

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Karpacka Państwowa Uczelnia w Krośnie (Poland)
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Poland)
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Мукачівський державний університет
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Рівненський державний гуманітарний університет
Ужгородський національний університет
Херсонський державний університет

МОЛОДЬ І ОСВІТА В УМОВАХ ВИКЛИКІВ XXI СТОЛІТТЯ

**Українсько-польський збірник матеріалів
Міжнародного круглого столу**

26 травня 2022 року

**Івано-Франківськ – Кам'янець-Подільський – Кросно – Луцьк – Мукачєво – Ніжин –
Рівне – Ужгород – Хєлм – Хєрсон**

2022

УДК 37-053.6“20” (082)

Рекомендовано до друку Вченою радою Педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, протокол № 10 від 30 червня 2022 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Оліяр М. П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Наконечна Л. Б., кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Русин Г. А., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття: українсько-польський збірник матеріалів Міжнародного круглого столу, м. Івано-Франківськ, 26 травня 2022 р. Івано-Франківськ: Супрун В.П., 2022. 232 с.

Матеріали Міжнародного круглого столу відображають основні проблеми, які стали предметом обговорення українських та зарубіжних науковців, а саме: забезпечення якості освіти в умовах війни; використання інноваційних методів і технологій у сучасному освітньому просторі; актуальні напрями наукових досліджень у соціальній сфері; академічна мобільність як чинник інтеграції України у світовий науково-освітній простір та ін. Адресується науковцям, педагогам-практикам, керівникам, методистам закладів вищої, фахової передвищої, професійної та загальної середньої освіти, працівникам інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Матеріали, включені до збірника, подано у авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за їх якість.

© Автори матеріалів круглого столу, 2022
© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2022

Кузьміна Марія,
аспірантка кафедри «Соціальна робота та психологія»
(Національний університет «Запорізька політехніка»)

Кузьмін Віктор,
доцент кафедри «Соціальна робота та психологія»
(Національний університет «Запорізька політехніка»)

Моделювання кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника в умовах цифровізації суспільства

Соціальна робота є відносно новою сферою суспільної діяльності. Незважаючи на те, що протосоціальна робота веде свою історію ще з давніх давен, але її професійний етап почався саме на початку ХХ століття, коли Мері Річмонд почала впроваджувати професійний підхід до соціальної роботи. Саме їй вдалося сформулювати теоретичні підвалини та на їх основі впровадити перші технології та протоколи практичної соціальної роботи [6]. У всіх підручниках та монографіях з історії та теорії соціальної роботи є хоча б один розділ, який присвячений цій видатній жінці, але слід зазначити, що методологія соціальної роботи вже тоді спиралася здебільшого на знання з психології, соціальної педагогіки, педагогіки, дефектології, соціології та інших наук. Такий стан речей спричинений тим, що соціальна робота була сформована як мультипарадигмальна сфера практичної діяльності спрямована на надання соціальної допомоги та соціальних послуг для людей, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Крім того, не слід забувати, що повноцінна методологія соціальної роботи як наукової дисципліни була створена значно пізніше [7]. Тільки після цього соціальна робота сформувалася як повноцінна наукова і навчальна дисципліна та царина практичної діяльності. Слід зазначити, що соціальна робота формувалася на основі благодійності і в багатьох країнах світу соціальна робота як професійна діяльність була започаткована саме на основі окремих острівців благодійності меценатів [8]. У країнах з домінуючими протестантськими традиціями основою формування системи організованої соціальної допомоги стала філософія соціальної відповідальності бізнесу.

Одним з таких прикладів можна назвати діяльність американського «ливарного короля» Ендрю Карнегі, спрямовану на розвиток цієї філософії [2]. Усі наведені факти свідчать про те, що формування соціальної роботи як наукової дисципліни та сфери практичної діяльності відбувався не системно та навіть хаотично. І тому спеціалістів, які б системно займалися наданням соціальної допомоги, не було в принципі, оскільки займатися організацією та впровадженням в життя соціальної роботи і побутової соціальної допомоги йшли люди за покликанням душі. Все вище перераховане свідчить проте, що головними компетенціями перших соціальних працівників були емпатія та особиста зацікавленість в поширенні гуманізму та принципів взаємодопомоги. Всі зазначені фактори призвели до того, що формування кадрового потенціалу

системи соціальної допомоги та соціального обслуговування у всьому світі відбувалося за принципами, які не сприяли формуванню професійних компетентностей соціальних працівників тим більше не ставилося на порядок денний питання прогнозування зазначених професійних компетентностей.

