (психотерапія) визначається надавачем на основі конкретизації запиту під час первинної діагностики.

4. Визначена надавачем тривалість надання психологічних послуг доводиться до відома отримувача та/або його законного представника та погоджується з фахівцем із соціальної роботи, що супроводжує отримувача (далі – кейс-менеджером).

Документування надання психологічних послуг:

1. Надавач подає замовнику в особі кейс-менеджера звіти за надані психологічні послуги після завершення роботи з клієнтом, у разі якщо вона тривала менше ніж три місяці, та щоквартально та після завершення надання психологічних послуг, якщо робота тривала більше ніж три місяці.

2. У разі надання довгострокових психологічних послуг надавач подає звіт щоквартально. Звіт в обов'язковому порядку містить: короткий зміст запиту, основні використані стратегії, опис динаміки, основні результати та аргументовані рекомендації щодо продовження/припинення надання психологічних послуг. На основі звіту надавача кейс-менеджер вносить зміни до індивідуального

плану розвитку (ІПР) та вносить дані про отримання психологічних послуг до програмної бази даних.

Таким чином, у діяльності благодійних та громадських організацій починаючи

з 2018 р. формується певна система роботи психологічних служб із відповідним механізмом реагування на запит від клієнта, організацією надання психологічних послуг та обов'язковим їх документуванням.

Література

1. Психологічна служба : підручник / А. Г. Обухівська та ін. ; В. Г. Панок (наук. ред.). Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
2. Євдокімова О. О. Психологічна служба : навчально-методичний посібник / за ред. С. Д. Максименко, О. В. Землянської. Харків : ХНУРЕ, 2013. 204 с.
3. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям із дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник. Київ : Агентство «Україна», 2015. 173 с.
4. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / Л. А. Мельник та ін. ; за ред. Л. С. Волинець. Київ : Калита, 2015. 72 с.

References

1. Psykholohichna sluzhba [Psychological service]. (2016). Eds. V. H. Panok, A. H. Obukhivska, V. D. Ostrova ta in. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
2. Evdokimova, O. O. (2013). Psykholohichna sluzhba [Psychological service]. Eds. S. D. Maksymenko, O. V. Zemlianska. Kharkiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr KhNУRE [in Ukrainian].
3. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha simiam z ditmy v period viiskovoho konfliktu [Socio-pedagogical and psychological assistance to families with children during the military conflict]. (2015). K.: Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
4. Psykhosotsialna dopomoha vnutrishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy [Psychosocial assistance to internally displaced children, their parents and families with children from Eastern Ukraine]. (2015). Avt.-kol.: L. A. Melnyk ta in.; Ed. L. S. Volynets. K.: TOV «Vydavnychi dim «Kalyta» [in Ukrainian].

Харченко А. А. Діяльність психологічної служби в роботі благодійних та громадських організацій

У статті розглянуто механізм реагування на запит від клієнта та організації надання психологічних послуг у роботі психологічної служби в структурах благодійних та громадських організацій.

Надання психологічних послуг є основним завданням психологічної служби. Визначено такі завдання надання психологічних послуг: діагностика та нормалізація психічних станів отримувача послуг; відновлення порушених психічних станів до оптимального рівня психічного здоров'я; корекція особистості отримувача послуг для забезпечення ефективного функціонування його у соціумі; формування та відновлення адаптивних механізмів; проведення психопрофілактичної роботи; формування позитивних реакцій, мотивацій, соціальних установок на життя та пізнавальну діяльність; надання допомоги в налагодженні або відновленні конструктивних відносин із сімейним та соціальним середовищем. Виокремлено сім видів психологічних послуг: психологічна діагностика, кризове психологічне консультування, психологічне консультування, психотерапія, психологічна підтримка і супроводження, групова робота та перша психологічна допомога.

На основі вивчення діяльності декількох благодійних та громадських організацій визначено основні запити до психологічних служб: сімейні відносини, сексуальні проблеми, контакти з однолітками, навчання і профорієнтація, гендерно зумовлене насильство, соматичне і психічне здоров'я, загальний і психофізіологічний розвиток.

Визначено види і порядок надання психологічних послуг та їх документування в роботі психологічної служби. Ми досягли поставленої мети, яка передбачала вивчення системи роботи психологічних служб у структурах благодійних та громадських організацій.

Ключові слова: психологічна служба, психологічні послуги, психологічна практика, благодійні та громадські організації.

Kharchenko A. A. The work of the psychological service in charitable and public organizations

The article examines the mechanism of responding to a request from a client and the organization of providing psychological services in the work of charitable and public organizations.

The main tasks of a psychological service are diagnostics and normalization of mental state of the recipient of services; restoration of disturbed mental state to an optimal level of mental health; correction of the personality of the recipient of services to ensure his or her efficient functioning in society; formation and restoration of adaptive mechanisms; conducting psychoprophylaxis; formation of positive reactions, motivations, social attitudes towards life and cognitive activity; providing assistance in establishing or restoring constructive relations with the family and social environment. In particular, seven types of psychological services are distinguished: psychological diagnostics, crisis psychological counseling, psychological counseling, psychotherapy, psychological support and accompaniment, group work and psychological first aid.

Based on the study of the work of several charitable and public organizations, the main requests for psychological services were identified to be family relations, sexual problems, contacts with peers, education and career guidance, gender-based violence, somatic and mental health, general and psychophysiological development.

We achieved the set goal, which involved studying the system of psychological services in the structures of charitable and public organizations. In the article, we described the types and the procedures of providing psychological services and its documentation.

Key words: psychological service, psychological practice, charitable and public organizations.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 316.485.26:355.08(045)

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-100-105

Чернецька Юлія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри соціальної роботи

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна.

ulakgu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0758-1747>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ТА ВЕТЕРАНАМИ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

Постановка проблеми. Необхідність соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами збройного конфлікту в Україні стає дедалі більш очевидною і вкрай актуальною проблемою в умовах тривалого часу ведення бойових дій. Військовослужбовці, які несуть службу в різних підрозділах Збройних сил України, Національної гвардії, спецзагонах поліції та прикордонної служби держави, приватних військових угрупованнях, Національному легіоні, які з перших хвилин повномасштабного вторгнення агресора почали захищати територіальну цілісність нашої держави і попри всі труднощі виконують свої військові обов'язки донині, потребують значного посилення системи соціально-психологічної підтримки. Складнощі демобілізації, довгоочікувана ротація, невизначеність перспектив цивільного життя, необхідність зміни традиційної життєдіяльності через бойовий стрес, довготривалу ізоляцію, набуту інвалідність, дефіцит професійних суб'єктів попри високий попит на них (осіб здійснення соціально-психологічної підтримки), недостатню розвиненість мережі підтримуючого соціального середовища для ресоціалізації військовослужбовців і ветеранів (реабілітаційних центрів і осередків соціально-педагогічної підтримки) – усе це, на жаль, є наслідком кризової ситуації у державі, що відбувається на всіх рівнях – від політичного, соціально-економічного до середовищного і звичайного цивільного

буття. Окреслені проблеми не можуть бути вирішеними без системного втручання психологів і соціальних працівників, фахові компетентності яких спрямовані на сферу соціальної підтримки різних категорій осіб, що опинилися у кризових умовах життя. При цьому військовослужбовці і ветерани збройного конфлікту стали чи не найуразливішими категоріями отримання соціальних послуг, оскільки поки недосконало напрацьовані механізми здійснення соціально-психологічної підтримки через наявність комплексу проблем у військовослужбовця (медичні, психологічні, соціальні, соціально-побутові, особистісні) і одночасну необхідність реалізації різнопрофільних завдань суб'єктами здійснення соціальної допомоги. Тож військовослужбовці і ветерани перебувають у стані уразливості та піддаються ризику зовнішніх і внутрішніх чинників. У цьому сенсі гостро необхідними сьогодні стають розроблення та вдосконалення напрямів, форм і методів соціально-психологічної роботи з такою категорією осіб, що визначає актуальність і своєчасність порушеної проблеми.

Метою статті є розгляд напрямів і змісту соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями та ветеранами в умовах збройного конфлікту для подальшої реабілітації, соціальної адаптації та ресоціалізації учасників бойових дій.

Методи дослідження: аналіз наукових і науково-методичних джерел із проблеми

соціальної і соціально-психологічної роботи, узагальнення наявного наукового доробку з конкретизацією до категорій «військовослужбовці» і «ветерани», синтез і систематизація отриманої інформації з метою формулювання висновків.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що до наукового розв'язання проблеми соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями дотичні такі проблемні наукові напрями, як: розроблення методологічних основ соціальної роботи з різними категоріями клієнтів (Н. Горішна, О. Купенко, М. Лукашевич, К. Лаєнс, І. Мигович, В. Поліщук, Т. Семигіна), загальні питання соціально-педагогічної та соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, їхніми сім'ями та близькими (В. Багрій, В. Бондаренко, Ю. Бриндіков, Л. Гончаренко, О. Логвінова, Т. Назарчук, Н. Олексюк, О. Рассказова); різноманітні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями (І. Горелов, О. Караман, В. Лєскова, М. Маслово, Н. Олексюк, О. Хміляр, Ю. Чернецька); здійснення психологічної роботи з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення (О. Кокун, Н. Агаєв, І. Пішко, Н. Лозінська, В. Остапчук). Аналіз окреслених вище публікацій показав, що проблема соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями та ветеранами в умовах збройного конфлікту не стала предметом окремих наукових досліджень. Ми пояснюємо це тим, що існує проблема недосконалості нормативно-правових механізмів здійснення такої роботи державними соціальними осередками, які до того ж повинні бути забезпечені кваліфікованими кадрами для здійснення такої роботи; також різноспрямованість підходів у психологічній (психотерапевтичній) роботі, відсутність синергії у співпраці різнопрофільних фахівців, які б розробляли відповідні засоби для здійснення соціально-психологічної роботи з такою категорією осіб.

Виклад основного матеріалу. Ученими (Караман, Савченко, 2017; Курило, 2021; Чернецька, 2023) зазначається, що в умовах гібридної війни відбувається постійне

зростання кількості військовослужбовців, що зазнали психологічних травм, отже, соціально-психологічна і соціальна робота з військовослужбовцями у вигляді допомоги з відновлення, лікування і подальшої соціальної інтеграції у суспільство є одним із пріоритетних завдань соціальної політики України. Психологи (Кокун, Агаєв, Пішко, Лозінська, 2017) стверджують, що учасники збройних конфліктів є специфічним контингентом, який вимагає багатопрофільної реабілітації, а інваліди з їх числа можуть бути виділені в групу особливої соціальної значимості, оскільки серед військовослужбовців, які були вперше визнані інвалідами, понад половини – особи працездатного віку.

Нині в Україні наявне нормативно-правове підґрунтя для здійснення соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями та членами їхніх сімей, зокрема можна відзначити закони України «Про додаткові заходи щодо соціального захисту учасників АТО» (2015 р.), «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» (2017 р.), «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їхніх сімей» (1991 р. (нова редакція 2017 р.); Наказ міністра оборони України «Про затвердження довгострокової програми медичної реабілітації військовослужбовців миротворчих контингентів Збройних Сил України» (2004 р.); Розпорядження Кабінету Міністрів «Про затвердження плану заходів щодо медичної, психологічної, професійної реабілітації та соціальної адаптації учасників АТО» (2015 р.). Порядок організації заходів медико-психологічної реабілітації регулюється Наказом «Про затвердження Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, які брали участь в антитерористичній операції, під час відновлення боєздатності військових частин (підрозділів)» № 702 від 09.12.2015, зареєстрованим у Міністерстві юстиції України 15 лютого 2016 р. за № 237/28367, а також Законом України «Про соціальні послуги» за № 30/2021 від 29 січня 2021 р., якими регламентується соціально-психологічна робота з військовослужбовцями

та ветеранами збройного конфлікту. Водночас наявність спільних державних соціальних програм, які було б розроблено з урахуванням профілактики розвитку соціально-негативних наслідків для військовослужбовців у цивільному житті, украй обмежена, програм ресоціалізації і централізованої соціально-психологічної допомоги суб'єктами соціальної роботи чинним законодавством поки не передбачено. В арсеналі фахівців соціальної служби – наявний досвід практичної роботи з учасниками АТО і членами їхніх сімей, тож постає питання розроблення напрямів і змісту соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями та ветеранами в умовах збройного конфлікту суб'єктами соціальної роботи для подальшої реабілітації, соціальної адаптації та ресоціалізації учасників бойових дій.

Звертаючись до передумов здійснення соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями, учені (Трубавіна, Цибулько, Мартинюк, 2021) дійшли висновку, що соціальна робота з військовослужбовцями і членами їхніх сімей здійснювалася як допомога громади, церкви, на прикладі відомих громадських діячів, особистою працею, як благодійність, як патронаж на дому, пенсійне право, як державна політика та особиста ініціатива окремих осіб, як створення умов для самопомогі: створення робочих місць для тих інвалідів, хто міг працювати за станом здоров'я. Ця робота в історичні часи України була неформальною, формальною і громадською.

Звертаючись до сучасних наукових основ соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами (Кокун, Агаєв, Пішко, Лозінська, 2017), зауважимо, що під соціально-психологічною роботою з військовослужбовцями і ветеранами збройного конфлікту будемо розуміти професійну діяльність, що має на меті допомогу воїнам подолати кризи, пов'язані з перебуванням на військовій службі, зменшити ризики дезадаптованості у цивільному житті, навчитися долати виклики, які спричинені набутою інвалідністю, тощо. До такої діяльності також належать робота з особистісними

психологічними проблемами, формуванням нових соціальних навичок, адаптація до цивільного життя. Соціально-психологічна робота може бути реалізована за допомогою спеціально розроблених методик і технологій соціальної роботи, адаптованих до особистісних потреб клієнтів-військовослужбовців.

Вивчаючи різноманітні наукові джерела, дотичні до окресленої проблеми (Логінова, 2018; Логінова, Рассказова, 2017; Таран, 2010), змістовими напрямками соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами будемо вважати *психологічну підтримку* у переживанні посттравматичних стресових розладів, психологічних станів, викликаних бойовим стресом. Також украй важливою стане робота з психологічної реабілітації військовослужбовців, що полягає у здійсненні допомоги особам, які пережили полон та катування, утратили кінцівки, зір, зазнали контузій.

Цей напрям розпочинається з вивчення соціально-психологічних якостей військовослужбовців, має продовжуватися організацією та проведенням соціально-психологічної роботи з підтримки військовослужбовців, далі відбувається проведення заходів щодо соціально-психологічної адаптації військовослужбовців до умов цивільного життя, організується соціально-психологічна допомога членам сімей військовослужбовців, налагоджується співпраця з медичною службою (Таран, 2010).

Наступним напрямом уважатимемо *соціальної реадaptaцію* військовослужбовців і ветеранів, яка спрямовується на подолання дезадаптації у цивільному житті і допомагає воїнам зорієнтуватися у ринку праці, здійснити перекваліфікацію відповідно до можливостей і функціональності організму, наявності обмежень через інвалідність тощо (Кокун, Агаєв, Пішко, Лозінська, Остапчук, 2017). Соціальна реадaptaція військовослужбовців визначається характером взаємовідносин у колективі, наявністю передумов до суспільно корисної праці, особливостями поведінки в процесі службової діяльності, виразністю інтересів. Вплив соціального

чинника спрямований на коригування в людини світогляду і ставлення її до життя, активізацію соціальних ідеалів (Чернецька, Горелов, 2023). Відзначимо, що процес соціальної реадaptaції спрямований на відновлення не лише здатності військовослужбовця до життєдіяльності у соціумі, а й адаптацію самого соціуму, соціального простору, порушеного або обмеженого за якихось причин. Метою соціальної реадaptaції є забезпечення подальшої ресоціалізації військовослужбовця і відновлення/притосування такої особи до колишнього рівня, причому йдеться не лише про відновлення здоров'я, а й соціального статусу і ролі особистості у соціумі, її правового становища, повернення до стану морально-психологічної рівноваги, упевненості в собі.

Наступним напрямом уважаємо *соціально-педагогічну реабілітацію*, спрямовану на оволодіння новими способами соціальної взаємодії і комунікації із соціальним оточенням, що було втрачене через період ізоляваності від звичного соціального середовища (Чернецька, Онипченко, Онипченко, 2023). У цьому сенсі доцільно зробити акцент на формуванні навичок позитивної взаємодії з близькими, родичами, друзями, однодумцями, колегами, оскільки травматичний бойовий досвід змінює ціннісні орієнтації

особистості військовослужбовців та ветеранів і вимагає корекції установок у міжособистісному спілкуванні, розширення кола взаємодії, формування нових інтересів шляхом організації змістовного дозвілля, придбання нового хобі, влаштування подорожей тощо. Окремим видом соціально-педагогічної реабілітації вважатимемо формування так званих «м'яких навичок» (soft-skills), що дають змогу військовослужбовцям бути адаптованими, гнучкими, стресостійкими та конкурентноздатними.

У зв'язку із цим важливим напрямом є *соціально-інформаційна допомога* особистості в оволодінні навичками соціальної комунікації в інформаційному просторі. Вона містить завдання надання достовірної інформації про систему соціальних і правових гарантій, що забезпечують задоволення військовослужбовців відповідно до особливостей службової діяльності, інформацію про доступну допомогу та процедури отримання пільг і матеріальної допомоги.

Перспективними для вивчення стануть питання підготовки майбутніх соціальних працівників і психологів до здійснення реабілітаційної діяльності, а також розроблення спеціальних програм для практичної реалізації із соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами збройного конфлікту.

Література

1. Бриндіков Ю. Л. Зарубіжний досвід реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. *Педагогічні науки. Секція 5 «Соціальна педагогіка»*. 2017. № 2(78). С. 195–200.
2. Караман О. Л., Савченко С. В. Розвиток теорії соціалізації особистості в умовах гібридної війни. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(306). Ч. I. С. 57–65.
3. Курило В. С., Караман О. Л., Савченко С. В. Досвід роботи з військовослужбовцями – учасниками бойових дій у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони: виклики сьогодення : зб. тез доповідей I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 20 травня 2021 р.)*. Харків : НА НГУ, 2021. С. 221–223.
4. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник / О. М. Кокур та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
5. Логвінова О., Рассказова О. Соціальна робота з військовослужбовцями та їхніми сім'ями в умовах тривалого конфлікту на сході України. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 61–71.
6. Логвінова О. Г. Соціально-педагогічна адаптація військовослужбовців, які повернулися із зони АТО, засобами соціально-психологічного тренінгу. *SOCIOPROSTIR*. 2018. № 7. С. 74–78.
7. Трубавіна І. М., Цибулько Л. Г., Мартинюк А. Ю. Соціальна робота з військовослужбовцями та членами їхніх сімей та військово-соціальна робота в Україні: історичний аспект і закордонний досвід. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1(48). С. 414–418. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.414-418>

8. Турбан В. В. Реабілітаційна робота з військовослужбовцями, учасниками бойових дій у центрах соціальних служб: етичний аспект. *Творча спадщина Г. С. Костюка: історія та сучасність*. 2018. С. 346–345.

9. Таран Ю. Я. Соціальна адаптація колишніх військовослужбовців та членів їхніх сімей. Досвід роботи недержавних некомерційних організацій. *Праця і соціальні відносини*. 2010. № 1. С. 211–217.

10. Чернецька Ю. І., Горелов І. Ю. Реабілітація військовослужбовців, схильних до адиктивної поведінки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2023. № 2. С. 58–66.

11. Чернецька Ю. І., Оніпченко О. І., Оніпченко П. М. Соціально-реабілітаційна діяльність: теорія, досвід, перспективи. *Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 9(15). С. 757–771. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9\(15\)-757-771](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9(15)-757-771)

References

1. Bryndikov, Yu. L. (2017). Zarubizhnyi dosvid reabilitatsii viiskovosluzhbovtziv – uchashnykiv boiovykh dii [Foreign experience of rehabilitation of servicemen – participants of battle actions]. *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky» – Collection of scientific papers «Pedagogical Sciences»*, 2(78), 195–200 [in Ukrainian].

2. Karaman, O. L., & Savchenko, S. V. (2017). Rozvytok teorii sotsializatsii osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny [Development of the theory of personality socialization in the context of hybrid warfare.]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences*, 1(306), Part I, 57–65 [in Ukrainian].

