

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Факультет психології

Кафедра соціальної реабілітації та соціальної педагогіки



ЗБІРНИК ТЕЗ

**II ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОРУМ ДО ДНЯ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ
«ДИТИНА У ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РОЗВИВАЛЬНІ ТА
ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ»**

31 травня – 1 червня 2019 р.

Київ - 2019

УДК 37.013:364 (477)(043.2)

П 27

Друкується за ухвалою Вченої ради факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол №11 від 29.05.2019 року)

Дитина у тривожному середовищі: розвивальні та відновлювальні практики: Збірник тез (31 травня – 1 червня 2019 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. – 104 с.

Рецензенти:

О. І. Власова – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

А. М. Львовичкіна – доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Редакційна колегія:

Данилюк І. В., доктор психологічних наук, професор
Мілютіна К. Л., доктор психологічних наук, професор
Максимова Н.Ю., доктор психологічних наук, професор
Чернуха Н. М., доктор педагогічних наук, професор
Чуйко О. В., доктор психологічних наук, професор

У збірнику тез актуалізовано питання забезпечення безпеки дитинства і безпеки розвитку окремої дитини, як найгострішої проблеми сьогодення. Науковці і практики висвітлюють питання шляхів створення та підтримки комфортного і безпечного для дитини середовища. Представлені розробки будуть корисні фахівцям соціальної роботи та соціальної педагогіки, управлінцям освітянської та соціальної сфер, представникам недержавних громадських організацій, студентам і аспірантам галузі «Соціальна робота», усім, хто цікавиться інноваційними теоріями та практиками в галузі захисту дитинства.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

© Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2019

ЗМІСТ

Ольга Байдарова Модель базової компетентності працівників сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні: процедурні аспекти розробки.....	6
Марина Васильєва-Халатникова Загальні форми організації інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю.....	9
Ольга Гук Особливості морального виховання особистості.....	11
Ірина Захожа Виховання суспільної толерантності до нейронетипових дітей.....	15
Юлія Красілова, Наталія Максимова Диференціація пробаційних програм як умова ресоціалізації неповнолітніх правопорушників.....	19
Анастасія Кунцевська Робота з панічними та тривожними нападами у діяльнісному підході.....	22
Тамара Куцаєва Інклюзивна музейна комунікація: перспективи.....	25
Галина Кучер Соціальна робота в територіальній громаді щодо захисту прав та інтересів дитини.....	28
Людмила Литва Символічне насилля первинної соціалізації постмодерну: пошук можливостей емансипації.....	31

Ярослава Литвиненко Особливості впровадження антибулінгових заходів в середній школі.....	34
Арзи Мамбетова Проблематика збереження сімейних цінностей, як основи культури сучасного суспільства.....	38
Ірина Маслянікова, Ірина Борщак Батьківські компетенції щодо стосунків із дітьми та їх виховання у сучасному світі.....	40
Тетяна Мельничук Збереження факту усиновлення від дитини – порушення її права на подальшу самоідентифікацію.....	44
Світлана Мітіна Запобігання насильства в сім'ї щодо неповнолітніх.....	48
Катерина Мілютіна Проблема толерантності у навчальному середовищі.....	51
Марина Мисник, Ганна Владишевська Етика спілкування з людьми, що мають порушення слуху.....	56
Олена Недибалюк, Наталія Максимова Визначення спрямованості особистості як фактору протиправної поведінки підлітків.....	60
Леся Рутьян Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми–жертвами насилля.....	63
Людмила Токарук Впровадження цифрових ігор у освітнє середовище учнів підліткового віку США: зарубіжний досвід.....	66

Олександр Тохтамиш Позитивна дисципліна у вихованні дітей та її сутнісні характеристики.....	71
Оксана Осетрова Дитяче самогубство як наслідок тривожності соціального середовища.....	75
Світлана Пащенко Вплив стилю гіперопіки на формування особистості дитини.....	78
Наталія Пашко Особливості виявлення та реагування на випадки сексуального насильства щодо дитини.....	82
Юлія Удовенко Значення наставництва для соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.....	86
Віктор Уліч Війна на Донбасі: діти без дитинства.....	90
Сергій Цветков Батьківство у сучасній Україні.....	93
Надія Чернуха Від сучасних викликів до реалій соціально-педагогічної практики.....	96
Олена Чуйко Участь, як механізм творення освітнього середовища.....	99

Ольга Байдарова,
baidarova@gmail.com
канд. псих. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Модель базової компетентності працівників сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні: процедурні аспекти розробки

Проблеми дотримання прав дітей в Україні мають системний характер і проявляються у нескоординованій діяльності із захисту прав дитини, розподілі відповідальності між різними міністерствами та відомствами, низькій ефективності співпраці між ними [1]. Розв'язання цих проблем вбачають у оптимізації функціонування органів центральної та місцевої виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, координації діяльності державних і громадських інституцій соціальної сфери, налагодженні тісної співпраці між урядовцями, науковцями і громадськістю для розробки дієвих моделей як освітньої підготовки працівників сфери соціальної роботи з дітьми і сім'ями, так і впровадження відповідних практик. Наразі гостро стоїть питання підвищення якості кадрового потенціалу, рівня компетентності та відповідальності працівників структур, які працюють у сфері захисту інтересів і прав дітей, розвиток системи підготовки, перепідготовки і акредитації соціальних працівників. В основу такої системи, на нашу думку, має бути покладено розуміння мінімального обсягу знань та навичок фахівців ключових інституцій суб'єктів захисту прав та інтересів дітей.

В Україні досвід реального застосування компетентнісного підходу у розробці моделей професійної компетентності поки незначний. Затвержені на державному рівні порядки та методичні рекомендації до розроблення професійних та освітніх стандартів, на жаль, не розв'язують проблеми розмитості уявлень про методологію і процедуру дослідження, на якому

мають базуватися подібні розробки відповідних уповноважених суб'єктів, що призводить до їх неоднозначної оцінки зацікавленими сторонами.

Спробу повноцінно втілити принципи компетентнісного підходу здійснила МГО «Міжнародний центр розвитку і лідерства», яка з 2018 р. реалізує дослідницький проект з розробки моделі базової компетентності працівників соціальної сфери, які забезпечують захист прав та найкращих інтересів дітей в Україні [2]. Ця модель описує достатні та необхідні знання, навички та ціннісні установки, що дозволяють працівникам сфери успішно виконувати свої функції на своєму робочому місці, і в перспективі буде покладена в основу розробки навчальної програми для працівників сфери захисту дітей.

Процес розробки моделі компетентності включає наступні складові: «кабінетне дослідження» (аналіз документів; моделювання); зустрічі експертних робочих груп; опитування працівників ключових суб'єктів сфери захисту прав дітей – установ і організацій, які надають соціальні послуги сім'ям та дітям, а також здійснюють нагляд за дотриманням прав дітей (ЦСССДМ, ССД, профільні неурядові організації); консультації з міжнародними експертами.

На першому етапі роботи (серпень – вересень 2018 р.) було проаналізовано низку документів, що фіксують функції, повноваження та обов'язки суб'єктів, які перебувають в контакті з дитиною, а також вимоги до знань та навичок соціального працівника, який працює з дітьми і сім'ями, та інших акторів сфери захисту прав дітей. Серед закордонних документів, що підлягали аналізу, були: керівні настанови для всіх суб'єктів, які перебувають в контакті з дитиною; керівні настанови та кваліфікаційні стандарти для соціальних працівників, які працюють з дітьми та сім'ями; посібники для тренерів та акторів захисту дітей. Крім вітчизняних наукових публікацій, для аналізу було відібрано нормативно-правові документи, що регулюють діяльність інституцій-ключових суб'єктів сфери захисту дітей в Україні. Визначення «сфер відповідальності» основних інституційних

суб'єктів захисту прав та інтересів дітей на основі аналізу типових положень про відповідні організації, змісту кваліфікаційних характеристик та посадових інструкцій працівників цих організацій використано для створення початкової версії їх професійних компетентностей, які були об'єднані у 7 тематичних блоків.

Для реалізації наступного етапу (вересень – жовтень 2018 р.) процесу розробки базової моделі компетентності – експертного обговорення змісту базових компетентностей – було сформовано групу експертів, які відбирались за такими критеріями: п'ять і більше років досвіду роботи в ССД або ЦСССДМ та (або) в громадській організації, що працює в сфері захисту прав дітей, та (або) досвіду професійного навчання фахівців соціальної роботи; досвід експертної діяльності, авторитет у професійних колах. 12 відібраних експертів у ході двох робочих зустрічей розробили модель, яка включала 26 здатностей, що охоплюють всі головні цілі та обов'язки діяльності працівників. Також було здійснено переклад на англійську мову розробленої моделі професійних компетентностей працівників сфери захисту прав та інтересів дітей та проведені консультації з міжнародними експертами з впровадження компетентнісного підходу у діяльність спеціалістів сфери захисту прав дітей.

Наступним етапом дослідження (грудень 2018 р. – квітень 2019 р.) стало опитування (у формі анкетування) працівників сфери захисту прав дитини. Результати попереднього аналізу даних опитування (>1000 осіб) дають підстави стверджувати про відповідність моделі, розробленої експертами, актуальній практиці в сфері та потребам працівників. Абсолютна більшість працівників ЦСССДМ та ССД визнають функцію із захисту прав дітей однією з провідних у своїй діяльності. Спостерігаються незначні відмінності як в оцінці значимості окремих професійних здатностей, так і у запиті на навчання і розвиток працівників, що не спростовує самої моделі, а лише дає вказівки щодо особливостей укладання на її базі навчальної програми та її проведення для представників цих підгруп.

Список використаних джерел:

1. Дакал А.В. Актуальні проблеми формування та реалізації державної політики щодо захисту прав дітей в Україні / А. В. Дакал // Державне управління: теорія та практика. – 2013. – №2. – С. 100–107.
2. Байдарова О. Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? / Байдарова О., Карагодіна О., Кликова П. // Вісник АПСВТ. – 2019. – № 1. С. 42–59.

Марина Васильєва-Халатникова,

0669781504mv@gmail.com

канд. пед. наук, асист.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Загальні форми організації інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю

В даний час у освітніх системах усього світу спостерігається продовження активного пошуку оптимальних форм інтеграції дитини з інвалідністю (Байда Л. Ю. [1], Мальчик М. В. [2], Чайковський М. Є.[3] та інші).

Існують різні форми організації інклюзії в установі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю. Проаналізує найбільш успішні:

1. Кооперативні класи. Вони складаються з групи дітей з інвалідністю, які потребують спеціального педагогічного супроводу. Ці класи відносяться до системи спеціальної (допоміжною) школи. Кооперативні класи дають можливість дитині з інвалідністю навчатись в одній установі зі звичайними однолітками. Це сприяє значному розширенню її соціальних контактів через спільні ігри на шкільному дворі, участь в загальних святах. Як правило, сумісне навчання можливе у межах художньо-естетичних навчальних предметів, а також спортивних змагань та акцій. Багато вчителів практикують участь дитини з інвалідністю у заняттях з різних предметів в звичайних класах: математики, історії і т. д [1, с. 34].

2. Інтеграційні класи. За чисельним складом вони максимально складаються з 20 учнів. Навчання, яке організовується двома вчителями, будується у рамках концепції індивідуалізації і диференціації. Розрізняють педагогічне сприяння з орієнтацією на рівні і різні навчальні цілі. Численні експерименти з апробацією сумісного навчання учнів з різними освітніми можливостями в одному класі виявили однозначно позитивні ефекти для усіх школярів. Більше того, виявляється краща успішність у дітей з інвалідністю в інтеграційних класах в порівнянні з кооперативними [3, с. 57].

3. Інтеграційні регулярні класи виникають там, де важливою є територіально близька інтеграція. Вони розглядаються, як звичайні класи паралелі, які приймають за потреби окрему дитину з інвалідністю. Кількісний склад класу при цьому залишається незмінним. Спеціальний педагогічний супровід здійснюється тільки у «погодинному варіанті». Тут не виникає проблем з соціальною інтеграцією. Проте, позитивний ефект шкільної успішності у дитини з інвалідністю порівняно з такою ж дитиною із спеціально створених інтеграційних класів не спостерігається [3, с. 59].

4. Регулярні класи з лікувально-оздоровчою або спеціально-педагогічною підтримкою. Дитина з інвалідністю цих класів отримує консультації у межах спеціально створеної мобільної амбулаторної служби. Поступово, з часом перебування у такому класі, скорочується об'єм допомоги. Кількісний склад класу звичайний. Спеціальне педагогічне сприяння здійснюється також у погодинній формі. Досвід мобільних спеціальних педагогічних служб, що є у Німеччині показує, що майже половини учнів через 1 – 2 роки можуть навчатись у звичайних класах без додаткової допомоги. Тільки у дітей з порушення зору і слуху залишається необхідність у консультативній допомозі. Ця форма інтеграції найбільш оптимальна при навчанні, орієнтованому на однакові цілі освіти. Проте, як засвідчує досвід, як тільки дитина з інвалідністю виходить зі складу колективу класу, у неї виникають проблеми з соціальною інтеграцією [2, с. 23].

5. Регулярні класи без медичної і спеціальної педагогічної підтримки.

Цю форму інтеграції дитини з інвалідністю у звичайний клас закладу загальної середньої освіти називають «сірою інтеграцією». Порівняльний аналіз з інтеграційними класами, які мають спеціальну педагогічну підтримку, не показав істотних відмінностей. Таким чином, ефективність спеціального педагогічного супроводу залежить від етапу шкільного навчання. Важлива мобільність надання допомоги і її припинення у міру «вирівнювання» учнів. Значимими є характер організації сумісного навчання, наявність відповідної «інтеграційної» компетентності вчителів [2, с. 54].

У цілому, форми організації інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю можна представити у вигляді полюсного простору, де горизонтально розташовані полюси: постійний спеціальний педагогічний супровід і його відсутність, вертикально знаходяться полюси: постійне соціальне спілкування і його відсутність.

Можна стверджувати, що на даний момент не існує «ідеальної» форми інклюзії у закладі загальної середньої освіти для дитини з інвалідністю і є необхідність у подальших науково-прикладних дослідженнях.

Список використаних джерел:

1. Байда Л. Ю. Тренінговий модуль «Міжвідомчий підхід у впровадженні інклюзивного навчання» / Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В.; Канад.-укр. проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». – К., 2013. – 47 с.
2. Мальчик М. В. Компетентісно орієнтована економічна освіта: завдання для інклюзивного навчання : навч.-метод. посіб. / Мальчик М. В., Васюк І. В., Вознюк А. Я. – Дубно ; Київ : Ун-т «Україна», 2015. – 320 с.
3. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : монографія / Чайковський Михайло Євгенович ; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», Хмельниц. ін-т соц. технологій, Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ: Ун-т «Україна», 2015. – 435 с.

Ольга Гук,
norkaukr@gmail.com

Особливості морального виховання особистості

На сьогоднішній день актуальним стоїть питання морального виховання особистості. Несприятливе побутове оточення, важке матеріальне становище сімей і погіршення на цьому ґрунті сімейних стосунків, недоліки в організації шкільного виховання – усе це призводить до збільшення кількості дітей, поведінка яких виходить за межі моральних норм. Тому, визначаючи зміст і методи морального виховання особистості, потрібно спиратись, перш за все, на концептуальні положення програми національної освіти про місце гуманістичних цінностей людства у вихованні молодшої генерації [4; 5].

Педагог В. Сухомлинський писав, що дійсна гуманність педагогіки полягає в тому, щоб зберегти радість, щастя, на яке має право дитина. Він вимагав, щоб у людині з дитинства виховували доброту, справедливість, чесність. Виняткову увагу В.О.Сухомлинський приділяв вихованню почуттів. Йому належить пріоритет у необхідності виховувати у дітей такі цінності як терпимість, милосердя, людяність [6].

Наукові погляди на моральне виховання гуманної особистості у сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха [1], М. Більдіної [2], К. Чорної [7] та інших. Гуманістичні цінності проявляються в реалізації сутнісних сил людини, моральному вдосконаленні, особистісному розвитку. Як зазначає К. Чорна «моральні цінності розглядаються через призму - звернення особистості до вищих духовних цінностей. До них відносяться такі моральні феномени, як Добро, Свобода, Обов'язок, Честь, Совість, Гідність, Щастя, Любов» [7].

Моральне виховання ефективно має здійснюватись тільки як цілісний процес. І якщо моральне виховання, наприклад ігнорує емоційну сферу, то воно є нездатним формувати внутрішні стимули і спонукати до високоморальних вчинків дітей. Моральне виховання - це не заучування

моральних норм і відпрацювання звичок, а це активний життєвий процес відносин, взаємодій, це вибір вольових дій на користь тих чи інших моральних норм.

Успіх морального виховання дітей багато в чому залежить від характеру суб'єктивного морального простору, в якому вони живуть. У нього входять: відносини і спілкування в колективі; відносини і спілкування вулиці; спілкування з друзями; ставлення до себе; ставлення до природи, до зовнішнього світу; відношення до суспільних вимог; відносини в родині, яка є найважливішим простором для дитини. З усього перерахованого важливе значення у моральному вихованні дитини відіграє роль казки, та ігрова діяльність, де успішно можна розвивати почуття, навички і звички культурної поведінки і формувати у дітей ввічливе ставлення до оточуючих.

Нині накопичено достатній досвід морального виховання дітей, що базується на таких основних принципах українського суспільства, як повага до особистості, її прав, до її самостійного і вільного вибору, індивідуалізм, вільний саморозвиток тощо.

Основними принципами морального виховання є *принцип національної спрямованості виховання*, який передбачає формування у дітей любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу; *принцип культуровідповідності*; *акмеологічний принцип* вимагає від педагога орієнтації виховного процесу на найвищі морально-духовні досягнення; *принцип особистісної орієнтації* передбачає становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення і за них відповідати, повноцінно жити й активно діяти в динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни; *принцип полікультурності* передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов (формування у дітей та молоді відкритості, толерантного

ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах; *принцип соціальної відповідності* обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес; *принцип превентивності* вимагає, щоб виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовувалися на профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу та захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального оточення» [5].

Отже, одним з головних завдань суспільства нині виступає моральне виховання особистості шляхом розвитку її моральних якостей на основі залучення до духовної скарбниці, що сприяє врятуванню молоді від хаосу сьогодення. У зв'язку з цим важливе значення має єдність роз'яснення, повчання, переконання, спонукання до діяльності.

Майбутнє української нації, її інтеграція у європейський та світовий простір значною мірою залежать від рівня духовної культури молодого покоління.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 1: Особисто – орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади : [навч. – метод. видання] / І. Д. Бех. – К. Либідь, 2003. – 280 с.
2. Більдіна М.О. Структура та зміст поняття культури поведінки молодших школярів / М.О.Більдіна // Вісник ХДАК. № 42. – 2014.– С. 249-257.
3. Вакарчук Ю. Ю. Проблеми морального виховання особистості / Ю. Ю. Вакарчук.// Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. №1 (22). – Київ, 2014. – С. 149–154.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів // Науково-методичний журнал. Випуск № 1 (33). Ч. 1-2. – Харків: ХОНМІБО, 2005. – С. 35-45.
5. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2005. – 56 с.

6. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : У 5-ти т. – Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 321-330.

7. Чорна К. І. Особливості сучасних технологій виховання / К. І. Чорна. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.dnpb.gov.ua/datas/upload/files/765445699.doc>.

Ірина Захожа,
irenaz@ukr.net

ОС «Магістр», дитячий нейропсихолог,
Центр психологічної допомоги «Рівновага»

Виховання суспільної толерантності до нейронетипових дітей

Кожна дитина, а особливо з психофізичними вадами, із нейронетиповим розвитком, маючи потенційні можливості повноцінного розвитку як особистість, потребує ширших контактів із навколишнім світом.

Інклюзивна освіта допомагає реалізувати соціальні завдання, й на сьогодні педагогічна громадськість чи не найбільше обговорює проблему інтеграції дітей із порушеннями психофізичного розвитку в єдину освітню систему дитсадків та закладів освіти.

Вагомий внесок у навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як: Ю. Дідоренко [5], О. Кононко [8], Г. Маруніна [10], Л. Тарабасова [12].

Оригінальні наукові розвідки з питань освіти дітей з особливими потребами знайшли відображення у збірниках наукових праць В. Бондар [1], Д. Величко [2].

Видатні науковці – Л. Врочинська [3], М. Гагаріна [4], А. Колупаєва [7], вказують про шкідливий вплив соціальної ізоляції на дітей з особливими порушеннями, вони вважають, що, відриваючи дитину з порушеннями психофізичного розвитку від сім'ї та друзів і створюючи для неї особливе соціальне середовище, суспільство створює «вторинну інвалідність», тому такі дії негативно відображаються на психічному формуванні особистості,

оскільки при цьому не враховуються основні соціальні потреби нейротипових дітей.

У XXI столітті в Європі, США, Австралії й Канаді поширюється практика залучення дітей з особливостями розвитку до навчання у звичайних закладах освіти, вдосконалюється практика інклюзивного навчання нейротипових дітей. В усіх цивілізованих країнах світу спільні освітні послуги стали нормою, однак для нашого суспільства – це нова тема [1].

Толерантне ставлення до дітей із нейротиповим розвитком стає важливим завданням батьківського виховання сьогодення, ознакою цивілізаційної культури і європейських цінностей.

Актуальність толерантного ставлення до дітей із нейротиповим розвитком, загострюється із підвищенням ролі інклюзивної освіти в Україні та залученням великої кількості дітей із порушеннями психофізичного розвитку до навчання в освітніх закладах.

Важливим показником розвитку українського суспільства є: гуманне, турботливе, милосердне ставлення до молодого покоління, в тому числі, до дітей з психофізичними порушеннями, які не мають змоги вести повноцінне життя.

Визнання Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої декларації «Про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей» посилило увагу до проблем дітей, які мають відхилення в розвитку, і зумовило потребу у розробленні цілеспрямованих дій з боку держави для створення найсприятливіших умов їх інтеграції у систему сучасних суспільних відносин [7].

У міжнародних правових документах, державних законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальнозживаним є термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs»). Дане термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксації їх особливих потреб [7].