Якщо розглядати соціальний портрет перших соціальних працівників, то можна помітити непропорційний гендерний та віковий розподіл. Гендерна непропорційність та дисфункціональність пов'язана з тим, що в кінці XIX та початку XX століття була поширена соціальна установка на високий рівень емпатії у жінок та соціальний запит на їх участь у благодійній діяльності. Зазначені соціальні установки та соціальні запити в середині XX століття перетворилися у соціальні стереотипи, які докінця не вдалося подолати до сих пір у найрозвинутіших країнах світу, не говорячи про країни з меншим рівнем розвитку. Крім гендерного дисбалансу, серед перших соціальних працівників спостерігався і віковий дисбаланс. До соціальної роботи здебільшого залучалися працівники молодшого та старшого віку. Це пов'язано з тим, що саме ці дві категорії населення проявляли найбільший рівень емпатії: молодь -через юнацький максималізм та гуманітарну спрямованість тодішньої освіти, а люди старшого віку- через бажання компенсувати низький рівень емпатійності в період активної професійної кар'єри.

Подолання свідомої непрофесійності соціальних працівників та залучення їх до системи соціального обслуговування почалося після монополізації сфери соціальної допомоги та соціального обслуговування державою. В 20-их роках XX століття ця тенденція була наявна в багатьох країнах світу, зокрема в країнах, що вибрали соціалістичний та патерналістичний шляхи розвитку соціальної сфери. У зазначених країнах замість соціальної роботи зробили активну ставку на розвиток активної соціальної політики забезпечивши на законодавчому рівні революційні зміни в сфері забезпечення соціальних стандартів шляхом забезпечення права на декретну відпустку, восьмигодинний робочий день та відпустку з фінансовим забезпеченням [1]. У цій ситуації соціальні працівники набули бюрократичного функціоналу, що призвело в майбутньому в країнах соціалістичного табору до тотальної бюрократизації всіх сфер діяльності з надання соціальної допомоги. В цей час було закладено прототип системи прогнозування кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника. Через відсутності цифрової інфраструктури будемо розглядати цей етап як аналоговий.

Під аналоговим форматом прогнозування кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника ми розуміємо формування кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника за аналогами розвитку соціально-політичних та соціально-економічних процесів соціального буття та основних тенденцій взаємодії соціальних інституцій в рамках конкретного суспільства.

Головними особливостями аналогового формату кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника є:

1) виконання директив керівництва держави та органів місцевого самоврядування на протипагу потребам людей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Зазначений фактор в багатьох країнах світу призводив до низького рівня довіри до конкретного соціального працівника та до соціальної роботи в цілому. В рамках авторитарних та тоталітарних режимів соціальні працівники перетворилися на повноцінних агентів антинародної системи. Саме тому в країнах, де домінував цей принцип, люди дуже не охоче зверталися до соціальних служб та конкретних соціальних працівників в цілому.

2) високий рівень формалізму та відсутність гнучкості в рамках роботи соціального працівника з конкретним випадком призвело до того, що акт допомоги конкретній особі чи родині перетворився на маленьку бюрократичну операцію як імітацію надання соціальної послуги чи соціальної допомоги. Як результат домінування зазначеної аналогової особливості кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника призводить до низької ефективності як його конкретної роботи так і системи соціального обслуговування в цілому.

3) диференціація роботи з конкретним клієнтом залежно від віку, статі та соціального статусу клієнта. Зазначений аналоговий фактор полягав в тому, що заслуги клієнта перед країною, державною системою, статі та вік могли призводити до соціальної нерівності клієнтів соціальних служб перед соціальним працівником, який міг одним клієнтам соціальних служб надавати якісну соціальну допомогу, а іншим - ні. Наприклад, в СРСР більш якісна соціальна допомога надавалася ветеранам Другої світової війни та соціалістичної праці. І це стосувалося як сфери соціальної допомоги, так і соціального захисту. Особливої актуальності це набувало в сфері оздоровлення та можливості позачергового отримання дефіцитних товарів та послуг.