3. Kurylo, V. S., Karaman, O. L., & Savchenko, S. V. (2021). Dosvid roboty z viiskovosluzhbovtziviamy-uchashnykamy boiovykh dii u Luhanskomu natsionalnomu universyteti imeni Tarasa Shevchenka [Experience of working with military personnel participating in combat operations at Luhansk Taras Shevchenko National University]. *Sotsialni aspekty viiskovo-profesiinoi diialnosti sektora bezpeky i oborony: vyklyky sohodennia – Social aspects of the military-professional activity of the security and defense sector: today's challenges*. (pp. 221–223). Kharkiv: NA NHU [in Ukrainian].

4. Kokun, O. M., Ahaiev, N. A., Pishko, I. O., Lozinska, N. S., & Ostapchuk, V. V. (2017). Psykholohichna robota z viiskovosluzhbovtziviamy – uchashnykamy ATO na etapi vidnovlennia [Psychological work with military personnel – ATO participants at the recovery stage]. K.: NDTs HP ZSU [in Ukrainian].

5. Lohvinova, O., & Rasskazova, O. (2021). Sotsialna robota z viiskovosluzhbovtziviamy ta yikhnyimi simiamy v umovakh tryvaloho konfliktu na skhodi Ukrainy [Social work with military personnel and their families in the context of the ongoing conflict in eastern Ukraine]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*, 2(7), 61–71 [in Ukrainian].

6. Lohvinova, O. H. (2018). Sotsialno-pedahohichna adaptatsiia viiskovosluzhbovtziv, yaki povernulysia z zony ATO, zasobamy sotsialno-psykholohichnoho treninhu [Social and pedagogical adaptation of military personnel who have returned from the ATO zone through social and psychological training]. *SOCIOPROSTIR – SOCIOSPACE*, 7, 74–78 [in Ukrainian].

7. Trubavina, I. M., Tsybulko, L. H., & Martyniuk, A. Yu. (2021). Sotsialna robota z viiskovosluzhbovtziviamy ta chlenamy yikh simei ta viiskovosotsialna robota v Ukraini: istorychnyi aspekt i zakordonnyi dosvid [Social work with military personnel and their families and military social work in Ukraine: historical aspect and foreign experience]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika. – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy*, 1(48), 414–418. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.414-418> [in Ukrainian].

8. Turban, V. V. (2018). Reabilitatsiina robota z viiskovosluzhbovtziviamy, uchashnykamy boiovykh dii u tsentrakh sotsialnykh sluzhb: etychnyi aspekt [Rehabilitation work with military personnel, combatants in social service centers: an ethical aspect]. *Tvorcha spadshchyna H. S. Kostyuka: istoriia ta suchasnist – Creative heritage of H. S. Kostyuk: history and modernity*, pp. 346–345 [in Ukrainian].

9. Taran, Yu. Ya. (2010). Sotsialna adaptatsiia kolyshnykh viiskovosluzhbovtziv ta chleniv yikh simei. Dosvid roboty nederzhavnykh nekomertsiiynykh orhanizatsii [Social adaptation of former military personnel and their families. Experience of non-governmental non-profit organizations]. *Pratsia i sotsialni vidnosyny – Labor and social relations*, 1, 211–217 [in Ukrainian].

10. Chernetska, Yu. I., & Horielov, I. Iu. (2023). Reabilitatsiia viiskovosluzhbovtziv, skhylnykh do adyktivnoi povedinky [Rehabilitation of military personnel prone to addictive behavior]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social Pedagogy: Theory and Practice*, 2, 58–66 [in Ukrainian].

11. Chernetska, Yu. I., Onypchenko, O. I., & Onypchenko, P. M. (2023). Sotsialno-reabilitatsiina diialnist: teoriia, dosvid, perspektyvy [Social rehabilitation activities: theory, experience, prospects]. *Zhurnal «Visnyk nauky ta osvity». Serii «Pedahohika» – Bulletin of Science and Education. Series «Pedagogy»*, 9(15), 757–771. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9\(15\)-757-771](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-9(15)-757-771) [in Ukrainian].

Чернецька Ю. І. Соціально-психологічна робота з військовослужбовцями та ветеранами збройного конфлікту в Україні

Статтю присвячено проблемі соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами збройного конфлікту в Україні, яка дедалі стає більш очевидною і вкрай актуальною в умовах тривалого часу ведення бойових дій. Установлено, що військовослужбовці і ветерани збройного конфлікту стали чи не найуразливішими категоріями отримання соціальних послуг, оскільки поки недосконало напрацьовані механізми здійснення соціально-психологічної підтримки через наявність комплексу проблем у військовослужбовця (медичні, психологічні, соціальні, соціально-побутові, особистісні) та необхідність реалізації різнопрофільних завдань суб'єктами здійснення соціальної допомоги.

Під соціально-психологічною роботою з військовослужбовцями і ветеранами розуміють професійну діяльність, що має на меті допомогу воїнам подолати кризи, пов'язані з перебуванням на військовій службі, зменшити ризики дезадаптованості у цивільному житті, навчитися долати виклики, які спричинені набутою інвалідністю, тощо. До такої діяльності також належать робота з особистісними психологічними проблемами, формуванням нових соціальних навичок, адаптація до цивільного життя. Соціально-психологічна робота може бути реалізована за допомогою спеціально розроблених методик і технологій соціальної роботи, адаптованих до особистісних потреб клієнтів-військовослужбовців. Змістовими напрямками соціально-психологічної роботи з військовослужбовцями і ветеранами будемо вважати *психологічну підтримку* у переживанні посттравматичних стресових розладів, психологічних станів, викликаних бойовим стресом; *соціальну реадaptaцію* військовослужбовців і ветеранів, яка спрямовується на подолання дезадаптації у цивільному житті і допомагає воїнам зорієнтуватися у ринку праці, здійснити перекваліфікацію відповідно до можливостей і функціональності організму, наявності обмежень через інвалідність тощо; *соціально-педагогічну реабілітацію*, спрямовану на оволодіння новими способами соціальної взаємодії і комунікації із соціальним оточенням, що було втрачене через період ізоляваності від звичного соціального середовища; *соціально-інформаційну допомогу* особистості в оволодінні навичками соціальної комунікації в інформаційному просторі.

Ключові слова: соціально-психологічна робота, військовослужбовці, ветерани, збройний конфлікт, соціальна робота, психологічна робота.

Chernetska Yu. I. Social and psychological work with military personnel and veterans of the armed conflict in Ukraine

The article is devoted to the problem of social and psychological work with military personnel and veterans of the armed conflict in Ukraine, which is becoming increasingly evident and extremely relevant in the context of prolonged hostilities. It has been established that servicemen and veterans of the armed conflict have become perhaps the most vulnerable categories of social services, since the mechanisms for providing social and psychological support are still imperfectly developed due to the presence of a set of problems in the military (medical, psychological, social, social and personal) and the simultaneous need to implement multidisciplinary tasks by the subjects of social assistance.

Social and psychological work with military personnel and veterans is understood as professional activities aimed at helping soldiers overcome crises related to their military service, reduce the risks of maladjustment in civilian life, learn to overcome challenges caused by acquired disabilities, etc. Such activities also include work with personal psychological problems, development of new social skills, and adaptation to civilian life. Social and psychological work can be realized with the help of specially developed methods and technologies of social work adapted to the personal needs of military clients. The content areas of social and psychological work with servicemen and veterans include psychological support in overcoming post-traumatic stress disorders, psychological conditions caused by combat stress; social rehabilitation of servicemen and veterans, which is aimed at overcoming maladjustment in civilian life and helps soldiers to navigate the labor market, to retrain in accordance with the capabilities and functionality of the body, the presence of disabilities, etc.; social readaptation of servicemen and veterans, which is aimed at overcoming maladjustment in civilian life and helps soldiers to navigate the labor market, retrain in accordance with the capabilities and functionality of the body, the presence of disabilities, etc.

Key words: social and psychological work, military personnel, veterans, armed conflict, social work, psychological work.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 159.9.072.433

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-106-112

Юрків Ярослава Ігорівна,

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
yurkiv.yara@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

**КРИТЕРІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ**

Соціально-психологічна готовність військовослужбовців є критично важливим аспектом їхньої підготовки, який визначає здатність ефективно виконувати службові обов'язки в умовах військової діяльності. Вона охоплює широкий спектр компонентів, включаючи морально-психологічну стійкість, адаптивність до екстремальних ситуацій, командну взаємодію та вміння приймати рішення в стресових умовах. Основні критерії визначають рівень соціально-психологічної готовності військовослужбовців та вказують на їх важливість у забезпеченні ефективності військових операцій.

Соціально-психологічна готовність військовослужбовців формується на основі поєднання індивідуальних психологічних характеристик та колективних цінностей і норм, прийнятих у військовому середовищі. Важливими елементами цього процесу є розвиток самодисципліни, вміння підтримувати високий рівень мотивації та готовності до виконання службових обов'язків навіть у надзвичайно складних та небезпечних умовах. У цьому контексті соціально-психологічна готовність не лише визначає ефективність дій військовослужбовців, а й сприяє їхній безпеці та психологічному благополуччю. Соціально-психологічна готовність включає здатність військовослужбовців до соціальної адаптації та інтеграції у військовий колектив. Це передбачає розвиток навичок комунікації, довіри та співпраці з товаришами по службі. Така готовність є особливо важливою для підтримки

бойового духу та забезпечення злагодженості дій підрозділів у бойових умовах.

Питання критеріїв соціально-психологічної готовності військовослужбовців у межах свої наукових досліджень порушувала низка науковців. Так, дослідники О. Колесніченко, Я. Мацегора, І. Приходько та ін. висвітлили питання психологічної готовності до ризику військовослужбовців Національної гвардії України (НГУ), представили результати теоретико-методологічного аналізу проблеми психології екстремальної діяльності: розробили структуру та уточнили зміст поняття «психологічна готовність до ризику», розглянули динаміку індивідуально-психологічних особливостей особистості у військовослужбовців НГУ під час виконання службово-бойових завдань в екстремальних умовах, визначили соціально-психологічні особливості, які впливають на психологічну готовність до ризику військовослужбовців НГУ, надали практичні рекомендації щодо вдосконалення програми психологічної підготовки військовослужбовців до дій в екстремальних умовах. Науковцями С. Федоренко А. Коваленко розглянуто особливості соціально-психологічної готовності призовників до військової служби, з'ясовано поняття «психологічна готовність до діяльності» та «соціально-психологічна готовність призовника»; проаналізовано рівень дослідження проблеми у сучасній науці; розглянуто особливості соціально-психологічної готовності призовників до строкової військової служби і військової служби за контрактом; представлено

результати емпіричного дослідження щодо вивчення готовності призовників до військової служби за контрактом у Збройних силах України (Колесніченко, Мацегора & Приходько, 2019; Федоренко & Коваленко, 2016).

Разом із тим, незважаючи на низку досліджень щодо вищезазначеного питання, проблема критеріїв соціально-психологічної готовності військовослужбовців потребує доопрацювання. Актуальність проблеми наукового пошуку та необхідність в уточненні та визначенні ключових критеріїв питання дослідження зумовили вибір теми наукового пошуку «Критерії соціально-психологічної готовності військовослужбовців».

Мета дослідження – визначити ключові критерії соціально-психологічної готовності військовослужбовців.

Питання соціально-психологічної готовності військовослужбовців є вкрай важливим із кількох ключових причин. Соціально-психологічна готовність є важливою для забезпечення високого рівня мотивації, згуртованості та ефективної взаємодії у колективі. Підготовлені у цьому плані військовослужбовці краще справляються з фізичними і психологічними навантаженнями, що позитивно впливає на виконання бойових завдань.

Військові дії, особливо в умовах сучасних конфліктів, супроводжуються високим рівнем стресу, що може призвести до різних психологічних розладів, таких як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Соціально-психологічна готовність допомагає військовослужбовцям краще адаптуватися до складних умов служби, зменшуючи ризики розвитку таких розладів.

Моральний дух військовослужбовців є критично важливим чинником для успішного виконання місій. Соціально-психологічна готовність сприяє підтримці високого морального духу, що включає упевненість у своїх силах, довіру до командирів та підтримку бойових товаришів.

Соціально-психологічна готовність сприяє зміцненню взаємовідносин у військових колективах, зменшуючи конфлікти та підвищуючи рівень співпраці. Це особливо важливо в умовах тривалих бойових операцій, де

згуртованість колективу може стати вирішальним чинником для виживання і успішного виконання завдань. Військовослужбовці, які мають високу соціально-психологічну готовність, легше проходять через процеси професійного зростання, включаючи навчання новим навичкам та адаптацію до нових обставин служби (Матеюк, 2006).

Таким чином, соціально-психологічна готовність військовослужбовців є ключовим компонентом їхньої загальної підготовки і відіграє важливу роль у забезпеченні боєздатності військових підрозділів, їх психологічного благополуччя та ефективного виконання завдань у сучасних умовах військової служби. Питання соціально-психологічної готовності військовослужбовців є вкрай важливим через необхідність постійного підвищення ефективності виконання бойових завдань, зменшення рівня стресу і запобігання психологічним розладам, підтримку морального духу, стабільності військових колективів, забезпечення професійного зростання та ін.

З огляду на важливість соціально-психологічної готовності, розглянемо критерії, які дають змогу оцінити її рівень серед військовослужбовців. Серед низки критеріїв можна виокремити такі:

- рівень емоційної стійкості;
- здатність до ефективного спілкування та взаємодії у команді;
- наявність мотиваційних установок на виконання службових завдань;
- здатність до швидкого прийняття рішень у стресових ситуаціях та ін.

Розуміння та оцінка вищезазначених критеріїв є важливими елементами формування і підтримання високого рівня соціально-психологічної готовності військовослужбовців, що, своєю чергою, сприяє підвищенню загальної боєздатності військових підрозділів. Тому звернемося до характеристики вищезазначених критеріїв соціально-психологічної готовності військовослужбовців та здійснимо аналіз наукових напрацювань у контексті вищезазначеного питання.

Соціально-психологічна готовність військовослужбовців є ключовим аспектом їхньої

професійної підготовки й успішного виконання завдань. Один із важливих критеріїв цієї готовності – рівень емоційної стійкості. Це вміння керувати своїми емоціями і відчуттями у стресових ситуаціях, що є невід’ємною частиною військової діяльності.

Емоційна стійкість означає здатність залишатися зосередженим і ефективним навіть у важких умовах, коли стрес, небезпека або несподівані обставини можуть вплинути на прийняття рішень. Вона включає такі аспекти, як контроль над емоціями, здатність до адаптації та збереження внутрішньої рівноваги.

Дослідники Л. Березовська та В. Богайчук представили теоретичний аналіз феномену «емоційна стійкість військовослужбовців». Емоційна стійкість офіцерів – це необхідна психологічна умова формування власної індивідуальності як суб’єкта військового управління та саморозвитку як військового професіонала. Вона забезпечує сукупність адаптаційних процесів, інтегрованість у розумінні збереження рівноправності основних функцій управління як управління у військовій сфері, стабільності їх реалізації, особливо під впливом стрес-чинників військової діяльності. Її основний зміст становлять стабільність, урівноваженість, емоційна лабільність, адекватність прояву емоцій та опірність психіки фахівців військового управління, інтегральним проявом яких є саморегуляція емоційних станів. Емоційна стійкість військовослужбовців проявляється у здатності ними уникати або долати емоційні бар’єри під час спілкування з колегами, підлеглими, керівництвом.

Вищезазначені науковці проаналізували прояв емоційно-вольової стійкості військових офіцерів. Емоційна стійкість в офіцерів виявляється через вміння долати емоційні бар’єри, які можуть виникати у процесі спілкування у процесі їхньої військової професійної діяльності. Емоційна стійкість у військових залежить також і від тих психічних станів, у яких вони перебувають у процесі не професійної діяльності, а і поза нею (Березовська & Богайчук, с. 20–22).

Отже, розвинута емоційна стійкість дає змогу військовослужбовцям:

– ефективно керувати стресом, виявляти спокій та розумний підхід у стресових ситуаціях, що дає змогу зберігати холоднокровність і продовжувати діяти раціонально;

– підтримувати концентрацію та увагу, мати здатність зосереджуватися на виконанні завдань навіть у складних умовах, коли відволікання і небезпека можуть бути присутніми;

– підвищувати продуктивність у діяльності, а саме емоційну стійкість, що сприяє збереженню ефективності та продуктивності в умовах військового середовища, де швидкість і точність прийняття рішень можуть визначати успіх операції;

– зберігати командний дух і співпрацю, мати здатність працювати в команді під час стресових ситуацій, що вимагає взаєморозуміння та підтримки між військовослужбовцями.

Урахування і розвиток емоційної стійкості є важливими аспектами підготовки військових кадрів, оскільки це впливає на їхню здатність ефективно виконувати завдання в будь-яких умовах, забезпечуючи безпеку та успішність місії.

Соціально-психологічна готовність військовослужбовців є важливим аспектом їхньої професійної діяльності. Ця готовність включає низку критеріїв, які визначають їхню здатність до ефективного спілкування та взаємодії у командному середовищі.

О. Колосович у монографії репрезентовано психологічні особливості службової взаємодії між офіцерами та неформальними лідерами у військовому колективі як специфічний тип стосунків між різними категоріями військовослужбовців. Запропоновано практичні шляхи психологічної підготовки офіцерів щодо формування згуртованих підрозділів. У результаті проведення факторного та кореляційного аналізу, а також урахування результату спостереження встановлено таке: службова взаємодія між офіцером та неформальними лідерами під час виконання завдання підрозділу за призначенням у мирних умовах чи в особливий період є різновидом професійної взаємодії, соціально-психологічним процесом, який інтегрований

у процес спільного виконання військовослужбовцями завдань, що стоять перед військовим підрозділом. Її компонентами є соціально-психологічні характеристики колективу, когнітивні явища, мотиваційні особливості та міжособистісно-поведінкові стосунки; зміст виділених компонентів, якими є соціально-психологічні характеристики: тип організаційної культури, наявність та особливості лідерів, вироблений колективом тип професійних контактів, норми, цінності, традиції; за когнітивними явищами: інтелектуальні здібності, обмін інформацією, досвід діяльності, вміння аналізувати ситуацію та приймати відповідне рішення, розуміння цілей та важливості діяльності; мотиваційні особливості: спрямованість на результат, наявність життєвих цілей, наполегливість, бажання віддячити, ініціативність, вимогливість, енергійність; міжособистісно-поведінкові стосунки: дружелюбність, тактовність, орієнтація на потреби суб'єкта стосунків, довіра до нього, товариськість, стриманість, рішучість, урівноваженість, упевненість; особливостями службової взаємодії є те, що зі збільшенням рівня небезпеки завдань відбувається збільшення рівня службової взаємодії; необхідність організаційної культури за ієрархічним типом, і це пояснюється тим, що чіткість, регламентованість, конкретність, структурованість є основними її характеристиками.

Погоджуємося з науковцями, що соціально-психологічні характеристики колективу є базовими по відношенню до інших. Саме «система» і є тим базовим компонентом, що відображає сутність соціально-психологічних характеристик професійності діяльності колективу (Колосович, 2018, с. 179–180).

Таким чином, здатність до ефективного спілкування передбачає готовність військовослужбовців до чіткого і зрозумілого спілкування з іншими членами команди, а також із командуванням. Це включає як уміння передавати інформацію, так і здатність слухати і розуміти інших. Важливо мати навички побудови позитивних та професійних відносин із колегами. Це охоплює уміння вирішувати конфлікти конструктивно, підтримувати

командний дух і сприяти гармонійній взаємодії усередині групи. Необхідно мати вміння вести інших, приймати ініціативу і приймати рішення. Це може включати здатність до управління людськими ресурсами, мотивацію команди та досягнення спільних цілей. Уміння швидко адаптуватися до змін у внутрішній та зовнішній обстановці є ключовим аспектом соціально-психологічної готовності. Військовослужбовці повинні бути готові до різних сценаріїв і змін у веденні операцій.

Соціально-психологічна готовність військовослужбовців є складним та багатограним поняттям, яке включає різноманітні аспекти психологічного та соціального характеру. Мотивація на виконання службових завдань є одним з основних критеріїв. Військовослужбовець повинен мати чітке усвідомлення цілей і завдань своєї служби, бути готовим до їх виконання та прийняти відповідальність за них. Це включає не лише позитивну мотивацію, а й готовність до виконання завдань навіть у складних чи стресових умовах.

Науковцями С. Бєлай, О. Минько та А. Головня розглянуто питання мотивації військово-службовців в умовах сучасних загроз. Дослідниками визначено ключові складники мотивації військовослужбовців із боку впливу військової організації:

1. Державна підтримка та національний патріотизм включають: заохочення від керівництва та влади; звернення до національних цінностей та історії.

2. Фінансова стимуляція містить: зарплати та додаткові виплати; послуги медичного страхування; військові пенсії та соціальні гарантії.