В Україні основною категорією дітей з особливими освітніми потребами загальноприйнято вважати тих, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного формування, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Наукові кола, практичні психологи, соціальні працівники, корекційні педагоги використовують термін «нейронетипові діти», до яких відносять дітей з аутизмом.

Сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку постійно знаходяться під тягарем значної кількості проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі виклики. Психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їх ставлення до дитини, так як декого з батьків трагічність ситуації ламає, однак саме особистісні якості родини визначають можливості соціалізації дітей, адаптацію до життя, майбутнього [11].

А. Колупаєва [7], Л. Савчук [11], зазначають, що: «Для допомоги батькам своїй дитині із порушеннями психофізичного розвитку, вони мають володіти високим рівнем стресостійкості. Відсутність же такої якості вказує на нездатність в сім'ї здійснювати виховання та соціальний супровід власної дитини протягом всього життя, взаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації по відношенню до дитини чи соціуму» [11].

Особливо складним є момент переходу дитини з порушеннями психофізичного розвитку з дошкільного виховання (чи домашнього перебування) до навчання у освітньому закладі (спеціальній чи звичайній – за умови інклюзивного навчання) [11].

Важливим аспектом соціалізації дітей з порушеннями розвитку є отримання відповідної освіти, допомоги і підтримки, влаштування їх до спеціальних дитсадків та закладів освіти різного типу – включення до спеціальних груп та інклюзивних класів, але при цьому ефективна адаптація

та інтеграція дітей з вадами психофізичного розвитку в суспільстві неможлива без відповідальності держави.

Нормотипові діти, спілкуючись з однолітками із порушеннями в розвитку, ще з дошкільного віку починають розуміти, які труднощі переносять інваліди, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають фізичні, психічні, психологічні відмінності, якості. Повсякденні контакти з дитиною із особливостями в розвитку сприяють поширенню соціального досвіду у нормотипових дітей, за умови правильно побудованої педагогічної ситуації, яка може стати підґрунтям для справжнього особистісного зростання повносправних дітей [6].

Взаємодія між дітьми з особливими освітніми потребами та здоровими в інклюзивних класах чи групах сприяє налагодженню дружніх відносин, де діти навчаються сприймати і толерантно ставитися до відмінних фізичних, психічних, психологічних якостей, прокидається чуйність, готовність до взаємодопомоги [11].

Отже, зважаючи на актуальність проблеми формування толерантного ставлення дітей до однолітків із порушеннями психофізичного розвитку, важливо розглянути методи і засоби виховання толерантності у нормотипових дітей. Варто відзначити, що виховання толерантності у здорових дітей неможливе без яскравого зразка толерантного ставлення до оточуючих, батьків. Батькам нормотипових дітей варто доносити до свідомості громадськості, що виховання толерантності неможливе без найближчого сімейного оточення дитини, ознайомити їх з поняттями «соціальна компетентність», «толерантність».

Батькам здорових дітей варто допомогти зрозуміти, що неоднаковість, нестандартність слід сприймати як позитивний факт, навчити формувати у дітей терпимість, повагу до особи, представників інших національностей, із порушеннями розвитку, поважати їх права, тому для цього у закладах освіти потрібно проводити спільні виставки сімейних робіт дітей і батьків за

тематикою: «Подаруйте друзям радість», «Любов дітей всієї планети», «Я такий як ти, а ти такий як Я», «Ми разом назавжди»...

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В. І. Бондар. – Режим доступу: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.
2. Величко Д. В. Впровадження інклюзивної освіти в Україні / Д. В. Величко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 125. – С. 46–49.
3. Врочинська Л. І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї: автореф. дис... канд. пед. наук / Л. І. Врочинська. – К., 2009. – 20 с.
4. Гагарін М. І. Виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / М. І. Гагарін. – К., 2007. – 23 с.
5. Дідоренко Ю. М. Особливості впровадження інклюзивної освіти (на прикладі Сумської області) / Ю. М. Дідоренко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 6 (40). – С. 303–309.
6. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. В. Зайцев // Педагогіка. – 2003. – № 1. – С. 21–31.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 2. – С. 7–18.
8. Кононко О. Л. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О. Л., Луценко В. О., Нечай С. П., Плохій З. П. та ін. – К. : «Імекс-ЛТД», 2014. – 260 с.
9. Кузьмук Л. І. Виховання толерантності у старших дошкільників / Л. І. Кузьмук, О. П. Анікіна // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. – Випуск 9 (52). – С. 255-261.
10. Маруніна Г. Г. Інноваційні форми та методи виховання основ культури гідності старших дошкільників / Г. Г. Маруніна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді . – 2013. – Вип. 17(1). – С. 457-464.
11. Савчук Л. О. «Особлива» дитина в навчанні / Л. О. Савчук, А. А. Колупаєва. – Рівне: РОППО. – 2010. – 44 с.
12. Тарабасова Л. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами. Теоретико-методологічне дослідження / Л. Г. Тарабасова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 132–139.

Юлія Красілова,
k-j-m@ukr.net
ОС «Магістр», асистент
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Наталія Максимова,
3481160@gmail.com
доктор псих. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Диференціація пробаційних програм як умова ресоціалізації неповнолітніх правопорушників

Неможливість з'ясування закономірностей соціально дезадаптованої поведінки осіб, які вчинили злочин, гальмує розвиток превентивних заходів. Важливим поштовхом до вирішення зазначеної проблеми має бути реалізація завдань «Закону про службу пробації».

Розглянемо місце соціальної роботи відповідно до різновидів діяльності служби пробації. Видами пробації є: досудова пробація; наглядова пробація; пенітенціарна пробація. Досудова пробація передбачає забезпечення суду чітко представленою інформацією, що характеризує особу, яка притягається до кримінальної відповідальності, з метою прийняття судом рішення про міру відповідальності особи.

Досудова доповідь стосовно особи, яка притягається до кримінальної відповідальності, повинна містити: соціально-психологічну характеристику; оцінку ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення; висновок щодо можливості виправлення без обмеження волі або позбавлення волі на певний строк. Ефективно виконати зазначені вимоги може лише фахівець, який знає психологію, педагогіку, має базові знання з психопатології і психіатрії. З огляду на це видається дивним, що порядок складання досудової доповіді затверджується центральним органом виконавчої влади, що формує державну політику у сфері виконання кримінальних покарань та пробації, а не спеціалістами з психології, педагогіки та соціальної роботи.

Наше дослідження показало наявність проблем в діяльності служби пробації, які перешкоджають процесу ресоціалізації неповнолітніх правопорушників а саме:

- відсутній диференційований підхід у роботі з неповнолітніми правопорушниками;
- соціально-виховна робота не проводиться за індивідуальним планом роботи із засудженим;
- не надається консультативна та психологічна допомога;
- до соціально-виховної роботи із засудженими неповнолітніми не залучають батьків або їхніх законних представників;
- не на належному рівні проводиться оцінка ризиків повторного вчинення кримінальних правопорушень.

Оцінка ризиків повторного вчинення кримінальних правопорушень проводиться, проте вона включає лише збір і аналіз інформації про неповнолітнього правопорушника а от діагностика соціально-психологічних особливостей підлітка не проводиться. Це в свою чергу перешкоджає можливості визначити чи наявна у неповнолітнього мотивація до ресоціалізації. І разом з цим, як показало наше дослідження, лише 5% неповнолітніх засуджених мають мотивацію до ресоціалізації, тому необхідна спеціальна робота для її формування.

Слід зазначити, що в законі про пробацію не йдеться про наставників, але великі сподівання покладаються на волонтерів. Із контексту зрозуміло, що соціально-виховна робота буде, насамперед, сферою їх діяльності. Зокрема у законі зазначається, що соціально-виховна робота — це цілеспрямована діяльність персоналу органів пробації для досягнення мети виправлення клієнтів пробації. Соціально-виховна робота проводиться за індивідуальним планом роботи з клієнтом пробації з урахуванням оцінки ризиків вчинення повторних кримінальних правопорушень та передбачає диференційований підхід під час надання консультативної, психологічної та інших видів допомоги. Зрозуміло, що зазначені види діяльності можуть

реалізовувати лише фахівці, оскільки всі зазначені вище заходи будуть малоефективні, якщо буде відсутнє наукове підґрунтя. Зокрема, доведено [2], що неповнолітні засуджені по своїм соціально-психологічним характеристикам не є однорідною групою, а отже й виховна робота з ними має проводитися диференційовано. Диференційовані програми ресоціалізації доцільно будувати відповідно до різновиду соціальної дезадаптації, яка завжди є першоджерелом кримінальної поведінки.

Умовою успішної ресоціалізації неповнолітніх правопорушників є застосування програм пробації, що включає в себе соціально-психологічні тренінги різної тематики, бесіди (як індивідуальні, так і групові), які проводять вихователі, працівник соціально-виховної та психологічної служби, психолог.

Побудова індивідуальних диференційованих пробаційних програм є складним і водночас творчим процесом, у якому беруть участь фахівці соціально-психологічної, виховної роботи й сам засуджений. Програма не є простою сукупністю заходів, - це система виховних впливів спеціалістів, що спрямовані на стимулювання власної соціально схвалюваної діяльності підлітка за чітко визначеним планом і відповідними строками виконання.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про пробацію (Відомості Верховної Ради (ВВР)», 2015, № 13, ст.93 від 05 лютого 2016 року.
2. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник / Н.Ю. Максимова. – К.: Либідь, 2011. – 520 с.

Анастасія Кунцевська,

a.kuntsevaska@knu.ua

канд. псих. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Робота з панічними та тривожними нападами у діяльнісному підході

Тривога є нормативною реакцією на стрес, більше того, вона виступає засобом переживання напружених та важких ситуацій. Так само, як і дорослі

люди, підлітки відчують тривогу у певних життєвих обставинах. Для багатьох підлітків такі життєві події, як публічні виступи, випускні іспити, важливі спортивні змагання або навіть побачення, можуть викликати відчуття побоювання і тривоги. Ці відчуття супроводжуються прискоренням серцебиття та/або надмірним потовиділенням - реакцією мозку на тривогу.

Іноді тривога може вийти за межі цих типових симптомів негативно вплинути на відносини підлітка з друзями та родиною, участь у позакласних заходах та успішність у навчанні. Коли почуття тривоги перешкоджають нормальному повсякденному життю, слід враховувати наявність тривожного розладу.

За даними Національного інституту психічного здоров'я, близько 25% підлітків від 13-ти до 18-ти років мають тривожний розлад, і трохи менше 6% мають важкий тривожний розлад [2]. Раптові епізоди інтенсивного занепокоєння, що супроводжуються низкою переважно соматичних симптомів (панічними атаками), були зафіксовані як панічні розлади в DSM-III-R (APA 1987). Цей діагноз був введений на основі ідеї, що панічні атаки – це особливий тип тривоги, що потребує власного діагностичного об'єкта [4]. Однак, останні дослідження показали, що панічні атаки не є специфічними й характерними лише для панічних розладів, натомість, вони так само зустрічаються в широкому діапазоні інших психологічних розладів, а також – у неклінічних групах [3].

Таким чином, тут і далі йтиметься про неклінічні напади паніки, тобто ті, що виникають у осіб, які не звертаються за лікуванням. Такі напади можуть виникати, як спонтанно, так і ситуативно, під впливом психосоціальних стресогенних чинників.

З точки зору діяльнісного підходу, панічний напад є піковим проявом фонового глибокого переживання особистості, що виникає в умовах певної життєвої ситуації, що порушує звичні умови життя, або внаслідок болісної для неї, певною мірою травматичної, події. Болісність події визначається її суб'єктивною значущістю для особистості.

Після безуспішної серії спроб діяти звичним чином, особистість відчуває втрату контролю над ситуацією, внаслідок чого виникає тривога невизначеності та невпевненість. Тривога посилюється при кожній спробі діяти в наявних умовах неможливості реалізації смислу, при цьому інтенсивність соматичних проявів (прискорене серцебиття, уривчасте дихання, тамування подиху, потовиділення, тремтіння рук тощо) щоразу збільшується. Слід зауважити, що «дії» не обов'язково є такими, що розгортаються зовні, це так само стосується внутрішнього безуспішного пошуку способу вирішення задачі. У найвищій точці інтенсивності психологічних та соматичних проявів особистість переживає панічний напад.

Панічний напад сам по собі стає серйозним стресогенним фактором, тож з моменту переживання першого нападу, людина з острахом чекає наступного – відчуття втрати контролю і, разом з ним, тривога посилюються, провокуючи черговий напад паніки. Страх соматичних проявів у громадських місцях унеможлиблює нормальну життєдіяльність (наприклад пересування у транспорті, навчання або роботу). Ці переживання циклічні, причому на кожному витку відбувається ескалація тривоги і соматичних проявів, відбувається значний зсув із ситуації, що спровокувала відчуття тривоги і втрати контролю до наслідків нападів. Тобто основним запитом клієнтів стає бажання «позбутися» страху, нав'язливих думок про смерть і самогубство, «припинити тривогу» та інші подібні запити. Водночас, будь-які спроби фокусування на соматичних проявах, тривозі (будь-якими засобами, в тому числі метафоричними), призводить до повторних нападів і, відтак, погіршення самопочуття.

Ми вважаємо, що діяльнісний підхід, завдяки структурованості і логіці побудови консультативного процесу, дозволяє не лише уникнути погіршення, але й досягти значного прогресу у вирішенні проблеми.

Однією з основних категорій психологічного аналізу ситуації у діяльнісному підході є категорія «суб'єкта діяльності», оскільки, саме повернення до «суб'єктності» є основною метою консультативного процесу.

Для цього консультант супроводжує клієнта у русі від «об'єктності» - «мною володіє паніка» до ресурсної позиції управління певними подіями власного життя.

Основні етапи консультування:

1) Зміщення фокусу аналізу з «подолання паніки» до ситуації, яка стала джерелом переживання. Тут відбувається фіксація обставин життя клієнта, коли вперше з'явилося почуття сильної тривоги.

2) Діяльнісний аналіз ситуації, що стала тригером – відтворення послідовності подій: що мало відбутися і що відбулося, характеристика ситуації тощо. Паралельно відбувається ретрофлексія динаміки емоційного стану, таким чином клієнт складає карту власних емоційних станів, пов'язуючи їх із оцінками певних життєвих подій.

3) Моделювання ситуації теперішнього – усвідомлення та фіксація наявних умов, зв'язків та ресурсів.

4) «Перепозиціонування»: переосмислення власних цілей в межах наявної ситуації, формування стратегії подальших дій.

Список використаних джерел:

1. Короткий виклад змін у DSM-5 порівняно з DSM-IV-TR // Український вісник психоневрології — ТОМ 21, ВИП. 3 (76) — 2013.

2. Mattis G S., Ollendick H.T. Nonclinical panic attacks in late adolescence prevalence and associated psychopathology // Journal of Anxiety Disorders V. 16, № 4, 2002, P.:351-367.

3. Margraf J., Ehlers A. Panic Attacks in Nonclinical Subjects // Panic and phobias: Panic attacks in nonclinical subjects. 1988 P.: 103-116.

4. Telch J.M. , Lucas A. J. Nonclinical Panic in College Students: An Investigation of Prevalence and Symptomatology // Journal of Abnormal Psychology, 1989; 98(3):300-306.

Тарама Куцаєва,

tamara_kusaeva@ukr.net

канд. істор. наук, старший науковий співробітник
Національний музей історії України

Інклюзивна музейна комунікація: перспективи

Повноцінне включення учнів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище та забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти передбачає не лише модернізовану – інклюзивну школу. Необхідно забезпечити рівну доступність учнів до усіх освітніх та розважальних програм, що організовує школа у партнерстві, зокрема, з музеями. В такий спосіб буде розширене комфортне середовище, посиляться інтеграція учнівських колективів. Буде урізноманітнено соціальні взаємини та форми соціальної адаптації, підвищиться педагогічна культура суспільства та толерантність.

Наведена теза є специфічною як для української освіти, так і для музеїв. Нині лише формується готовність педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, не кажучи про організацію освітньої роботи поза школою. Це підтверджує щоденна музейна практика. Рідкістю є інклюзивна екскурсія, тт. екскурсія, яка об'єднує як учнів з інвалідністю, так і учнів без захворювань, що формують особливі освітні потреби. Певною мірою стандартом музейної діяльності є проведення екскурсій, освітніх програм або квестів для груп (класів) без особливих освітніх потреб [1] та у форматі окремої послуги – адаптованих (цільових) екскурсій та окремих освітніх програм для груп, що об'єднані відповідно до профілю навчального закладу, наприклад Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №5 ім. Я. П. Батюка або групи підтримки для батьків щодо певного виду інвалідності [2]. Таким чином, інклюзивна екскурсія тт. екскурсія, яка відповідає різноманітним потребам учнів-відвідувачів через забезпечення їхньої участі в музейній комунікації та зменшення виключення участі в сфері культури (за аналогією з інклюзивним навчанням [1]), наразі рідкість. Все ще спостерігається організація неформальної освіти, а також дозвілля дітей з інвалідністю в рамках інтернатної системи та родинного відвідування.

Ключовими проблемами досягнення балансу в сфері інклюзивної музейної комунікації – рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні

та забезпечення того, щоб жоден з них не відчував себе іншим під час пропозиції школи провести час в музеї, вважаємо наступні:

1. Навчально-методичне забезпечення: відсутні методики щодо роботи музеїв з відвідувачами з особливими освітніми потребами, розроблені як музеєзнавством, так і науковою педагогікою (аналіз каталогів Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В. О. Сухомлинського). Це веде й до унеможливлення фахового моніторингу індивідуальних досягнень дітей за результатами відвідування музею;
2. Кадрове забезпечення: більшість знань музейників, які прагнуть працювати в інклюзивному музейному середовищі, здобувається через неформальну освіту; Державний класифікатор професій не містить таких професій як педагог, андрагог та психолог з приставкою «музейний», що унеможливорює й введення цих посад в штатні розписи музеїв; ментор – це не тільки не існуюча музейна професія, а й професія як така. Навіть налаштований на таку діяльність музейник не має права здійснювати її в робочий час;
3. Інформаційне забезпечення: відсутня дискусія про ставлення музейників до впровадження інклюзивного підходу, готовності та вмотивованості надання музейних інформаційних послуг (екскурсія лише один їх вид) відвідувачам з різними видами інвалідності; ще не відбулось системне усвідомлення того, що відмінні особливості дітей гідні поваги та є джерелом досвіду для усіх учасників музейної комунікації, зокрема, музейної педагогіки, адже мова йде про навчально-виховний процес [2]; наявні перестороги батьків та опікунів дітей з особливими освітніми потребами щодо ставлення до них поза школою – «зоною комфорту» та того, що дитина буде рівним учасником музейного дозвілля або навчання на експозиції, а не пасивно присутньою «на гальорці» групи;
4. Нормативно-правове забезпечення: формування інклюзивного музейного середовища в Україні є ініціативою самого музейництва та громадянського суспільства; відповідно законодавства музей не входить а ні в сферу освіти, а ні соціальних послуг і (не)доступність до послуг музею, окрім шкільного, не

обмежує права на освіту дітей з особливими освітніми потребами [3];

5. Матеріально-технічне забезпечення: лічені музеї України є «доступним простором» та мають матеріальні ресурси для модернізації експозицій та залучення фахівців в цій сфері;

Разом із тим, за умови налагодження інноваційних, партнерських відносин між школою, інклюзивно-ресурсним центром, родиною учня з особливими освітніми потребами та музеєм (джерела та інструмент формування соціального досвіду), буде використано значний культурно-просвітницький потенціал цієї інституції в сфері інклюзивної освіти. На основі досвіду освітян, музейництво може відразу спрямувати свої ресурси на визначення способів успішного втілення інклюзивного підходу, а не зосереджуватись на з'ясуванні переваг інклюзивної освіти (перекладаючи Umesh Sharma, Chris Forlin та Tim Loreman у викладі Тіма Лормана [4]).

Список використаних джерел:

1. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
2. Інструктивно-методичні матеріали «Інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» для закладів освіти [Електронний ресурс]: http://ircenter.gov.ua/upload/%D0%86%D0%9C%D0%9C_%D0%97%D0%9E.pdf.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс]: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10>.
4. Лорман Тім. Сім стовпів інклюзивної освіти // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 3-11.

Галина Кучер,
galinakucher7@gmail.com
Начальник управління праці та соціального захисту
населення Уманської міської ради

Соціальна робота в територіальній громаді щодо захисту прав та інтересів дитини

В суспільстві що зорієнтоване на загальнолюдські цінності мають бути створені умови для безпечного і гармонійного розвитку дитини.

Головним завданням територіальної громади є забезпечення найкращих інтересів дитини та зростання її у сприятливому середовищі, в якому вона захищена й оточена підтримкою та любов'ю, тобто, здоровій сім'ї.

Економічна нестабільність, житлові проблеми, занепад престижу сім'ї, а тим більш багатодітної, призвели до нагальної необхідності професійного втручання фахівця соціальної роботи для підтримки інституту сім'ї.

Враховуючи виклики сьогодення в 2014 році громадою м. Умань впроваджено інноваційну форму роботи щодо надання соціальної підтримки за принципом «єдиного вікна», рішенням міської ради міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді приєднано до управління праці та соціального захисту населення.

В рамках приєднання створено 3 відділення, в яких працюють 20 фахівців із соціальної роботи. Впроваджено обслуговування з виходом у сім'ю. Місто розподілено по мікрорайонах і закріплено за фахівцями із соціальної роботи.

Послуги надають за принципом раннього втручання у зручний для жителів час, складаються соціальні паспорти сімей, сформовано єдина база даних на підставі соціальних паспортів про сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Фахівець іде до клієнта і працює у громаді.

Фахівець соціальної роботи є одночасно: надавачем соціальних послуг, координатором соціальної підтримки сім'ї, і представником інтересів сім'ї.

З метою недопущення трагічних випадків дитячої смертності та жорстокого поводження з дітьми фахівцями проводиться профілактична робота у сім'ях.

Сім'ї, де існує загроза жорстокого поводження з дітьми беруться під соціальний супровід.

В місті працює кризовий Центр денного перебування «Пелюстки довіри».

Послуги Центру спрямовані на зміцнення сімейних стосунків, запобігання розпаду сімей у кризі.