Перелічені приклади окремих аналогових кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника свідчать про неефективність та необ'єктивність роботи соціальних працівників, які стимулювалися окремими країнами. Звісно, що аналоговість в роботі соціальних працівників в розвинених країнах Європи та Північної Америки суттєво відрізнялася від соціальної сфери в країнах з авторитарними та тоталітарними режимами, але також мала велику кількість недоліків. Тому позитивні зміни в системі аналогової системи кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника почали відбуватися зі змін у відносинах в рамках системи «людина-держава». Зазначені зміни почалися від теоретичних напрацювань французької школи постмодернізму та зокрема робіт М. Фуко, який проголосив деконструкцію традиційних знань та перехід від їх раціональних форм до емоційних [3].

Саме цей етап ознаменувався в гуманітарних науках та соціальній сфері як етап домінування інтерпретації над формальним змістом. Тобто якщо в рамках аналогової організації соціальної роботи соціальний працівник виступав в ролі фахівця, який за формальними ознаками надавав ту чи іншу форму соціальної допомоги, тобто професійні компетенції соціального працівника

зводилися до чіткого застосування тих чи інших нормативних актів в цій сфері. Подібна форма аналоговості компетентностей була характерною не тільки для соціальної роботи, але й для інших сфер суспільного буття та професійної діяльності.

В подальшому варіативність роботи соціальних працівників та інших працівників соціальної сфери стала гнучкою та стала залежати подекуди від рівня емоційного інтелекту. Зазначена категорія означає можливість висловлювати емоції та сприймати емоції інших людей [4]. Саме на початку 80-их років ХХ століття емоційний інтелект став однією з компетенцій соціального працівника. Пасивне співчуття у вигляді емпатії вже вимагало за трендом соціального розвитку суспільств країн Західної цивілізації підвищеної емоційності і тому сьогодні працівники соціальної сфери повинні мати високий рівень емоційного інтелекту. Так як високий рівень емоційності та здатності до розвитку власного емоційного інтелекту й емоційного інтелекту колег та людей, які опинилися в складних життєвих умовах. Сучасні психологічні та соціологічні концепції пропонують розглядати емоційний інтелект як важливу універсальну життєву та професійну компетенцію, яка дозволяє налагоджувати комунікацію в професійній діяльності та особистому житті.

Прогнозування кар'єрно-компетентнісних показників соціального працівника стало особливо актуальним за умов саме цифрової трансформації. Останні тридцять років це тотальні цифрові зміни кожного року, які майже відсутні в рамках української соціальної роботи. В той же час не можна сказати і про високий рівень проникнення нових технологій в соціальну сферу і інших країн і це свідчить, що ця проблема не тільки українська, але й має як мінімум регіональний контекст.

90-ті роки ХХ століття додали до професійних компетенцій соціальних працівників офісні компетенції. Через те, що соціальна робота в будь-якій країні ніколи не була високооплачуваною професією, тому в цьому секторі здебільшого працюють люди старшого середнього і перед пенсійного віку. І тому в епоху масового проникнення інформаційних технологій працівники соціальної сфери не змогли освоїти ці навички через вікове упередження та відсутність інформаційної культури. Якщо розглядати українські реалії, то можна звернути увагу, що українське суспільство пропустило глобальну інформаційну трансформацію, що відбувалася на початку 90-их років, наша країна займалася перебудовою соціальних процесів і більшість активного молодого покоління не інтегрувалася в умови інформаційного суспільства, що зароджувалося в країнах Північної Америки та Європи.

Так в 90-ті роки тільки намітилася тенденція до розвитку інформаційного суспільства і системного соціального програмування як на міжрегіональному, національному та регіональному рівнях і вже в середині першої декади ХХІ століття як українське суспільство, так і соціальна сфера опинилися в ситуації, коли всі верстви населення, крім молоді, виявилися не інтегрованими до загальносвітового рівня інформатизації. Це дозволило молоді скористатися низкою соціальних ліфтів, які дозволили їм підвищити свій соціальний статус

через професійну реалізацію. В той же час в соціальній сфері ця тенденція не розвинулась. Молодь не оцінила перспективи розвитку соціальної сфери як сфери професійної реалізації, відсутність елементарного обладнання для реалізації зазначених навичок призвело до того, що старше покоління соціальних працівників не мало бажання набувати комп'ютерні компетенції, а молоде покоління просто не бачило перспектив та відповідного обладнання для цього.