3. Професійний розвиток застосовує: можливість отримання вищої освіти; тренінги та навчання; професійні кар'єрні можливості.

4. Військова дисципліна та духовні цінності забезпечують: важливість служби для безпеки держави, суспільства, рідних та близьких людей; забезпечення реалізації духовних потреб.

5. Соціальну підтримку та командний дух активують: підтримка від однодумців та військового колективу загалом; методичні та

матеріальні засоби для побудови командної роботи.

6. Заохочення та нагороди містять: вищі військові нагороди та почесні звання; відзнаки за досягнення та визнання від керівництва.

7. Соціальні заходи включають: організацію заходів із військовослужбовцями та їхніми сім'ями; можливість відпочинку в пільгових закладах.

8. Відповідальність та можливість впливу гарантують: залучення до прийняття рішень та планування СБД (службово-бойової діяльності); відчуття важливості внеску в безпеку держави.

9. Менторство та психологічну підтримку забезпечать: наявність досвідчених наставників; психологічна допомога під час подолання стресу та травм.

Науковці переконані, що вищезазначені положення включають різноманітні грані мотивації військовослужбовців і можуть служити основою для розроблення стратегій збереження та залучення військового персоналу. Необхідно також урахувати індивідуальні потреби кожної особистості для повноцінного забезпечення мотивації та відданості військовій службі. Дослідження науковців С. Бєлай, О. Минько та А. Головна підтверджують важливість створення сприятливого середовища для розвитку професійної мотивації військовослужбовців, а також необхідний системний підхід до її формування та підтримку від керівництва військової організації (Бєлай, Минько & Головна, 2023, с. 153–156).

Таким чином, вищезазначений критерій формує основу для оцінки соціально-психологічної готовності військових, яка є важливою для забезпечення ефективності їхньої служби та успішного виконання поставлених завдань.

Надзвичайно важливим у контексті наукового пошуку є напрацювання дослідників щодо соціально-психологічної готовності військовослужбовців стосовно здатності до швидкого прийняття рішень у стресових ситуаціях. Результати досліджень показують, що фізична підготовка може позитивно впливати на формування моральної та психологічної стійкості військовослужбовців, зокрема

збільшувати їхню самодисципліну, упевненість у власних силах та здатність швидко приймати рішення у стресових ситуаціях. Перш за все, відомо, що фізична активність позитивно впливає на роботу мозку. Фізичні вправи підвищують кровообіг і забезпечують більше кисню до мозку, що допомагає поліпшити когнітивні функції та здатність до прийняття рішень. Окрім того, заняття фізичною підготовкою допомагає знизити рівень стресу та покращити настрій, що, своєю чергою, позитивно впливає на психічний стан військовослужбовців (Куртов, 2024).

Вищезазначені критерії інтегруються для створення ефективного командного середовища та забезпечення успішної військової операційної діяльності. Збалансованість між цими аспектами дає змогу військовослужбовцям відповідати вимогам сучасного бойового середовища та забезпечує успіх виконання поставлених завдань.

Отже, у процесі наукового пошуку виявлено й охарактеризовано низку критеріїв щодо соціально-психологічної готовності військовослужбовців, а саме: рівень емоційної стійкості; здатність до ефективного спілкування та взаємодії у команді; наявність мотиваційних установок на виконання службових завдань; здатність до швидкого прийняття рішень у стресових ситуаціях та ін. Емоційна стійкість – це ключовий аспект, оскільки військова служба часто вимагає від особи здатності керувати своїми емоціями у стресових умовах і під час небезпечних ситуацій. Спілкування та взаємодія в команді передбачають важливість уміння працювати разом з іншими, розвинутих комунікативних навичок і здатності до колективної діяльності. Мотивація до виконання завдань забезпечується особистими мотиваційними установками, які підтримують готовність виконувати військові обов'язки, включаючи відданість службі та досягнення стратегічних цілей. Швидкість прийняття рішень у стресових умовах, уміння ефективно і швидко приймати рішення в умовах обмеженого часу та під час стресових ситуацій впливає на успішне виконання завдань. Загальна готовність військовослужбовців визначається їхніми

соціально-психологічними характеристиками, які дають їм змогу ефективно працювати в командному середовищі та забезпечувати високий рівень виконання завдань навіть в умовах стресу та небезпеки.

У подальших наукових розвідках планується виокремлення низки інших критеріїв щодо соціально-психологічної готовності військовослужбовців, висвітлення їх понять, особливостей, змісту та ін.

Література

1. Березовська Л., Богайчук В. Емоційна стійкість військовослужбовців: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 67(3). С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25>
2. Белай С. В., Минько О. В., Головня А. Ф. Мотивація військовослужбовців в умовах сучасних загроз: визначення та вплив на професійний розвиток. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. 2023. № 25. С. 144–156. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-11\(25\)-144-156](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-11(25)-144-156)
3. Кокун О. М. Чинники розвитку лідерських якостей курсантів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. Ч. I. С. 146–152.
4. Колосович О. С. Психологія взаємодії у військово-професійному середовищі : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 232 с.
5. Куртов А. І., Іващенко С. М., Потіхенський А. І., Пономаренко П. М. Роль фізичної підготовки у формуванні моральної та психологічної стійкості військовослужбовців під час бойових дій. *PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Scientific Progressive Methods and Tools» (March 6–8, 2024)*. № 191. Riga, Latvia. С. 252–258. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/download/5598/5634/4923> (дата звернення: 20.06.2024).
6. Матеюк О. А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності : монографія. Хмельницький : НАДПСУ, 2006. 278 с.
7. Психологічна готовність до ризику військовослужбовців Національної гвардії України : монографія / О. С. Колесніченко та ін. Харків : НАНГУ, 2019. 257 с. URL: https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/Monohraf_Hotovnist_ryzuku.pdf (дата звернення 16.06.2024).
8. Сафін О., Мась Н. Вплив соціально-психологічних характеристик особистості військовослужбовця на його уявлення про ризик і психологічну готовність до нього. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2022. № 2(50). С. 50–53. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.50.50-53>
9. Федоренко С. А., Коваленко А. С. Особливості соціально-психологічної готовності призовників до військової служби. *Наука і освіта*. 2016. № 2–3. С. 174–178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-31>

References

1. Berezovska, L., & Bohaichuk, V. (2022). Emotsiina stiikest viiskovoslužhbovtsiv: empiirychnyi rakurs [Emotional stability of military personnel: an empirical perspective]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*, 67(3), 19–25. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-67-3-19-25> [in Ukrainian].
2. Bielai, S. V., Mynko, O. V., & Holovnia, A. F. (2023). Motyvatsiia viiskovo-sluzhbovtsiv v umovakh suchasnykh zahroz: vyznachennia ta vplyv na profesiinyi rozvytok [Motivation of military personnel in conditions of modern threats: definition and impact on professional development]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii» – Scientific innovations and advanced technologies*, 25, 144–156. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-11\(25\)-144-156](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-11(25)-144-156) [in Ukrainian].
3. Kokun, O. M. (2013). Chynnyky rozvytku liderskykh yakosteı kursantiv [Development factors of leadership qualities of cadets]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, 14, 1, 146–152 [in Ukrainian].
4. Kolosovych, O. S. (2018). Psykholohiia vzaiemodii u viiskovo-profesiinomu seredovyschi [Psychology of interaction in the military-professional environment]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
5. Kurtov, A. I., Ivashchenko, S. M., Potikhenskyi, A. I., & Ponomarenko, P. M. (2024). Rol fizychnoi pidhotovky u formuvanni moralnoi ta psykholohichnoi stiikesti viiskovoslužhbovtsiv pid chas boiovykh dii [The role of physical training in the formation of moral and psychological stability of military personnel during combat operations]. *PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Scientific Progressive Methods and Tools»*, 191, 252–258. Riga, Latvia. Retrieved from <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/download/5598/5634/4923> (Last accessed: 20.06.2024) [in Ukrainian].

6. Mateiuk, O. A. (2006). Profesiyni psykhologichnyi vplyv viiskovoho kerivnyka na pidlehykh v osoblyvykh umovakh diialnosti [Professional psychological influence of a military leader on subordinates in special conditions of activity]. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU [in Ukrainian].

7. Kolesnichenko, O. S., Matsehora, Ya. V., & Prykhodko, I. I. (2019). Psykhologichna hotovnist do ryzyku viiskovosluzhbovtiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Psychological readiness for risk of servicemen of the National Guard of Ukraine]. Kharkiv: NANHU. Retrieved from https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/Monohraf_Hotovnist_ryzkyu.pdf (Last accessed: 16.06.2024) [in Ukrainian].

8. Safin, O., & Mas, N. (2022). Vplyv sotsialno-psykhologichnykh kharakterystyk osobystosti viiskovosluzhbovtiv na yoho uiavlennia pro ryzyk i psykhologichnu hotovnist do noho [The influence of socio-psychological characteristics of a serviceman's personality on his perception of risk and psychological readiness for it]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky – Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Military special sciences*, 2(50), 50–53. DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2022.50.50-53> [in Ukrainian].

9. Fedorenko, S. A., & Kovalenko, A. S. (2016). Osoblyvosti sotsialno-psykhologichnoi hotovnosti pryzovnykiv do viiskovoi sluzhby [Peculiarities of social and psychological readiness of conscripts for military service]. *Nauka i osvita – Science and education*, 2–3, 174–178. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-2-3-31> [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Критерії соціально-психологічної готовності військовослужбовців

У статті виявлено та охарактеризовано низку критеріїв щодо соціально-психологічної готовності військовослужбовців, а саме: рівень емоційної стійкості; здатність до ефективного спілкування та взаємодії у команді; наявність мотиваційних установок на виконання службових завдань; здатність до швидкого прийняття рішень у стресових ситуаціях та ін. Визначено, що емоційна стійкість – це ключовий аспект, оскільки військова служба часто вимагає від особи здатності керувати своїми емоціями у стресових умовах і під час небезпечних ситуацій. Спілкування та взаємодія в команді передбачають важливість уміння працювати разом з іншими, розвинути комунікативні навички і здатність до колективної діяльності. Мотивація до виконання завдань забезпечується особистими мотиваційними установками, які підтримують готовність виконувати військові обов'язки, включаючи відданість службі та досягнення стратегічних цілей. Швидкість прийняття рішень у стресових умовах, уміння ефективно і швидко приймати рішення в умовах обмеженого часу та під час стресових ситуацій впливають на успішне виконання завдань. Загальна готовність військовослужбовців визначається їхніми соціально-психологічними характеристиками, які дають їм змогу ефективно працювати в командному середовищі та забезпечувати високий рівень виконання завдань навіть в умовах стресу та небезпеки. Критерії інтегруються для створення ефективного командного середовища та забезпечення успішної військової операційної діяльності. Збалансованість між цими критеріями дає змогу військовослужбовцям відповідати вимогам сучасного бойового середовища та забезпечує успіх виконання поставлених завдань.

Ключові слова: військовослужбовці, критерії, соціально-психологічна готовність, емоційна стійкість, ефективне спілкування, мотиваційні установки, швидке прийняття рішень.

Yurkiv Ya. I. Criteria of socio-psychological readiness of servicemen

The article identifies and characterizes a number of criteria for the socio-psychological readiness of servicemen, namely: the level of emotional stability; the ability to effectively communicate and interact in a team; the presence of motivational attitudes towards the performance of official tasks; the ability to quickly make decisions in stressful situations, etc. Emotional resilience has been identified as a key aspect, as military service often requires an individual's ability to manage their emotions under stressful and dangerous situations. Communication and interaction in a team implies the importance of the ability to work together with others, developed communication skills and the ability to work collectively. Task motivation is provided by personal motivational attitudes that support readiness to perform military duties, including commitment to duty and achievement of strategic objectives. The speed of decision-making under stressful conditions, the ability to effectively and quickly make decisions under limited time and during stressful situations affects the successful completion of tasks. The general readiness of military personnel is determined by their socio-psychological characteristics, which allow them to work effectively in a team environment and ensure a high level of task performance even under conditions of stress and danger. The criteria are integrated to create an effective command environment and ensure successful military operations. The balance between these criteria allows servicemen to meet the requirements of the modern combat environment and ensures the success of the assigned tasks.

Key words: military personnel, criteria, socio-psychological readiness, emotional stability, effective communication, motivational attitudes, quick decision-making.

Стаття надійшла до редакції 12.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

УДК 378:7.071.4].015.3:159.932]:785.161

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-113-118

Ісаєнко Ганна Петрівна,

аспірантка кафедри музикознавства та музичної освіти
факультету музичного мистецтва і хореографії
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.

h.isaienko.asp@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7637-1578>

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК СЛУХОВОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців у мистецьких закладах вищої освіти передбачає особливі підходи до організації навчально-виховного процесу. Для побудови ефективного формування навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю важливим є рівень розвитку навичок слухового самоконтролю. Педагогічна діагностика має на меті вивчення з допомогою науково обґрунтованого інструментарію результативності навчального процесу на підставі змін у рівнях цього феномену. Таке завдання реалізується через процес вимірювання, основою для якого є виокремлення критеріїв та показників формування навичок слухового самоконтролю, а також створення діагностичного інструментарію.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз останніх публікацій показав, що дослідники розглядають питання різних видів самоконтролю у фаховій підготовці викладача музичних дисциплін, які висвітлені у вітчизняних та зарубіжних наукових працях. Зокрема, роботи: у сфері музично-педагогічної освіти присвячені ідеям, пов'язаним з питаннями розвитку самостійності та самоконтролю, що представлені в працях Т. Гризоголазової, А. Козир, О. Отич, Г. Падалки, О. Пехоти, О. Олексюк,

О. Рудницької, Чжу Пен, Бай Шаожун, А. Зайцевої, Ю. Лисюк, З. Софроній, О. Щолокової; у виконавському процесі – доробок таких учених, як: В. Гізекінг, Й. Гофман, Т. Гризоголазова, А. Грінченко, Н. Гуральник, Л. Гусейнова, М. Давидов, Гао Жоцзюнь, К. Завалко, Н. Згурська, В. Зубицький, Г. Коган, Є. Курішев, В. Лабунець, Я. Мільштейн, Н. Мозгальова, Г. Нейгауз, Чжу Пен, С. Савшинський, В. Федоришин, Лінь Янь та ін.; у диригентській діяльності – Ван Яцзюнь, А. Козир та ін.; у процесі вокально-хорового навчання – А. Авдієвський, В. Антонюк, Д. Болгарський, Л. Василенко, А. Єгоров, М. Канерштейн, М. Колесса; на заняттях із постановки голосу – Л. Василенко, М. Павлова, О. Прочишина, Н. Малишева, Ю. Мережко, Г. Панченко, Лінь Янь та ін.; в ансамблевій та концертмейстерській підготовці – А. Грінченко, К. Завалко, О. Економова, М. Моїсєєва, Гао Жоцзюнь, Фу Сяцзінь В. Федоришин та ін.; інтонуванні та музично-виконавській артикуляції – Лу Чен, Л. Маркін; у саморегуляційній діяльності – А. Зайцева, Ю. Лисюк, Бай Шаожун, Гао Жоцзюнь та ін.; через психологічні процеси функціонування уявлень – Бай Бінь, Лі Юе (Ісаєнко, 2023, с. 198). Проте практично невивченими є питання визначення критеріїв та показників сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього

викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю.

Таким чином, **метою статті** є визначення критеріїв, показників рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вимірюванням вважається «алгоритмічна операція щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил» (Федієнко, 2009, с. 15), а сам процес вимірювання здійснюється шляхом «встановлення кількісного відношення між певною характеристикою об'єкта й деякою величиною, яка приймається за еталон» (Федієнко, 2009, с. 15). Еталоном у педагогічних дослідженнях прийнято вважати критерій.

В українському педагогічному словнику поняття «критерій» визначається як змінна величина, що набуває різних значень для різних випадків або для різних моментів часу в рамках одного випадку. Критерії дають можливість визначити стан об'єкта діагностики (Гончаренко, 1997, с. 181); у психологічному словнику поняття «критерій» – мірило для визначення, оцінки предмета чи явища (Психологічний словник, 2007, с. 149); «якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість дійти висновків про його стан, рівень розвитку та функціонування» (Губа, 2010, с. 300); «засіб судження, мірило для визначення, оцінки предмета, явища» (Словник іншомовних слів, 2000, с. 305). У нашому дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю.

Також розглянемо поняття «показник» – опис характеристики об'єкта, яка визнається основою в процесі оцінювання; величина, яка

характеризує кількісну характеристику явища або часткову складову частину процесу розвитку. Визначаючи критерії і показники сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи, ми схилиємось до трактування співвідношення критеріїв і показників як загального, конкретного й особливого, коли критерій розглядається як «найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його сформованості, а параметр відображує специфічні якісні аспекти їх вивчення» (Гузій, 2007, с. 371); «кількісні та якісні характеристики сформованої якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, інакше – рівень сформованості того чи іншого критерію» (Губа, 2010, с. 300). Крім того, необхідним є також апелювання в процесі розроблення критеріїв та показників до характеристик критеріїв, які, на думку Н. Гузій, мають бути однозначними (однаково трактуватись у межах цього дослідження), адекватними (відповідати природі явища, яке досліджується), обґрунтованими (правомірно диференціювати рівні розвитку явища), надійними (здатними мінімізувати розходження у ситуації повторного оцінювання), відображувати всі складники явища (Гузій, 2007, с. 372).

Проведений аналіз підходів до розробки критеріїв та показників дав нам змогу запропонувати таку систему критеріїв сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю: *потребово-рефлексивний, когнітивно-знаннявий, перцептивний, праксеологічний* (табл. 1).

Наступним кроком дослідження є розмежування розроблених нами критеріїв та показників на рівні сформованості. Для цього нами було визначено рівні сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю, розроблено та впроваджено трибальну систему оцінювання відповідно до рівнів сформованості (табл. 2).