З метою забезпечення права кожної дитини на сімейне виховання запроваджено послугу з патронату над дитиною.

Створено мобільну бригаду соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства.

Унікальним проектом міста є Центр дозвілля та відпочинку для дітей шкільного віку «Барвограй», де студенти педагогічного університету організують дозвілля дітей та підлітків.

Створено відділення реабілітації, оздоровлення та відпочинку змішаного типу «Буг», де надаються місця для короткотермінового проживання в кімнатах і місця для розташування палаток сім'ям з дітьми.

Запроваджено роботу клубу для вразливої молоді за програмою «Як стати успішним», дитячої організації «Гарт».

Працює правовий університет «Уманська родина», рада багатодітних матерів, спілка батьків дітей з інвалідністю та дітей-сиріт.

Соціальна, психологічна та медична реабілітація без відриву від сім'ї здійснюється в центрі комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Пролісок». Діти перебувають в Центрі повний робочий день, що діє змогу батькам працювати і забезпечувати повноцінне утримування і виховання дітей в умовах сім'ї.

З метою підвищення рівня участі дітей та молоді в ухваленні рішень громади міста, які їх стосуються, створено Молодіжну раду.

Мережа позашкільних навчальних закладів збережена і розвивається.

Працює 8 спортивних клубів, сімейно-спортивний комплекс «Амарант» та фітнес клуб «Олімп», які працюють над популяризацією та утвердження здорового способу життя.

В грудні 2018 місто отримало міжнародний статус-кандидата престижної світової ініціативи «Громада, дружня до дітей та молоді».

Для підвищення поінформованості населення утворено міську телевізійну програму «Соціальний запит» та інтернет приймальню, щороку з 25 листопада по 10 грудня проводиться загальноміська акція «16 днів проти насильства».

Забезпечення всебічного розвитку і захисту дітей повинно займати центральне місце в соціальній політиці держави та практичній діяльності міської влади. Нова модель Єдиного соціального центру забезпечує раннє виявлення та попередження сімейного неблагополуччя, залучення територіальної громади до вирішення проблем.

Усі соціальні служби міста працюють на спільний результат.

Список використаних джерел:

1. Джилліген Джеймс. Запобігання насильству / пер. З англ. В.В Штенгелов. Київ: Сфера, 2004. 168 с.
2. Зверєва І.Д., Кияниця З. П., Кузьмінський В.О., Петрочко Ж.В. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики: Навч. Посіб.: У 2-х част. Київ: Задруга, 2011. – Част. I. 224 с.
3. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В.. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. У 2-х ч.; Ч. I. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
4. Левченко К.Б., Трубавіної І.М.. Система захисту дітей від жорстокого поводження: Навчально-методичний посібник. Київ: Держсоцслужба, 2005. 396 с.
5. Мороз О.М., Постолук Г.І., Семегіна Т.В., Шипіленко О.С., Первено Н.О. Практичний посібник із соціальної роботи із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах «Зберегти сім'ю», 2008.

Людмила Литва,

litvaludmila@gmail.com

кандидат. соц. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Символічне насилля первинної соціалізації постмодерну: пошук

можливостей емансипації

Декларуючи потужні злами ідеології у напрямку гуманізації соціального простору, зокрема вітчизняної сфери освіти та виховання, ми можемо забути про те, що у бажанні оптимізувати освітній простір, відшукуючи нові форми та методи педагогічного впливу, ми забуваємо про себе, тобто про тих, хто здійснює такі грандіозні перетворення, лупаючи скалу реформ соціальної сфери. Чи ми самі - психологи, педагоги, соціальні працівники, культурологи, лікарі – усі, хто задіяний у процесі первинної соціалізації, вже абсорбували та втілюємо цінності декларованого гуманістичного тренду у соціалізаційних практиках виховання та навчання молодшого покоління, чи звільнилися ми самі від пут насилля, яке стає дедалі прихованим від ока спостерігача – від використання жмуту різок щодо неслухів у попередні історичні епохи до психологічного та символічного насилля у сучасних соціалізаційних практиках?

У роботах провідників соціальної теорії П. Бурд'є, М. Фуко, Ж. Бодрійяра, Н. Еліаса, С. Жижека концепт символічного насилля, незважаючи на свою шокуючу конотацію, набув розробки саме тому, що демократичне суспільство, начебто вільне не тільки від насилля фізичного, а й психологічного, на практиці не може бути описане без концепту примусу або панування. Символічне насильство у розвідках згаданих постмодерністів мислиться як примус до визнання різних форм панування, апології підкорення начебто більшості і незнання, небажання рефлексії існуючих механізмів такого примусу до конформізму, покори, тобто символічне насильство саме по собі легітимізує соціальні форми панування у соціальних практиках [1].

Соціалізаційні практики не є вільними від символічного насилля, адже вихователь, учитель нав'язує концепти наук або соціокультурні норми. І тут існує певна ілюзія щодо того, що це усталені соціокультурні норми або обгрунтовані наукові концепти та навіть аксіоми. Але світ мінливий, і він не просто мінливий, а швидкоплинний у створення новітніх технологій, відкритті нових або підтвердженні існуючих теорій, що раніше визнавалися

утопією. Сучасний вихователь або учитель має таку ж владу над учнем, вихованцем, як і у часи, коли помилкова відповідь каралась фізично – той самий страх оцінки, створення умов для стигматизації у дитячому колективі, булінг тощо.

Самий факт прийняття антидискримінаційних норм законодавства щодо фізичного та психологічного насилля, булінгу, інклюзії – це не стільки кроки до гуманізації соціалізаційних практик у суспільстві, а скоріше визнання факту символічного насилля щодо дитини і спроби мінімізації його негативного впливу. Що саме по собі вже є позитивним сигналом, але не вирішенням проблеми.

На мою думку, для того, щоб наші діти змогли відчуті і зрозуміти дієвість гуманістичного дискурсу, ми, представники інституту первинної соціалізації, ми, ті, хто сьогодні отримали право на здійснення символічного насилля щодо вихованців інституту соціалізації, маємо формувати рефлексивне мислення щодо своєї місії – а чи не переносимо ми дану нам владу оцінювання результатів навчання на особистість дитини, чи не підмінюємо ми соціально-перцептивну функцію дискурсивної взаємодії з дитиною, що дозволяє пізнати її картину світу, її самоактуалізаційні устремлення тільки на одnobічну комунікацію, без зворотнього зв'язку, без бажання емпатії щодо її інтересів, системи цінностей, компетентностей, які не входять до нашої програми педагогічного впливу, незважаючи на декларації щодо індивідуального підходу, Ціна нашої рутинізації – неблагополучні долі наших дітей, які, увійшовши у світ дорослих, втрачають віру у справедливість, верховенство закону, повагу до людської гідності, самореалізацію, самостійність, взаємодопомогу, відкритість змінам – усіх тих чеснот, які весь час присутні у суспільному дискурсі через медіа та соціалізаційні практики, тих чеснот, які на державному та політичному рівні визначені як європейські цінності, ідеологічні орієнтири [2].

Окремо можна говорити про інклюзію в освіті, якій несвідомо ми чинимо опір, бо діти з особливими соціалізаційними потребами є для нас

незручними, такими, що вимагають додаткових зусиль та руйнування наших сталих практик педагогічного впливу, додаткових економічних витрат і пошуків нестандартних рішень.

Висновок – ми, кому сьогодні довірена символічна влада інституту первинної соціалізації, маємо бути, а не мати, транслювати вказані ідеологічні орієнтири не тільки у комунікативних деклараціях, а у повсякденних практиках, змінюючи себе заради змін у картині світу дитини. Маємо вийти за межі декларацій, цитат, офіційних повідомлень у метафору безумовної позитивної уваги до дитини.

Список використаних джерел:

1. Отрешко Н.Б. Трансформция эпистемологических оснований социологии: субъект, метод познания, картина мира – К.: Институт социологии НАН Украины, «ВИПОЛ», 2009. – 268 с.
2. Головаха Є. Ціннісні засади і бар'єри модернізації українського суспільства // Ціннісна складова модернізаційних процесів у сучасному соціумі України. – К.: ДУ «Ін-т економіки та прогнозування НАН України, 2014. – С.83–96.

Ярослава Литвиненко,

yaruna.lytvynenko@gmail.com

ОР «Бакалавр», спеціальність: «Соціальна педагогіка»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Особливості впровадження антибулінгових заходів в середній школі

Явище булінгу є дуже поширеним в сучасній школі, але цю проблему замовчують та не афішують випадки знущань. Лушпай Л. І. визначає «булінг» (від англ. to bull – переслідувати) як небажану агресивну поведінку дітей шкільного віку, яка призводить до цькування дитини іншою дитиною або групою дітей з метою приниження, залякування та демонстрації сили[2].

На даному етапі прийнято вважати, що допомоги потребують лише жертва та кривдник, проте булінг здійснює вплив на всіх учасників групи чи

класу дітей, де він виникає. Тому, як зазначає Воронцова Т. В., програма профілактики шкільного булінгу в освітньому середовищі має передбачати формування у здобувачів освіти умінь і навичок розвитку і підтримки здорових міжособистісних відносин[1].

Актуальність цього явища обумовлюється також тим, що збільшується кількість фіксованих випадків булінгу. Відповідно до проведеного анкетування (загальна кількість респондентів становила: 39 учнів), на базі Київської загальноосвітньої школи №27 Шевченківського району, нами було виявлено, що більша половина респондентів(77%) стикалися з булінгом в школі від однолітків в тих чи інших проявах.

Для детального вивчення засобів профілактики булінгу в шкільному середовищі був використаний метод аналізу документації соціального педагога вище зазначеної школи. В результаті проведеного аналізу, були визначені класи, які безпосередньо потребують особливої уваги з боку психологічної служби школи, так як там найчастіше фіксувалися прояви булінгу протягом навчального року(сьомий і шостий клас). Відповідно до плану соціального педагога школи, з даними класами проводилися профілактичні заходи такого роду: анкетування на початку навчального року для соціологічного зрізу; профілактичні бесіди на тему булінгу та агресивності; проведення тематичного заходу до дня безпечного Інтернету і боротьби з кібербулінгом; протягом навчального року були проведені індивідуальні бесіди соціальним педагогом з учнями, які систематично, без поважної причини, прогулювали уроки і порушували правила поведінки в школі; класними керівниками були проведені виховні години щодо формування толерантної поведінки в учнів; були запрошені працівники поліції задля проведення виховних бесід щодо можливих наслідків скоєння неповнолітніми правопорушень та адміністративної відповідальності батьків учнів.

Надалі нами був використаний метод спостереження за проведенням профілактичних заходів із зазначеними класами. Були відвідані такі заходи: лекція офіцера поліції, виховна година, уроки в сьомому та шостому класах.

Проаналізувавши лекцію шкільного офіцера поліції, можна зробити висновок, що в основу даного заходу було покладено метод залякування, за допомогою демонстрації відеороликів в яких зображено найгірший варіант розвитку подій та неодноразове наголошення на грошових штрафах за скоєння правопорушень. Все, що змогли винести для себе учні після профілактичної бесіди – це сума, на яку потрібно вкрати, щоб настала адміністративна чи кримінальна відповідальність.

Була можливість спостерігати за алгоритмом дій працівників школи у випадку скоєння учнями булінгу. Вчитель, який став свідком, повідомив про дану ситуацію директора школи. Керівник закладу скликав засідання комісії з розгляду випадків булінгу, до складу якої увійшли вчителі, батьки «булера» та соціальний педагог. Комісія визнала, що це був булінг, а не одноразовий конфлікт, тому директор школи був зобов'язаний повідомити уповноважені підрозділи органів Національної поліції України. Надалі з учнем вів бесіду шкільний офіцер поліції.

З метою спостереження за поведінкою учнів та ставленням вчителів до дітей, були відвідані та проаналізовані уроки в шостому та сьомому класах. Щодо вчителів, варто зазначити, що яскраво виражене упереджене ставлення до даних класів, що виражається у таких висловах: «клас, де процвітає булінг», «в'язниця за ними плаче» тощо. Відповідно, булінг сприймається тут як норма як по відношенню до вчителів, так і учнів, а випадки добросовісної поведінки учнів – як виключення з правил.

Під час відвідування виховної години, яка проводилася у сьомому класі класним керівником, на тему профілактики шкідливих звичок, була можливість спостерігати за ставленням класного керівника до свого класу. У ході заняття, він позиціонував себе як свого роду «моралізатор» по відношенню до учнів, виступав з позиції «зверху до низу», що значно

знижувало зацікавленість дітей до матеріалів, що він хотів висвітлити. Серед учнів було яскраво виражене відчуття незадоволення, глузливе ставлення до класного керівника, який розповідає практично в одну сторону інформацію.

У ході бесіди із соціальним педагогом школи, було з'ясовано, що педагогічні працівники та психологічна служби школи планують пройти онлайн курс на базі безкоштовної масової відкритої платформи «PROMETHEUS», який має назву «Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти». Даний курс націлений на розуміння працівників освіти як діяти, щоб заклад освіти став простором поваги та безпеки як для дітей, так і для вчителів [3].

Відповідно до проведеного аналізу, можна відмітити такі позитивні моменти як: прагнення педагогічних працівників розвиватися, шукати нові адекватні та ефективні шляхи вирішення проблеми булінгу і що важливо не замовчування випадків скоєння булінгу. Щодо негативних сторін: на даному етапі, всі заходи з профілактики булінгу в загальноосвітній школі спрямовані лише на засвоєння учнями певного теоретичного матеріалу, повністю відсутня практична частина відпрацювань конкретних навичок серед учнів протидії булінгу; вчителі здебільшого виступають у ролі «моралізаторів» та «суддей»; робота проводиться в основному з «жертвою» та «кривдником», мало уваги надано категорії «свідків», хоча необхідно підкреслити, що саме мовчазні спостерігачі самою своєю мовчанкою в більшості випадків уможливають скоєння булінгу.

Важливо розуміти, що антибулінгові заходи будуть ефективними лише тоді, коли вони відповідатимуть віку, рівню обізнаності учнів щодо конкретних аспектів (тем) цієї програми, їх досвіду, їх потребам. Заходи мають бути спрямовані не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, але й на практичне відпрацювання вивченого. Також важливий елемент, це поведінка і ставлення вчителів та ведучих заходів з профілактики, вони мають: уникати оціночних суджень; висловлювати підтримку всім учасникам булінгу; завжди заохочувати позитивну поведінку серед учнів; заохочувати

групову взаємодію; спонукати учнів обмінюватися досвідом; робити заняття однаково інформативними та розважальними.

Список використаних джерел:

1. Воронцова Т. В. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа) [Електронний ресурс] / Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко та ін. – К.: Алатон, 2017. – Режим доступу: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcLXZwZVIJaFBCS3c>.

2. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) / Л.І. Лушпай // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 4. – С. 126 – 131.

3. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://edx.prometheus.org.ua/dashboard>.

Арзи Мамбетова,
arzy308@gmail.com

аспірант

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Проблематика збереження сімейних цінностей як основи культури сучасного суспільства

На сучасному етапі, коли інститут сім'ї зазнає серйозних змін, важливо розглянути сім'ю як цінність, вироблену людством, усвідомити реальну досяжність цієї цінності сьогодні і передбачити її розвиток в перспективі.

У наш час суспільство диктує певний спосіб життя, особливі стереотипи поведінки. І як би хотілося сьогодні бачити побільше людей зі стійкою духовно-моральною культурою. Однією з головних умов виховання таких людей є середовище, в якому вони формуються і розвиваються. Мається на увазі здорова сім'я, де людина з'являється на світ, виховується, засвоює цінності і природно стає особистістю. Завдяки цьому вона в майбутньому займе своє місце в суспільстві.

Сімейні цінності – явна (відкрито схвалюється і культивована в колі сім'ї) або неявна сукупність уявлень, характерна для сім'ї. Вона впливає на

вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності і взаємодії і т.п. (Глоссарий термінів, 2006). Основна особливість сімейних цінностей полягає в тому, що їх орієнтація спрямована на благо людини, сім'ї і життя на землі. У сімейних цінностях з'єднується турбота про людину, визнання її як цінності, любов і повагу до неї, шанобливість і благоговіння перед людським і будь-яким іншим життям. Формування сімейних цінностей це важлива необхідність. Жодна нація, жодна культурна спільність не зуміла обійтися без сім'ї, що грає важливу роль в зміцненні здоров'я і виховання, забезпечення економічного і соціального процесу суспільства, в поліпшенні демографічних процесів.

Вивчення цінностей з найдавніших часів до наших днів у філософії, етиці психології та соціології призвело до накопичення великої кількості визначень і уявлень. Для людини цінним є те, що відповідає її потребам, тобто цінності нерозривно пов'язані з мотиваційною структурою особистості. М. Рокіч (Rokeach, 1973), Г. Триандіс (Triandis et al., 1988), Г.Хофстеде (Hofstede, 1980) з колегами розробляли різні підходи та інструменти вивчення цінностей. . Проводячи наукові пошуки в різних країнах, вони отримали неоднозначні й суперечливі результати.

Одним з провідних сучасних дослідників ціннісних орієнтацій особистості є ізраїльський вчений Ш. Шварц. Його науковий інтерес охопив цінності різних культур і народів. Спираючись на роботу попередників, він відібрав цінності, використовувані в найбільш популярній методиці визначення інструментальних і термінальних ціннісних орієнтацій (Schwartz, Bilsky, 1987). Орієнтуючися на напрацювання М. Рокича (Rokeach, 1973), а також в методиках інших дослідників (Schwartz et al., 2001., 2012), доповнив їх цінностями, взятими з релігійно-філософської літератури, і згрупував їх в базові типи цінностей. На основі раніше зібраних даних

Формування сімейних цінностей визначається змістом виховання в сім'ї. Сім'я формує фізично і психічно здорову, моральну, інтелектуально розвинену особистість. Складовими компонентами змісту сімейного

виховання є відомі напрямки - фізичне, моральне, інтелектуальне, естетичне, трудове виховання. Вони доповнюються патріотичним, економічним, екологічним, політичним, статевим вихованням (Петровський, 2002).

Взаємовідносини в сім'ї є структурно цілісними елементами, взаємопов'язаними та взаємообумовленими. Це подружні, батьківсько - дитячі, дитячо - дитячі, прабадьківсько - батьківські, прабадьківсько - дитячі відносини. Особлива цінність сім'ї - це цілісність сімейної спільності, ціннісна єдність орієнтацій, що визначає схожість індивідуальних дій членів сім'ї у зовнішньому середовищі. Кожен член сім'ї поводиться одночасно і як індивід, і як частина сімейної цілісності. Сімейні стосунки представляють систему взаємних вимог і очікувань, і ці вимоги й очікування виявляються орієнтованими на всіх напрямках - і зверху вниз по віковій сходах і від низу до верху (Ейдемільлер, 2007).

Петровський А.В. вказує на типи взаємин, на основі яких складається система виховання і формування сімейних цінностей. Співпраця і спільні переживання радості, горя, надії, мрії згуртовують сім'ю, зміцнюють її основи. Саме на цій основі будується єдність, гармонія сімейних взаємин - це головні сімейні цінності (Петровський, 2002).

Таким чином, сім'я є суспільний організм, що володіє найважливішою функцією - формує і передає з покоління до покоління цінності в різних культурах по-різному. А культура це своєрідний ціннісний світ. Цінності в тимчасовому і просторовому відношенні мають свій особливий вигляд, свою специфіку, оскільки завжди пов'язані з життям суб'єкта. Отже, характер і спрямованість системи цінностей виховання в родині дозволяють говорити про ціннісні орієнтації її виховної практики в різні історико-культурні періоди.

Список використаних джерел:

1. Глоссарий терминів//Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Г. Ф. Психология семейных кризисов, 2006.
2. Петровський А. В., Ярошевський М. Г. Психология. — М.:Академия, 2002. — 512 с.

3. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-изд. – СПб.: Питер 2008 – 672 с.

Ірина Маслянікова,
канд. псих. наук, доц.
Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського

Ірина Борщак,
iraborshchak@gmail.com
ОС «Баклавр», спеціальність: «Соціальна робота»
Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського

Батьківські компетенції щодо стосунків із дітьми та їх виховання у сучасному світі

Дитинство – це особливий етап розвитку суспільства. Дитина – особистість, яка здатна відчувати, переживати, сприймати, розмірковувати, хотіти, і, спираючись на свій унікальний досвід, мати свою власну точку зору, та вибирати, як їй поводити себе у тих чи інших ситуаціях. Надзвичайно важливо зрозуміти, як дитина бачить свою сім'ю, себе, як інтерпретує те, що відбувається. Саме її особистісне ставлення є результатом внутрішньої активності дитини, і має для неї певний сенс, який не завжди є очевидним для оточуючих, але саме ставлення, а не зовнішні обставини визначають поведінку дитини, є основою розвитку її особистості. Почуття і переживання дитини є тим компасом, який допоможе досягти бажаної мети у вихованні.

Взаємодія дитини з батьками є перший досвід взаємодії з оточуючим світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми, які передаються з покоління в покоління. Батьками створюється певна атмосфера спілкування в сім'ї, де з перших днів життя малюка відбувається становлення його особистості. Контакти з дорослими вирішальним чином визначають направлення і темпи розвитку дитини. Між поведінкою батьків і поведінкою дітей просліджується певна залежність:

«прийняття і любов» породжують в дитині почуття безпеки і сприяють гармонійному розвитку особистості, «явне відкидання» веде до агресивності і емоційного недорозвитку.

Батьківство не професія, а складне багатогранне соціально-психологічне явище. *Батьківська компетентність* визначається сучасними дослідниками як складова соціальної компетентності, яка включає аспекти власного здоров'я та сімейного побуту тощо. Зупинимось на суті цього поняття більш докладно. Зокрема, Е.П. Арнаутова розглядає природну і соціальну складові батьківської компетентності [1]. Природна компетентність «розгортається природним чином як генетична програма продовження роду, пов'язана з такими поняттями, як природна чутливість (здатність відчувати іншого як самого себе, емоційна чуйність, унікальність, доцільність, цілісність). У міру зростання і розвитку дитини на перший план починає виходити соціальна компетентність. Це і культура виховання в сім'ї, і традиції виховання, що передаються від покоління до покоління, і стереотипи і звички поведінки, і духовно – моральні традиції суспільства.