Частковим вирішення цієї проблеми стало забезпечення комп'ютерним обладнанням та підключенням до мережі наявних соціальних працівників під кінець першої декади XXI століття та навчання наявного персоналу соціальних установ та соціальних служб. Професійні вимоги при цьому виявилися для соціальних працівників мінімальними і звелися до необхідності користування офісними програмами та роздрукування текстових документів та простіших таблиць. Тобто українські соціальні працівники у своїй більшості в другу декаду XXI століття вступили з комп'ютерними навичками рівня офісного працівника комерційної фірми кінця 90-их років XX століття. Хоча в ідеалі їхні навички повинні були сягати рівня примітивного програмування локальних мережевих продуктів для соціальної сфери та розробки або актуалізації мобільного контенту для різних клієнтів соціальних служб. Так, звісно, працівники соціальної сфери не мали б стати повноцінними програмістами, але їхні професійні навички могли б за наявності розвиненої інформаційної культури та відповідної інформаційної екосистеми в рамках соціальної сфери сприяти формуванню програмного забезпечення та мобільних додатків, а соціальні працівники з різних соціальних установ могли б формувати запит на відповідні програмні продукти. Якщо б подібна система функціонувала протягом минулих двох десятиліть, це б створило цілу низку відповідних професійних компетенцій ІТ-змісту для соціальних працівників.

Коли б зазначений сценарій був втілений в життя, то на виході в другій декаді XXI століття ми б мали наступні результати:

1. Професійні комп'ютерні навички пересічного соціального працівника були б вищі ніж у пересічного офісного працівника через існування глобальних, локальних та регіональних комп'ютерних спеціалізованих мереж, якими б користувалися соціальні працівники для створення типових документів в сфері оцінювання якості технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів соціальних служб залежно від складної життєвої обставини, в якій вони опинилися.

2. Для тестування, апробації та модернізації наявних методик соціальної роботи могли б бути створені відповідні ресурси та алгоритми. Тим більше, що всі роки української незалежності проходить безліч конференцій, семінарів, симпозіумів, круглих столів та інших аналогових наукових заходів, де постійно обговорюються різні актуальні проблеми для соціальної сфери. Як показує практика, зазначена проблематика майже не актуалізувалася в рамках зазначених заходів. Це свідчить проте, що спеціалісти з соціальної сфери мали велику кількість поточних організаційних проблем і для них тема створення

мережевих ресурсів для створення повноцінного інформаційного «community» ніколи не була актуальною. Не змінилася ситуація і зі зміною поколінь, яка пройшла на початку другої декади XXI століття, яку б роботу в соціальній сфері не обрали.

3. Тотальна інформатизація на початку XXI століття повинна була призвести до формування запиту на програмування соціальних процесів з метою вирішення проблем конкретних людей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Та на практиці цього досягнуто не було хоча працівники соціальної сфери могли б бути активно задіяними в процеси. Зазначену проблему в своїх дослідженнях порушують болгарські вчені Venelin Terziev та Marin Georgiev, вони актуалізують зазначену проблему як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях [9]. Без актуалізації цієї проблеми як соціальна робота в цілому так і спеціалісти, які забезпечують її функціонування, можуть опинитися на задвірках актуальних соціальних процесів, що відбуваються в рамках сучасного українського суспільства, та перестати бути затребуваними в рамках модерних та постмодерних інноваційних соціальних практик. Зазначена дисфункція зрештою призведе до маргіналізації соціальної роботи як соціальної практики і інституції, так і окремих спеціалістів, що задіяні в її функціонуванні.

4. Епоха мобільних додатків стала продовженням тотальної інформатизації соціальних процесів, і соціальні працівники, зважаючи на важливість власної спеціальності для забезпечення гармонійного розвитку суспільства, повинні були першими її освоїти. Через те, що зазначений соціальний сценарій не втілюється в життя, в результаті сьогодні в смартфоні кожного українця є десятки мобільних додатків, які можуть допомогти людині вивчити іноземну мову, замовити таксі, їжу, поспілкуватися з друзями та родичами, але в той же час немає можливості отримати соціальні послуги чи хоча б проконсультуватися з приводу їх отримання. Зазначений стан речей красномовно говорить про відсутність системи формування професійних навичок соціальних працівників в сфері інформаційних технологій.