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю

Критерії	Показники
Потребово-рефлексивний	– рівень сформованості позитивної мотивації до формування навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю; – міра володіння рефлексивними навичками самоаналізу та самооцінки в процесі гри на музичному інструменті
Когнітивно-знаннєвий	– рівень сформованості знань про музичний слух, внутрішньослухові уявлення, самоконтроль, слуховий самоконтроль та способи їх застосування на заняттях з інструментального ансамблю; – міра засвоєння знань та володіння уміннями гри в інструментальному ансамблі
Перцептивний	– ступінь сформованості внутрішньослухових уявлень на заняттях з інструментального ансамблю; – здатність до відтворення звукового еталону на заняттях з інструментального ансамблю
Праксеологічний	– ступінь розвиненості вмій слухового аналізу й сприйняття музичного твору на заняттях з інструментального ансамблю; – міра сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Таблиця 2

Трибальна система оцінювання рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю

Бал	Рівень	Характеристика
2,1–3	Високий	Творчий
1,1–2	Середній	Продуктивний
0,1–1	Низький	Репродуктивний

Таким чином, **високий рівень сформованості** навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю визначається такими характеристиками: сформована потреба у формуванні навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю; володіння навичками самоаналізу своєї гри, адекватна самооцінка музично-виконавської діяльності, володіння якісним виконанням своєї партії; володіння широким спектром знань про музичний слух, музично слухове уявлення, самоконтроль, слуховий самоконтроль на заняттях з інструментального ансамблю; володіння ансамблевою злагодженістю, ансамблевими штрихами, спільна агогіка та динаміка, володіння активним слуханням гри партнера/рів, чіткий вступ та одночасне закінчення твору, вміла передача мелодії, володіння рівновагою

звучання мелодії та акомпанементу, точний ритмічний пульс, дотримання єдності творчої думки та емоційних переживань; чітке внутрішньослухове уявлення, розвинений внутрішній слух, розвинуте осмислене сприйняття музичного звуку, розвинена здатність до уявного подання музичних тонів і їх відносин без допомоги інструменту або голосу, розвинута внутрішньослухова функція, володіння динамікою й тембром, досконале володіння відтворення звукових барв на заняттях з інструментального ансамблю; сформована чиста інтонація, якісне звуковидобування, володіння пластичною динамікою, тембральним звучанням інструменту, сформоване вміння виявлення недоліків та знаходження засобів їх подолання на заняттях з інструментального ансамблю; сформовані вміння аналізу музичних творів, ґрунтовний аналіз виконання партнерів в ансамблі, розвинена слухова увага, повною мірою розвинуте вміння «чути», а не слухати, володіння синхронністю усіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі на заняттях з інструментального ансамблю; повною мірою сформовані навички слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Середній рівень сформованості навичок слухового самоконтролю на заняттях

з інструментального ансамблю визначається такими характеристиками: частково сформована потреба у формуванні навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю; достатнє володіння навичками самоаналізу своєї гри, досить адекватна самооцінка музично-виконавської діяльності, достатнє володіння якісним виконанням своєї партії; достатній рівень знань про музичний слух, музично слухове уявлення, самоконтроль, слуховий самоконтроль на заняттях з інструментального ансамблю; достатнє володіння ансамблевою злагодженістю, ансамблевими штрихами, спільна агогіка та динаміка, достатнє володіння активним слуханням гри партнера/рів, чіткий вступ та одночасне закінчення твору, досить уміла передача мелодії, достатнє володіння рівновагою звучання мелодії і акомпанементу, досить точний ритмічний пульс, дотримання єдності творчої думки та емоційних переживань; досить чітке внутрішньослухове уявлення, досить розвинений внутрішній слух, досить розвинене осмислене сприйняття музичного звуку, часткової здатності до уявного подання музичних тонів і їх відносин без допомоги інструменту або голосу, досить розвинена внутрішньослухова функція, достатнє володіння динамікою й тембром, достатнє володіння відтворенням звукових барв на заняттях з інструментального ансамблю; досить сформована чиста інтонація, досить якісне звуковидобування, достатнє володіння пластичною динамікою, достатнє володіння тембральним звучанням інструменту, досить сформоване вміння виявлення недоліків та знаходження засобів їх подолання на заняттях з інструментального ансамблю; досить сформовані вміння аналізу музичних творів, аналіз власної гри й виконання партнерів в ансамблі, фрагментарна слухова увага, часткове вміння «чути», а не слухати, недостатня синхронність усіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі на заняттях з інструментального ансамблю; досить сформовані навички слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Низький рівень сформованості навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю визначається такими характеристиками: не досить сформована потреба у формуванні навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю; недостатнє володіння навичками самоаналізу своєї гри, не досить адекватна самооцінка музично-виконавської діяльності, недостатнє володіння якісним виконанням своєї партії; часткове засвоєння знань про музичний слух, музично слухове уявлення, самоконтроль, слуховий самоконтроль на заняттях з інструментального ансамблю; недостатнє володіння ансамблевою злагодженістю, ансамблевих штрихів, відсутність спільної агогіки та динаміки, недостатнє володіння активним слуханням гри партнера/рів, не точний вступ та закінчення твору, не точна передача мелодії, відсутність рівноваги звучання мелодії та акомпанементу, відсутній спільний ритмічний пульс, недотримання єдності творчої думки та емоційних переживань; не досить чітке внутрішньослухове уявлення, не розвинений внутрішній слух, не розвинене осмислене сприйняття музичного звуку, часткова здатність до уявного подання музичних тонів і їх відносин без допомоги інструменту або голосу, неповною мірою розвинута внутрішньослухова функція, часткове володіння динамікою й тембром, недостатнє володіння відтворенням звукових барв на заняттях з інструментального ансамблю; несформована чиста інтонація, недосконале звуковидобування, недостатнє володіння пластичною динамікою, недостатнє володіння тембральним звучанням інструменту, неволодіння виявленням недоліків та невміння знаходження засобів їх подолання на заняттях з інструментального ансамблю; частково сформовані вміння аналізу музичних творів, поверхневий аналіз власної гри й виконання партнерів в ансамблі, не досить розвинена слухова увага, не досить розвинене вміння «чути», а не слухати, часткова синхронність усіх голосів як по вертикалі, так і по горизонталі на заняттях з інструментального ансамблю; частково сформовані

навички слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю.

Отже, визначені нами у статті критерії, показники та рівні сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи є основою діагностування поточного стану та аналізу результативності

педагогічних впливів на досліджування цього феномену. Ми припускаємо, що експериментальні дані стануть підґрунтям для оновлення змісту робочих навчальних програм з інструментально-виконавських дисциплін. Також запропонована методика може застосовуватись у фаховій підготовці студентів закладів вищої мистецької освіти.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
2. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 511 с.
3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 488 с.
4. Ісаєнко Г. П. Сутність та структура навичок слухового самоконтролю майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях з інструментального ансамблю. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Т. 1. С. 197–201. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.41>
5. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с.
6. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
7. Федієнко В. В. Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Кіровоград, 2009. 212 с.

References

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. Huba, A. V. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia upravlinskoï kultury vchytelia – maibutnoho menedzhera osvity [Theoretical and methodical principles of forming a managerial culture of a teacher – the future manager of education]*. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Huzii, N. V. (2007). *Katehoriia profesionalizmu v teorii i praktytsi pidhotovky maibutnoho pedahoha [The category of professionalism in the theory and practice of preparing a future teacher]*. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Isaienko, H. P. (2023). *Sutnist ta struktura navychok slukhovoho samokontroliu maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva na zaniattiakh z instrumentalnoho ansambliu [The essence and structure of auditory self-control skills of the future music teacher on concepts from the instrumental ensemble]*. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*, 65, 1, 197–201. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/65.1.41> [in Ukrainian].
5. *Psykholohichnyi slovnyk [Psychological Dictionary]*. (2007). Avt.-uklad.: Synyavskiy V. V., Serhieienkova O. P.; za red. N. A. Pobirchenko [in Ukrainian].
6. *Slovník inshomovnikh sliv [Dictionary of foreign words]* (2000). Uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
7. Fediienko, V. V. (2009). *Modeli kvalimetrii i porivniannia rivniv navchalnykh dosiahnen studentiv u riznykh otsinochnykh systemakh [Models of qualimetry and comparison of levels of educational achievements of students in various valuation systems]*. *Candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].

Ісаєнко Г. П. Критерії та показники рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю

У статті проведено аналіз наукових підходів до розробки критеріїв і показників рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю. Висвітлюються найактуальніші праці сучасних науковців, які розглядають питання різних видів самоконтролю у фаховій підготовці викладача музичних дисциплін у вітчизняних та зарубіжних наукових працях. Сформована мета статті, що передбачає собою визначення критеріїв, показників рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструмен-

тального ансамблю. Визначені критерії, показники рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю. Розглядаються поняття «критерій» та «показник». Основними критеріями навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю визначено: потребово-рефлексивний, когнітивно-знанневий, перцептивний, праксеологічний. Запропоновані показники рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю. Визначена трибальна система оцінювання показників рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю майбутнього викладача мистецької школи на заняттях з інструментального ансамблю. Описані характеристики високого, середнього та низького рівнів сформованості навичок слухового самоконтролю на заняттях з інструментального ансамблю. Припускаємо, що експериментальні дані стануть підґрунтям для оновлення змісту робочих навчальних програм з інструментально-виконавських дисциплін. Також запропонована методика може застосовуватись у фаховій підготовці студентів закладів вищої мистецької освіти.

Ключові слова: навички слухового самоконтролю, майбутній викладач мистецької школи, інструментальний ансамбль, критерії, показники, рівні сформованості.

Isaienko H. P. Criteria and indicators of levels of formation of auditory self-control skills of the future art school teacher in instrumental ensemble classes

The article analyzes scientific approaches for the development of criteria and indicators of the levels of formation of auditory self-control skills of a future art school teacher in instrumental ensemble classes. The most relevant works of modern scientists, who consider the issue of various types of self-control in the professional training of a teacher of musical disciplines, which are covered in domestic and foreign scientific works, are highlighted. The purpose of the article is formed, which involves the definition of criteria, indicators of the levels of formation of auditory self-control skills of the future art school teacher in instrumental ensemble classes. The criteria, indicators of the levels of formation of auditory self-control skills of the future art school teacher in instrumental ensemble classes are determined. The concepts of “criterion” and “indicator” are considered. The main criteria for auditory self-control skills of a future art school teacher in instrumental ensemble classes are defined as: need-reflexive, cognitive-knowledge, perceptive, praxeological. Proposed indicators of the levels of formation of auditory self-control skills of future art school teachers in instrumental ensemble classes. A three-point system for evaluating indicators of the levels of formation of auditory self-control skills of a future art school teacher in instrumental ensemble classes is defined. The characteristics of high, medium and low levels of formation of auditory self-control skills in instrumental ensemble classes are described. We assume that the experimental data will become the basis for updating the content of working training programs in instrumental and executive disciplines. Also, the proposed method can be used in the professional training of students of higher art education institutions.

Key words: auditory self-control skills, future art school teacher, instrumental ensemble, criteria, indicators, levels of formation.

Стаття надійшла до редакції 25.06.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 37.013.42:364-78-057.86

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-119-124

Опанасенко Оксана Віталіївна,

здобувачка кафедри управління та освітніх технологій

Національного університету біоресурсів і

природокористування України,

м. Київ, Україна.

OranaO@i.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1487-422X>

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 231 «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

Постановка проблеми. Війна в Україні призвела до дестабілізації в багатьох аспектах суспільного життя, змінила звичний уклад нашої дійсності, поставила нові виклики та завдання. У тому числі це стосується й освітнього складника функціонування нашої держави. Частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасової окупації окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. Це значно впливає на якість освіти. Тому підготовка майбутніх фахівців для соціально-педагогічної діяльності нині має орієнтуватися на запити, що виникли у нашому суспільстві у зв'язку з військовим станом.

Забезпечення високого рівня якості освіти сприяє всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства. У цілому якість освіти є критерієм, що визначає результативність національної системи освіти та ефективність управління нею (Пироговська & Кубіцький, 2021).

Освітній процес у закладах вищої освіти охоплює синтез навчання та проходження практики студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка», спираючись на традиції, які є у закладі вищої освіти, та ресурси, доступні для оволодіння рівнем професійної компетентності майбутніх фахівців. Для успішної соціально-педагогічної

роботи сучасний молодий фахівець поряд із глибокими теоретичними знаннями повинен мати необхідні уміння і навички для ефективного їх застосування у щоденній професійній діяльності. Досягається це шляхом практичної підготовки здобувачів вищої освіти у процесі навчання. Практична підготовка поряд із навчальними заняттями і самостійною роботою є однією із важливих форм організації навчального процесу, від якості якої залежить конкурентоздатність випускників закладів вищої освіти на ринку праці. Тому особливого значення під час військового стану у ЗВО набув процес адаптації завдань практик, виконання яких здобувачами освіти є визначальними для формування їхніх ключових соціально-педагогічних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні досліджувалися різнобічно: місце професійної компетентності соціального педагога і соціального працівника у структурі їх професіоналізму (С. Архипова), визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки (Р. Вайнола, І. Зимня, А. Капська, О. Карпенко, Н. Коляда, Л. Романовська, Л. Тюптя та ін.), формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (І. Боднарук, В. Савіцька, С. Сургова та ін.), теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів

і соціальних працівників в умовах неперервної освіти (В. Поліщук), застосування технологій медико-соціальної роботи (Д. Данко), особливості підготовки соціальних педагогів до виконання окремих професійних функцій (Г. Локарева, С. Пащенко, А. Первушина), до соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в різних соціумах (В. Оржеховська, Ю. Мацкевич, С. Харченко). Різним проблемам професійної підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський, А. Пілкова, Є. Ціранська (Польща), А. Мінахар, Дж. Раймонд (США), І. Валліман (Швейцарія) та ін.

Мета статті – висвітлення особливостей практичної підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка» у закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Питання якісної професійної підготовки фахівців, які володіють необхідними компетентностями, у системі вищої освіти було і залишається актуальним.

Практична підготовка належить до форм організації навчального процесу у закладах вищої освіти поряд із навчальними заняттями, виконанням індивідуальних завдань, самостійною роботою студентів та контрольними заходами. Практична підготовка студентів закладів вищої освіти є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми для здобуття кваліфікаційного рівня і має на меті набуття студентом професійних навичок та вмінь. Практична підготовка проводиться в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладача та спеціаліста з даного фаху (Клос, 2013).

Серед важливих засобів, які забезпечують підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійної діяльності, є практична підготовка. Під час практики студент здійснює ті вчинки, що відповідають

нормам власне професійних та соціальних відносин фахівців, тобто проходження практики дає змогу створити цілісне уявлення про сутність і специфіку соціально-педагогічної роботи, освоїти норми етичної поведінки, допомагає у виборі майбутньої спеціалізації відповідно до власних здібностей та інтересів.

Завдяки практиці засвоєні в навчанні знання, уміння й навички виступають уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної. Саме під час практики відбувається формування особистості професіонала як цілісного утворення у єдності знань, умінь та навичок, професійно важливих якостей та ціннісних установок (Корнят, 2020).

Провідним у практичній частині освіти соціальних працівників є принцип свідомості та активності, адже вибір професії та активна участь у всіх етапах професії є вкрай важливими (Солнишкіна, 2022). У роботі з підготовки студентів – фахівців із соціальної сфери акцент робиться на сучасний період підготовки в умовах дистанційного навчання з урахуванням усіх викликів сьогодення. Ключові запити від стейкхолдерів – соціальних працівників, соціальних педагогів у благодійних фондах, неурядових організаціях, мережах закладів, що здійснюють соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю, селищних центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціальних службах, полягають у такому: ведення професійних документів, практичні методики щодо роботи з дітьми, які виїхали з місць проведення бойових дій, методи адаптації внутрішньо переміщених осіб, підвищення рівня стресостійкості та профілактика емоційного вигорання.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери повинна здійснюватися у рамках комплексної концепції розвитку соціальної і соціально-педагогічної сфери регіону, оскільки в її реалізації беруть участь відповідні відділи обласної, міської, селищної адміністрацій, підзвітні їм заклади соціальної сфери, громадські організації соціального спрямування, а також загальноосвітні та спеціальні заклади, тому метою соціально-педагогічної практики

у соціальних установах є оволодіння студентами професійними соціально-педагогічними вміннями у виробничих умовах, що передбачає застосування сучасних методів, форм і засобів професійної діяльності, а також формування професійно-особистісних якостей, при цьому відбувається реалізація практичного етапу підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.

Готовність студентів до проходження соціально-педагогічної практики в соціальних установах визначається знаннями основних джерел та прав соціального захисту; нормативно-правових актів, що регулюють здійснення соціального захисту різних категорій населення; причин, які зумовлюють формування та розвиток системи соціального захисту населення; історичних аспектів становлення соціальної роботи та соціального права в Україні та за кордоном; сучасних теорій та технологій соціальної роботи та соціального забезпечення; методів та форм здійснення соціально-педагогічної роботи та соціально-правового захисту населення. А також уміннями характеризувати документи правового поля України, призначені для захисту прав та інтересів соціально незахищених категорій населення; аналізувати основні законодавчі акти із захисту прав різних категорій населення; використовувати нормативно-правові документи в соціальній діяльності у різних соціальних інститутах; надавати консультаційну, посередницьку, представницьку допомогу соціально незахищеним категоріям населення; аналізувати та розв'язувати ситуації у сфері соціального захисту населення (Бондаренко, 2023).

У процесі практичної підготовки важливим виступає не лише аргументований вибір місць проведення практики, а й забезпечення ефективного зворотного зв'язку: заклади спостерігають за практикантами, тобто за своїми потенційними працівниками, в реальних умовах виконання ними професійних функцій безпосередньо на робочому місці. Окрім цього, така співпраця, зацікавленість керівників закладів у професійних фахівцях дає змогу університету вчасно помітити упущення,

недоробки, прогалини навчального процесу та усунути їх ще до того, як студенти закінчать навчання. З адміністрацією закладів, установ, агенцій, які вибрані базами для проходження студентами практики, укладені угоди (Тверезовська, 2017). Основними базами практики студентів можуть бути: органи праці та соціального захисту населення; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; територіальні центри соціального обслуговування одиноких громадян похилого віку та інвалідів; відділення соціально-побутової реабілітації дітей та молодих людей з інвалідністю; притулки для неповнолітніх; служби у справах дітей; будинки-інтернати; центри зайнятості тощо.

Практична підготовка спрямована на набуття здобувачами вищої освіти професійних та загальних компетентностей, що передбачає: оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі майбутньої професії; формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах; виховання потреби систематично оновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності; розвиток навичок науково-дослідної роботи і вирішення прикладних завдань; формування навичок роботи в команді; підвищення здатності до працевлаштування; отримання здобувачем вищої освіти досвіду роботи, необхідного для присвоєння професійної кваліфікації.

Практична підготовка здобувачів вищої освіти забезпечується шляхом включення до освітніх програм і навчальних планів навчальних, виробничих. Види і тривалість практичної підготовки визначаються освітньою програмою, навчальним планом і відповідають вимогам стандарту вищої освіти.

Навчальні, виробничі практики разом із практико-орієнтованими складниками інших освітніх компонентів освітніх програм (практичні заняття, індивідуальні практичні заняття, навчальні екскурсії, підготовка проєктів тощо) забезпечують наступність і цілісність здобуття

здобувачами вищої освіти компетентностей, необхідних для подальшої професійної діяльності (Електронний ресурс, 2024).

Адаптація завдань практичної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей до умов запровадження воєнного стану є важливим завданням, яке постає перед науково-педагогічними працівниками закладів освіти. Адже, незважаючи на запровадження воєнного стану на території України, мета освітньої галузі залишається незмінною і полягає у неперервній якісній підготовці здобувачів вищої освіти, вихованні стійкого інтересу до професії фахівця соціально-педагогічної діяльності. У закладах вищої освіти, які готують фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» організація практичної підготовки здобувачів вищої освіти регламентується «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим Наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 № 93.

Згідно з освітніми програмами, практична підготовка для студентів магістерського рівня представлена у *Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди* виробничою практикою на підприємствах (кількість кредитів – 9; форма підсумкового контролю – залік), науково-педагогічною практикою у закладах вищої освіти (кількість кредитів – 4,5; форма підсумкового контролю – залік); у *Житомирському державному університеті імені Івана Франка* – навчальною практикою із соціальної роботи (кількість кредитів – 4,5; форма підсумкового контролю – залік), виробничою практикою у закладах освіти та соціальних установах (кількість кредитів – 4,5; форма підсумкового контролю – залік); у *Хмельницькому національному університеті* – соціально-педагогічною практикою (кількість кредитів – 5; форма підсумкового контролю – залік), переддипломною практикою (кількість кредитів – 7; форма підсумкового контролю – залік); у *Запорізькому національному університеті* – виробничою практикою (кількість кредитів – 6; форма підсумкового контролю – залік).

Зміст практики зумовлюється провідними видами діяльності, які забезпечують реалізацію професійних функцій фахівцем соціальної сфери.

Студенти під час практики: ознайомлюються з діяльністю установи (бази практики), її метою, змістом роботи, завданнями, напрямками, структурою діяльності; вивчають нормативно-правову документацію установи; відвідують та аналізують соціально-педагогічні заходи, що проводяться працівниками установи; беруть участь у розробленні змісту та сценаріїв соціально-педагогічних заходів відповідно до плану роботи установи; беруть участь у проведенні соціально-педагогічних заходів відповідно до плану роботи установи; аналізують соціально-педагогічні проблеми, що виникли в установі під час практики, обґрунтовують шляхи їх вирішення.

Під час практики студенти виконують індивідуальні творчі завдання дослідницького характеру, зміст яких пов'язаний із соціально-педагогічною спрямованістю відповідної установи. Варто зазначити, що завдання кожного студента визначається безпосередньо на базі практики у співпраці з керівником і фахівцем даної установи та узгоджується з керівником практики, тобто носить інтегрований характер.

Висновки. Вимоги сучасного ринку праці зумовлюють підвищення рівня підготовки випускника, ставлять завдання формування таких якостей, як здатність самостійно формувати завдання і визначати способи їх вирішення у межах професійних компетенцій, здатність аналізувати свою професійну діяльність, працювати з інформацією в команді, налагодження соціальних зв'язків, безперервна самоосвіта, вирішення професійних завдань, спрямованих на підвищення продуктивності праці, тощо. Практична підготовка майбутніх фахівців є одним з основних компонентів забезпечення освіти і, як наслідок, конкурентоспроможності випускників університетів України.

Практичне навчання студентів – невід'ємна частина процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, є ефективною формою

навчання і ставить за мету закріпити і поглибити знання, отримані студентами. Практика допомагає студенту усвідомити правильність вибраного ним шляху, тому роль практичного навчання спрямована на становлення майбутнього фахівця спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» – професіонала,

здатного продуктивно реалізовувати як інноваційні соціально-педагогічні технології, так і розвиток, самопроєктування особистості. При цьому заклади вищої освіти мають зобов'язання в наданні якісної освіти своїм випускникам, що гарантує відповідність отриманих результатів навчання вимогам економічного простору європейської країни.