Так, О. Безрукова розглядає батьківську компетентність з позицій ціннісного оцінювання [2]. Компетентне батьківство, на думку вченої, має компонентну структуру, що визначається когнітивною, емоційною та поведінковою складовою. Когнітивна складова передбачає наявність, перш за все, педагогічних знань, завдяки яким формуються відповідні поведінкові стратегії. Емоційна складова реалізується завдяки потребі в контакті з дитиною, ставленні до дитини як до самостійної цінності. Компетентне батьківство, як зазначає дослідниця, це, перш за все, домінування сімейних цінностей, які зумовлені загальною структурою ціннісно-сміслових орієнтацій батьків. Базисом батьківської компетентності є компетенції, що мають емоційно-ціннісне підґрунття, оскільки в цілому емоційно-ціннісна орієнтація визначає особистісні ресурси батьків, їхні батьківські почуття, ціннісні орієнтації, мотиви, потреби – все те, що складає психологічну характеристику особистості.

Отже, узагальнюючи вище викладене, можна зазначити, що батьківська компетентність - це поєднання знань, почуттів і дій.

Статистичні дані свідчать про те, що сучасні батьки досить грамотні люди, в основному мають середню спеціальну або вищу освіту, вільно занурюються в світ літератури та Інтернету для отримання різноманітної інформації, що стосується розвитку, виховання і освіти дітей. Проте, фахівці у галузі психології та педагогіки відзначають істотне ослаблення виховного потенціалу сім'ї, роз'єднаність і холодність дитячо-батьківських відносин, деформацію соціалізованого впливу сім'ї.

На думку вчених основними причинами, що перешкоджають формуванню батьківської компетенції виступають: 1) нестача часу на спілкування з дитиною (за якою, можливо, ховається неусвідомлене невміння або небажання спілкуватися); 2) недостатність психологічних знань про особливість дитячого розвитку; 3) незрозумілість причин тієї чи іншої поведінки дитини; 4) ускладнення в виборі ефективних засобів виховного впливу; 5) складності саморефлексії своїх відношень з дитиною.

У світлі вище сказаного допомога фахівця в формуванні батьківської компетентності неоціненна і є дуже важливою для кожної сім'ї. Зокрема А. Болдуїн виділив чотири параметра, які вбачає необхідними для формування батьківської компетентності. 1. «Батьківський контроль» означає те, що батьки віддають перевагу діям, що мають великий вплив на дітей, вони здатні наполягати на виконанні своїх вимог, послідовні в них. 2. «Батьківські вимоги» означає те, що батьки намагаються, щоб діти реалізували свій потенціал і обирають дії, які спонукають до розвитку у дітей зрілості. 3. «Способи спілкування з дітьми під час виховного впливу» - означає те, що батьки прагнуть використовувати переконання для того, щоб добитися слухняності, обґрунтовують свою точку зору, одночасно готові обговорювати її з дітьми. 4. «Емоційна підтримка» - батьки здатні виявляти співчуття, любов і тепле ставлення до дитини.

Так, автор переконаний, що виховання *компетентних* дітей, тобто таких, які мають стійкий гарний настрій, впевнені у собі, з добре розвиненим самоконтролем власної поведінки, вмінням встановлювати дружні стосунки з однолітками, можна виховати через: розширення можливостей розуміння своєї дитини; сумісну діяльність; проживання досвіду в групі; рефлексію і можливість отримання зворотного зв'язку.

Таким чином, проблема батьківської компетентності є однією з визначальних у питаннях функціонування та розвитку суспільства. Однак на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки зазначена проблема тільки починає досліджуватись як самостійний предмет, що свідчить про необхідність подальших ґрунтовних розробок, особливо що стосується практичної площини питання.

Список використаних джерел:

1. Арнаутова Є.П. Практика взаємодії сім'ї і сучасного дитячого садка. Методичний посібник для вихователів дошкільних освітніх установ. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 213 с.
2. Біосоціальна природа материнства и раннього дитинства. - під ред. А.С. Батуєва. – СПб.: Вид-во С- Пітерб., 2007., - 374 с.
3. Формування батьківської компетентності [Електронний ресурс]. – Режим доступу 19.05. 2019: < <http://yandex.ua/clck/jsredir> >. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Тетяна Мельничук,

mti_kiev@ukr.net

канд. псих. наук,

старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Збереження факту усиновлення від дитини – порушення її права на подальшу самоідентифікацію

Усиновлення, як в Україні так і в інших державах, є традиційно закріпленим та історично сформованим актом прийняття в свою сім'ю дитини на правах сина чи доньки. Ця форма є екологічною та визнається у

всьому світі найбільш прийнятною для дитини і слугує основою формування її здорової психіки, прихильності та психофізичного стану в цілому. Водночас в Україні, на законодавчому рівні, явище усиновлення пов'язано із складністю та закритістю процесу, в тому числі і від самої дитини, і тільки від особистих бажань чи переконань, батьки погоджуються розповісти життєву історію дитини та її появи у родині. Така ситуація унеможливорює як належний захист прав та інтересів дітей і здійснення відповідної професійної соціально – психологічної підтримки сім'ї та дитини в усиновленні, так і можливість дитини на самоідентифікацію у подальшому, що інколи призводить до повторного осиротіння дітей через скасування рішення суду, або стає важкою психологічною травмою на все життя. Натомість у міжнародній практиці - усиновлення не є таємницею у сім'ї, що робить цей процес екологічним для його учасників [3].

Не щодавно на психологічній консультації був молодий чоловік (23 роки), який у 17 років дізнався про своє усиновлення. Не зважаючи на час, що пройшов після розкриття таємниці та налагодження відносин між батьками (усиновителями) він постійно повертається до ситуації: а хто він є? Хто його народив? Як жила його генетично споріднена родина? Чому його залишили? Якою мовою спілкувались батьки та як вони жили? Під час консультації він сказав: «Я хочу знову відчувати землю під ногами, я як у повітрі і не знаю як стати, де стати...я як оголений ходжу».

Самоідентифікація, самовизначення та ідентичність дитини у нашому дослідженні виступає як усвідомлення дитиною своєї життєвої історії, народження, входження в іншу родину та усвідомлення свого «Я».

У словнику гендерних термінів самоідентифікація в собі поєднує і соціальну ідентичність яка трактується як переживання і усвідомлення своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і спільнот. Ідентичність з певними соціальними спільнотами перетворює людину з біологічної особи в соціального індивіда та особистість, дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки та приналежність у термінах «МИ» (in-group), «Вони» (out-group) та

«Я» [2].

З іншого боку, як відмічає Л.І. Ільчук, самоідентифікація тісно пов'язана із соціальними стереотипами. Це своєрідний місток між особистістю, індивідуальністю та соціальним станом. У зв'язку з цим доцільно розглядати проблеми самоідентифікації через кластерну модель свідомості, де кожний кластер є своєрідною антеною, що працює і «на прийом», і «на передачу».

А. Маслоу потребу самоідентифікації виділив як третю базову потребу, поряд з фізіологічними та потребами соціальної захищеності. Т. Парсон виокремив такі аспекти соціальної ідентифікації особистості, як: орієнтація в цілісній системі дій, в яку включена людина; знання загально прийнятих норм; індивідуальне самовизначення в ціннісно-нормативному просторі цієї соціокультурної системи. Як відмічає Г. Хоружий *самоусвідомлення* складається з трьох взаємопов'язаних явищ – самопізнання, самоактуалізації та саморегуляції, які є необхідними елементами процесу само ідентифікації особистості. Необхідною передумовою самопізнання є порівняння себе з іншими людьми, коли індивід виявляє в собі певні якості, які він спочатку відкриває в інших, що допомагає особистості долати труднощі процесу самопізнання. Зіставлення як складова самоідентифікації відбувається у різних сферах людської діяльності, що створює широкі можливості для порівняння та «перенесення» на себе певних зразків поведінки та стратегій розвитку [4].

Звичайно, усиновлення передбачає прийом на виховання в сім'ю дитини на правах рідної. Юридично, на формування родинних стосунків між батьками й усиновленими дітьми, і спрямовано забезпечення таємниці усиновлення. Опитування сімей дало змогу визначити, що не всі сім'ї усиновителів користувались правом не повідомляти дитині інформацію щодо її попереднього життя та біологічної родини. Таємницю усиновлення зберігають більше половини (56%) опитаних батьків. Причому серед них лише 24% вирішили ніколи не відкривати дитині таємницю про те, що вона

не рідна. Решта батьків визначаються щодо терміну, коли розкриють дитині таємницю про її усиновлення. 50% тих, хто зберігає таємницю усиновлення, ще не вирішили, у якому віці краще це зробити, кожен п'ятий (14%) вважає, що інформацію краще надати дитині по досягненні повноліття, коли вона самостійно зможе приймати рішення. Значно менше батьків (4%) не вважають за потрібне відкладати розголошення інформації про усиновлення до повноліття, а планують це зробити, коли дитині виповниться 10 або більше років [3].

Взагалі прийняття рішення про усиновлення – це дуже непросте рішення, яке неможливе без взаєморозуміння та підтримки близьких, друзів, соціального оточення (школа, лікарня і так і д). І незважаючи на збереження таємниці усиновлення, настає момент коли факт усиновлення перестає бути таємницею. І коли дитина дізнається що її в черговий раз обдурили (перший раз мама, що кинула і в друге мама яку він любив, дитина в один момент «втрачає себе», усвідомлення хто вона є, як увійшла у світ що її оточує.

Проблема становлення особистості тісно зв'язана зі світовідчуттям особистості, поведінкою у соціумі, і, відповідно, з проблемою особистісного розвитку та взаємовідносин. Тому важливим є розвиток самоідентифікації особистості.[1. с.367].

Водночас, збереження таємниці про входження некровної дитини в сім'ю суперечить принципам самого функціонування сім'ї з домінування інтимної сфери, де довіра, прийняття та прихильність слугують основою побудови міжособистісних взаємин. Сім'ї прагнуть набути статусу природності, де сімейний склад поповнюється внаслідок народження дітей: звідси й імітація вагітності (в нашому дослідженні 15 %), вигадкування історій народження (45 %) та їх міфологізація (5% випадків), підробка фотографій в сімейному альбомі (65%). Також, для підтвердження факту подібності дитини до родини усиновителів/удочерителів батьки шукають в дітях риси та поведінку, яка подібна до членів родини, при цьому часто наголошуючи і собі, і стороннім: «В неї очі, як у мого чоловіка»; «Вона така ж білява, як я

була в дитинстві», «У нашої донечки манери бабусі». Неодноразово, при бесіді із батьками, чули погодження, що негоже приховувати від дитини історію її походження, історію входження у родину, однак якомога довше, після процесу усиновлення, зволікають цю розмову.

Тому враховуючи вищезазначене слід відмітити про необхідність та важливість налагодженої соціально-психологічної роботи з майбутніми батьками – усиновителями щодо відкритості перед дитиною та поваги до її особистості, надання можливості для неї на самоідентифікацію у всіх її проявах (як особистісна, так і соціальна) так як вона виступає найважливішою детермінантою становлення і збереження цілісності особистості, тому що людина, яка не усвідомлює своєї ролі у системі соціальних відносин (за статтю, віком, походженням, громадянською, етнічною, територіальною приналежністю) позбавлена будь-яких підстав не тільки своєї орієнтації в суспільстві, але й цілеспрямованого визначення життєвих стратегій, упевненості у психологічному, рольовому і соціальному середовищі, ототожнення себе із визначеною соціальною групою, образом, архетипом.

Список використаних джерел:

1. Головатий М.Ф., Панасик М.Б.. Соціальна політика і соціальна робота. / М.Ф. Головатий, М.Б. Панасик К.// Термінологічно – понятійний словник: МАУП. 2005, - С. – 179, 367.

2. Шевченко, З. В. (Уклад.). (2016). Словник гендерних термінів. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. Відновлено з: <http://a-z-gender.net/ua/socialna-identichnist.html>.

3. Melnychuk T.I. The attitude of parents and children of adopter's families to the unrelated parentage «secret» of the child adopted into the family / T.I. Melnychuk // Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of KamianetsPodilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 25. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2014. – P. 255-267.

4. Хоружий Г. Самоідентифікація особистості як соціально-психологічний процес / Г.Хоружий // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2016.-№2. – с.5-15. Режим доступу http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vknteu_2016_2_2.

Світлана Міміна,
mitina.svetlana68@gmail.com

канд. псих. наук, доц.

Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету імені І.В. Вернадського

Запобігання насильства в сім'ї щодо неповнолітніх

Однією з актуальних проблем сучасного українського суспільства є подолання та профілактика домашнього насильства. Статистичні дані свідчать, що найчастіше жертвами сімейного насилля стають жінки та діти. За офіційними даними понад трьох мільйонів дітей в Україні щороку спостерігають за актами насильства у сім'ї або є їхніми вимушеними учасниками, а майже 70% жінок піддаються різним формам знущань і принижень. Діти скривджених матерів у 6 разів схильніші до суїциду, а 50% – до зловживань наркотиками. Майже всі матери, які зазнали насильства, народили хворих дітей –переважно з невротами, порушенням психіки. При цьому, лише 10% постраждалих звертаються за допомогою, адже донині багато хто вважає насилля в сім'ї «нормальним явищем» [3, с.5].

Слід зазначити, що проблема домашнього насилля тісно пов'язана з такою соціальною хворобою як безпритульність. Більш половини усіх безпритульних жінок і дітей є жертвами сімейного насилля, які рятуючись від насилля в сім'ї часто йдуть на вулицю. Насилля в сім'ї, жорстоке поводження з дітьми та зневага їх потребами виявляються у різних видах і формах, мають певну динаміку формування та різний ступінь виразності. Необхідно зауважити, що сім'ї де є прояви насильства, неоднакові за рівнем свого соціального та матеріального благополуччя. За результатами наших попередніх досліджень категорію дітей, які опинилися на вулиці внаслідок жорстокого ставлення батьків, складають не лише діти з соціально-неблагополучних родин (57% з досліджуваної вибірки), а також і діти з зовні

благополучних сімей, при цьому більшість з них (65%) зазнали різні види насилля в сім'ї, що було головним чинником їх виходу на вулицю [5,с.75].

Намагаючись вирішити проблему домашнього насилля, у грудні 2017 року Верховна Рада України ухвалила Закон «Про запобігання та протидію домашньому насильству», в якому з використанням європейських стандартів запропоновано новий підхід до боротьби з цим негативним явищем. Основні напрями реалізації державної політики у сфері запобігання домашньому насильству, спрямовані на захист прав та інтересів осіб, які постраждали від такого насильства. Методологією соціально-психологічної роботи в аспекті профілактики домашнього насильства щодо дітей є концепція «допомоги для самопомоги», яка змінює свідомість і поведінку дорослих і дітей. Ця концепція розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, уміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них [2].

Вольнова Л.М. визначає наступні форми запобіжних заходів проти насильства до дітей: первинні, вторинні та третинні. Змістом первинної соціальної профілактики насильства є: надання інформації; вивчення правових норм стосовно поведінки в життєвих ситуаціях, які можуть призвести до насильства; показ зразків застосування умінь та навичок щодо спілкування, відпочинку; підтримка творчої, інтелектуальної, громадської діяльності в організації сімейного дозвілля. У первинній соціальній профілактиці доцільно використовувати технологію «рівний – рівному». Вторинна соціальна профілактика застосовується до тих сімей, де спостерігається жорстоке ставлення до дітей. Це цілеспрямована робота з окремими групами дорослих і дітей з метою формування гуманного ставлення до дітей, роз'яснення сутності і відповідальності за жорстоке поводження. Третинна профілактика проводиться з тими, хто постраждав від насилля, з метою навчання самозахисту; з тими, хто здійснює таку поведінку – як соціальне навчання і контроль, що є умовою збереження сім'ї, залишення батьківських прав. У третинній профілактиці доцільно

використовувати технології особистісно-орієнтованого соціального навчання, психологічної підтримки сім'ї [1, с.52].

Для підвищення захисту й соціально-психологічної реабілітації жертв родинного насильства Н.Ю. Максимова вважає доцільним створення міждисциплінарної команди, тобто групи фахівців, які працюють із конкретним випадком на етапі соціального втручання. Різні служби, що входять до складу команди, діють у межах своїх звичайних ролей і відповідальності. Співпраця з іншими службами полягає, по-перше, в обміні інформацією, яку вдається отримати в ході роботи з сім'єю, і по-друге, у визначенні та застосуванні тих ролей конкретної служби, які потрібні саме в цьому конкретному випадку для визначення оптимального способу надання допомоги для різних типів сімей, залежно від їхніх особливостей [4, с.333].

Отже, для подолання насилля по відношенню до дітей важлива така система організації соціально-психологічної допомоги, яка передбачає комплексно-диференційований підхід з врахуванням специфіки сім'ї, різновиду сімейного насильства та спрямована як на надання допомоги дитини, а також на проведення роботи з кожним членом сім'ї, з метою подальшого попередження будь яких проявів насилля в родині.

Список використаних джерел:

1. Вольнова Л.М. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю: навчальний посібник. Київ, 2012. – 275 с
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» від 7 грудня 2017 року № 2229-19. Київ, 2018.
3. Запобігання та протидія насильству в сім'ї: методичні рекомендації. *Міністерство освіти і науки України. Міністерство молоді та спорту України.* – Київ, 2018. 86 с.
4. Максимова Н.Ю. Психологія соціальної роботи із проблемними сім'ями: навчальний посібник. – Київ: ВПЦ «Київський університет», 2017. 463 с.
5. Мітіна С.В. Соціальні чинники становлення особистості бездоглядних підлітків. *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка.* – Київ, 2013. – №1 (7). – С.74-77.

Катерина Мілютіна,
katerinamilutina1963@gmail.com
доктор псих. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Проблема толерантності у навчальному середовищі

В останні роки в Україні відбувається створення інклюзивних спільнот – насамперед у навчальному середовищі, але поступово цей процес охоплює підприємства, рекреаційні заклади тощо. Проте темп цього процесу не такий швидкий, як хотілося б. Учасники освітнього процесу несвідомо перешкоджають адекватній реалізації принципів інклюзивної освіти не лише через нестачу коштів на обладнання без бар'єрного середовища, посібників та методик навчання, а й через сумніви у доцільності впровадження інклюзії. Ставлення до дорослих, які належать до інших соціальних меншин або мають особливі потреби також є неоднозначним і не завжди сприяє створенню нормального психологічного мікроклімату у трудових колективах та інших спільнотах. Тому дослідження психологічних чинників, які сприяють або перешкоджають розвитку інклюзивних спільнот набуває особливої актуальності.

Вивчення особливостей толерантного та інтолерантного ставлення учасників освітнього процесу до інклюзивних спільнот.

Визначення проблеми толерантності спочатку мало релігійний та соціальний характер. Лише у двадцятому сторіччі поняття «толерантність» починає набирати психологічного змісту.

Цілою низкою українських авторів розглядається поняття «толерантність» та різноманітність його значень, які містяться у наукових дослідженнях. Підсумовуючи визначення толерантності різних авторів, С. Ільїнська виділяє п'ять рівнів існування толерантності: цивілізаційний, міжнародний, етнічний, соціальний, індивідуальний. [1, с.182].

О. О. Максимова [2], аналізуючи розвиток толерантності в історичному контексті, вважає, що толерантність, це не стільки якість, риса особистості, скільки її стан, який реалізується тут та зараз. Толерантність не передбачає відмову від власних поглядів, ціннісних орієнтацій та ідеалів, вона не повинна зводитися до індиферентності, конформізму, відмови від власних інтересів. Вона передбачає, з одного боку, стійкість як здатність людини реалізувати свої особисті позиції, а з іншого - гнучкість як здатність з повагою ставитися до позицій і цінностей інших людей. О.Голубович [3] звертає особливу увагу на толерантність до мігрантів та етнічних меншин. Толерантність в такому випадку постає як суспільна мораль. Але, на жаль, на практиці залучення дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи (як вважає О.Є.Гордійчук [4]) викликає ускладнення і навіть проблеми, які позначаються на якості навчання. В англійських публікаціях [5,6,7] привертається активна увага до проблем толерантності, політичної коректності та особливостей спілкування в інклюзивних спільнотах, але психологічним чинникам толерантності та психологічним аспектам співіснування в межах інклюзивних спільнот не приділяється достатньої уваги.

Базуючись на аналізі наукових джерел, нами було висунуто гіпотезу щодо існування різних типів толерантності особистості:

- терпимість до певної групи людей (представників іншої раси, національності, гендерної орієнтації тощо);
- терпимість до поведінкових проявів (бійок, жебрацтва, галасу, поцілунків на вулицях...);
- терпимість до думок та поглядів (релігійних, політичних, культурних...);
- терпимість до змін та невизначеності навколишнього середовища.

Першим етапом його розробки буде виявлення які групи населення зазнають недостатньо толерантного ставлення. З цією метою необхідно застосування модифікації тесту соціальної дистанції Богардуса (у варіанті

запропонованому Л. Г. Почебут), бо у стандартному варіанті тесту визначається рівень прийняття осіб іншої національності в якості мешканців країни, співробітників тощо. Досліджуваними були батьки нормотипічних дітей, у віці 6-10 років, 25 осіб та магістранти – психологи м. Львів 20 осіб. З метою створення інклюзивних спільнот доцільніше визначення того, представники яких саме соціальних груп зазнають дискримінації у суспільстві, та яка поведінка сприймається як припустима, сумнівна та неприпустима. Тому наші респонденти отримали запитання щодо того з ким вони не хотіли б щоб грались та навчалися їхні діти, та яка поведінка дітей сприймається респондентами як припустима, сумнівна та неприпустима.

В ході дослідження виявилось, що толерантність батьків значно вища, ніж толерантність спеціалістів. З 25 досліджуваних батьків 8 взагалі не могли відповісти на запитання «З ким би ви не хотіли, щоб ваші діти навчалися разом?», а інші 17 досліджуваних дали 20 відповідей:

- хуліганами – 12 висловлювань,
- дітьми з неблагополучних сімей – 5 висловлювань,
- «дебілами» - 2 висловлювання,
- циганами – 1 висловлювання.

Щодо дружніх стосунків та сумісної гри, в батьків майже не було обмежень за ознакою якоїсь соціальної групи, зустрічалося всього чотири висловлювання: «набагато старші за віком» - 3 рази, «хулігани» - 1 раз. Дослідження майбутніх спеціалістів (половина з яких мала власних дітей на момент дослідження) дало досить відмінні результати. На 20 досліджених осіб ми отримали 36 висловлювань, які стосувалися різних соціальних груп:

- Циганами – 11,
- Розумово відсталими – 10,
- Гіперактивними – 8,
- Жидами – 3,
- Аутистами – 3,
- Москалями – 1.

Таким чином стає помітним, що рівень неприязні в спеціалістів достатньо високий, серед груп, до яких негативно відносяться майбутні психологи зустрічаються як національні меншини (які спеціалісти з вищою освітою називали образливими, сленговими назвами), так і діти з особливими освітніми потребами. При дослідженні толерантності до поведінкових проявів рівень виявився приблизно однаковим, тоді як зміст висловлювань відрізнявся. Результати відображено у таблиці 1.

Таблиця 1. Ставлення до різних форм поведінки в учасників освітнього процесу.

Група	Припустимо	Сумнівно	Не припустимо
батьки	Добре навчатись, працювати на уроці, іноді забувати записати домашню роботу, висловлювати власну думку, займатись творчістю, спілкуватись	Битись, сваритись, матюкатись, заперечувати вчителям, іноді прогулювати школу	Битись, знімати бійки на відео, палити, напиватись, продавати та вживати наркотичні речовини
психологи	Розвивати творчість, спілкування, слухатись вчителів, бути врівноваженими, керувати своїми емоціями, бути моральними	Не вірити в Бога, матюкатись, не вчитись, не мати мотивації навчання, не поважати батьків, провокувати бійки	Шкільний булінг, не поважати вчителів, порушувати закон, заважати вчитися іншим, поводитись зухвало, рання вагітність, статеві зв'язки

Таким чином, поведінка дитини, з позиції батьків, значно вільніша, ніж з позиції спеціалістів. Вони декларують нульову толерантність до шкільних бійок, які батьки вважають припустимими за деяких умов. В той же час спеціалісти, на відміну від батьків, звинувачують у шкільних конфліктах потерпілих: «провокувати бійки», «заважати іншим» тощо.

При дослідженні учасників освітньої системи було виявлено наявність упереджень щодо національних меншин та дітей з особливими освітніми потребами. Рівень толерантності був вищим в батьків, ніж у психологів. Тому при створенні інклюзивної шкільної спільноти треба починати з навчання спеціалістів – психологів та вчителів, не припиняючи інформування батьків.

Список використаних джерел:

1. Ильинская С. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика / Ильинская С. - М.: Праксис, 2008. - 288 с.
2. Максимова О. О. Толерантність: від епохи Відродження до сьогодення / О. О. Максимова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка. - 2015. - Вип. 20. - С. 172-180. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_011_2015_20_25.
3. Голубович О. Толерантність як чинник міжособистісної взаємодії у XXI сторіччі. – Режим доступу: http://old.filos.lnu.edu.ua/bulletin_philosophy/ua/docs/visnyk02/articles/golubov.pdf.
4. Гордійчук О. Є., Гафткович В.А. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами//Педагогіка, психологія і соціологія, корекційна і соціальна педагогіка
5. Johnson D. Effects of Cooperative and Competitive Learning Experiences on Interpersonal Attraction Between Handicapped and Nonhandicapped Students / D. Johnson, R. Johnson // The Journal of Social Psychology. – 1982. – Vol. 116(2) – P. 211–219.
6. Wiggins G. Ten «radical» suggestions for school reform / G. Wiggins // Education Week. – 1988. – Vol. 7(24). – P. 20–28.
7. Andrews J. The inclusive classroom: Educating exceptional children. (2nd Edition) / J. Andrews, J. L. Lupart. – Scarborough, ON : Nelson Canada, 2000. – 561 p.

*Марина Мисник,
Ганна Владишевська,
mma.1995@ukr.net*

студентки 4 курсу ОР «Бакалавр», спеціальність: «Соціальна педагогіка»
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Етика спілкування з людьми, що мають порушення слуху

Пріоритетним вектором сучасної стратегії модернізації українського суспільства є розбудова інклюзивного суспільства та забезпечення рівних можливостей для всіх людей, вільного від упереджень і стереотипів.

Проблема людей з порушенням слуху залишається актуальною на даному етапі розвитку сучасного суспільства. За даними World Health

Organization, в Україні 2,1 млн людей мають вади слуху. Якість їхнього життя значною мірою залежить від подолання мовного бар'єру.

Варто взяти до уваги зміну акцентів у трактуванні концепції інвалідності, що потребує до необхідності забезпечення комплексного підходу у створенні умов, які б сприяли реалізації людям з інвалідністю їхніх прав нарівні з іншими громадянами країни.

Ключові позиції соціально-педагогічної роботи з людьми, що мають порушення слуху визначено в основних нормативно-правових документах, а саме: Конституція України, Закони України: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про кінематографію», «Про рекламу», «Про телебачення і радіомовлення», «Про засади державної мовної політики», «Про Суспільне телебачення і радіомовлення».

Для осіб з порушенням слуху в нашій країні створена державна система освіти, яка пройшла тривалий шлях розвитку. Дана система відповідає структурі освіти, визначеній Законом України «Про освіту». Проте, важливою в цій системі є ланка позашкільної діяльності, що представлена різними установами та регламентується чинними нормативно-правовими документами, зокрема: Загальна декларація прав людини, Загальна декларація прав дитини, Конвенція про права дитини, Декларація про права інвалідів, Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про громадські об'єднання», Закон України «Про сприяння соціальному становленню молоді в Україні», Закон України «Про реабілітацію людей з інвалідністю».

Але актуальною залишається відстороненість людей, що мають порушення слуху від багатьох сфер соціального життя. Більш за все означена соціальна група людей страждає від упередженого ставлення до них з боку інших осіб, насамперед через проблему комунікації та використання жестової мови. Тому важливим завданням у суспільстві є роз'яснення та формування у населення толерантного ставлення до людей з інвалідністю, зокрема з порушенням слуху.

Соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального вилучення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя і добробуту, відповідно до стандартів якості життя. Для людей з порушенням слуху це також може проявлятися у наданні як на законодавчому, так і виконавчому рівні права у питаннях працевлаштування, доступності інформації та різного контенту завдяки перекладу жестовою мовою, освоєння жестової мови серед населення як іноземної.

В буденному житті люди з порушенням слуху через особливість сприйняття звукового мовлення потрапляють у ситуацію подвійної напруги: ускладнення звукового сприйняття під час спілкування створює викривлений соціальний образ з порушенням слуху, призводить до їх неадекватної соціальної оцінки, що знижує мотивацію до звукового спілкування, сприяє їх орієнтації на комунікацію виключно жестовою мовою тільки “серед своїх”.

На нашу думку, саме ситуація такого стану соціальної взаємодії посилює розвиток вторинного дефекту. Значна частина людей могла б натренувати звуко-мовленнєве сприйняття, але вони втрачають до цього мотивацію, обираючи для себе більш безпечне середовище розуміючих їх людей.

Серед людей з порушенням слуху розрізняють:

- глухих(повна втрата слуху) ;
- слабочуючих;
- імплантованих.

Про глухоту говорять, коли виявляється стійка двостороння (на обидва вуха) значна поразка слуху, при якій неможливе розбірливе сприйняття мови. Імплантовані діти і дорослі - це люди, що перенесли операцію по кохлеарній імплантації, тобто операцію по імплантації електродних систем у внутрішнє вухо, в рауліка, з подальшою електричною стимуляцією слухового нерва, що дозволяє посилати в мозок сигнали, що викликають слухові відчуття.

Поведінка людини з порушенням слуху може бути різною: від неспокійної, дещо метушливої, пов'язаній з потребою в допомозі, в заповненні недоліку слухової інформації, до відчуженого, розсіяного, уникаючого спілкування з оточенням. Другий варіант пов'язаний з негативним досвідом спілкування з людьми, що чують, із страхом бути незрозумілим, висміяним. При цьому потреба в спілкуванні, дружній підтримці у дитини, що не чує, або дорослого, звичайно ж, не менша, ніж у того, що чує.

У людей з повною втратою слуху іноді виникають труднощі в координації рухів, що може виражатися в човгаючій ході, деякій незграбності. Причина - порушення в роботі вестибулярного апарату (органи слуху і рівноваги розташовані поруч). Через проблеми із слухом людині важко контролювати власні голосові реакції. Тому люди з порушенням слуху можуть мимоволі видавати незвичайні шуми при фізичному зусиллі, диханні, харчуванні, хвилюванні.

Описавши особливості даної категорії населення, варто зазначити основні положення етики спілкування з нечуючими людьми:

- Людині з порушеним слухом заважає сприймати і розуміти усну мову - шум, одночасна розмова двох і більше людей. Тому важливо спілкуватися в тихих приміщеннях. Яскраве сонце або тінь теж можуть бути перешкодами для зчитування людиною з губ.
- Дуже важливою артикуляція. Тому не потрібно нічого жувати, кривлятися під час розмови з нечуючими людьми.
- Щоб притягнути увагу людини, яка погано чує, назвіть його (її) по імені. Якщо відповіді немає, можна злегка торкнутися за руку або плече або ж помахати рукою.
- Щоб нечуючий або слабочуючий співрозмовник вас краще зрозумів, дивіться прямо на нього, щоб він одночасно бачив ваше обличчя (губи) і «чув» мову.

- Говоріть ясно і повільно. Не потрібно кричати щось, особливо в вухо. Використовуйте вираз обличчя, жести, рухи тіла, якщо хочете підкреслити або прояснити сенс сказаного. Навіть якщо у людини є залишки слуху або він користується слуховим апаратом або кохлеарним імплантом це не допоможе, тим більше у вас порушується артикуляція, що теж приносить дискомфорт.
- Якщо ви хочете поміняти тему, не робіть цього без попередження. Використайте перехідні фрази ніби: «Добре, тепер нам треба поговорити».
- Говоріть простими короткими фразами і уникайте несуттєвих слів.
- Якщо ви повідомляєте інформацію, яка включає номер, технічний або інший складний термін, адресу, напишіть її, повідомте факсом або електронною поштою або будь-яким іншим способом, але так, щоб вона була точно зрозумілою.
- Якщо вас просять повторити щось, спробуйте не просто повторити, але сказати по-іншому перефразувавши попередню інформацію .
- Переконайтеся, що вас зрозуміли. Не соромтеся запитати, чи зрозумів вас співрозмовник.
- При розмові через перекладача, звертатися потрібно безпосередньо до співрозмовника, а не до перекладача.
- Необхідно мати можливість спілкуватися за допомогою переписки: мати листки паперу, блокнот, ручку або олівець тощо. Звичайно, треба писати читабельним почерком, не формулювати довгих фраз.
- Пам'ятайте, і завжди при розмові з людиною, яка має порушення слуху, використовуйте слова «Я тебе чую», «Послухай».

Отже, знання і розуміння етики спілкування з людьми, що мають порушення слуху, дає можливість нам краще і ефективніше вибудувати комунікацію з ними, забезпечити одну з умов інклюзивного простору, а саме спілкування на рівних.

Список використаних джерел:

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихологія: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. - Москва: Академия, 2002. – 244 с.
2. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л. Ю., Красюкової – Еннс О. В. / Кол. авторів: Байда Л. Ю., Красюкова – Еннс О. В., Буров С. Ю., Азін В. О., Грибальський Я. В., Найда Ю. М. – К., 2012. – 216 с.
3. Стандарти громадськоактивної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І., — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014 — 68 с.

Олена Недибалюк,

elena.kiev89@gmail.com

аспірантка

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Наталія Максимова,

3481160@gmail.com

доктор псих. наук, проф.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Визначення спрямованості особистості як фактору протиправної поведінки підлітків

Одним із чинників протиправної поведінки є асоціальна спрямованість. Підлітковий вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що впливає на поведінку дітей у цілому. Саме ціннісні орієнтації, сформовані в цьому віці, визначають особливості ставлення дитини до навколишнього світу. Разом з цим відповідних методів, які дозволяють визначити соціальну або асоціальну спрямованість обмаль. Отже, актуальність даної теми обумовлена важливістю вивчення ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості підлітків. Необхідна методика, яка направлена саме на визначення нормативних цінностей, виконання підлітками суспільних норм, зокрема на визначення нормативної поведінки відповідно до закону, яка врахує сучасну ситуацію в суспільстві. Сама це дасть можливість вчасно звернути увагу на спрямованість особистості

підлітків, уникнути викривлення особистісного розвитку та подальшої соціальної дезадаптації.

Часто для вимірювання ціннісних орієнтацій особистості використовують такі методики: методика М. Рокича, методика Е.Б. Фанталової «Вільний вибір цінностей», методика «25 бажань», вивчення цінностей особистості Ш. Шварца та діагностики потребнісно-мотиваційної сфери особистості О.Ф. Потьомкіної. Існують публікації, в яких дослідники намагаються визначити ціннісні орієнтації у підлітковому віці використовуючи авторський опитувальники, в яких питання не відповідають меті визначення спрямованості особистості, в яких не звертається увага на наявність фактору соціальної бажаності відповідей. Результати дослідження не можуть дати нових результатів. Наприклад, такі показники як «можливість займатися улюбленою справою», «вчасна та велика зарплатня» в поєднанні з низьким рівнем моральних переконань може впливати на виникнення соціальної дезадаптації.

Мета дослідження – розробити методику визначення ступеня соціальної спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку.

Дослідження проводилося в 2019 році, в якому брали участь 273 учні 9-10 класів загальноосвітніх шкіл. Для визначення спрямованості особистості сучасних дітей підліткового віку був використаний опитувальник визначення ціннісних орієнтацій розроблений нами, який дає можливість виявити ризик соціальної дезадаптації, а надалі й протиправної поведінки підлітків. Методика дає можливість побачити основні тенденції досліджуваної групи насамперед в напрямі соціальної або асоціальної спрямованості.

Розроблений нами опитувальник складається з 32 питань. На основі аналізу попередніх досліджень [1, 2] було визначено основні параметри, які спричиняють подальшу соціальну дезадаптацію підлітків. Опитувальник побудований на основі шести шкал: ставлення до роботи, ставлення до інших людей, ставлення до грошей, ставлення до влади, ставлення до соціальних норм. Шоста шкала створена для визначення соціальної бажаності відповідей

опитуваних. Шкала соціальної бажаності містить сім тверджень. Наприклад, твердження цієї шкали: «Якщо на мене кричать, я завжди стримуюсь»; «Я завжди приходжу в школу без запізнення»; «Я завжди говорю правду».

Питання в опитувальнику розставлені в певному порядку. Починається опитувальник з твердження, яке не викликає захисної реакції у підлітків, і відноситься до шкали соціальної бажаності. Варто зауважити, що в інструкції до опитувальника ми підкреслюємо відсутність оціночного ставлення до вибору твердження підлітком (зокрема повідомляємо, що немає правильних або не правильних відповідей). Якщо мета дослідження – з'ясувати тенденції розвитку ціннісних орієнтацій певної групи, то опитувальник призначений для групової роботи (анонімно). Разом з цим, опитувальник можна використовувати в індивідуальній роботі.

За кривою нормального розподілу, якщо дитина підліткового віку має низький рівень соціальної спрямованості (14% опитаних, коефіцієнту учня знаходиться в діапазоні 0-0,5), це означає, що для підлітка важливішими цінностями в житті є матеріальний достаток (гроші – головна цінність в житті), відчуття влади над людьми (вказувати іншим, що потрібно робити і щоб інші люди підкорялися цим вимогам). Такі цінності, як допомагати іншим людям, дотримуватися соціальних норм у суспільстві, отримувати задоволення від результатів своєї роботи, що важливіше від її оплати, відходять на другий план. 58% опитаних учнів має соціальну спрямованість особистості (коефіцієнт знаходиться в діапазоні 0,6-0,8), це означає, що для них на першому місці важливо дотримуватися правил поведінки, громадського порядку, поважати думку інших людей, мати роботу, яка буде цікавою і корисною для інших. Ціннісні орієнтації у цих дітей збалансовані. 28% опитаних (коефіцієнт знаходиться в діапазоні 0,9-1,0) мають гіперсоціальну спрямованість особистості, для цих дітей інтереси інших стоять вище ніж їх інтереси і потреби. Таке ставлення до життя може негативно впливати на формування особистості підлітків, оскільки це

зумовлює стереотип конформної поведінки, схильність підкорюватися іншим.

Список використаних джерел:

1. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки / Н.Ю. Максимова // Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Либідь. – 2011. – 520 с.

2. Недибалюк О.С. Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ре соціалізації / О.С. Недибалюк // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(22). – Issue: 45. – С. 88-91.

Леся Рутьян,

lesya.ruth@ukr.net

ОС «Магістр», спеціальність «Педагогіка вищої школи»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми–жертвами насилля

Сьогодні наша країна переживає складні соціально-економічні часи: міграція населення через збройний конфлікт на сході України і тимчасово окуповані території Автономної Республіки Крим, економічний занепад, ріст офіційного безробіття серед осіб працездатного віку, низька заробітна плата, зубожіння населення і криза інституту сім'ї тощо. Якщо дорослі в змозі самотійно про себе подбати, то діти є найбільш незахищеною і вразливою частиною суспільства, тому що не можуть дати належну відсіч ворогу.

«Травма» – це «рана», яка може бути як фізичною, так і психічною (L. Nantke). Трагедія травмованих дітей полягає в тому, що в потрібний момент, вони не отримали допомоги від дорослих. Більше того, батьки, які повинні дбати про своїх дітей та захищати їх, самі наносять їм фізичні, психологічні і душевні рани. Часто діти зазнають багатьох форм насилля одночасно. Травми можна умовно поділити на два види (S. Gahleitner): одинична травма — травма, яка отримана внаслідок одиничного випадку (наприклад, катастрофа, смерть близької людини, стихійне лихо тощо); множинна травма — подія, що неодноразово повторюється, іноді навіть

протягом довгих місяців чи навіть років, яка нерідко викликана близькими і важливими людьми (наприклад, побої, нехтування, зневага).

Насильство над дітьми може включати в себе будь-яку дію насильницького характеру, що призводить до травматизації дитини. Розрізняють фізичне, психологічне, економічне, сексуальне насильство, відсутність турботи або нехтування дитиною тощо. Незалежно від того де має місце насилля (сім'я, місце проживання дитини, школа, вулиця або організації, громади, з якими вона взаємодіє), травмуючі події негативно впливають на розвиток дитини, її фізичної, соціальної, інтелектуальної і емоційної сфери тощо.

У дітей з травматичним досвідом, як зазначає у своїй праці В. Вагнер, можуть проявлятися наступні розлади: вороже ставлення до оточуючого світу, поведінка мотивується захисним механізмом «втеча або боротьба»; труднощі в розумінні і контролі власних емоцій; суїцидальні наміри і аутодеструктивна поведінка; труднощі з концентрацією уваги, розлади пам'яті; відчуття провини, сорому і самотності; відчуття власної непотрібності, внутрішньої зіпсованості; ослаблення імунітету, будь-яка стресова ситуація викликає фізичне захворювання; песимістичні роздуми про майбутнє тощо.

Для дітей, які стали жертвами насилля, найбільш розповсюдженими є наступні стратегії виживання (М. Внук, У. Долиняк): покірливість, яка проявляється в уникненні конфліктів, уступках, бажанні не траплятися нікому на очі; надмірна активність, напруга і готовність до втечі, неусвідомлене очікування небезпеки чи удару; сексуалізована поведінка, наявність провокаційних сигналів (наприклад, непристойні жести, розмови, порушення меж інтимності); агресивна поведінка по відношенню до інших людей; витіснення або придушення очевидних фактів, неприємних подій; крадіжки як захисний механізм (найбільш розповсюдженою формою є крадіжка їжі, одягу, матеріальних цінностей у зв'язку з нестачею); надмірне привертання уваги, бажання бути в центрі уваги оточуючих будь-яким

способом (наприклад, неадекватні реакції, грубі жарти, голосні і дивні звуки); вживання алкоголю, наркотичних, токсичних, одурманюючих речовин як реакція на травми і стреси тощо.

У зазначених вище механізмів захисту є спільна ціль – уникнути страху приниження, фізичної чи психічної болі [1]. Соціальний педагог повинен уміти не лише розпізнати механізм виживання, який обрала дитина, а й розуміти його причини. Для цього варто ретельно збирати інформацію про події з життя дитини. Оскільки діти з травмуючим досвідом уникають розмов про минуле, їх захисні механізми можуть слугувати джерелом інформації про їхнє життя і досвід. Завдання соціального педагога при роботі з дітьми-жертвами насилля – навчити їх помічати і розуміти свої захисні механізми і в процесі взаємодії замінити їх адекватною і конструктивною поведінкою.

Перелік ресурсних практичних вправ:

- «Те, що я вмію». Ціль: усвідомлення дитиною того, що в неї є багато ресурсів, підвищення почуття власної гідності і самооцінки дитини. Матеріали: папір великого розміру, різнокольорові маркери. Тривалість: +/- 20хв. Інструкція: розгортаємо папір на підлозі, дитина лягає на нього, а соціальний педагог обмальовує його контур, потім разом з дитиною записує в різних частинах тіла, що дитина вміє робити з їх допомогою (наприклад, ноги вміють танцювати), за бажанням прикрашаємо картину і вішаємо роботу у важливому для дитини місці (наприклад, в кімнаті);
- «Лінія життя». Ціль: підвищення самооцінки дитини, прийняття свого минулого, формування почуття безперервності власної історії, впорядкування минулого і його прийняття. Матеріали: папір, ручка, за потреби інша канцелярія. Тривалість: +/- 25 хв. Інструкція: Лінія життя – це хронологічний перелік усіх найважливіших подій з минулого дитини. Перед початком соціальний педагог повинен добре знати головні факти з життя дитини, щоб допомогти їй із заповненням.

Створення Лінії життя допомагає впорядкувати минуле, проаналізувати його. На лінії можуть бути як позитивні, так і травматичні події [2].

Список використаних джерел:

1. Scherwath, Corinna (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München.
2. М. Внук, У. Долыняк. Педагогика травмы. Практическое пособие для педагогов, воспитателей и приёмных родителей. – 166 с.
3. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. — К.: Знання, 2008. — 343 с.