Література

1. Бондаренко Н. Робоча програма проведення виробничої (переддипломної) практики для фахівців ОКР «Бакалавр» зі спеціальності 231 «Соціальна робота» третього року навчання. Київ, 2023. 36 с.
2. Корнят В. Практична складова у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego*. 2020. С. 126–129. DOI: <https://doi.org/10.36074/21.02.2020.v2.45>
3. Клос Л. Практична складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2013. № 8. С. 222–232.
4. Пироговська В., Кубіцький С. Поняття «якість освіти» та «якість освітньої діяльності» в сучасному науковому дискурсі. *World science: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference (24-26 March, 2021)*. Perfect Publishing, Toronto, Canada, 2021. С. 666–675.
5. Солнишкіна А. Методи та напрями практичної підготовки соціальних працівників (на прикладі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара). *Social Work and Education*. 2022. Vol. 9. № 4. С. 487–499.
6. Тверезовська Н. Практична підготовка студентів у соціальних установах України : навчальний посібник. Київ, 2017. 302 с.
7. Практична підготовка / Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2024. URL: <https://inst.mdpu.org.ua/navchalno-naukovyj-institut-sotsialno-pedagogichnoyi-ta-mystetskoyi-osvity/kafedra-psihologiyi/praktyky/>

References

1. Bondarenko, N. (2023). Robocha prohrama provedennia vyrobnychoi (pereddyplomnoi) praktyky dlia fakhivtsiv OKR «Bakalavr» zi spetsialnosti 231 «Sotsialna robota» tretoho roku navchannia [The working program of industrial (pre-diploma) practice for specialists of the OKR «Bachelor» from the specialty 231 «Social work» of the third year of study]. Kyiv: NUBIP Ukrainy [in Ukrainian].
2. Korniat, V. (2020). Praktychna skladova u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Practical component in the professional training of specialists in the social sphere]. *Zbirnyk naukovykh prats. Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego*. (pp. 126–129). DOI: <https://doi.org/10.36074/21.02.2020.v2.45> [in Ukrainian].
3. Klos, L. (2013). Praktychna skladova profesiinnoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv do zdoroviazberezhualnoi diialnosti [A practical component of the professional training of future social workers for health care activities]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti – Bulletin of Lviv State University of Life Safety*, 8, 222–232 [in Ukrainian].
4. Pyrohovska V., & Kubitskyi, S. (2021). Poniattia «iakist osvity» ta «iakist osvitnoi diialnosti» v suchasnomu naukovomu dyskursi [Concepts of «quality of education» and «quality of educational activity» in modern scientific discourse]. *World science: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 7th International scientific and practical conference*. (pp. 666–675). Perfect Publishing, Toronto, Canada [in Ukrainian].
5. Solnyshkina, A. (2022). Metody ta napriamky praktychnoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv (na prykladi Dniprovskoho natsionalnoho universytetu imeni Olesia Honchara) [Methods and directions of practical training of social workers (on the example of Dnipro National University named after Oles Honchar)]. *Social Work and Education*, 9(4), 487–499. DOI: <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.4.4> [in Ukrainian].
6. Tverezovska, N. (2017). Praktychna pidhotovka studentiv u sotsialnykh ustanovakh Ukrainy [Practical training of students in social institutions of Ukraine]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Praktychna pidhotovka [Practical training]. (2024). Navchalno-naukovyj instytut sotsialno-pedahohichnoi ta mystetskoi osvity Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Retrieved from <https://inst.mdpu.org.ua/navchalno-naukovyj-institut-sotsialno-pedagogichnoyi-ta-mystetskoyi-osvity/kafedra-psihologiyi/praktyky/> [in Ukrainian].

Опанасенко О. В. Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка»

Статтю присвячено висвітленню особливостей практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та практичного досвіду проблемних моментів із підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників. Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій щодо питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в Україні. Представлено сучасні підходи до здійснення практичної підготовки студентів закладів вищої освіти, а саме майбутніх фахівців соціономічної сфери. Опрацьовано освітньо-професійні програми «Соціальна педагогіка» підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» закладів вищої освіти України, зокрема проаналізовано практичну підготовку студентів у сучасних умовах таких закладів вищої освіти: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Хмельницький національний університет, Запорізький національний університет. Охарактеризовано умови готовності студентів до проходження практики в соціальних установах; визначено, що практична підготовка спрямована на набуття здобувачами вищої освіти професійних та загальних компетентностей. Акцентовано увагу на важливості адаптації завдань практичної підготовки здобувачів вищої освіти соціономічної сфери до умов запровадження воєнного стану. Наведено для прикладу низку організацій, які можуть бути основними базами практики для студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка».

Окреслено зміст практики, який зумовлюється провідними видами діяльності, що забезпечують реалізацію професійних функцій фахівцем соціальної сфери. Зазначено основні види діяльності студентів під час практичного навчання в установах.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна педагогіка, соціальний педагог, соціальний працівник, соціальна сфера, практична підготовка.

Opanasenko O. V. Features of practical training future specialists of the specialty 231 Social work under the educational and professional program «Social pedagogy»

The article is devoted to highlighting the features of practical training of future specialists in the social sphere, highlighting practical experience and problematic points in the training of social pedagogues, social workers. An analysis of the latest research and publications on the content of the professional training of future specialists in the social sphere in Ukraine was carried out. Presented are modern approaches to the implementation of practical training of students of higher education institutions, namely, future specialists in the socio-economic sphere. The educational and professional programs «Social pedagogy» training specialists of the specialty 231 Social work of higher education institutions of Ukraine were developed, in particular, the practical training of students in the modern conditions of such institutions of higher education was analyzed: Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovorody, Zhytomyr Ivan Franko State University, Khmelnytskyi National University, Zaporizhzhia National University. The conditions of students' readiness to undergo practice in social institutions have been characterized, and it has been determined that practical training is aimed at the acquisition of professional and general competencies by students of higher education. Attention is focused on the importance of adapting the tasks of practical training of students of higher education in the socio-economic sphere to the conditions of the introduction of martial law. As an example, a number of organizations that can be the main bases of practice for students of the specialty 231 Social work under the educational and professional program «Social pedagogy» are given.

The content of the practice, which is determined by the leading types of activities that ensure the realization of the professional functions of a social sphere specialist, is outlined. The main types of students' activities during practical training in institutions are specified.

Key words: social work, social pedagogy, social pedagogue, social worker, social sphere, practical training.

Стаття надійшла до редакції 01.07.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

УДК 364.4-053.6:004.77

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-125-130

Попов Олександр Анатолійович,

кандидат педагогічних наук,

асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

o.popov@chnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-7135-0476>

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ З МОЛОДДЮ

Постановка проблеми. Останнє десятиліття для соціальної роботи як в Україні, так і у світі загалом ознаменувалося дедалі більшим залученням цифрових інструментів у діяльність фахівців. Цей тренд інтенсифікувався внаслідок пандемії COVID-19, коли безпосередній контакт соціальних працівників з їхніми клієнтами був значною мірою ускладненим.

Значний вплив на діджиталізацію соціальної роботи в нашій державі справили концепція цифрової держави та електронних послуг, ініціативи Міністерства цифрової трансформації України, а також схвалення Кабінетом Міністрів України у жовтні 2021 р. Стратегії цифрової трансформації соціальної сфери. Можна констатувати, що з початком повномасштабного російського вторгнення в Україну темпи цифровізації соціальної роботи в нашій державі жодною мірою не знизилися. Одним із проєктів, які були втілені у цей час, є соціальна платформа «Допомога». Вона була розроблена Міністерством соціальної політики України та Міністерством цифрової трансформації України для допомоги особам, які постраждали від війни.

Слід зауважити, що одними з найбільш активних користувачів різноманітних цифрових засобів сьогодні є молоді люди. Це, своєю чергою, актуалізує необхідність подальшої діджиталізації соціальної роботи із цією категорією клієнтів.

Аналіз актуальних досліджень. Застосування цифрових інструментів соціальними працівниками у практичній діяльності вивчалося цілою низкою зарубіжних науковців. Тематика їхніх досліджень охоплює використання у соціальній роботі комп'ютерних, консольних чи мобільних ігор (Schoech, Boyas, Black & Elias-Lambert, 2013; Trepte, Reinecke, Juechems, 2012), інструментів віртуальної чи доповненої реальності (Koivisto et al, 2024; Mittmann, 2023), соціальних мереж (Boddy & Dominelli, 2016), штучного інтелекту (Reamer, 2023), сучасний стан використання інформаційно-комунікаційних технологій у різних країнах (Mishna et al, 2022) тощо.

Різні аспекти діджиталізації соціальної роботи також були предметом дослідження українських учених. Так, Т. Семигіна, О. Карагодіна та С. Дворяк проаналізували шляхи використання цифрових технологій під час проведення досліджень із соціальної роботи (Семигіна, Карагодіна, Дворяк, 2020); Н. Федірко розкрила сучасні тенденції у цифровому соціальному захисті в Україні (Федірко, 2022); О. Гавриш охарактеризувала специфіку діджиталізації соціальної роботи в Німеччині (Гавриш, 2021); Г. Давиденко розкрила теоретико-методологічні засади цифрової інклюзії та доступності (Давиденко, 2023); Л. Кримчак висвітлила роль цифрових технологій у діяльності соціальних

служб у громадах (Кримчак, 2022); А. Каркач та Т. Семигіна розкрили специфіку цифрової ресоціалізації літніх людей (Каркач, 2020; Семигіна, Каркач, 2021).

Однак в українській науковій думці дотепер малодослідженою є специфіка використання діджитал-інструментів у соціальній роботі з молодими людьми.

Метою статті є визначення можливих шляхів застосування цифрових інструментів у практиці соціальної роботи з молоддю.

Методологія та методи дослідження. Дослідження було проведено у формі desk research та передбачало здійснення аналізу наукових публікацій в українських та закордонних наукових виданнях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під цифровими інструментами в межах нашого дослідження будемо розуміти програмне забезпечення, додатки або електронні платформи, що використовуються для вирішення певних завдань соціальної роботи.

Насамперед зауважимо, що у соціальній роботі з молодими людьми можуть застосуватися офлайніві цифрові інструменти (не потребують доступу до мережі Інтернет), онлайніві цифрові інструменти (вимагають наявності постійного доступу до мережі Інтернет) та цифрові інструменти змішаного типу (онлайніві функції використовуються, утім, робота можлива і в офлайн-режимі).

Як засвідчують дані порталу DataReportal, на якому щороку опубліковуються аналітичні звіти щодо використання Інтернету та соціальних медіа у різних країнах світу, станом на січень 2024 р. в Україні спостерігався досить високий рівень проникнення Інтернету – 79,2% від загального населення (Digital 2024: Ukraine, 2024). З огляду на те, що молоді люди, як правило, є найбільш активними користувачами Інтернету, можна припустити, що рівень проникнення Інтернету в молодіжному середовищі є ще вищим.

Зважаючи на вищевикладене, у роботі з молодими людьми доцільним є використання усіх трьох типів цифрових інструментів із відведенням особливого значення засобам онлайнівого та змішаного типів.

Як відзначають американські дослідники Д. Шойх, Дж.Ф. Бойяс, Б.М. Блек та Н. Еліас-Ламперт, переважна більшість молоді у США грає в комп'ютерні, консольні чи мобільні ігри (Schoech et al., 2013, p. 199). Можна стверджувати, що в Україні ситуація є схожою. Такий стан справ актуалізує використання ігрових цифрових інструментів у соціальній роботі з молодими людьми. Власне, у західноєвропейській та американській науковій думці вже було здійснено низку досліджень щодо вивчення позитивного впливу комп'ютерних, консольних та мобільних ігор. До прикладу, німецькі дослідники С. Трепте, Л. Райнеке та К. Юехемс за підсумками проведеного дослідження стверджують, що онлайн-геймінг може сприяти формуванню у особи соціального капіталу та реальних мереж соціальної підтримки. На їхню думку, ігрові електронні засоби доцільно використовувати з метою фасилітації соціальних інтеракцій, а особливо цінними вони можуть бути у роботі з маломобільними особами, які недостатньою мірою вступають у соціальну взаємодію в реальному житті (Trepte et al., 2012). Слід відзначити, що вже існують приклади розроблення спеціалізованих електронних ігор безпосередньо для вирішення певних завдань соціальної роботи. До їх числа належить вебгра для планшетів Choices & Consequences, розроблена на базі Техаського університету в Арлінгтоні (США) для профілактики хімічних адикцій та насильницької поведінки у молодіжному середовищі (Schoech et al., 2013). Загалом ігрові діджитал-інструменти можуть застосовуватися як для збору додаткової інформації про клієнтів, наприклад шляхом спостереження за ними у спеціально створених ігрових умовах, так і задля здійснення інформаційно-просвітницької діяльності чи з метою формування у клієнтів певних навичок, у тому числі соціальних.

Схоже застосування можуть мати і цифрові інструменти, які передбачають «занурення» користувачів у віртуальну (далі – VR) чи доповнену (далі – AR) реальність, до того ж чимало з них реалізовано в ігровому інтерактивному форматі. AR на відміну від VR не створює повновимірну віртуальну реальність, а генерує

віртуальні елементи, що накладаються на реальний світ, доповнюючи його. Варто зазначити, що AR є більш доступною технологією, адже не вимагає обов'язкового використання спеціальних окулярів, як VR, а може забезпечуватися через екрани планшетів чи мобільних телефонів (Mittmann et al., 2023). Серед прикладів VR-інструментів можна навести квест-кімнату віртуальної реальності, розроблену під час реалізації проєкту *Mystery 24/7* у 2020–2021 рр. у Фінляндії. Апробація VR-квест-кімнати засвідчила ефективність її використання соціальними працівниками під час здійснення професійної реабілітації молодих людей і, зокрема, з метою подолання їх соціальної ексклюзії (Koivisto et al., 2024). Одним зі зразків AR-інструментів є мобільна гра *The Woods*, яка створена з метою навчання способам позитивної соціальної інтеракції. Гра передбачає одночасну участь двох гравців, які повинні узгоджувати свої рухи для взаємодії з віртуальними об'єктами, а її сюжет пов'язаний із подоланням соціальної ізоляції гравцями (Mittmann et al., 2023).

Широко застосовуються у соціальній роботі з молодими особами засоби організації мережевої взаємодії. За підсумками здійсненого аналізу наукової літератури (Кримчак, 2022; Mishna et al., 2022) можна виокремити такі розповсюджені способи їх використання:

- текстові чи аудіоповідомлення – мають на меті оперативне інформування, узгодження дій, часу зустрічей чи нагадування і зазвичай передбачають використання електронної пошти або ж таких застосунків, як WhatsApp, Telegram, Viber і т. д.;

- онлайн-консультування чи терапія – здійснюється переважно з використанням таких засобів дистанційного відеозв'язку, як Skype, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, FaceTime і т. д.;

- чат-боти – здебільшого використовуються для інформування чи консультування клієнтів із приводу найбільш типових проблем та створюються на основі таких цифрових інструментів, як Telegram чи Viber.

Молоді люди, як правило, є активними користувачами соціальних мереж. За даними

порталу DataReportal, найпопулярнішими соціальними мережами у січні 2024 р. в Україні були YouTube, TikTok, Facebook, Instagram, LinkedIn та X (Digital 2024: Ukraine, 2024). Останнім часом ці діджитал-інструменти дедалі ширше задіюються у межах соціальної роботи з молодими особами. Варто зауважити, що соціальна мережа LinkedIn є менш релевантною у цьому контексті, адже її головним призначенням є пошук і встановлення ділових контактів.

Узагальнюючи публікації у науковій літературі (Boddy & Dominelli, 2016; Mishna et al., 2022), можемо виділити такі шляхи застосування соціальних мереж у соціальній роботі з молоддю: інформування клієнтів щодо діяльності соціальної служби чи запланованих заходів, просвітницька діяльність, адвокаційна діяльність, координація спільних дій у межах акцій, заходів під час здійснення соціальної роботи з громадою, фасилітація клієнтських груп підтримки, швидка комунікація з клієнтами, пошук додаткової інформації про клієнтів, наприклад для оцінки ризиків чи планування подальшої роботи з випадком.

Відносно новим, утім, доволі перспективним явищем для соціальної роботи є інтеграція цифрових інструментів, які базуються на використанні штучного інтелекту (далі – ШІ). Як відзначає американський дослідник Ф. Рімер, найбільший потенціал має використання ШІ у галузі клінічної соціальної роботи, зокрема для оцінки ризиків, визначення потреб клієнтів, необхідних соціальних послуг, передбачення можливих результатів роботи, здійснення консультування тощо. Так, ChatGPT може генерувати для клієнтів пропозиції щодо способів вирішення їхніх особистісних проблем, терапевтичний чат-бот Woebot використовує обробку природної мови та вивчені відповіді, щоб симулювати терапевтичну бесіду, ШІ-наставник Wysa реагує на емоції користувачів і пропонує їм техніки управління емоціями та сприяння психічному благополуччю в контексті само-допомоги (Reamer, 2023).

Варто відзначити, що діджитал-засоби доволі часто використовуються на додачу до

традиційної офлайн-взаємодії з клієнтами (Mishna et al., 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище викладене, відзначимо, що у соціальній роботі з молодими людьми застосовуються різноманітні цифрові інструменти. Найбільш розповсюдженими з них є комп'ютерні, консольні чи мобільні ігри, VR- чи AR-засоби, інструменти організації мережевої взаємодії (електронна пошта, месенджери, програми для організації відеоконференцій), соціальні мережі, штучний інтелект. До основних переваг застосування діджитал-інструментів у соціальній роботі з молоддю належать: підвищення доступності послуг, у тому числі за рахунок можливості користуватися багатьма ресурсами у позаробочий час, висока інклюзивність, перспектива охоплення послугами більшої кількості користувачів, висока швидкість комунікації та реагування, зниження витрат за рахунок дистанційного зв'язку, більш якісна оцінка потреб клієнтів і, як наслідок, краща персоналізація та гнучкість надання послуг.

Разом із тим дедалі ширше залучення цифрових інструментів у соціальну роботу з молоддю зумовлює низку викликів, які постають перед нею, зокрема: забезпечення конфіденційності та захист особистісних даних користувачів, які можуть бути уразливими внаслідок кібератак, етичні аспекти застосування діджитал-засобів (наприклад, урегулювання можливості використання соціальних мереж для пошуку інформації про клієнтів чи комунікації з ними через особисті акаунти у соціальних мережах тощо), постійна необхідність опанування нових «цифрових» компетенцій, технічні обмеження, які особливо гостро постають унаслідок бойових дій в Україні (зникнення світла чи доступу до мережі Інтернет під час комунікації з клієнтом) і т. д.

Зауважимо, що окреслений перелік як переваг, так і викликів, з якими стикається соціальна робота у зв'язку з імплементацією цифрових інструментів, не є вичерпним і може бути предметом подальших наукових досліджень.