Людмила Токарук,
mila-la@i.ua

кандидат пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Впровадження цифрових ігор у освітнє середовище учнів підліткового віку США: зарубіжний досвід

Культурно-освітній простір проходить етапи масштабних цифрових трансформацій, які викликані демократичними перетвореннями в соціально-політичному та економічному житті суспільства.

Сучасне суспільство очікує від освіти виконання не лише виховної, освітньої та розвивальної функцій, а й соціокультурних, культуротворчих, соціально-захисних засобів навчання.

Нерозуміння змін освітньої сутності, кардинальний злам класичної системи цінностей породжує в учнів підліткового віку почуття страху та невпевненості, втрати відчуття повноти життя, стабільності та усталених соціальних орієнтирів, що призводить до серйозних особистісних і соціальних деформацій, тому у зв'язку з цим актуалізується проблема цифрової освіти і культури, оскільки соціалізований підліток – це продукт цивілізованої культури.

У 2010 році Президентом США Бараком Обамою було започатковано Національний конкурс відеоігор як важливу частину оголошеної ініціативи

«Освіта для інновацій» («Educate to Innovate»), метою якої є - підвищення показників освітніх рівнів учнів підліткового віку США у галузі природничих, математичних, соціальних наук [8].

Особливості впровадження цифрових ігор у процес вивчення навчальних дисциплін охарактеризовано в дослідженнях американських науковців (Д. Бавлер (Daphne Bavelier) [1], Б. Берга Марклунда (Bjurn Berg Marklund) [2], П. Грея (Peter Gray) [4], А. Ейхенбаума (Adam Eichenbaum) [3], Ш. Грін (Shawn Green)) [3].

Цифрова гра – в англomовній літературі термін «електронна гра» (англ. – electronic game) тлумачиться як синонім вузької концепції «відеогра» (англ. – video game) [6].

Електронна гра – це гра, в якій використовується електроніка для створення інтерактивної системи, за допомогою якої гравець може грати, але на початку XXI століття інтенсивне поширення цифрової електроніки зумовило появу і розповсюдження категорії цифрові ігри, де всі інші ігри є різновидом цифрових [9].

Категорія «цифрове ігро-центроване навчання» є похідною від поняття «ігро-центроване навчання» («game-based learning», аббревіатура: «GBL»), що стосується будь-якого навчального середовища або видів діяльності, в яких гра відіграє центральну роль. Ігро-центроване навчання («game-based learning», аббревіатура: «GBL») – це навчальний процес, в якому гра відіграє центральну роль. Поняття використовується для опису застосування всіх видів ігор у освітньому процесі, або якщо навчання передбачає використання цифрових (комп'ютерних) ігор, то застосовується категорія «цифрове ігро-орієнтоване навчання» [7].

У 2007 році в Нью-Йорку було створено Інститут Гри «Quest to Learn», аббревіатура «Q2L» (некомерційний заклад – студія дизайну, заснована групою дизайнерів ігор), місія якого полягала у трансформуванні освіти шляхом реалізації ігро-центрованого навчання [5].

Створення освітнього середовища науковцями «Інституту Гри» надає можливість підліткам працювати з кількома соціальними середовищами, які розроблені, інтегровані й використовуються учнями впродовж усього навчального року в освітньому закладі та вдома. До таких середовищ належать: «Мала лабораторія»; «Лабораторія місій»; «Бути собою» [10].

«Мала лабораторія» – це середовище змішаної реальності, де використовуються відеокамери, безпроводні контролери й цифрові проекції для створення навчальних сценаріїв, які реалізуються учнями підліткового віку відповідно до навчального змісту та проектується на підлозі й пізнаються учнями через рухову (кінестетичну) активність.

«Мала лабораторія» використовується в освітньому напрямі для вивчення математики, природознавства, мистецтва мовлення, дослідження соціальних процесів у суспільстві [10].

«Лабораторія місій» – це навчальне середовище, яке являє собою студію, розташовану в освітньому закладі й керовану з Інституту Гри.

«Лабораторія місій» є допоміжним простором для педагогів і містить ресурси, які можуть бути використані учнями підліткового віку під час навчання та практичної діяльності й передбачає взаємодію з дизайнерами ігор для експертизи створюваних навчальних середовищ та діє як своєрідний міст між розширеною навчальною мережею, що поєднує й синтезує освітні ресурси з ресурсами громадських організацій, фондаций та технологічних центрів.

«Лабораторія місій» вбудована в дизайн освітнього закладу для того, щоб бути інтегрованою до освітньої моделі та є однією з осередків широкої мережі, яка підтримує навчальний процес. Функції лабораторії - підтримувати реалізацію співпраці з педагогами та експертами; забезпечувати професійний розвиток для працюючих і для тих, що тільки розпочали професійну діяльність; розробляти навчальні інструменти й рекомендації щодо їх використання в освітньому закладі та глобальній

мережі; здійснювати дослідження стосовно проведення оцінювання досягнень підлітків та рівнів особистісного розвитку [10].

«Бути собою» – це закрита соціальна мережа, що створена спеціально для освітнього закладу й використовується учнями підліткового віку впродовж дня [10].

Соціальна мережа дозволяє учням розміщувати авторські роботи, створювати блоги, формувати дискусійні групи, виставляти теги ресурсів для використання в класах, виражати індивідуальні настрої, знаходити учасників співпраці. До мережі мають доступ тільки учасники навчальної спільноти «Q2L», яка є безпечним інтернет простором для учнів й може бути використана в напрямку поглиблення й розширення їх соціальних знань.

Основні принципи мережі «Бути собою» - надання доступу до розміщених навчальних робіт (профілі дружнього зв'язку; форми освітнього контенту); спеціалізація - форми експертизи мережі; конкурентність і статусність; обмін і рекомендації; перегляд та обмін відгуками на виконані роботи як форма оцінювання; перевірка; створення колективних артефактів; розповсюдження отриманих результатів між членами навчальної спільноти [10].

Реалізація ігрових навчальних моделей у школі «Квест ту Лерн» («Q2L») довела, що використання цифрових і нецифрових ігор в освітньому процесі стимулює розвиток в учнів підліткового віку умінь системного, критичного мислення, креативних, комунікативних, прогностичних здатностей, а також забезпечує формування у підлітків навчальних та соціальних досягнень.

Отже, на основі історико-ретроспективного аналізу впровадження цифрових ігор у освітнє середовище учнів підліткового віку США, було визначено провідні тенденції окремих навчальних дисциплін інтегрованих навчальних проєктів: (соціально-гуманітарних, природничо-математичних мистецтвознавчих); реалізація альтернативного навчання, застосування ігрової діяльності (повна «гейміфікація» освітніх закладів); використання

комп'ютерних ігор для навчання осіб з особливими освітніми потребами; розвиток цифрового ігро-центрованого навчання в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти та поєднання державних й приватних джерел фінансування; використання комп'ютерних ігор для освіти майбутніх творців глобального світу.

Підтримка цифрового ігро-центрованого навчання в освітніх закладах США відбувається зусиллям державних, приватних, благодійних, громадських інституцій та організацій які проводять підготовку педагогів до навчання ігрового дизайну, тренінгів для підлітків, організують виставки, конкурси, соціальні проекти, фестивалі сучасної освіти, як важливої складової компетентностей XXI століття.

Список використаних джерел:

1. Anderson A. F., Bavelier D., Green C. Speed-accuracy tradeoffs in cognitive tasks in action game players. *Journal of Vision*. 2010. T.10(7). P.748–748.
2. Berg Marklund, B. Unpacking Digital Game-Based Learning: The complexities of developing and using educational games: doctoral dissertation. Skövde: University of Skövde, 2015. - 302 p.
3. Eichenbaum A., Kattner F., Bradford D., Gentile D. A., Green C. S. Role-playing and real-time strategy games associated with greater probability of Internet gaming disorder. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2015.18. - P. 480-485.
4. Gray P. Cognitive benefits of playing video games. *Psychology Today*. Viitattu. 2015. Vol. 19. - P. 201.
5. Institute of Play. URL: <https://www.instituteofplay.org/>
6. Leshchenko P. Using of computer games in home education: Foreign experience / P. Leshchenko // *Refleksje o rodzinie / pod red. nauk. H. Marzec, K. Szymczyk*. – Piotrków Trybunalski, 2017. – T. 1 : Konteksty demograficzne i cybernetyczne. – S. 231–241 (in English-Poland).
7. Prensky M. *Digital Game-Based Learning*. Paragon House, 2007. - 464 p.
8. President Obama Launches «Educate to Innovate» Campaign for Excellence in Science, Technology, Engineering & Math (Stem) Education. URL: 212 <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/president-obama-launcheseducate-innovate-campaign-excellence-science-technology-en>.
9. Rapini S. Beyond textbooks and lectures: Digital game-based learning in STEM subjects. Mc Lean, Virginia: Center for Excellence in Education. 2012. - 32 p.

10. Salen K., Torres R., Wolozin L, Rufo-Tepper R.,and Shapiro A. Quest to Learn: Developing the School for Digital Kids. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. – 2011. – 142 p.

Олександр, Тохтамиш,
tokhtamysh@gmail.com

канд. псих. наук, доц.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Позитивна дисципліна у вихованні дітей та її сутнісні характеристики

Позитивна дисципліна використовується у батьківському та шкільному вихованні й зосереджується на позитивних аспектах поведінки дитини. Така модель виховання ґрунтується на роботах А. Адлера та Р. Дрейкура [1; 2], ідеї підходу народжувалися у 20-30 роках минулого століття. Ці автори називали також свій підхід до виховання демократичним. Термін «позитивна дисципліна» використовується також спеціалістами біхевіористичному напрямку дитячої психології та психотерапії.

З часом було запропоновано 5 критеріїв ефективної позитивної дисципліни у руслі адлеріанської традиції [3], вона:

- допомагає дітям відчувати почуття зв'язку, приналежності та власної значущості;
- сприяє взаємоповазі та заохочує, є доброзичливою, але водночас чітко визначеною щодо обмежень;
- спрямована на довготривалу ефективність, присвячує увагу тому, що діти думають, відчувають, пізнають та вирішують щодо самих себе й зовнішнього світу та що робитимуть у майбутньому, щоб виживати або процвітати;
- навчає важливим соціальним та життєвим навичкам: повазі, турботі про інших, вирішенню проблем, співпраці, а також навичкам, які є корисними вдома, у школі, громаді.

- запрошує дітей до дослідження того, на що вони здатні, спонукає до конструктивного використання власного потенціалу та своєї автономії.

Серед базових технік позитивної дисципліни виокремлюють:

Створення правил. Дж. Нелсен підкреслює важливість створення не лише чітких, але й справедливих правил. Цих правил мають притримуватися як діти, так і батьки. Крім того, правила можуть бути розроблені дітьми за допомогою дорослих та повинні бути спільно узгодженими, в цьому процесі кожен має рівну владу й голос. Це робить дітей відповідальними щодо дотримання правил, які вони самі створили. Наслідки їх порушення мають реалізуватися у доброзичливій, але твердій манері, зберігаючи довіру та взаємну повагу між дорослим і дитиною [3].

Створення та підтримка внутрішньої мотивації. Ідея відмови, наскільки можливо, від як негативного, так і позитивного підкріплення, пропонується як спосіб інспірувати внутрішню мотивацію. Внутрішня мотивація є мотивацією, яка отримана з внутрішніх джерел, із почуття етики або бажання почуватися добре стосовно себе, на відміну від зовнішньої мотивації, що впливає з бажання уникнути покарання або досягнення нагороди. Це те, чого прагне уникнути позитивна дисципліна, щоб діти навчилися діяти незалежно від наявності винагороди або покарання за відповідну поведінку [4].

Визнання потреб. У рамках концепції позитивної дисципліни вважається, що коли діти поведуться неправильно, то цим вони показують, що їхня потреба не задовольняється. При вирішенні проблем з поведінкою, можна припустити, що фокусування на незадоволених потребах, а не на самій поведінці, матиме кращі результати [5].

Розуміння значення. Певна невідповідна дитяча поведінка може бути способом привернути увагу. Така поведінка не виникає без вагової причини. Якщо зрозуміти значення такої поведінки, її причину може бути усунуто і ніякі емоційні спалахи далі не виникатимуть [6].

Переспрямування негативної поведінки. Дитина, яка весь час чує слово «ні», зрештою почне ігнорувати його значення. Рекомендується заохочувати до позитивної поведінки, перенспрямовуючи дитину, наприклад, якщо вона вередує у супермаркеті, дитину переспрямовують на щось творче або корисне, наприклад, вибір фруктів для купівлі [6].

Усвідомлена дисципліна. Така дисципліна фокусується на розвитку у дітей внутрішньої дисципліни. Усвідомлена дисципліна стосується усвідомлення поведінки у певних ситуаціях, заохочує батьків до навчання свідомо керувати власною поведінкою та допомоги дитині робити те ж саме.

Позитивна дисципліна відрізняється від позитивної підтримки поведінки, яка є засобом, який використовується школами та громадськими організаціями для сприяння успішній поведінці, оскільки останній включає деякі біхевіористичні елементи, такі як позитивне підкріплення. Деякі підходи до виховання, які ґрунтуються на філософії біхевіоризму, використовують термін «позитивна дисципліна», яка дуже відрізняється від оригінальної позитивної дисципліни на основі адлеріанства: біхевіоризм сприяє «зовнішньому» локусу контролю, позитивна дисципліна в адлеріанській традиції сприяє «внутрішньому» локусу контролю. Вона базується на ідеї, що немає поганих дітей, є лише гарна чи погана поведінка. Гарній поведінці можна навчити та зміцнювати її, не шкодячи дитині словесно чи фізично.

Люди, які займаються позитивною дисципліною, не ігнорують проблеми. Навпаки, вони беруть активну участь у наданні допомоги дитині навчитися правильно опановувати ситуацією, залишаючись спокійною, доброзичливою та шанобливою до самих дітей.

Позитивна дисципліна на відміну від негативної, не використовує деструктивну або насильницьку відповідь на неналежну поведінку дитини. У термінах біхевіористичного напрямку, позитивна дисципліна використовує різні варіанти підкріплення та покарання, але, на відміну від негативної дисципліни, робить це доброзичливим, заохочувальним і твердим способом.

У центрі уваги позитивної дисципліни є встановлення розумних обмежень і таке керівництво дітьми, яке спонукає їх до прийняття на себе відповідальності, допомагає залишитися в цих межах, або навчитися виправляти ситуацію, коли цього не відбувається.

Список використаних джерел:

1. Adler A. The Education of children. – Gutenberg Publishers, 2011. – 316 p.
2. Dreikurs R. & Soltz V. Children: The Challenge. – Plume, 1991. – 352 p.
3. Nelsen J. Positive Discipline: The Classic Guide to Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, and Problem-Solving Skills. – Ballantine Books; Revised, Updated edition, 2006. – 384 p.
4. API. Practice Positive Discipline. Attachment Parenting International. Retrieved 4 March 2016. – Режим доступу: www.attachmentparenting.org/principles/discipline.
5. Morin A. The Difference Between Punishment and Discipline. Retrieved 4 March 2016. – Режим доступу: <https://www.verywellfamily.com/the-difference-between-punishment-and-discipline-1095044>
6. Seven Tips for Practicing Positive Discipline. Talking With Kids . PBS Parents | PBS. Retrieved 2016-05-10. – Режим доступу: <https://www.pbs.org/>

Оксана Осетрова,
oosetrova44@gmail.com
доктор філос. наук, проф.
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Дитяче самогубство як наслідок тривожності соціального середовища

Беззаперечним фактом є той, що кожна людина потребує уваги, турботи й піклування. Зазначена потреба особливо гостро актуалізується у середовищі незахищених категорій населення, серед яких окреме місце займають діти внаслідок своєї слабкості та безправ'я у світі, де домінує насильство і жорстокість як з боку дорослих, так і – дітей (загальновідомо, що діти – це «квіти життя», однак, з іншого боку, немає більш жорстокої істоти, ніж дитина, «вихована» у тривожній, несприятливій, недружній атмосфері, позбавленій взаєморозуміння, тепла й любові як життєстверджуючих цінностей).

На жаль, перші десятиліття ХХІ ст. позначені кризовими явищами, що охопили усі сфери людського життя. Звідси, невпевненість у завтрашньому дні (а то й сьогоднішньому), очікування на негативні події, страх тощо. Усе це разом породжує підвищення тривожності у суспільстві й відповідно – громаді та сім'ї. Стан тривожності охоплює дорослих, від яких ним «заражаються» й діти. При цьому тривожність, що навіюється ззовні, зокрема через засоби масової інформації, будучи помножена на насильство у сім'ї, призводить до змін у ще несталій свідомості дитини, наслідком чого виступають такі «стратегії» в її поведінці:

1) підвищення *агресії*, спрямованої на інших (звідси, зокрема, явище булінгу, поширене сьогодні у дитячому середовищі);

2) розвиток *аутоагресії*, наслідком якої є *суїцидальна поведінка*.

Під цим кутом зору особливої гостроти та актуальності у сучасному суспільстві набуває проблема *дитячих самогубств*, збільшення їхньої кількості у тривожному середовищі. До речі, у дефініціях терміну «тривожність» увага акцентується на тому, що це – «індивідуальна психологічна особливість» [1, с. 446], [2, с. 377]. Однак сьогодні актуально говорити про *тривожне середовище* загалом як у світі, так і в Україні, розвиток у якому може, зокрема, призводити до невротизації особистості, починаючи з дитячого віку.

Так, зацентруємо увагу на таких важливих відмінностях у поведінці дорослого та дитини: якщо доросла тривожна людина подавляє у собі агресію, яка супроводжує тривожність, то поведінка дитини може спрямовуватися у трьох різних векторах. Зокрема, дитина:

1) або, як і дорослі, може занурюватися у стан апатії, що є наслідком подавлення збільшеної агресії (апатія на першій стадії свого розвитку виступає як байдужість, тому не є суїцидонебезпечний чинник, однак подальше заглиблення стану апатії (наступна стадія її розвитку) призводить до занурення дитини у депресію і меланхолію, які, у свою чергу, виступають суїцидальними чинниками);

2) або, на відміну від дорослих, сама починає демонструвати агресивну поведінку (зокрема, а) зі слабшими порівняно із собою – дітьми молодшого віку або слабшими однолітками, а то й «слабкими» чи боязкими дітьми, старшими за віком; б) із дорослими, що є виклик усьому світові, який «не чув» і не співчував);

3) або переживає складний внутрішній процес трансформації агресії в аутоагресію, наслідком якої може стати як суїцидальна спроба, так і завершене самогубство.

Превенція суїцидальної поведінки дітей, перш за все, має починатися з уважності дорослих, у середовищі яких перебуває така дитина, адже і агресія, і тривожність легко простежуються через зовнішні прояви (бійки, погрози, напруженість, неспокій, занепокоєність, метушливість, а також плач, байдужість, млявість тощо). Оскільки рідні дорослі (наприклад, батьки чи опікуни) у стані тривожності самі перебувають у апатії, постільки вони не здатні звернути увагу на переживання / їхню зовнішню відсутність у своєї дитини. Тоді підвищується відповідальність учителів, соціальних педагогів, соціальних працівників, соціальних психологів, зрештою – медиків (наприклад, під час медичних оглядів чи обов'язкової вакцинації тощо) за життя й душевний спокій / душевний комфорт дитини.

Коментар. На жаль, сьогодні (у час прагматизму й цинізму, коли процвітає суспільство споживання) для багатьох людей такі поняття, як уважність, пильність, турбота, співчуття, співстраждання, духовна атмосфера являють собою абстракцію, не варту уваги. На мою думку, тут ідеться про своєрідний вид насильства *духовної порожнечі й душевного вакууму екзистенціального рівня*, що поширений у сучасному світі. Безпосередньо, йдеться про одну із сучасних онтологічних загроз людству.

По-друге, у закладах дошкільної та середньої освіти слід впроваджувати тренінгові програми та ігри з метою розширення онтологічних перспектив життя як дітей, так і дорослих. Активну участь у цьому процесі мають брати соціальні працівники, наприклад, ЦСССДМів,

якщо йдеться про сім'ї, що опинилися в складних життєвих обставинах, а також волонтери, якщо йдеться про ОСББ та інші громади.

Отже, соціальні працівники у складі мультисдисциплінарної команди мають стати втілювачами активних життєстверджуючих стратегій соціальної політики, заснованих на любові, турботі й піклуванні.

Крім того, соціальним працівникам і фахівцям галузей, дотичних до роботи із громадськістю, слід пам'ятати істину, акумульовану народною мудрістю у відомому українському вислові: «Де любов у хаті, там люди – багаті». Тут йдеться не стільки про матеріальне та фінансове благополуччя, скільки про духовне багатство, що дарує силу (духовну й душевну, емоційну й психологічну) для подолання складних життєвих обставин і тривожності.

Список використаних джерел:

1. Головатий, М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінологічно-понятійний словник [Текст] / М.Ф. Головатий, М.Б. Панасюк. – К.: МАУП, 2005. – 560 с.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери [Текст] / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – К., Сімферополь: Універсум, 2013. – 2-ге вид. – 536 с.

Світлана Пащенко,

s.paschenko.tsu@gmail.com

заступник декана факультету психології,

канд. пед. наук, доц.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Вплив стилю гіперопіки на формування особистості дитини

Проблема батьківства є однією з найактуальніших у сучасній соціально-педагогічній та психологічній практиці. Стосунки між батьками та дітьми – це важлива внутрішня система сімейних взаємовідносин та визначальна детермінанта психічного розвитку та соціалізації дитини. Згідно з А. Адлером, батьківське виховання має ґрунтуватись на рівності та співпраці і бути природнім, бо дитяча самосвідомість прямо залежить від любові та взаємоповаги в сім'ї [1].