Література

1. Гавриш О. Діджиталізація в соціальній роботі – потреби та виклики спеціалістів із соціальної роботи в Німеччині. *Технології електронного навчання*. 2021. № 5. С. 79–83. DOI: <https://doi.org/10.31865/2709-840052021247383>
2. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація : монографія. Вінниця : ТВОРИ, 2023. 240 с. DOI: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>
3. Каркач А. Цифрова ресоціалізація літніх людей в умовах територіального центру соціального обслуговування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 3(132). С. 173–179. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-20>
4. Кримчак Л. Цифрові технології як інструмент у діяльності соціальних служб. *Sworld-Us Conference Proceedings*. 2022. № 1 (usc10-01). С. 4–8. DOI: <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2022-10-01-010>
5. Семигіна Т. В., Карагодіна О. Г., Дворяк С. В. Цифровий формат досліджень із соціальної роботи: рефлексії практичного досвіду. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 3(132). С. 89–97. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-10>
6. Семигіна Т., Каркач А. Цифрові компетентності соціальних працівників як передумова готовності до навчання літніх людей. *Path of Science*. 2021. № 7(5). С. 5008–5018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22178/pos.70-2>
7. Федірко Н. В. Цифровий соціальний захист в Україні: передумови та стратегічні виклики. *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2022. № 12(1). С. 1–13. DOI: [http://doi.org/10.21511/slrtp.12\(1\).2022.01](http://doi.org/10.21511/slrtp.12(1).2022.01)
8. Mishna F., Sanders J. E., Daciuk J., Milne E., Fantus S., Bogo M., Fang L., Greenblatt A., Rosen P., Houry-Kassabri M., Lefevre M. #socialwork: An International Study Examining Social Workers' Use of Information and Communication Technology. *The British Journal of Social Work*. 2022. Vol. 52. No. 2. P. 850–871. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab066>
9. Boddy J., Dominelli L. Social Media and Social Work: The Challenges of a New Ethical Space. *Australian Social Work*. 2016. № 70(2). P. 172–184. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1224907>

10. Koivisto J.-M., Nykänen K., Kuuluvainen S., Maunula J., Kauhanen E., Varjonen K., Jumisko-Pyykkö S., Koskela K., & Romppanen T. (2024). Designing and developing a virtual reality escape game for youth vocational rehabilitation. *International Social Work*. 2024. № 67(1). P. 66–85. DOI: <https://doi.org/10.1177/00208728221143653>
11. Digital 2024: Ukraine. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-ukraine> (date of access: 10.06.2024).
12. Reamer F. Artificial Intelligence in Social Work: Emerging Ethical Issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*. 2023. № 20(2). P. 52–71. DOI: <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
13. Schoech D., Boyas J. F., Black B. M., Elias-Lambert N. Gamification for Behavior Change: Lessons from Developing a Social, Multiuser, Web-Tablet Based Prevention Game for Youths. *Journal of Technology in Human Services*. 2013. № 31(3). P. 197–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15228835.2013.812512>
14. The Use of Augmented Reality to Improve Social Skills: A Scoping Review (Preprint) / G. Mittmann et al. *JMIR Serious Games*. 2023. Vol. 11: e42117. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.2196/42117>
15. Trepte S., Reinecke L., Juechems K. The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support. *Computers in Human Behavior*. 2012. № 28(3). P. 832–839. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.003>

References

1. Boddy, J., & Dominelli, L. (2016). Social Media and Social Work: The Challenges of a New Ethical Space. *Australian Social Work*, 70(2), 172–184. DOI: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2016.1224907>
2. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkluziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia [Digital inclusion and accessibility: social digitalization]. Vinnytsia: TVORY. DOI: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236> [in Ukrainian].
3. Digital 2024: Ukraine. 2024. *datareportal.com*. Retrieved from <https://datareportal.com/reports/digital-2024-ukraine>
4. Fedirko, N. (2022). Tsyfrovyi sotsialnyi zakhyst v Ukraini: peredumovy ta stratehichni vyklyky [Digital social protection in Ukraine: prerequisites and strategic challenges]. *Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka – Social and labour relations: theory and practice*, 12(1), 1–13. DOI: [http://doi.org/10.21511/slrtp.12\(1\).2022.01](http://doi.org/10.21511/slrtp.12(1).2022.01) [in Ukrainian].
5. Havrysh, O. (2021). Didzhytalizatsiia v sotsialnii roboti – potreby ta vyklyky spetsialistiv z sotsialnoi roboty v Nimechchyni [Digitalization in social work – needs and challenges of social workers in Germany]. *Tekhnologii elektronnoho navchannia – E-Learning TeXnology*, 5, 79–83. DOI: <https://doi.org/10.31865/2709-840052021247383> [in Ukrainian].
6. Karkach, A. (2020). Tsyfrova resotsializatsiia litnikh liudei v umovakh terytorialnoho tsentru sotsialnoho obsluhovuvannia [Digital resocialisation of the elderly people in the territorial centre of social services]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University Named after K. D. Ushynsky*, 3(132), 173–179. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-20> [in Ukrainian].
7. Koivisto, J.-M., Nykänen, K., Kuuluvainen, S., Maunula, J., Kauhanen, E., Varjonen, K., Jumisko-Pyykkö, S., Koskela, K., & Romppanen, T. (2024). Designing and developing a virtual reality escape game for youth vocational rehabilitation. *International Social Work*, 67(1), 66–85. DOI: <https://doi.org/10.1177/00208728221143653>
8. Krymchak, L. (2022). Tsyfrovi tekhnologii yak instrument u diialnosti sotsialnykh sluzhb [Digital technologies as a tool in the activities of social services]. *Sworld-Us Conference Proceedings, 1(usc10-01)*, 4–8. DOI: <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2022-10-01-010> [in Ukrainian].
9. Mishna, F., Sanders, J. E., Daciuk, J., Milne, E., Fantus, S., Bogo, M., Fang, L., Greenblatt, A., Rosen, P., Khoury-Kassabri, M., & Lefevre, M. (2022). #socialwork: An International Study Examining Social Workers' use of information and Communication Technology. *The British Journal of Social Work*, 52(2), 850–871. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab066>
10. Mittmann, G., Zehetner, V., Hoehl, S., Schrank, B., Barnard, A., & Woodcock, K. (2023). Using Augmented Reality Toward Improving Social Skills: Scoping Review. *JMIR serious games*, 11, e42117. DOI: <https://doi.org/10.2196/42117>
11. Reamer, F. (2023). Artificial Intelligence in Social Work: Emerging Ethical Issues. *International Journal of Social Work Values and Ethics*, 20(2), 52–71. DOI: <https://doi.org/10.55521/10-020-205>
12. Semigina, T. V., Karagodina, O. H., & Dvoriak, S. V. (2020). Tsyfrovyi format doslidzen iz sotsialnoi roboty: refleksii praktychnoho dosvidu [Digital format of social work research: reflections of practical experience]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni*

K. D. Ushynskoho – *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University Named after K. D. Ushynskiy*, 3(132), 89–97. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-10> [in Ukrainian].

13. Semigina, T., & Karkach, A. (2021). Tsyfrovi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv yak peredumova hotovnosti do navchannia litnikh liudei [Social Workers' Digital Competencies as a Prerequisite of their Readiness for Education of Elderly People]. *Path of Science*, 7(5), 5008–5018. DOI: <https://doi.org/10.22178/pos.70-2> [in Ukrainian].

14. Schoech, D., Boyas, J. F., Black, B. M., & Elias-Lambert, N. (2013). Gamification for Behavior Change: Lessons from Developing a Social, Multiuser, Web-Tablet Based Prevention Game for Youths. *Journal of Technology in Human Services*, 31(3), 197–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/15228835.2013.812512>

15. Trepte, S., Reinecke, L., & Juechems, K. (2012). The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 832–839. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.003>

Попов О. А. Використання цифрових інструментів у соціальній роботі з молоддю

Статтю присвячено аналізу сучасної стану використання цифрових інструментів у практиці соціальної роботи з молодими людьми.

Уточнено зміст поняття «цифрові інструменти» в контексті предмету дослідження, зокрема як програмне забезпечення, додатки або електронні платформи, що використовуються для вирішення певних завдань соціальної роботи. Базуючись на статистиці щодо рівня проникнення Інтернету в Україні на початку 2024 р., обґрунтовано доцільність застосування у соціальній роботі з молодими особами офлайн, онлайн та змішаних цифрових інструментів.

На основі аналізу наукової літератури визначено можливі шляхи використання комп'ютерних, консольних та мобільних ігор у межах соціальної роботи з молоддю. Відзначено наявність прикладів розроблення спеціалізованих електронних ігор безпосередньо для розв'язання завдань соціальної роботи. Розкрито відмінності між цифровими засобами, які передбачають занурення користувачів у віртуальну та доповнену реальність, наведено приклади вже апробованих діджитал-інструментів, які застосовуються у соціальній роботі, до кожної з них. На підставі узагальнення публікацій у науковій літературі визначено основні шляхи використання інструментів організації мережевої взаємодії та соціальних мереж у соціальній роботі з молодими людьми. З'ясовано потенційні можливості інтеграції цифрових інструментів, які базуються на використанні штучного інтелекту в практику діяльності соціальних працівників, наведено приклади таких діджитал-інструментів. Установлено, що діджитал-засоби доволі часто використовуються на додачу до традиційної офлайн-взаємодії з клієнтами.

Визначено основні переваги застосування цифрових інструментів у межах соціальної роботи з молоддю, а також ключові виклики, які постають перед нею у змінній реальності.

Ключові слова: цифрові інструменти, діджиталізація соціальної роботи, цифровізація соціальної роботи, соціальна робота з молоддю.

Popov O. A. Digital tools in social work practice with young people

The article analyzes contemporary application of digital tools in social work practice with young people.

Given the subject of study, the concept of “digital tools” is interpreted as software, applications or electronic platforms used to solve certain tasks of social work. With consideration of statistics regarding Internet penetration level in early 2024 in Ukraine, the use of offline, online and mixed digital tools in social work with young people is justified.

Possible ways of computer, console and mobile games implementation in social work practice with young people are presented. The example of a computer game, which was designed and developed directly for social work is given. The differences between digital tools that involve the “immersion” of users into virtual and augmented reality are revealed. Examples of VR- and AR-applications already used in social work practice are provided. Major areas of application of tools for organizing online-communication and interaction are revealed. The most widespread social media platforms in Ukraine are determined as of early 2024. Key areas of using social media in social work practice with youth are outlined. The possibilities of integrating Artificial Intelligence tools into the social work practice with young people are delineated, examples of such AI-instruments are given. The article also indicates that digital tools are often used in addition to traditional offline interaction with the clients.

The main advantages of digital tools implementation in social work practice with young people, as well as the key emerging challenges related to social work digitalization are identified.

Key words: digital tools, digitalization of social work, social work with youth.

Стаття надійшла до редакції 11.06.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.



УДК 37.018.1:004.738.5

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-131-137

Трускавецька Ірина Ярославівна,

докторантка, доцент,

доцент кафедри природничих дисциплін і методики навчання

Університету Григорія Сковороди в Переяславі,

м. Переяслав, Київська область, Україна.

irina-truskaveckaya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6605-7948>

ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти одним із ключових аспектів, що визначає ефективність освітнього процесу в закладах освіти, є запровадження інноваційних технологій навчання. Інтеграція STEM-технології виступає ключовим етапом модернізації змісту освіти, особливо в контексті природничої освітньої галузі. Цей підхід вимагає від педагогів не лише глибоких предметних знань, а й умінь використовувати сучасні технології та методики навчання, які роблять процес навчання більш інтерактивним та практикоорієнтованим.

Особлива актуальність зазначеної проблематики зумовлена необхідністю підготовки вчителів до професійного викладання природничих дисциплін за допомогою новітніх технологій шляхом використання експериментальних підходів, проведення досліджень, залучення мейкерства тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну увагу приділено дослідженню проблем запровадження STEM-технології в освітній процес закладів освіти та готовності вчителів до професійної діяльності. Зазначені питання розкрито у працях Т. Богачук, Ж. Білик, О. Гриньова, О. Дичківської, О. Коваленко, І. Кучерук, В. Ларіна, П. Олешко, Н. Поліхун та ін.

Ми погоджуємося з думкою Т. Богачук, яка вважає, що сьогодні готовність учителя до професійної діяльності набуває нового змісту, а саме його вміння використовувати інноваційні технології в освітньому процесі. На думку авторки, інтеграція та дослідницько-проектна

діяльність є провідними принципами STEM-освіти в контексті Нової української школи (Богачук, 2017, с. 23). Використання STEM-технології у контексті НУШ сприяє розвитку учнів, які не лише здобувають знання у школі, а й навчаються застосовувати їх у щоденному житті (Вітюк, 2021).

Згідно з підходом П. Олешко, одним із ключових завдань під час запровадження STEM-принципів у шкільну освіту є професійна підготовка вчителів. Вони мають глибоко розуміти суть STEM-освіти, володіти методикою використання STEM-технології у навчальному процесі, постійно вдосконалювати свою роботу, запроваджувати міжпредметні зв'язки з використанням новітніх технологій, застосовувати цифрові ресурси тощо. Автор пропонує низку вебсайтів, які можна використовувати в освітньому процесі під час підготовки вчителів до професійної діяльності (Олешко, 2021, с. 37).

На думку І. Дичківської, готовність педагога до професійної діяльності вважається складною особистісно-професійною характеристикою, що визначає спрямованість педагога на розвиток своєї особистості, прояв активності та самостійності у засвоєнні інновацій, творчу самореалізацію, а також використання методів педагогічної діяльності з інноваційною спрямованістю (Дичківська, 2004, с. 35). Н. Кінах вважає, що формування креативної особистості педагога засобами STEM є сьогодні однією з актуальних проблем. Креативність як особистісна

риса проявляється у здатності людини внести творчий підхід у всі сфери діяльності. У педагогічній практиці дослідниця виокремлює такі ознаки креативності: відкритість до нових досвідів і проблем, оригінальність мислення, самостійність і нестандартність у прийнятті рішень тощо. Креативна особистість може одночасно виступати як творчий учень, організатор і вихователь, постійно прагнучи до самовдосконалення і покращення оточуючого середовища (Кінах, 2021).

Розвиток критичного мислення є однією з можливостей навчання за STEM-підходом. Критичне мислення передбачає самостійне бачення наявної ситуації, вміння сумніватися у відомих фактах, самостійний аналіз наявних даних із метою прийняття власних рішень. Також на заняттях із біології, хімії, фізики значна увага приділяється груповій роботі учнів. На основі STEM-підходу під час комплексного викладання навчального матеріалу формуються базові навички та компетенції: постановка запитань (наука) та прийняття завдань (інженерія); розроблення та використання моделей; планування і проведення досліджень; аналіз та інтерпретація даних; розвиток і використання навичок мислення, необхідних для виконання математичних операцій та розрахунків; вміння надавати пояснення (на основі науки) та знаходити конструктивні рішення (інженерні); оцінка та точне передавання інформації.

Своєрідний оригінальний підхід готовності вчителів фізики до формування STEM-компетентностей старшокласників у системі неперервної освіти пропонує В. Савош. На думку автора, для практичного розвитку готовності вчителів фізики потрібно враховувати такі аспекти: вміння ставити перед собою мету майбутньої діяльності, встановлювати цілі та формулювати завдання, адаптувати завдання до наявних умов, комбінувати формальну, неформальну та інформальну освіту за темами, визначати перспективні напрями саморозвитку учнів у контексті неперервної освіти, моделювати процес самонавчання та самовиховання учнів, включаючи визначення ключових орієнтирів, установлення часових

рамок для їх досягнення та методи самоконтролю проходження кожного орієнтира (Савош, 2021, с. 56).

Мета статті – висвітлити практичні аспекти реалізації елементів STEM-технології у навчанні природничих предметів та поділитися прикладами впровадження із власного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Одним із сучасних напрямів інноваційного розвитку природничої освітньої галузі є STEM-орієнтований підхід до навчання. Акронім STEM (від англ. Science – природничі науки, Technology – технології, Engineering – інженерія, проектування, дизайн, Mathematics – математика) полягає у поєднанні міждисциплінарних, практикоорієнтованих методів для вивчення природничо-математичних дисциплін (Поліхун, 2019). Єдиної методики викладання природничих дисциплін з елементами STEM немає, тому забезпечується по-різному, залежно від можливостей і спрямованості закладу освіти.

STEM-технології у навчанні природничих дисциплін (біології, хімії, фізики) забезпечують: успішне формування науково-історичної картини світу; пізнання навколишнього світу; створення умов для навчання здобувачів освіти відповідно до вимог часу; активізацію пізнавальної діяльності учнів; інтегроване навчання за «темами», а не за предметами; застосування наукових і технічних знань у реальному житті; розвиток критичного мислення та вирішення проблем; підвищення впевненості в собі; активне спілкування та командну роботу; розвиток інтересу до технічних дисциплін; творчий та інноваційний підхід до проектів; підготовку учнівства до технологічних інновацій (Коваленко, 2018).

Однією з основних переваг використання STEM-технології у підготовці учителів є розвиток міждисциплінарних навичок. Педагоги, що володіють знаннями з різних галузей науки, можуть ефективніше інтегрувати ці знання в освітній процес, згенерувавши більш захоплюючі та змістовні уроки. До прикладу, під час вивчення певних тем у заняттях із хімії можна використовувати STEM-підхід,

досліджуючи різні явища та концепції. Деякі моделі процесу навчання STEM коротко наводимо в табл. 1.

Серед найбільш актуальних тем із хімії для застосування STEM-технології можна виокремити електроліз, будову атома, кислотно-основні реакції, розчинність речовин, швидкість реакцій, типи хімічних реакцій, хімічні властивості водню, стехіометрію, термохімію тощо.

У процесі вивчення природничих дисциплін STEM-підхід може бути реалізований за допомогою різних методів навчання, таких як метод проєктів, робота в групах, проблемне навчання, інтеграція, 3D-моделювання тощо.

Метод проєктів спрямований на самостійну діяльність учнівства, яку вони здійснюють упродовж певного часового інтервалу. Проєкти зазвичай охоплюють теми, які не входять до шкільної програми. Наприклад, виконання проєкту зі створення екологічно чистого джерела енергії може включати в себе знання з фізики, хімії, інженерії та мистецтва. Важливим складником STEM-підходу є використання сучасного лабораторного обладнання і технологій (Ларін, 2020).

Інтеграція міжпредметних зв'язків у природничі дисципліни сприяє розвитку у здобувачів освіти естетичного сприйняття науки та техніки. Наприклад, під час дослідження кольорової гама світла учасники освітнього

процесу досліджують, як це явище інтегрується з іншими науками: *інформатикою* – використання RGB-палітри та вимоги до оформлення презентацій і постерів; *хімією* – методи отримання фарб у промисловості та побуті; *фізіологією* – способи сприйняття ока різних кольорів; *ергономікою* – адаптація гама кольорів до конкретних умов; *безпекою життєдіяльності* – використання світловідбиваючих фарб і дотримання правил дорожнього руху; *математикою* – поділ кола на сім рівних частин за допомогою циркуля; *фізикою* – вивчення дисперсії світла, доповнюючих кольорів та їх механізму сприйняття (Барабошко, 2021; Никитюк, 2021, с. 68).

Професійна підготовка майбутніх учителів спеціальностей 014 «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та 014 «Середня освіта (Природничі науки)» на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі забезпечується шляхом використання елементів STEM-технології у навчанні природничих предметів. Зокрема, в освітній процес упроваджено навчальну дисципліну «Stem-технології у навчанні біології», яка спрямована на розвиток когнітивних навичок, наукову грамотність, здатність обробляти, інтерпретувати та аналізувати емпіричні дані, перевіряти їх достовірність тощо. Також зосереджується увага на ефективному відображенні результатів, прийнятті рішень на основі

Таблиця 1

	«S» Наука	«Т» Технологія	«Е» Інженерія	«М» Математика
1	У науковому аспекті учні вивчають теорію стехіометрії	У технологічних аспектах учні можуть розповісти про розроблену ними технологію добрив	В інженерному аспекті їх просять розробити інструменти, пов'язані з переробкою добрив	У математичному аспекті вони можуть навчитися обчисленням за стехіометрією
2	Навчання починається з постановки проблеми швидкості реакції у повсякденному житті	Розробляти нові продукти, використовуючи принцип швидкості реакції	Запис і збір результатів у електронній таблиці, щоб їх могли бачити безпосередньо викладач і учні; представлення результатів своєї практичної та інженерної роботи	Аналіз теорії швидкості реакції за допомогою математичних розрахунків
3	Кисень. Вивчення властивостей кисню та його циркуляції у природі	Підготовка презентацій із використанням комп'ютерних програм для вивчення кисневого циклу в природі	Створення моделі кисню	Розв'язання задачі: об'єм медичної кисневої подушки становить 15 л. Скільки хвилин можна використовувати подушку, якщо людина споживає 1/3 л кисню за хвилину під час дихання?

наукових даних, інженерному мисленні та розв'язанні проблемних ситуацій. Окрім того, у процесі вивчення дисципліни формуються науково-дослідницькі навички, включаючи проведення досліджень, висунення і перевірку гіпотези, експериментування, спостереження, прогнозування та аналіз й інтерпретацію даних. Наведемо приклади проблемно-експериментальних завдань, які спрямовані на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців:

Приклад 1. *Як ви думаєте, чи можуть рослини рости без ґрунту?* Якщо ви пробували вирощувати овочі, то, напевно, висаджували насіння або розсаду в ґрунт. Ґрунт забезпечує рослини поживними речовинами, необхідними для росту. Однак рослини можуть рости і без ґрунту, використовуючи процес, який називається гідропоніка. Створюємо гідропоновий контейнер із порожньої 2-літрової пляшки відповідно до інструкції.

Запитання відповідно до проєкту:

У гідропоніці рослини ростуть на воді, багатій на поживні речовини. Але чому ми ще використовуємо живильне середовище? Як ви думаєте, чому великі рослини потребують більше поживних речовин? Як ви думаєте, чому рослинам потрібне світло для росту? Чому, на вашу думку, потрібно підтримувати ділянку навколо саджанця або крихітної рослини вологою, коли вона маленька, але більше не потрібно, коли рослина виросте і приживиться?