Але, на думку багатьох дослідників, існують контрпродуктивні стилі батьківського виховання. Досліджуючи дітей, які перебувають у клініці у зв'язку з проблемами соціальної адаптації, а також сімей з дітьми, які перебувають на обліку в психоневрологічних диспансерах та інспекціях у справах неповнолітніх Д. Леві, Д. Коулмен та Е. Г. Ейдемільер описували два стилі виховання, властиві їх матерям та батькам:

1. *Потураюча гіперпротекція* – надмірний контакт матері з дитиною, недоречні ласки, надмірне задоволення її бажань, ставлення до неї не відповідно до віку, а як до маленької, сильні обмеження її незалежної поведінки, прагнення в усьому допомагати. У дітей цих матерів відзначалися такі особистісні риси, як самовпевненість, нахабство, демонстративність, погано контрольована агресія, нездатність до співпраці з однолітками.

2. *Домінуюча гіперпротекція* – тепле ставлення матері до дитини поряд з надмірним прагненням надавати їй допомогу в усьому. Їх діти були слухняними, охайними, покірними, ввічливими і старанними, однак вони не користувалися популярністю серед однолітків [цит. за 2].

Зазначені стилі формування особистості у батьківській родині ставили дитину в центр уваги сім'ї, що сприяло розвитку у дітей істероїдних і гіпертимних рис особистості та позбавляло її самостійності завдяки численним обмеженням і заборонам.

Психологи та дитячі психіатри Т. В. Архіреєва А. Я. Варга, А. І. Захаров, А. Є. Личко, Е. Т. Соколова, В. В. Столін та Ю. Б. Тарнавський досліджували ставлення батьків до дитини як систему різнопланових почуттів, що включає різноманітні стереотипи поведінки та спілкування з дитиною. Одним з них виступає «симбіоз», коли батьки відчуючи себе з дитиною «єдиним цілим» та не дотримуються міжособистісної дистанції. В такій родині усі побажання дитини миттєво задовольняються, а батьки намагаються забезпечити їй захист від можливих труднощів та проблем у дорослому житті. Вони думають, що їхня дитина повністю беззахисна перед навколишнім світом і відчують постійну тривогу, що підвищується, коли

дитина стає самостійною. Згодом такий стиль виховання сприяє виникненню неврозів [3].

В. І. Гарбузов, А. І. Захаров і Д. Н. Ісаєв, вивчаючи сім'ї дітей з неврозами, описали *гіперсоціалізуючий* стиль батьківського виховання, що характеризується підвищеною тривогою і турботою батьків про здоров'я своєї дитини, її майбутній соціальний статус та успіхи у навчанні [4; 5], а Л. Каннер на матеріалах клінічних випадків – стиль *гіперпротекції*, який сприяє виникненню у дітей різного роду емоційних розладів. Гіперпротекція – це сильна любов батьків до своєї дитини, потурання її бажанням, прагнення батьків перебувати завжди поруч з дитиною, готовність до самопожертви заради неї. В результаті у дітей відбувається затримка росту і розвитку емансипації, спостерігається не властива віку тривала залежність від матері та розпещена поведінка [6]. А. Рое і М. Зігельман визначають стиль гіперопіки як прагнення батьків захистити дитину від труднощів і неприємностей, обмежити її самостійну та незалежну поведінку, при цьому дитина займає центральне, привілейоване становище в сім'ї, її балують [7].

На думку Г. Є. Сухаревої та Л. С. Юсевич, розбещуюче виховання чинить негативний вплив на формування характеру дітей. При такому стилі відбувається затримка розвитку власної активності дитини, що проявляється в її безпорадності. Відсутність звички долати перешкод сприяє розвитку у неї нетерплячості й нестриманості, будь-яке утруднення викликає афективну реакцію, крики та сльози. Внаслідок потурання всім примхам дитини у неї виникають примхливість, вимогливість, норовливість та егоїзм. Автори називають цю поведінку дитини інфантильною [8]. А. С. Співаковська, спираючись на свій досвід роботи в психологічній консультації з дитячо-батьківськими проблемами, запропонувала внести до типології сімей з несприятливими стилями батьківського виховання «*сім'ю-санаторій*», де коло зовнішнього спілкування членів сім'ї обмежене, подружжя прагне проводити більше часу разом та утримувати дітей біля себе. У таких сім'ях спостерігається дріб'язкова опіка з боку батьків, надмірний контроль і захист

дітей від реальних і уявних небезпек. В результаті діти починають відчувати нервові і фізичні перевантаження, стають тривожними, емоційно чутливими і залежними. При сильному контролі та опіці, особливо в підлітковому віці, у них нерідко виникає протест і бажання піти з сім'ї [9].

Отже, опіка в родині – це система відносин, за яких батьки, забезпечуючи своєю працею задоволення всіх потреб дитини, захищають її від будь-яких турбот, зусиль і труднощів, приймаючи їх на себе. Питання про активне формування особистості відходить на другий план. Батьки, по суті, блокують процес серйозної підготовки їх дітей до зіткнення з реальністю за порогом рідної домівки. Саме ці діти виявляються найбільш непристосованими до життя в колективі. Батьківська позиція надмірного оберігання може викликати у дитини запізнення соціальної зрілості. Залежність від матері або батька, пасивність, відсутність ініціативи, податливість і поведінку типу «розпечене дитя» можуть сформувати у дитини, з одного боку, надмірну самовпевненість, високу думку про свою особистість, зухвалість, надмірну вимогливість і навіть тиранію по відношенню до батьків, а з іншого боку – занепокоєння, постійне відчуття тривоги, страху.

На противагу непродуктивному стилю гіперопіки у формуванні особистості, Ф. Райс дав докладний опис особливостей батьківського виховання, що сприяє нормальному розвитку особистості дитини: зацікавленість батьків життям дитини, емоційна підтримка; здатність батьків до емпатичного слухання, розуміння та співпереживання; любов батьків до дитини і переважання позитивних емоцій у батьківсько-дитячих стосунках; визнання і схвалення дитини з боку батьків; довіра до дитини; ставлення до дитини як до майбутньої самостійної і дорослої людини; гнучкість у керівництві поведінкою дитини; позитивний особистий приклад батьків [10].

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребенка [Текст] / А. Адлер. – Москва : Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2017. – 166 с.
 2. Адаленко Л. Детям об эмоциях // Дошкольное воспитание [Текст] / Л. Адаленко. – 2004. – № 6. – С. 18-19.
 3. Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений [Текст] / А. Я. Варга. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 656 с.
 4. Гарбузов В. И. Воспитание ребенка в семье. Советы психотерапевта [Текст] / В. И. Гарбузов. – СПб. : КАРО, 2015. – 296 с.
 5. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст] / А. И. Захаров. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 672 с.
 6. Kanner, L. Child psychiatry. 3rd ed. Springfield, Illinois, 1957. 4
 7. Roe, A., Siegelman, M. A parent – child relations questionnaires // Child Development. 1963. V. 34. 6
 8. Сухарева Г. Е. Изменение поведения и неправильное формирование характера под влиянием неблагоприятных условий воспитания ребенка / Г. Е. Сухарева, Л. С. Юсевич // Многотомное руководство по педиатрии. – Т. 8. – М., 1965. – 634 с.
 9. Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – Москва : Владос, 2010. – 296 с.
- Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Наталія Пашко,
natalya.pashko@gmail.com
психолог
Міського центру дитини

Особливості виявлення та реагування на випадки сексуального насильства щодо дитини

Насильство щодо дітей – складна та багатофакторна проблема, що потребує такого ж комплексного підходу до її розв’язання. Є чотири види насильства: сексуальне, психологічне, економічне, фізичне. Кожен з яких має свою специфіку. Сексуальне насильство – найбільш сензитивне та приховане, може не виявлятися роками, через те, що діти, стосовно яких воно скоюється, повністю залежать від кривдника (батька, вітчима, брата, родича, тренера тощо), а інші дорослі поруч воліють не помічати, адже часто самі перенесли

травматизацію такого типу або не вміють виявляти індикатори, що яскраво свідчать про те, що наразі переживає дитина.

За даними опитування, яке було проведено 2014-2015 року в межах проекту Ради Європи, засвідчило, що 21% опитаних дітей зазначили, що зазнавали сексуального насильства: як контактного (наприклад, торкання статевих органів, примус торкатися когось, зґвалтування тощо), так і безконтактного (наприклад, демонстрація іншою особою оголених частин тіла дитині, підглядання за дитиною, зваблення або непристойні пропозиції в Інтернеті тощо). [1, с. 146]

Справи, які стосуються сексуального насильства, що було розглянуто судам за 2017 рік -60+, справи, щодо яких було відкрито провадження (12 000 +), а у основі – весь той обсяг випадків насильства, які не було навіть зареєстровано належним чином, а також не було виявлено.

Попри те, що наслідки сексуального насильства щодо дітей є кричущими, його часто вкрай важко довести і врешті кривдники можуть залишитися безкарними. Наявні наступні складнощі профілактики цього явища, питань невчасного виявлення або не виявлення насильства через тотальну необізнаність освітян, медиків та інших категорій спеціалістів, які спостерігають дитину щодня і мають можливість спостерігати індикатори насильства.

Розглянемо наступні аспекти, які виникають саме під час кримінального провадження і які в решті призводять до того, що справа не потрапляє до суду.

25 жовтня 2007 р. була прийнята Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального насильства, (Лансаротська конвенція, 2007 р., CETS № 201), яка **ратифікована ВРУ України у 2012 році** та є частиною національного законодавства. Вона містить дуже багато важливих позицій, які стосуються виявлення та реагування на сексуальне насильство щодо дітей.

Дуже важливою є **стаття 35** зазначеної Конвенції, яка визначає особливості опитування дитини, адже розслідування кримінального провадження за участю малолітньої або неповнолітньої дитини неможливе без проведення такої слідчої (розшукової) дії, як допит, де дитина вступає у контакт із системою правосуддя у якості потерпілої, свідка, підозрюваної або обвинуваченої особи. [2, с.114]

Водночас, далеко не всі керівні принципи та міжнародні стандарти проведення опитування дитини, зокрема позиції 35-ої статті Лансаротської конвенції, включені як норми до національного законодавства та відповідно – не діють в умовах практики.

В рамках проекту «Зміцнення системи підготовки та підвищення кваліфікації працівників поліції щодо захисту та забезпечення прав дитини» ВГЦ «Волонтер» спільно з ЮНІСЕФ 2017-2019 року останні декілька років увага була зосереджена на цій проблематиці. Були проведені тренінги, супервізії, працювала «гаряча» лінія для працівників поліції. За результатами проекту було узагальнено та систематизовано випадки та проблеми, що не дозволяють належним чином захистити дитину під час кримінального провадження :

Отож, ключовими проблемами в системі захисту прав дітей у кримінальному провадженні є:

- Відсутність достатньої кількості «зелених кімнат» для проведення опитування дружнього до дитини;
- Відсутність на законодавчому рівні проведення опитування дитини за методикою «зеленої кімнати», у випадку коли немає можливості провести допит у самій «зеленій кімнаті»(Відсутність послідовності підготовки та дотримання фаз проведення опитування дитини за методикою «зелена кімната»);
- Відсутність чітких термінів реагування та призначення слідчих (розшукових) дій за участю дитини;

- Невідповідність термінів призначення судових експертиз та умов їх проведення віку та потребам дитини.

Зокрема, неможливість освідчити дитину на предмет слідів вчинення злочину, тілесних ушкоджень, відібрання біологічних зразків, які б підтверджували факт вчинення протиправних дій щодо неї, оскільки це можливо лише після внесення відомостей в Єдиного реєстру досудових розслідувань і звернення до суду з метою отримання ухвали (на практиці це займає добу і більше) для проведення судово-медичної експертизи, через що втрачається доказова база;

- Відсутній нормативно врегульованого механізму відібрання біологічних зразків медиками, під час надання медичної допомоги, ще до порушення кримінального провадження та проведення судово-медичної експертизи;

- Відсутність довіри до свідчень дитини та повторення кількості бесід та опитування дитини (водночас, дитині складно вербалізувати досвід насильства та пояснити, що з нею відбувалось через відчутність життєвого досвіду; дитина залежна від думки, оцінки, прийняття дорослого, тому може говорити те, що хоче почути дорослий);

- Закриття кримінального провадження, якщо дитина змінила покази, відмовилась від них або має певні психіатричні діагнози (водночас, дитина може змінювати покази у зв'язку з недовірою з боку дорослого, тиску та повторних опитувань), а також Процесуальні керівники органів прокуратури не погоджують оголошення підозри і направлення кримінальних проваджень до суду посилаючись на відсутність судової перспективи, обумовленої недостатністю доказів, які часто ґрунтуються на показах потерпілої дитини (до прикладу, справи інтелектуального розбещення дитини в сім'ї навіть не вносяться до Єдиного реєстру судових розслідувань, а ті що вносяться, як правило закриваються);

- Складнощі у взаємодії в ході передачі матеріалів справи від одного підрозділу до іншого (відсутність чітких часових норм);

- Не урахування вікових особливостей в ході зіставлення запитань та проведення опитування дитини;
- Неодноразові виклики дитини для проведення допитів та інших слідчих (розшукових) дій негативно відображається на психіці дитини, вона отримує психологічну травму; як наслідок дитина може замкнутись в собі та відмовитись від дачі показів;
- Проведення опитувань дитини особою, яка не має достатньої спеціально підготовки для цих цілей;
- «Пасивна присутність» лікаря, вчителя, вихователя, психолога, законного представника в ході опитування дитини;
- Переважна кількість випадків насильства щодо дитини відбувається в сім'ї та з боку близьких, у зв'язку з чим є проблема з обмеженим колом свідків (водночас, не бажання батьків, дітей, інших осіб звертатись по допомогу в правоохоронні органи через суспільний осуд чи особисту зацікавленість);
- Коли робиться повідомлення про злочин відносно дитини, підозрюваних осіб не затримують та не обирають жодних запобіжних заходів, а так само дитина не вилучається із сім'ї, це дає можливість впливати на потерпілих дітей;
- КПК не містить жодним чином норми, що правосуддя має бути дружнім до дитини, а фахівці мають враховувати вікові і психологічні особливості;
- Відсутність у ювенальних поліцейських процесуальних прав передбачених ст. 41, 246 КПК ініціювати та здійснювати негласні слідчі розшукові дії, виявляти ці злочини оперативним шляхом;
- КПК не містить положення щодо ведення справ ювенальним слідчим та суддею у справах, де дитина є потерпілою або свідком, розгляд таких справ відбувається на загальних підставах.

Спільно з: Бугаєць Т.М, адвокатеса, залучена консультантка ВГЦ “Волонтер”, Журавель Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Голова виконкому Всеукраїнського громадського центру «Волонтер».

Список використаних джерел:

1. «Насильство щодо дітей в Україні. Всеукраїнське опитування громадської думки» / за ред. С. Павлиш, Т. Журавель. -- К.:, вид-во ФОП Клименко, 2015. -- 146 с.

2. Методичні рекомендації щодо опитування дітей, що стали свідками та/або жертвами насильства, а також вчинили насильство: Метод. посіб. / Автори-упоряд.: Д. Пурас, О. Калашник, О. Кочемировська; Т. Цюман; за заг. ред. Т. Цюман. К.: ФОП КЛИМЕНКО, 2015. – 114 с.

Юлія Удовенко,
juliaudovenko5@gmail.com
канд. псих. наук, асист.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Значення наставництва для соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування

З 2016 року в Україні на державному рівні запроваджено наставництво як індивідуальну форму підтримки та допомоги дитині, яка немає можливості виховуватись в сім'ї та проживає в закладі інституційного догляду. Дана форма індивідуальної підтримки дитини, яка проживає поза сімейним оточенням, є особливо актуальною для нашої держави, оскільки в Україні, попри реалізацію пріоритетного права дитини-сироти на сімейне виховання, продовжує функціонувати понад 750 закладів інституційного догляду та виховання дітей, а чисельність дітей, які перебувають них, сягає 100 000 тисяч (з них – лише 8% дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування).

Поза сімейними формами виховання (усиновлення, опіка/піклування, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу) залишаються діти з інвалідністю, діти підліткового та юнацького віку, брати та сестри з багатодітних сімей. При влаштуванні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейних форм виховання значні труднощі виникають постійно із влаштуванням дітей підліткового віку (11–18 років). Громадяни України, які бажають прийняти на виховання дітей, віддають перевагу дітям віком від народження до 5 років, рідше – до 10 років.

Поряд з цим, дослідження українських та міжнародних дослідників Г. М. Бевз, О. Г. Алексєєнкової, Я. О. Гошовського, Г. М. Лялюк, Г. М. Прихожан, Н. М. Толстих, В. Н. Ослон, Р. Ж. Мухамедрахімова, Дж. Боулбі, Д. В. Віннікотт, Й. Лангмейєр, З. Матейчик та ін. переконливо засвідчують, що до основних факторів, які гальмують процес повноцінного розвитку та соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, відносяться недостатнє індивідуально орієнтоване спілкування з дорослими через велику чисельність дітей у групі, орієнтацію персоналу на щоденний фізіологічний, медичний, освітній догляд, часта зміна персоналу та перехід дітей із групи в групу, жорсткий регламент життя дітей і діяльності персоналу. За умов колективного виховання не задовольняються емоційні потреби кожної дитини в любові, прийнятті, визнанні, вислуховуванні з боку дорослих тощо, відсутні можливості для формування постійних емоційно близьких зв'язків зі значущими дорослими, а також неможливо створити умови для набуття дитиною навичок самостійного життя – готувати їжу, розпоряджатися грошима, робити покупки та інше. Неприятливими умовами для формування прихильності та емоційного розвитку дитини в сирітських закладах є постійна нестабільність соціального оточення, відсутність значущого дорослого, який здійснює турботу про дитину та супроводжує її протягом життя, забезпечує відчуття стабільності, надійності та захищеності [3 – 5].

Наставництво для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які проживають у закладах, реалізується в Україні ще з 2009 році громадською організацією «Одна Надія» у співпраці зі Службою у справах дітей міста Києва та Київським міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Проект Наставництва «Одна Надія» поширювався у місті Києві та Київській області протягом 2009 – 2016 рр. [3, 4]. Результати Проекту Наставництва громадської організації «Одна Надія» довели, що наявність близької людини у кожній дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування, яка проживає в закладі, значно підвищує рівень її психосоціального благополуччя та соціально-психологічної компетентності (відчуття власної значущості для іншого, формування близького емоційного контакту зі значущим дорослим, здатності особистості гнучко орієнтуватись в соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем), сприяє процесам соціалізації та соціальної інтеграції особистості дитини в цілому.

В результаті апробації даного Проекту Наставництва були внесені зміни до Закону України від 08.09.2016 р. № 1504-VIII «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», а саме визначено поняття «наставництво» та «наставник». *Наставництво* – це добровільна безоплатна діяльність наставника з надання дитині, яка проживає у закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя. *Наставник* – повнолітня дієздатна особа, яка здійснює діяльність з надання дитині, яка проживає у закладі для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей, індивідуальної підтримки та допомоги, насамперед у підготовці до самостійного життя [1].

Мета та завдання наставництва сформульовані в Положенні про наставництво, яке затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 4

липня 2017 р. № 465 [2]. Відповідно, *метою наставництва* є підготовка дитини, яка проживає у закладі, до самостійного життя шляхом розвитку її фізичного, духовного та інтелектуального потенціалу, впевненості у власних силах, формування культурних і моральних цінностей. До *основних завдань наставництва* відноситься: визначення та розвиток здібностей дитини, сприяння реалізації її інтересів у професійному самовизначенні; надання дитині доступної інформації про її права та обов'язки; формування у дитини практичних навичок, спрямованих на адаптацію її до самостійного життя, зокрема щодо вирішення побутових питань, розпорядження власним майном і коштами, отримання освітніх, соціальних, медичних, адміністративних та інших послуг; ознайомлення дитини з особливостями суспільного спілкування та подолання складних життєвих ситуацій; сприяння становленню дитини як відповідальної та успішної особистості; формування в дитини навичок здорового способу життя.

Таким чином, запровадження наставництва для дітей-сиріт забезпечує сприятливі умови для їх соціалізації шляхом задоволення потреб у емоційній підтримці, допомозі та захисті зі сторони значущої, авторитетної дорослої людини, а також сприяє підготовці дитини-сироти до самостійного та незалежного життя.

Список використаних джерел:

1. Закон України від 13.01.2005 № 2342-IV «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» / Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 4.07. 2017 № 465 «Деякі питання Здійснення наставництва над дитиною» / Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/465-2017-%D0%BF>.
3. Наставничество шаг за шагом. Пособие для неравнодушных взрослых / [авт.-сост. Е. Смаль, И. Сацюк, В. Андросоваи др.]. – Киев : Проект Наставничества ОДНА НАДЕЖДА, 2012. – 86 с.
4. Удовенко Ю. Методичний посібник до впровадження Програми наставництва для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Ю. Удовенко, О. Смаль. – Київ : 2012. – 121 с.

5. Baidarova O. O., Udovenko J. M. Mentor's competence model used to build a relationship with a child living in a residential care institution, P. 44 – 67 / Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2018. – 626 p.

Віктор Уліч,
uvl62@ukr.net
к.пед.н., доцент,
старший науковий співробітник НДЦ
ВІКНУ

Війна на Донбасі: діти без дитинства

Війна – це не тема минулого, це тема сьогодення. Адже в останні роки з новою силою розпалюються довготривалі збройні конфлікти в Лівії, Сирії, Афганістані, Сомалі, Північному Судані тощо. Виникають і нові. Так, збройний конфлікт на Сході України вже не перший рік не дає спокійно жити мільйонам людей. Він забирає та калічить життя мирних жителів, серед яких, на жаль, є й діти.

За офіційною статистикою від ЮНІСЕФ на сьогодні вже 1 мільйон дітей постраждали від військових дій на Сході України: близько 200 тисяч з них проживають у межах 15-кілометрової зони від лінії конфлікту, 19 тисяч щодня наражаються на загрозу постраждати від мін та нерозірваних боєприпасів, 12 тисяч живуть у населених пунктах, які обстрілюються [1]. Уповноважений Президента України з прав дитини М.М. Кулеба говорить, що за даними на початок 2017 року кожна восьма дитина постраждала від конфлікту на Сході України, 600 тисяч дітей проживають на окупованій території, майже 250 тисяч дітей – переселенці [2].