Приклад 2. *Побудувати пташине гніздо.* Різні види птахів відкладають яйця у різних місцях. Деякі птахи будують крихітні гнізда в кущах, інші – величезні гнізда на високих деревах. Деякі відкладають яйця прямо на землю або на скелясті виступи. Вони використовують багато різних типів матеріалів. У цьому проєкті кожен з учасників освітнього процесу спробує побудувати власне пташине гніздо, використовуючи лише природні матеріали, які можна знайти на вулиці.

Запитання відповідно до проєкту:

Із яких матеріалів, на вашу думку, можна зробити гарне гніздо? Чи схожі вони на гнізда, які ви бачили особисто або в Інтернеті? Яких птахів найбільше у вашій місцевості? Із чого побудовані їхні гнізда? Проведіть власне дослідження:

скільки часу можуть існувати пташині гнізда різних птахів?

Приклад 3. *Виготовити мухоловку.* У вас на кухні завелися настирливі мухи, яких ви ніяк не можете позбутися. У цьому проєкті кожен з учасників виготовляє власну пастку для мух із пластикової пляшки. Приготуйтеся позбутися мух!

Запитання відповідно до проєкту:

Чому мухи вважаються векторами для перенесення інфекційних захворювань? Які особливості їхньої біології сприяють цьому процесу? Які види хвороб можуть передавати мухи і як це впливає на громадське здоров'я? Чи є способи контролювати цей ризик? Які екологічні чинники сприяють розмноженню мух і збільшують ризик перенесення хвороб? Як можуть зміни клімату впливати на розповсюдження мух та ризик передачі хвороб? Які нові методи або технології можуть бути використані для контролю за популяціями мух і зменшення ризику зараження?

Висновки. Отже, використання STEM-технології в освітньому процесі під час вивчення природничих дисциплін має значний позитивний вплив на якість навчання, мотивацію та розвиток здобувачів освіти, а також на підготовку кваліфікованих і творчих учителів. Практичне застосування STEM-підходу сприяє професійній підготовці висококваліфікованих фахівців шляхом інтеграції міждисциплінарних зв'язків, роблячи освітній процес більш динамічним, інноваційним та орієнтованим на практичні потреби суспільства. Інтеграція різних дисциплін в освітньому процесі дає змогу учнівству бачити взаємозв'язок між теорією і практикою та застосовувати отримані знання у реальних ситуаціях.

Упровадження освітнього курсу «STEM-технології у навчанні біології» за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі є важливим кроком професійної підготовки майбутніх учителів, що забезпечує їх необхідними знаннями та навичками для використання STEM-методів у професійній діяльності. В умовах швидких технологічних змін і глобалізації такі підходи є ключем до успішного майбутнього освіти.

Література

1. Богачук Т. С., Скасків Г. М. Упровадження STEM-освіти у початковій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання: досвід, тенденції, перспективи* : збірник матеріалів I Всеукраїнської наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнародною участю (м. Тернопіль, 9–10 листопада 2017 р.). Тернопіль. С. 23–25.
2. Вітюк В. Професійний розвиток педагогів в умовах STEM-освіти. *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 21 квітня 2021 р.). Луцьк : Волинський ІППО, 2021. С. 12–16.
3. Олешко П. Професійний розвиток педагога в умовах запровадження STEM-освіти та передумови створення STEM-лабораторії. *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 21 квітня 2021 р.). Луцьк : Волинський ІППО, 2021. С. 31–43.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Кінах Н. Креативність педагога в STEM-орієнтованій освіті. *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 21 квітня 2021 р.). Луцьк : Волинський ІППО, 2021. С. 25–31.
6. Савош В. Компоненти готовності вчителів фізики до формування STEM-компетентностей старшокласників у системі неперервної освіти. *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 21 квітня 2021 р.). Луцьк : Волинський ІППО, 2021. С. 52–57.
7. Поліхун Н. І., Постова К. Г., Сліпучіна І. А., Онопченко Г. В. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.
8. Коваленко О. В. STEM-технології на уроках біології як засіб розвитку учнівської творчості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Т. 8. № 2(80). С. 67–76.
9. Ларін В. О. Використання STEM-технологій на уроках біології: досвід та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Т. 10. № 6(102). С. 384–397.
10. Барабошко С. А., Никитюк В. М. STEAM-практикум як вид інноваційної діяльності. *STEM-освіта: науково-теоретичні аспекти, досвід впровадження, перспективи розвитку* : матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Луцьк, 21 квітня 2021 р.). Луцьк : Волинський ІППО, 2021. С. 67–74.
11. Білик Ж. І., Постова К. Г. Методика та організація навчально-дослідницької діяльності учнів із біології з огляду на STEM-підхід в освіті. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 6. С. 22–25.
12. Гриньова О., Цунікова І. Трансформація інформаційно-освітнього середовища в контексті впровадження STEM-навчання. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2016. Вип. 10. С. 197–207.
13. Кучерук І. М. Використання STEM-технологій на уроках біології як засіб формування науково-дослідницьких компетенцій учнів. *Наукові записки*. 2020. Вип. 42. С. 56–68.

References

1. Bohachuk, T. S., & Skaskiv, H. M. (2017). Vprovadzhennia STEM-osvity u pochatkovii shkoli [Implementation of STEM education in primary school]. In *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy – Modern information technologies and innovative teaching methods: experience, trends, perspectives*. (pp. 23–25). Ternopil [in Ukrainian].
2. Vitiuk, V. (2021). Profesiyni rozvytok pedahohiv v umovakh STEM-osvity [Professional development of teachers in the conditions of STEM education]. In *STEM-osvita: naukovy-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy rozvytku – STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects*. (pp. 12–16). Lutsk: Volynskiy IPPO [in Ukrainian].
3. Oleshko, P. (2021). Profesiyni rozvytok pedahoha v umovakh zaprovadzhennia STEM-osvity ta peredumovy stvorennia STEM-laboratorii [Professional development of a teacher in the context of the introduction of STEM education and the prerequisites for the creation of a STEM laboratory]. In *STEM-osvita: naukovy-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy rozvytku – STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects*. (pp. 31–43). Lutsk: Volynskiy IPPO [in Ukrainian].
4. Dychkivska, I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Kinakh, N. (2021). Kreativnist pedahoha v STEM-orientovanii osviti [Teacher creativity in STEM-oriented education]. In *STEM-osvita: naukovy-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy*

rozvytku – STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects. (pp. 25–31). Lutsk: Volynskyi IPPO [in Ukrainian].

6. Savosh, V. (2021). Komponenty hotovnosti vchyteliv fizyky doformuvannia STEM-kompetentnosti starshoklasnykiv u systemi nepererвної osvity [Components of physics teachers' readiness to develop STEM competencies of high school students in the continuing education system]. In *STEM-osvita: naukovy-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy rozvytku – STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects*. (pp. 52–57). Lutsk: Volynskyi IPPO [in Ukrainian].

7. Polikhun, N. I., Postova, K. H., Slipukhina I. A., & Onopchenko, H. V. (2019). Uprovadzhennia STEM-osvity v umovakh intehtratsii formalnoi i neformalnoi osvity obdarovanykh uchniv [Implementation of STEM education in conditions of integration of formal and informal education of gifted students]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

8. Kovalenko, O. V. (2018). STEM-tekhnologii na urokakh biolohii yak zasib rozvytku uchnivskoi tvorchosti [STEM technologies in biology lessons as a means of developing student creativity]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8, 2(80), 67–76 [in Ukrainian].

9. Larin, V. O. (2020). Vykorystannia STEM-tekhnologii na urokakh biolohii: dosvid ta perspektyvy [Use of STEM technologies in biology lessons: experience and prospects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10, 6(102), 384–397 [in Ukrainian].

10. Baraboshko, S. A., & Nykytiuk, V. M. (2021). STEAM-praktykum yak vyd innovatsiinoi diialnosti [STEAM workshop as a type of innovative activity]. In *STEM-osvita: naukovy-teoretychni aspekty, dosvid vprovadzhennia, perspektyvy rozvytku – STEM education: scientific and theoretical aspects, implementation experience, development prospects*. (pp. 67–74) Lutsk: Volynskyi IPPO [in Ukrainian].

11. Bilyk, Zh. I., & Postova, K. H. (2017). Metodyka ta orhanizatsiia navchalno-doslidnytskoi diialnosti uchniv z biolohii z ohliadu na STEM-pidkhid v osviti [Methodology and organization of educational and research activities of students in biology with regard to the STEM approach in education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and development of a gifted personality*, 6, 22–25 [in Ukrainian].

12. Hrynova, O., & Tsunikova, I. (2016). Transformatsiia informatsiino-osvitnoho seredovyscha v konteksti vprovadzhennia STEM-navchannia [Transformation of the information and educational environment in the context of the implementation of STEM education]. *Naukovi zapysky Maloi akademii nauk Ukrainy – Scientific notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine*, 10, 197–207 [in Ukrainian].

13. Kucheruk, I. M. (2020). Vykorystannia STEM-tekhnologii na urokakh biolohii yak zasib formuvannia naukovy-doslidnytskykh kompetentsii uchniv [The use of STEM technologies in biology lessons as a means of forming students' scientific and research competencies]. *Naukovi zapysky – Scientific Notes*, 42, 56–68 [in Ukrainian].

Трускавецька І. Я. Використання STEM-технології в освітньому процесі під час вивчення природничих дисциплін

У статті акцентовано увагу на сучасних підходах до навчання, спрямованих на розвиток креативності, творчості та використання інноваційних технологій у контексті вивчення природничих дисциплін. Виокремлено ключові аспекти інтеграції STEM-підходів шляхом застосування інтерактивних методів навчання (проектна діяльність, експериментальні дослідження, міжпредметна інтеграція, проблемне навчання, 3D-моделювання, мейкерство тощо). Дослідження зосереджено на практичних аспектах імплементації STEM-технології в освітній процес та їхнього впливу на підвищення якості навчання в контексті вивчення біології, хімії та фізики.

Окреслено основні переваги застосування міждисциплінарних зв'язків у підготовці вчителів природничої освітньої галузі, основні з яких – інтеграція знань, підвищення мотивації учнів, розвиток комунікативних навичок, гнучкість та адаптивність тощо. Розглянуто роль креативності в педагогічній практиці STEM-орієнтованої освіти, з'ясовано теоретичні аспекти креативної особистості та визначено необхідність розроблення стратегії, яка сприятиме інноваціям у ключових аспектах професійної підготовки педагога.

Проаналізовано позитивний вплив STEM-підходу на розвиток критичного мислення, здатності до аналізу та самостійного розв'язання проблемних завдань. Наведено приклади проектних та проблемних завдань, які можуть бути запропоновані учням у контексті вивчення біології, хімії та фізики.

В освітній процес підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я Університету Григорія Сковороди в Переяславі запроваджено освітній курс «STEM-технології у навчанні біології», який спрямований на опанування сучасних методик та інструментів, що використовуються у STEM-освіті, з практичним застосуванням у професійній діяльності. Ефективність упровадження елементів STEM-технології підтверджена

підвищенням мотивації здобувачів освіти до вивчення природничих предметів, розвитком їхнього критичного мислення та творчих здібностей.

Ключові слова: освітній процес, природничі предмети, STEM-технології, креативність, творчість, інноваційні методи.

Truskavetska I. Ya. Use of STEM-technologies in the educational process for teaching natural sciences

The article focuses on modern approaches to education aimed at developing creativity, innovation, and the use of advanced technologies in the context of teaching natural sciences. Key aspects of integrating STEM approaches are highlighted through the application of interactive teaching methods (project activities, experimental research, interdisciplinary integration, problem-based learning, 3D modeling, maker activities, etc). The research concentrates on the practical aspects of implementing STEM technology in the educational process and its impact on enhancing the quality of teaching in biology, chemistry, and physics.

The main advantages of using interdisciplinary connections in the training of teachers in the natural sciences field are outlined, including knowledge integration, increased student motivation, development of communication skills, flexibility, and adaptability. The role of creativity in STEM-oriented educational practices is examined, theoretical aspects of a creative personality are clarified, and the necessity of developing a strategy that fosters innovation in key aspects of teacher training is determined.

The positive impact of the STEM approach on the development of critical thinking, analytical skills, and independent problem-solving abilities is analyzed. Examples of project-based and problem-based tasks that can be offered to students in the context of studying biology, chemistry, and physics are provided.

An educational course, «STEM Technologies in Teaching Biology», has been introduced into the training process for future biology and health education teachers at Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav. This course aims at mastering modern methodologies and tools used in STEM education with practical application in professional activities. The effectiveness of implementing STEM technology elements is confirmed by the increased motivation of learners to study natural sciences, and the development of their critical thinking and creative abilities.

Key words: educational process, natural sciences, STEM technologies, creativity, innovation, innovative methods.

Стаття надійшла до редакції 16.07.2024 р.

Прийнято до друку 27.09.2024 р.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)



УДК 159.944:364.44

DOI: 10.12958/1817-3764-2024-2-138-145

Тунтуєва Світлана Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
svitlana.tuntueva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3266-0110>

Сьомкіна Інна Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна.
syomkinna21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6620-2663>

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ДОПОМІЖНИХ ПРОФЕСІЙ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний світ постійно змінюється, і людство стикається з війнами, пандеміями, терактами, що призводить до постійної напруги, депресії та стресових станів. У цих умовах пересічні громадяни можуть звернутися до фахівців допоміжних професій, таких як лікарі, психологи, соціальні працівники, вчителі та вихователі, для стабілізації внутрішніх ресурсів.

Умови повномасштабного вторгнення військ російської федерації на територію України ставлять перед працівниками соціальної сфери нові складні завдання – надання якісних послуг у екстремальних умовах, що може призводити до ситуації, коли самі фахівці можуть потребувати професійної підтримки через постійну напругу в повсякденній та професійній сферах. Часто це спричинює появу синдрому професійного вигорання, який небезпечний тим, що фахівці відчувають спустошення, відсутність ресурсів, знецінення, апатію, які, своєю чергою, негативно відбиваються на продуктивності роботи та особистому житті людини.

Синдром професійного вигорання багато років цікавить науковців усього світу, але так і не досліджений повною мірою, адже у технологічний час усе змінюється швидко й потребує адаптації та модифікації, зміни або вдосконалення методів та форм роботи щодо профілактики й корекції вигорання.

Вивчаючи синдром професійного вигорання, науковці В. Бойко, В. Масленікова, М. Авхіменко, Н. Водоп'янова, В. Орел зазначають, що емоційне вигорання притаманне здебільшого фахівцям системи «людина – людина», адже до неї входять найбільш комунікативні професії, які призводять до вигорання, спустошення та відсутності професійної мотивації.

Змістом, структурою та профілактикою синдрому займалися Д. Барлоу, А. Бек, С. Джексон, В. Маслач, Р. Лазарус, С. Тейлор, Е. Лісова, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Зайчикова, О. Романчук, О. Сергієнко, Ю. Попов тощо.

Із висновків досліджувального наробку науковців можна відзначити, що професійне

вигорання є результатом стресу, професійної деформації, станом фізичного та психічного виснаження, яке виникло через довготривале перебування працівників допоміжних професій у стресових ситуаціях.

Працівники медичної сфери постійно надають медичну допомогу людям, психологи віддають власні ресурси для роботи з дітьми та дорослими, які зазнали психологічної травми, насильства, які знаходяться в гострих емоційних станах, фахівці із соціальної роботи безперервно надають допомогу незахищеним категоріям населення, які також приходять по допомогу, перебуваючи у складних життєвих обставинах та нересурсних станах.

Події, які відбуваються в Україні та світі, негативно впливають на все населення без винятку, а на фахівців допоміжних професій, зокрема, посилюючи навантаження та пришвидшуючи емоційне вигорання, тому ця тема потребує додаткового вивчення, аналізу та досліджень, адже цим фахівцям важливо вміти усвідомлювати, розпізнавати й відновлювати свій емоційний стан, бути стійкими та резильєнтними до стресових ситуацій.

Надаючи підтримку різним категоріям осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, фахівці допоміжних професій ризикують отримати вторинну травматизацію, переживаючи складний емоційний досвід тих, кому допомагають, що негативно відбивається на їхньому власному емоційному та фізичному стані. З огляду на це, тема профілактики професійного вигорання фахівців допоміжних професій засобами коучингових технологій є актуальною.

Метою статті є теоретичне дослідження коучингових технологій як засобу профілактики професійного вигорання фахівців допоміжних професій.

Методологічні та теоретичні основи дослідження становлять: аналіз, синтез, систематизація, порівняння, класифікація, конкретизація та узагальнення теоретичних даних наукових досягнень сучасної науки з вибраної теми.

Важливим напрямом сучасних наукових досліджень є попередження професійного вигорання у фахівців допоміжних професій

та виявлення зв'язку між емоційним вигоранням та індивідуальними стратегіями опору до вигорання.

На думку науковців, коучингові технології є надзвичайно потужним механізмом для профілактики та подолання емоційного вигорання. Вони допомагають людині зосереджуватися на важливих моментах, коли вона впевнена у своїх силах, розуміє свою діяльність та, що найголовніше, усвідомлює її мету. Такі технології сприяють формуванню позитивних переконань і допомагають прояснити ситуацію чи кризу, у якій перебуває особистість.

Коучинг відносно новий метод роботи, який допомагає клієнтам перейти на новий рівень. Його започаткував Т. Голлві, який визначив поняття коучингу як методу розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності в процесі здійснення своїх посадових обов'язків (Gallwey, 1974). Цей метод більшою мірою допомагає клієнту знайти свій внутрішній потенціал, аніж учить чомусь новому. Це не лише техніка, яка застосовується у певних обставинах, а й метод управління, метод взаємодії з людьми, спосіб мислення особистості. Термін «коучинг» має глибоку сутність, це щось таке, що доставляє до мети та допомагає ефективно рухатися до цілі. У США професія коуча визнана у 2001 р. завдяки Міжнародній федерації коучингу (ICF) (Нежинська & Тименко, 2017).

За визначенням ICF, коучинг – це система реалізації спільного соціального, особистісного, творчого потенціалу учасників процесу неперервного розвитку професійної майстерності з метою отримання максимально можливого результату; співробітництво, яке допомагає клієнтам досягати реальних результатів у своєму особистому і професійному житті (Нежинська & Тименко, 2017).

Сам метод коучингу полягає у постановці та максимально швидко досягненні мети шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів або засвоєння передових стратегій отримання результату. Коучинг передбачає цілісний і багаторівневий підхід до вивільнення

й розвитку прихованих ресурсів відповідно до потреб особистості, коли вона переживає емоційне вигорання.

Науковці визначають, що коучингові технології дають можливість виявити все найкраще, що є в особистості, і на основі цього допомогти позбутися або попередити емоційне вигорання шляхом професійного розвитку. Це сприяє стимулюванню фахівців допоміжних професій до більш глибокого усвідомлення своєї мети роботи, пошук мотивації та необхідних ресурсів, наявних обмежень, а також допомагає визначити напрям професійного розвитку, зростання та кар'єрний ріст. Завдання, яке стоїть перед працівником, полягає у тому, щоб узяти на себе відповідальність за вирішення поставлених завдань і робити все, про що він домовлявся в рамках коучингової взаємодії, бо відомо, що люди по-справжньому можуть бути відповідальними тоді, коли вони беруть безпосередню участь у прийнятті рішень та постановці цілей, коли вони залучені до процесу, а не коли їм нав'язують рішення (Карчевська, 2013).

У своїй роботі з клієнтами коуч створює таку атмосферу творчості, креативності й довіри, де фахівець потрапляє у простір пошуку альтернатив і відчуває, що його ідеї та пропозиції не залишаються без уваги, його переживання важливі, але сам він потребує допомоги. Тобто завдяки коуч-підходу, характерні рисами якого є роз'яснення, уточнення, підтримка, заохочення та планування нових шляхів і дій, що входять у нашу повсякденну поведінку, міжособистісну комунікацію, у процесі навчання формуються навички поведінки у критичних ситуаціях, відпрацьовуються вміння збагачувати діяльність новими способами виконання, відбувається розвиток професійної гнучкості та мобільності, й, нарешті, це одержання насолоди як від самої діяльності, так і від її результатів (Нежинська & Тименко, 2017).

Коучингові технології мають велику кількість технік, зокрема це: стратегія Уолта Дізеня; «Колесо балансу»; модель GROW; модель СОАСН; метод «воронки запитань»; техніки «картезіанських запитань»; використання

метафор; використання метафоричних асоціативних карт (Нежинська, 2017).

Дієвим методом є коучингові запитання, які пробуджують креативне мислення, змушують замислитися, мобілізувати власні сили для подолання вигорання за допомогою глибокого та точного запитання. Такі запитання називають сильними, тому що протидіють стагнації, а також надихають на застосування власних творчих здібностей під час вирішення усіх питань та проблем. Така методика дає змогу стимулювати пошук відповідей, допомагає вибудувати логічні та причинно-наслідкові зв'язки, що будуть сприяти більш глибокому аналізу.

Застосування коучингових технологій для персоналу соціально-психологічних, медичних структур підвищує продуктивність, якість діяльності. Після коуч-сесій покращуються стосунки в колективі, зменшується рівень конфліктності. Такий метод варто застосовувати двічі на рік керівникам організації для попередження та профілактики емоційного вигорання (Галаган, 2012).

Коучинг передбачає швидке навчання без відриву від виробництва, причому цей процес приносить радість і задоволення. Коли працівникам щось повідомляється просто в усній формі, тоді обміну ідеями та думками не відбувається. Якщо керівник організації буде робити такі коуч-сесії для своїх працівників, вони зрозуміють, що їх цінують, а в такій атмосфері, де людей заохочують, підтримують та стимулюють, вони готові «витягувати човен» навіть до того, як їх покличуть це робити.

Важлива роль у процесі допомоги фахівцям належить коучам. Коуч – це фахівець, який працює з клієнтами та допомагає їм сформувати цілісну картину, прояснити ситуацію, визначити цілі, завдання, стратегії для досягнення мети, досягти стану ресурсності; людина не змінюється, а розкриває свій природний потенціал; коуч, так само як і психолог, не дає порад, а лише направляє до вирішення актуальних проблем, створення комфортних умов для прийняття рішень.

Після роботи коуча з клієнтом останній починає розуміти ким він є і чого нового йому

хотілося б досягнути в професійній діяльності; людина стає готовою до змін і починає діяти відповідним чином. Важливим моментом є те, що за результат відповідальний сам клієнт, а не коуч.

Допомога коуча в отриманні необхідної інформації та придбанні відповідних навичок спонукає клієнта вирішувати поставлене завдання самостійно. У процесі групової роботи професійна роль коуча полягає в умінні допомогти учасникам своєї команди досягти певного рівня корпоративної культури, працювати більш ефективно та злагоджено.

Завданнями коучингових технологій в роботі з емоційним вигоранням є: фокусування уваги на проблемі, ефективно слухання, адже люди, які мають вигорання, вважають, що їхні проблеми не важливі для когось; виявлення сильних та слабких боків клієнта; чітке висвітлення проблеми; самостійне розв'язання у процесі взаємодії з коучем та групою; формування бажаного результату та визначення бар'єрів, які заважають досягти поставленої мети; пошук потенційних ресурсів для досягнення потрібного, успішного результату; вибудована підтримка і стимуляція ідей та ініціатив працівника (Букач, 2015).

Основними функціями коучингових технологій у роботі з професійним вигоранням можуть бути стимулююча, яка активізує пізнання та самопізнання людини; гармонізація життя та професії; підтримуюча засобами психолого-педагогічного супроводу розвитку професіонала; робота над собою, уміння радіти дрібницям; віра та вселяння віри в людину; допомога в досягненні цілей, управлінні часом, ресурсами та плануванні; фокусування на меті, допомога у подоланні тривоги, страхів та сумнівів; розкриття потенціалу, дій та результату, а саме побудова позитивного ряду власних переконань та позитивних афірмацій (Міщенко, 2015).

З огляду на певну сферу життєдіяльності людини, науковці виділяють такі види коучингових технологій: лайф-коучинг, який акцентується на питаннях стосунків у сім'ї, самовдосконалення та особистої ефективності людини; бізнес-коучинг займається питаннями роботи, бізнесу, грошей, кар'єри та своєї справи;

спортивний коучинг сприяє розвитку мотивації, результативності, досягнень у спорті; велнес-коучинг розглядає питання довголіття, здоров'я, омолодження жінок та чоловіків; ментор-коучинг про навчання коучингу та підготовку коучів; освітній коучинг стосується застосування коучингових підходів і технологій в освітньому процесі (Борова, 2012).

Виокремлюють ще технологію самокоучингу, яка спрямована на розкриття власного потенціалу та усунення внутрішніх бар'єрів за допомогою ефективних питань і виробленої стратегії дій для клієнта, засіб для визначення мети і завдань (вектора подальшого професійно-особистісного розвитку) і формування бажання (мотивації) рухатися у вибраному напрямі. Самокоучинг гарантує усвідомлення, самостійність та відповідальність (Maslach, 2003).

Для роботи з емоційним вигоранням варто зупинитися на лайф-коучингу та бізнес-коучингу. У цих видах коучингових технологій існує низка методів, використання яких вважають дієвими для профілактики емоційного вигорання, серед них:

- метод конкретних ситуацій із метою вивчення та обговорення проблемних, стресових ситуацій;
- метод емоційного стимулювання – для підвищення мотивації, стимулювання до роботи над собою, створення позитивних емоцій;
- метод створення ситуації пізнавальної дискусії;
- метод «Мозаїка», який допомагає налагодити стосунки в колективі;
- саморегуляція як спосіб підтримки емоційного та фізичного стану або керування своїм емоційним станом;
- нервово-м'язова релаксація – для зняття напруження з різних ділянок тіла, що зменшує разом із цим і емоційне напруження;
- сенсорна репродукція образів (уявна подорож біля моря, правильне дихання та розслаблення);
- аутогенне тренування як спосіб самонавіювання через вербальні формулювання та афірмації;

– асоціативний метод засобами використання асоціативних карт, метафор, які дають змогу подолати дисоційовані стани;

– психодрама з використанням рольових ігор, елементів імпровізації життєвих ситуацій, призначених для більш повного розкриття внутрішнього світу особистості (Проект, 2015).

Коучингові технології спрямовані на підтримку та розвиток особистих та професійних якостей фахівців. Вони можуть містити такі основні підходи:

– індивідуальний коучинг – індивідуальні сесії з коучем допомагають ідентифікувати особисті та професійні цілі, знайти баланс між роботою та особистим життям, а також розвивати навички саморегуляції та стресс-менеджменту;

– груповий коучинг – залучення до групових сесій дає змогу учасникам обмінюватися досвідом, підтримувати одне одного та разом знаходити шляхи подолання стресу;

– розвиток емоційного інтелекту – коучинг спрямований на підвищення рівня емоційної обізнаності та навичок управління емоціями, що є ключовим чинником у профілактиці вигорання;

– цілепокладання та планування – уміння ставити реалістичні цілі та розробляти детальні плани їх досягнення допомагає знизити рівень стресу і підвищити задоволення від роботи;

– рефлексія та зворотний зв'язок – регулярна рефлексія щодо власної діяльності та отримання конструктивного зворотного зв'язку сприяє особистісному росту та професійному розвитку.

Коучинг передбачає розкриття внутрішніх ресурсів фахівців допоміжних професій, які укріплюють у людині віру в себе та власні можливості. Окрім того, коучингові технології сприяють розвитку в людині соціального, емоційного, енергетичного, духовного, мисленнєвого й тілесного інтелекту (Піговська, 2011).

Застосування коучингу для збереження і підвищення професійної компетентності в умовах війни дає змогу фахівцям допоміжних професій:

– ретельно розібратися у своїх потребах, цілях та амбіціях у професійній сфері. Це може містити уточнення особистих та професійних цілей, виявлення сильних та слабких боків, а також розроблення стратегій для досягнення успіху в роботі;

– сприяє активному розвитку конкретних навичок та компетенцій, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків під час надання послуг різним категоріям населення. Це може включати формування навичок ефективної комунікації, емпатії, консультування, аналізу ситуацій, прийняття рішень тощо;

– сприяє розвитку самосвідомості та саморефлексії фахівців соціальної сфери, що допомагає їм краще розуміти власні потреби, цілі та ставлення до професійної діяльності. Це важливо для постійного самовдосконалення та вдосконалення своєї професійної практики;

– надає соціальним працівникам підтримку та мотивацію до професійної діяльності зі складними життєвими ситуаціями клієнтів, які постраждали від війни. Шляхом установлення ясних цілей та планування конкретних кроків до їх досягнення коуч допомагає підтримувати мотивацію та впевненість у власних можливостях та ресурсах (Островська & Сьомкіна, 2024).

Отже, перевагами коучингових технологій у профілактиці вигорання фахівців допоміжних професій, на нашу думку, є:

– підвищення самосвідомості – коучинг допомагає фахівцям краще розуміти власні потреби та обмеження, що сприяє зменшенню ризику вигорання;

– розвиток навичок саморегуляції – навчання методам саморегуляції, таким як техніки релаксації та управління стресом, дає змогу ефективніше справлятися з професійними викликами;

– збільшення мотивації та задоволення від роботи – систематичний коучинг сприяє підвищенню мотивації та задоволення від роботи, що знижує ризик професійного вигорання;

– підтримка балансу між роботою та особистим життям – коучинг допомагає

фахівцям знаходити баланс між професійними обов'язками та особистим життям, що є важливим аспектом у профілактиці вигорання.

Коучингові технології допомагають досягати цілей без надважких зусиль над собою, створюють умови для розвитку; фахівець розуміє, на що він здатен, отримує схвалення та внутрішню мотивацію, вчиться дослухатися до власних бажань та думок, створює свою систему мотивації та контролює її, мислити теперішнім, а не майбутнім, не жити в минулому, регулює емоційно-вольову сферу та фокусується на досягненні результатів.

Дослідження коучингових технологій як засобу попередження професійного вигорання фахівців допоміжних професій показало, що завданнями коучингових технологій є: фокусування уваги на проблемі, ефективно слухання, адже люди, які мають вигорання, вважають, що їхні проблеми не важливі; виявлення сильних та слабких боків фахівця; чітке висвітлення проблеми; самостійне її розв'язання у процесі взаємодії з коучем та групою; формування бажаного результату та визначення бар'єрів, які зважають досягти

поставленої мети; пошук потенційних ресурсів для досягнення потрібного, успішного результату; вибудована підтримка і стимуляція ідей та ініціатив спеціаліста.

Таким чином, профілактика професійного вигорання за допомогою коучингових технологій є ефективним підходом, який сприяє підвищенню якості життя та професійної діяльності фахівців допоміжних професій. Використання індивідуального та групового коучингу, розвиток емоційного інтелекту, цілепокладання та рефлексія допомагають знизити рівень стресу, підвищити мотивацію та задоволення від роботи. Таким чином, коучингові технології є важливим інструментом у збереженні психічного здоров'я та професійної ефективності фахівців допоміжних професій.

Подальші розвідки у цьому напрямі можуть охоплювати такі аспекти: інтеграція коучингових технологій у професійне навчання, дослідження довготривалих ефектів коучингу, вивчення специфічних потреб різних груп фахівців та використання цифрових технологій у коучингу.

Література

1. Борова Т. А. Коучинг в управлінні професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2012. № 46. С. 61–64.
2. Букач М. М. Словник-довідник із соціальної роботи : навчальний посібник. Миколаїв : Швець В. Д., 2015. 384 с.
3. Гагалан Ю. Ресурси для подолання стресу. Стреси в професійній діяльності вчителя. *Психолог*. 2012. № 4. С. 29.
4. Карчевська О. Вплив емоцій на фізичний стан здоров'я. *Психолог*. 2013. № 6. С. 12–13.
5. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації / пер. з англ. Київ : Пульсари, 2017. 216 с.
6. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2015. № 1150. Вип. 57. С. 30–33.
7. Нежинська О. О. Коучинг як інструмент професійного вдосконалення фахівців у системі післядипломної педагогічної освіти. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 26 травня 2017 р.)*. Київ : Університет менеджменту освіти, 2017. С. 82–84.
8. Нежинська О. О., Тищенко В. М. Коучинг як інструмент соціально-психологічної допомоги клієнту. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія II: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2017. Вип. 23. С. 182–187.
9. Нежинська О. О., Тищенко В. М. Основи коучингу : навчальний посібник. Київ ; Харків : ДІСА ПЛЮС, 2017. 220 с.
10. Островська Н., Сьомкіна І. Коучинговий підхід у формуванні професійної компетентності соціальних працівників до роботи з клієнтами в умовах війни. *Згуртованість суспільства в умовах воєнного стану: актуальність, виклики та шляхи їх подолання : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Кривий Ріг, 16–17 травня 2024 р.)*. Кривий Ріг : КДПУ ; Полтава : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2024. С. 364–368.

11. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання. *Психолог*. 2011. № 14–15. С. 49–54.
12. Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». Київ, 2015. 45 с.
13. Gallwey, W. T. *The Inner Game of Tennis*. 1st. New York : Random House, 1974.
14. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. № 12. P. 189–192. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>

References

1. Borova, T. A. (2022). Kouchynh v upravlinni profesiinym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv VNZ [Coaching in managing the professional development of academic and teaching staff in higher education institutions]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia – Theoretical questions of culture, education, and upbringing*, 46, 61–64 [in Ukrainian].
2. Bukach, M. M. (2015). *Slovnnyk-dovidnyk iz sotsialnoi roboty* [Dictionary-guide on social work]. Mykolaiv: Shvets V. D. [in Ukrainian].
3. Hahalan, Yu. (2012). Resursy dlia podolannia stresu. Stresy v profesiinii diialnosti vchytelia [Resources for overcoming stress: stress in the professional activities of teachers]. *Psykholog – Psychologist*, 4, 29 [in Ukrainian].
4. Karchevska, O. (2013). Vplyv emotsii na fizychnyi stan zdorovia [Influence of emotions on physical health]. *Psykholog – Psychologist*, 6, 12–13 [in Ukrainian].
5. Kerivnytstvo MPK z psykhiichnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky v umovakh nadzvychnoi situatsii [Guidelines for Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Situations]. (2017). Mizhvidomchyi postiynyi komitet. Kyiv: Univ. vyd-vo «Pulsary» [in Ukrainian].
6. Mishchenko, M. S. (2015). Profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia u praktychnykh psykholohiv [Prevention and correction of emotional burnout among practicing psychologists]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Serii: Psykholohiia – Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology*, 1150, 57, 30–33 [in Ukrainian].
7. Nezhynska, O. O. (2017). Kouchynh yak instrument profesiinoho vdoskonalennia fakhivtsiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Coaching as a tool for professional development of specialists in postgraduate pedagogical education system]. In *Psykhologo-pedahohichni suprovid fakhovoi pidhotovky ta pidvyshchennia kvalifikatsii osobystosti v umovakh transformatsii osvity – Psychological-pedagogical support for professional training and qualification enhancement in the context of educational transformation*. (pp. 82–84). Kyiv: DVNZ «Universytet menezhmentu osvity» [in Ukrainian].
8. Nezhynska, O. O., & Tymenko, V. M. (2017). Kouchynh yak instrument sotsialno-psykholohichnoi dopomohy kliientu [Coaching as a tool for social-psychological support for clients]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii II: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika – Scientific Journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series II: Social Work. Social Pedagogy*, 23, 182–187 [in Ukrainian].
9. Nezhynska, O. O., & Tymenko, V. M. *Osnovy kouchynhu* [Fundamentals of coaching]. Kyiv; Kharkiv: TOV «DISA PLIuS» [in Ukrainian].
10. Ostrovska, N., & Somkina, I. (2024). Kouchynhovyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti sotsialnykh pratsivnykiv do roboty z kliientamy v umovakh viiny [Coaching approach in developing professional competence of social workers for working with clients in war conditions]. In *Zghurtovanist suspilstva v umovakh voiennoho stanu: aktualnist, vyklyky ta shliakhy yikh podolannia – Social cohesion in times of armed conflict: relevance, challenges, and ways to overcome them*. (pp. 364–368). Kryvyi Rih: KDPU; Poltava: LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
11. Pihovska, S. (2011). Profilaktyka syndromu profesiinoho vyhorannia [Prevention of professional burnout syndrome]. *Psykholog – Psychologist*, 14–15, 49–54 [in Ukrainian].
12. Projekt prohramy rozvytku OON «Pidtrymka reformy sotsialnoho sektoru v Ukraini» [Project of the UN Development Program «Supporting Social Sector Reform in Ukraine»]. (2015). Kyiv [in Ukrainian].
13. Gallwey, W. T. *The Inner Game of Tennis*. 1st. New York: Random House, 1974.
14. Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>

Тунтуєва С. В., Сьомкіна І. С. Профілактика професійного вигорання фахівців допоміжних професій засобами коучингових технологій

У статті розглянуто актуальну проблему професійного вигорання серед фахівців допоміжних професій із застосуванням коучингових технологій як ефективного інструменту профілактики. Синдром професійного вигорання багато років цікавить науковців усього світу, але так і не досліджений повною мірою, адже у технологічний час усе змінюється швидко й потребує адаптації та модифікації, зміни або вдосконалення методів та форм роботи щодо профілактики й корекції вигорання. Події, які відбуваються в Україні та світі, нега-

тивно впливають на все населення без винятку, а на фахівців допоміжних професій, зокрема, посилюючи навантаження та пришвидшуючи емоційне вигорання, тому ця тема потребує додаткового вивчення, аналізу та досліджень, адже цим фахівцям важливо вміти усвідомлювати, розпізнавати й відновлювати свій емоційний стан, бути стійкими та резильєнтними до стресових ситуацій. Визначено основні чинники, що сприяють вигоранню у цій категорії працівників, такі як емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистої досягненості. Розглянуто методи та стратегії коучингу, спрямовані на підвищення резильєнтності та стресостійкості працівників, включаючи індивідуальний підхід до психологічного супроводу. Автори аналізують ефективність застосування коучингу як інноваційного підходу до забезпечення психологічного благополуччя у професійному середовищі, роблять висновки про потенційні переваги такого підходу для практичної реалізації в умовах сучасного ринку праці. Зроблено висновок про те, що профілактика професійного вигорання за допомогою коучингових технологій є ефективним підходом, який сприяє підвищенню якості життя та професійної діяльності фахівців допоміжних професій.

Ключові слова: профілактика, коучинг, фахівці допоміжних професій, коучингові технології.

Tuntuyeva S. V., Syomkina I. S. Prevention of professional burnout among auxiliary professionals using coaching technologies

The article discusses the pressing issue of professional burnout among auxiliary professionals, utilizing coaching technologies as an effective prevention tool. The syndrome of professional burnout has intrigued researchers worldwide for many years but remains inadequately studied, as technological advancements necessitate constant adaptation, modification, and enhancement of methods and forms for prevention and correction of burnout. Events unfolding in Ukraine and globally adversely affect the entire population, exacerbating workload and accelerating emotional exhaustion among auxiliary professionals. Therefore, this topic requires additional study, analysis, and research, as it is crucial for these professionals to be able to recognize, understand, and restore their emotional state, and to remain resilient and stress-resistant in stressful situations.

The main factors contributing to burnout in this category of workers, such as emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, have been identified. Methods and coaching strategies aimed at increasing resilience and stress resilience among workers are discussed, including an individualized approach to psychological support. The authors analyze the effectiveness of coaching as an innovative approach to ensuring psychological well-being in the professional environment, drawing conclusions about the potential benefits of such an approach for practical implementation in today's job market.

The authors conclude that prevention of professional burnout through coaching technologies is an effective approach that contributes to enhancing the quality of life and professional activities of auxiliary professionals.

Key words: prevention, coaching, auxiliary professionals, coaching technologies.

Стаття надійшла до редакції 12.07.2024 р.
Прийнято до друку 27.09.2024 р.



ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття оформляється у текстовому редакторі Word for Windows (шрифт Times New Roman 14, міжрядковий інтервал – 1,5).

Поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см. Сторінки не нумеруються.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний).

На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

Назва статті друкується через рядок (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.

Посилання на цитовані джерела в тексті оформлюються мовою оригіналу таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Moore, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку «Література» (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Обов'язково вказується DOI за наявності.

Забороняється цитування в тексті та внесення до бібліографічних списків тих джерел, які опубліковані російською мовою в будь-якій країні, а також джерел іншими мовами, якщо вони опубліковані на території росії та білорусі.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після списку використаної літератури необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені відповідно до APA Style: для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна заміняти латинські літери на кирилическі. У зв'язку з вимогами реферативних баз даних наукової періодики необхідно формувати список References з максимальною уважністю.

Статтю закінчують 2 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською та англійською мовами) із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3–5 термінів).

НОТАТКИ

Наукове видання

Соціальна педагогіка: теорія та практика

№ 2 (2024)

Коректура – Я. І. Вишнякова
Комп'ютерна верстка – Н. С. Кузнецова

Підписано до друку 27.09.2024 р.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 17,21. Замов. № 0924/644. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
вул. Інглєзі, 6/1, м. Одеса, 65101
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.