Отже, можна зробити висновок, що на сьогодні майже мільйон українських дітей позбавлені дитинства. У свої роки вони отримали тяжкий досвід війни та її нещадних проявів: обстрілів, поранень, смертей, розрухи та занепаду. Вони знають такі слова, як «бомбосховище», «зенітно-ракетний

комплекс», «броньована машина піхоти», «протитанковий ракетний комплекс», «режим тиші» тощо. Діти, які з недитячим професіоналізмом можуть розрізнити калібр снаряду та напрямок його польоту лише за звуком. Діти, які чітко знають, що треба робити при обстрілі, як правильно евакуюватися, де знаходяться бомбосховища та що необхідно брати із собою.

На той час, коли в підлітковому віці пережита ситуація знаходить свій вихід у психосоматичних й рухових маніфестаціях: дискоординація рухів, спазм та нервовий тік, енурез, логоневроз, болі серця, нудота, запаморочення, раптова втрата свідомості, випадіння волосся тощо. До цього всього додається агресія та нав'язливі спогади тих чи інших подробиць травматичної події [3]. Для підліткового періоду після отримання важкого досвіду травматичної події також характерним є пошук нової ідентифікації, підвищення зацікавленості до історії, національних символів, патріотичних пісень тощо. Встановлено, що у дітей, незалежно від вікової групи, після переживання тяжкої життєвої ситуації проявляються такі види психологічного захисту як витіснення, заперечення, конверсії, різні види проєкції, регресія, ідентифікація, альтруїзм, розщеплення [3].

Під впливом травматичного досвіду смерті в умовах бойових дій у свідомості дитини відбувається різкий стрибок у перебудові уявлень про людське існування, виникає страх смерті. Крім того, несформованість усіх властивостей мислення породжує ряд нав'язливих страхів (діти бояться усіх металевих предметів, уламків тощо) та не дає особистості повноцінно існувати та розвиватися далі.

Не кожен дорослий зможе знайти внутрішні резерви пережити ці важкі випробування. Разом з тим, якщо ці події не «зламують» дитину, то загартовують її вольові якості: силу духу, міцність, цілеспрямованість тощо.

Як висновок, війна – це:

1) Голод. Специфіка військового режиму не дає можливості повноцінно забезпечувати населення продуктами харчування (доставляти їх до магазинів;

сільському господарству вирощувати необхідну кількість культур; немає можливості займатися господарством у селах тощо).

2) Виснаження. Умови життя на війні вимагають від особистості важких фізичних навантажень. Сильне фізичне та психічне виснаження призводить до звуження свідомості, дитина живе наче уві сні, не сприймаючи всіх реалій навколишньої дійсності.

3) Відсутність відчуття безпеки. Дитина, яка знаходиться в умовах військових дій, знаходиться в умовах реальної екзистенціальної загрози, й не може відчувати себе затишно. Постійний стрес, який вона переживає, призводить до нервової напруги, страху смерті тощо.

4) Відлюдність. Мовчання. В умовах війни знижується потреба у спілкуванні. Сама по собі особистість стає більш мовчазною, замкнутою. Переживаючи в собі низку негативних емоцій, вона навіть не має можливості їх виразити, адже: по-перше, усі знаходяться в однакових умовах; по-друге, в кожного є велика вірогідність померти й емоційна близькість наносить особистості додаткової травми.

І останнє, війна – це розруха. Суцільна картина розрухи та розтрощених будівель і домівок; згорілих селищ, лісів, полів; занепад сільського господарства, промисловості тощо не дають можливості особистості розвиватися.

Список використаних джерел:

1. Україна: 1 мільйон дітей потребують невідкладної гуманітарної допомоги // UNICEF Ukraine. Режим доступу. <https://www.facebook.com/UNICEF.Ukraine/photos/a.198585943539278.49976.171923206205552/1343880172343177/?type=3&theater> (дата звернення 12.03.2017)

2. Кулеба: численность детского населения в Украине сократилась вдвое. [Електронний ресурс] // РІА Новости Украина. Режим доступу. <http://rian.com.ua/society/20170128/1020922308.html>. (дата звернення 30.01.2017).

3. Сміт П. Діти та війна: навчання технік зцілення / Сміт П., Дирегров Е., Юле У. – Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. – 84 с.

4 Похілько Д.С., Діти та війна / Похілько Д.С . Титаренко Д.С. – Вісник Національного університету цивільного захисту України, [зб. наук. праць]. – Х. : НУЦЗ, 2017. – вип. 2 (7). – С. 36-38.

Сергій Цветков,

den-batka@uafathers.com

Виконавчий директор ГО «Міжнародний Центр Батьківства»

Батьківство у сучасній Україні

Статистика свідчить про те, що саме батько виявляється тим, хто “не дотягує” до належного виконання своєї ролі. Так за даними, які навів у 2017 році Міністр юстиції України Павло Петренко: «на сьогодні у нас 3 мільйони дітей, які живуть у неповних сім'ях і отримують аліменти». Це означає, що 40% відсотків українських дітей проживають без батька. За іншими даними частка таких дітей є ще більшою, а саме половина всіх дітей України проживають в неповних сім'ях у складі мати-дитина.

І без того тривожну ситуацію погіршує той факт, що навіть в повних сім'ях чоловіки значно поступаються жінкам у питаннях догляду за дитиною. За даними вітчизняного дослідження саме дружина є основним виконавцем обов'язків по догляду за дітьми майже у 75% повних сімей, а у решті таких сімей основним виконавцем частіше виступають бабуся або дідусь, аніж батько дитини. Як пояснюють автори цього дослідження, мати вдвічі більше за батька залучена до вирішення питань пов'язаних із доглядом за дитиною, навіть якщо вона професійно зайнята.

Починаючи з другої половини ХХ століття вчені кажуть про трансформацію або системну кризу сучасної сім'ї.

В українському контексті шлюб потерпає не тільки від ціннісних метаморфоз, але великою мірою від алкоголізації населення, переважно — чоловіків. Першопричиною розлучень в українській сім'ї залишається алкоголізм, кожна п'ята пара розпадається саме з цієї причини.

Військова агресія РФ на сході України стала новим викликом для української сім'ї на початку XXI століття. Станом на 5 лютого 2018 року в Україні зареєстровано 1,2 млн. сімей-переселенців з Донбасу і Криму, в яких виховується понад 240 тисяч дітей.

Традиційною проблемою для України, особливо для західних областей, залишається заробітчанство.

З досвіду 15-річної роботи з чоловіками-батьками в Україні та послуговуючись міжнародним досвідом, ми виокремили чотири основні причини, які впливають на рівень відповідальності чоловіка, як батька:

- *По-перше: власні інтереси.* Як чоловік співвідносить власні інтереси та особисте відчуття щастя з інтересами та щастям своєї сім'ї та дітей.
- *По-друге: підґрунтя власної значимості.* Яке місце в шкалі особистих пріоритетів щодо самореалізації, займає для чоловіка його сім'я та діти.
- *По-третьє: особистий моральний кодекс.* Чи займає чоловік певну моральну позицію, через яку він покладає на себе певні зобов'язання щодо своєї сім'ї та дітей незалежно від зовнішніх чинників.
- *По-четверте: особиста соціальна відповідальність.* Наскільки чоловік розглядає свою батьківську роль, як особисту відповідальність перед суспільством в якому він живе.

Шляхи подолання кризи відсутності ролі батька

Захопленість питаннями гендеру без належного включення чоловіків в обговорення та переосмислення гендерних ролей, навряд чи будуть мати бажаний ефект для належного розуміння рівності і партнерства обома сторонами питання — чоловіком і жінкою.

Слід залучати до такого обговорення не тільки студентську молодь, але і більш зрілих учасників, особливо — подружні пари.

До цього часу, державна політика щодо сім'ї була і залишається пронаталістською, тобто такою, яка вбачає основну роль держави в тому, щоб полегшити фінансовий тягар, який несе сім'я при народженні дитини, в

такий спосіб сподіваючись простимулювати українців до більшої народжуваності.

Вочевидь, що такий підхід кардинально не вирішив питання збільшення народжуваності в Україні, натомість залишив поза увагою інші не менш важливі питання.

Місцева громада може відіграти роль умовного “села” у вихованні та підтримці сімей на засадах взаємодії та обміну досвідом між ними, та безпосередньо між чоловіками.

Робота з чоловіками-батьками пріоритетно має бути зосереджена на чотирьох факторах, які і визначають ступінь участі батька в житті дитини: навички, підтримка, робота, мотиви/пріоритети.

- *Навички.* Основна частина необхідних навичок і впевненості по догляду за дитиною приходять з часом. Через що, батько схильний передати свою відповідальність дружині, яка виглядає більш компетентною, особливо в перші місяці і роки життя дитини.
- *Підтримка.* Окрім оточення чоловіка, з його колег по роботі, друзів та родичів, які або заохочують його до виконання батьківських обов’язків або навпаки перешкоджають (через свої усталені упередження щодо того, яким має бути чоловік), важливу роль відіграє дружина. Дружина може або заохочувати чоловіка в його прагненні опікуватись дітьми, або спустошує цінність його батьківства, постійно роблячи йому зауваження про те, що він робить не так, як треба.
- *Робота.* Діловий світ пропонує «фаст-фуд» для чоловічого «его», в той час, як батьківство приносить свої плоди не так швидко.
- *Мотиви.* Чоловіку необхідно поглянути на свій внесок в життя дітей в більш широкій перспективі аніж заповнення щоденних потреб. Необхідно пам’ятати про свій унікальний вклад та відповідальність.

Список використаних джерел:

1. Сім’я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку. Колективна монографія. – К.: ТОВ «Основа–Принт», 2009. – 248 с.

2. Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді. Міністерство Молоді і спорту України, 2016 р.

3. Офіційний сайт Мінсоцполітики:
<https://www.msp.gov.ua/news/14748.html>

4. Діти полишені позаду: вплив трудової міграції в Молдові та Україні:
<https://www.migrationpolicy.org/article/children-left-behind-impact-labor-migration-moldova-and-ukraine>, 23 січня 2015 р.

5. Каталог ресурсів ГО «Міжнародний Центр Батьківства», ст. 8:
<https://uaafathers.com/ua/gallery/37-istoriya-stratehiya-resursy>

Надія Чернуха,
nm_chernukha@ukr.net
доктор пед. наук, проф.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Від сучасних викликів до реалій соціально-педагогічної практики

В Україні зростає інтерес до вивчення взаємозв'язку суспільного розвитку та психічного здоров'я людей. Сучасний стан економіки, реформи системи охорони здоров'я, суспільно-політична ситуація в українському соціумі призводять до погіршення здоров'я населення, перш за все, психічного. Виникають певні виклики щодо життєдіяльності як дорослих, так і дітей.

Діагностика динаміки психічних розладів населення України за період 2005-2017 рр. свідчить про підвищення рівня алкоголізму, наркоманії, психосоматичних розладів – саме тих порушень, у виникненні яких важливу роль відіграють соціально-економічні фактори. Контингент осіб, які мають психічні розлади, значною мірою поповнюється за рахунок людей, які постраждали від стихійних лих, аварій, катастроф, терористичних актів, антитерористичної операції, воєнних дій тощо.

Нинішня ситуація в Україні характеризується збройним конфліктом і спонукає до усвідомлення впливу стрес-факторів збройних конфліктів на фізичне та психічне здоров'я людини. Українське суспільство знаходиться в

стані розпачу і розчарування щодо соціально-економічної кризи та нестабільної політичної ситуації.

Означене породжує стан втрати здатності надіятись і сподіватись на краще, викликає напруженість, посилюючи репресивність настроїв, що призводить до особистісних і міжособистісних конфліктів. Результатом таких дезадаптивних станів є психопатизація особистості та ріст рівня психосоматичної та соматопсихічної захворюваності. Стан здоров'я людини визначається за кількістю та силою існуючих адаптивних резервів. Особистість у дезадаптованому стані вирізняється специфічністю емоційних реакцій зі схильністю до фрустрації, напруженістю, тривогою. Особливо характерними для неї є підвищена реактивність із акцентом на самозахист, схильність до самозвинувачень, пошук винного, в результаті чого підвищується ризик суїциду. Цим дуже легко користуються ті, кому вигідні ситуації конфлікту; маніпулюючи свідомістю постраждалого, вони отримують можливість злочинно керувати його руйнівним гнівом.

Наразі особлива увага в українському суспільстві звернена до учасників збройного конфлікту на Донбасі. У цих умовах, на жаль, має місце відстороненість держави та систем управління від конкретної людини та її потреб. Крім того, безініціативність, пасивність більшої частини населення перешкоджають адаптації людей з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) до нових умов. Адаптація – процес взаємодії живих організмів та оточуючого середовища, який призводить до пристосування їх до умов життєдіяльності [1].

Варто взяти до уваги те, що наразі спостерігається соціально-культурна тенденція до збільшення матеріально-споживчих потреб у значної частини населення, зокрема, і молоді. Окрім означеного у мас-медіа популяризують статеvu свободу, яка провокує втрату традиційних ідей та ідеалів, ослаблює віру в сімейні цінності, призводить до втрати соціальних зв'язків. Навіть демократичні свободи, які могли би дати можливість для вираження власної волі, викликають стрес.

Відтак, нагальними є питання надання практичної соціальної допомоги, зокрема, і в професійному полі діяльності соціальних педагогів. Окремим сегментом в означеному є тривожне середовище дитини і нагальна потреба сьогодення пошуку, розробки і запровадження у сучасну соціально-педагогічну практику ефективних, дієвих, адресних механізмів взаємодії соціальних педагогів та дітей.

Варто акцентувати увагу на тому, що витoki успішної професійної діяльності соціального педагога знаходяться у його професійній підготовці, зокрема, в закладі вищої освіти. Незаперечно продуктивним у сучасному процесі фахової підготовки соціальних педагогів є інтерактивна взаємодія викладача і студента, інноваційність освітнього процесу, міжнародні практики, проектна та дослідницька діяльність, майстер-класи, тренінги тощо.

Таким чином, з огляду на існуючі виклики сучасного українського соціуму щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми, доцільним є орієнтація майбутнього соціального педагога на якість соціальних послуг, на його спроможність запроваджувати у роботу з різними соціальними групами, зокрема, з дітьми, кращі вітчизняні та міжнародні механізми і технології соціально-педагогічної практики.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія фахівців соціальної сфери «Універсум» - Київ – Сімферополь, 2012. – 535 с.
2. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навчально-методичний посібник / О. Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004
3. Плахотнік О. В., Васильєва-Халатнікова М. О. Професійна рефлексія у діяльності соціального педагога: навчально-методичний посібник. – К., 2013. - 423 с.
4. Удовенко Ю. М. Соціально-психологічна характеристика процесу адаптації дитини в установі соціального захисту || Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія / За редакцією Л. Ф. Бурлачука. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет» – №2 (5) 2016. – с. 80-84.

Олена Чуйко,

chuiiko_ov@ukr.net
доктор псих. наук, проф.
завідувач кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Участь, як механізм творення освітнього середовища

Актуальність проблеми і інтерес до феномену освітнього середовища викликаний інноваційними змінами в українській освіті. Зокрема, в Документі МОН України «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» [1] зазначається, що перехід на педагогіку партнерства та компетентнісного підходу «потребують *нового освітнього середовища*», а такі дефініції, як «*інклюзивне освітнє середовище*», «*безпечне середовище*», «*багатокультурне середовище*» (які постулюються в різних документах) виразно посилюють цей сучасний освітянський тренд.

Як відомо з історії педагогіки, важливість значення середовища у вихованні людини підкреслювали Ж.Ж.Руссо, П.Ф.Лесгафт, К.Д. Ушинський, Н.І. Пирогов, С.Т. Шацький, А.С. Макаренко та ін. Практичне втілення ідеї виховання середовищем було здійснено в діяльності німецьких «сусідських» інтегрованих шкіл (Нігермайер, Циммер), французької «паралельної школи» (Бло, Порше, Ферра), американських «шкіл без стін» (Уолтер, Уотсон, Хоскен). Драматизм упровадження середовищного підходу в Україні на початку ХХ ст. описує О.Ярошинська [2], яка доводить, що він ґрунтувався на ідеях українських педологів («харківська школа»), які плекали ідеї вільного виховання, стимулювання позашкільного середовища, цілісного підходу до виховання, і, врешті - ідеї організації та розвитку колективу (О. Залужний, С. Лозинський, М. Басов та ін.).

Акцент на середовищі сьогодні викликаний зміною парадигм в освіті (від знаннєвої до парадигми особистісно-орієнтованої), яка водночас знаменує, що ідея вузько утилітарної спрямованості освіти вичерпала себе, наразі освіта розглядається крізь призму особливої цінності, яка слугує

умовою і способом самовизначення людини, її саморозвитку і самовдосконалення. Гершунський Б.С. зауважує: «людське життя, права і свободи людини – найвища цінність у світі, а система освіти повинна бути зорієнтованою на повноцінне задоволення індивідуальних освітніх, культурних і духовних запитів особистості, кожної людини» [3]. Відповідно, освіта (освітні інститути) перестають бути місцем «здобуття знань», а стають середовищем «особистісної соціалізації індивіда, за якого змінюються підходи до управління процесами розвитку і саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія здійснюється не через предметну діяльність, а через створення середовища розвитку особистості, в якому розгортаються життєво значимі ситуації і події» [4].

Важливим для розуміння суті феномену освітнього середовища є виокремлення тих її компонентів, які у своїй сукупності здійснюють вплив і створюють умови для розвитку особистості. Серед таких компонентів (за В.А.Ясвіним) виокремлюються:

- психодидактичний компонент (зміст освітнього процесу, способи діяльності, особливості організації навчання і управління процесами розвитку);
- соціальний компонент (стиль взаємодії (спілкування) між вчителями і учнями, наявність комунікативно розподіленої учбової діяльності, співробітництво, партнерство, комунікативна насиченість життя студентів і педагогів в стінах навчального закладу);
- просторово-предметний компонент (архітектурні особливості будівлі, обладнання, дизайн приміщень, особлива атрибутика навчальної обстановки);
- суб'єкти освітнього процесу.

У науковій літературі часто вживаними є поняття «освітній простір» і «освітнє середовище», але, як відмічають дослідники, вони різняться тим, що «освітній простір» передбачає наявність певним чином організованих умов, які можуть впливати на освіту людини. Але, це не обов'язково передбачає

залученість самого учня (студента) до цих умов, він може існувати абсолютно незалежно від нього.

Поняття «освітнє середовище» також відображає взаємозв'язок тих чинників, які зумовлюють можливість отримання освіти, але основна відмінність полягає у тому, що за цих умов передбачається присутність того, хто навчається у такому середовищі, взаємодія оточення із суб'єктом, взаємовплив усіх суб'єктів середовища. Відповідно, у такому середовищі учню належить активна роль, він розглядається як активний суб'єкт творення і самотворення.

Тому, одним із важливих механізмів творення освітнього середовища визнається залучення, або участь, поняття, яке інтегроване у Конвенцію про права дитини: Держави-учасниці забезпечують дитині, здатній сформулювати власні погляди, право вільно висловлювати ці погляди з усіх питань, що торкаються дитини, думці дитини приділяється належна увага згідно з віком і зрілістю дитини». На додаток до цього важливого положення, стаття 13 посилається на право дитини на свободу вираження поглядів, стаття 14 стосується права дитини на свободу об'єднань та мирних зборів, стаття 17 наголошує на важливості доступу дітей до інформації.

Але участь відбувається не сама по собі. Вона потребує залучення дорослих для забезпечення середовища, яке сприятиме можливостям молодих людей брати участь відповідно до їх компетенцій. Для ілюстрації можна скористатися прикладом відомих експериментаторів – фінів, які ввели ще одне із нововведень в шкільну освіту і яке підтверджує право дітей на участь – відтепер учні безпосереднім чином беруть участь в процесі планування уроків. Школярі можуть самостійно вибирати теми для крос-предметних занять, а потім здійснюють оцінювання, наскільки корисними вони опинилися. До того ж, і самі вчителі у фінських школах варіюють навчальну програму, що вдається завдяки значній автономії, якою володіють фінські школи. Таким чином, освіта апелює до потреб і запитів людини, створює відповідні умови через включення знань, які є для неї значимими, і

використовує ті технології навчання, які є для неї найбільш прийнятні, комфортні та ефективні.

М.Еувем [5] – нідерландський дослідник виокремлює 3 напрямки участі, які є важливими аспектами розвитку дитини:

1. Діти беруть участь у своєму власному розвитку, що означає, що діти з самого раннього віку беруть участь у формуванні свого середовища, вони впливають на нього так само, як і воно на них. Активна дитина впливає на поведінку своїх батьків і змушує приділяти їй більшу увагу, пасивна дитина робити цього не здатна. У першому випадку вона повинна володіти спеціальними компетенціями: мовою, емпатією, здатністю управляти власними імпульсами, здатністю концентруватися, здатністю контролювати емоціями тощо.

2. Включення дітей до участі підвищує їх розвиток. Це означає, що участь передбачає слухання дітей, прийняття їхніх ідей та думок, передача відповідальності (у доречних ситуаціях) за прийняття рішень. Коли це відбувається, психологічна стійкість дітей підвищується.

3. Участь дітей і підлітків дає можливість приймати ефективніші рішення. Іншими словами, ефективність тих чи інших програм, які приймаються для дітей, будуть мати набагато більший ефект, коли вони будуть задовольняти конкретні потреби молодих людей, якщо вони будуть залучені до їх складання та визначення спрямованості та цілей.

Список використаних джерел:

1. <https://mon.gov.ua/ua/news/usi-novivni-novini-2016-11-03-bilshe-60-listiv-z-propozicziyami-i-dodatkovij>.

2. О.Ярошинська / https://library.udpu.edu.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2014_1/OlenaYaroshunska.pdf.

3. Гершунский Б.С. Философия образования /Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. — М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. — 432 с.

4. Артюхина А.И. <https://www.dissercat.com/content/obrazovatel'naya-sreda-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-kak-pedagogicheskii-fenomen-na-materiale>.

5. Еувема М Психосоціальний розвиток дітей та молоді, LHSI, 2016.

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Наукове видання

ДИТИНА У ТРИВОЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: РОЗВИВАЛЬНІ ТА
ВІДНОВЛЮВАЛЬНІ ПРАКТИКИ

Збірка тез

31 травня – 1 червня 2019 року

Комп'ютерна верстка.

Матеріали подано мовою оригіналу. Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів. Редколегія не завжди поділяє погляди авторів тез. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.