Одним з варіантів покращення ситуації в цій сфері міг би бути факультатив зі створення мобільних додатків чи хоча б налагодження зв'язків між студентами та молодими фахівцями в сфері соціальної роботи та технічних спеціальностей, особливо за напрямками програмування, системний аналіз, робототехніка, тощо. Звісно, це не дозволить в майбутньому молодим соціальним працівникам стати спеціалістами з програмування, але створить спільне міждисциплінарне поле, яке дозволить розширити кругозір соціальних працівників в інформаційній сфері та програмуванні. У довгостроковій перспективі це дало б суттєвий приріст технічних компетенцій соціальних працівників. Особливо ефективною ця система була б якщо б роботодавці ставили перед соціальними працівниками завдання не тільки отримувати подібні знання та компетенції, але й стимулювати соціальних працівників матеріальним заохоченням. Через відсутність матеріальних стимулів в цій сфері

для соціальних працівників та за відсутності відповідних знань подібні компетенції залишаються великою рідкістю у соціальних працівників.

Одним з варіантів поширення технічних та інформаційних навичок серед соціальних працівників є введення в соціальних службах посад соціального працівника з навичками технічного адміністратора та мережевого соціального працівника. Може здаватися, що перша посада не є актуальною через існування подібної посади в соціальних службах, яку заміщують професійній програмісти або технічні спеціалісти. Наша ідея полягає в тому, щоб замінити цих спеціалістів на соціальних працівників з технічними навичками або навичками програмування. Ця заміна повинна відбутися через те, що технічні працівники підходять до цієї роботи стандартно без врахування особливостей роботи саме соціальної сфери.

З першого погляду може здатися, що технічна специфіка не повинна відрізнятися в рамках соціальної сфери і, наприклад, адміністративного менеджменту, але технічний працівник з навичками соціального працівника має можливість коригувати всі технічні налаштування не тільки за технічними протоколами, але й за логікою розвитку соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві та тенденціями розвитку соціальної сфери. Розглянута проблема є актуальною тому, що сьогодні треба залучення соціальних працівників до створення нових мобільних додатків, які були б спрямовані на консультацію та надання соціальної допомоги в смартфоні. І сьогодні це вимога часу, яка може застаріти до часу виконання на практиці, так як мобільні додатки розвиваються стрімкими темпами, а ні в Україні, ні в переважній більшості країн світу поки не тільки не розроблено відповідних мобільних додатків, а навіть не сформульовано концепцію з цього приводу.

На нашу думку, основні тези концепції створення мобільних додатків за тематикою діяльності соціальних служб можна звести до наступних тез:

1.Зазначені мобільні додатки повинні бути створені у кооперації між спеціалістами з програмування мобільних додатків та соціальними працівниками. Ця співпраця повинна поєднати знання програмістів та практичних соціальних працівників з метою якнайкращої розробки та подальшого функціонування зазначених додатків. Саме для цього в навчальних курсах та освітніх програмах за напрямом соціальна робота повинні бути передбачені компетенції з системного аналізу та теорії програмування і візуалізації інформаційного та навчального продукту.

2.Мобільні додатки повинні мати основну мету, задля якої і було створено додаток і педагогічний компонент. На думку Х.Тангірова, мобільні додатки та інші інформаційні технології відіграють одну з найголовніших ролей в сучасному навчальному процесі і їхній потенціал далеко не вичерпаний [10]. Мобільні додатки за тематикою функціонування соціальних служб з різними групами клієнтів повинні увібрати в себе як інформаційні, так і навчальні матеріали. Саме тому слід формувати в соціальних працівників компетенції з навчання клієнтів соціальної служби важливим навичкам, які допоможуть їм подолати складні життєві обставини в їхньому житті. Взагалі

навички з онлайн-консультування та викладання у такій же формі дарує можливість практичним соціальним працівникам зробити власну роботу інтерактивною та сучасною.

3. Зважаючи на те, що багато соціальних працівників під час свого навчання в закладах вищої освіти здебільшого отримували теоретичні знання і не мали можливості повноцінно перевірити свої знання на практиці, для уникнення зазначеного феномену слід ставити перед соціальними працівниками завдання, яке полягає у необхідності саме практичних навичок [5]. Незважаючи на певні вади освіти, не слід знімати повної відповідальності із самих майбутніх та діючих соціальних працівників за відсутність достатньої практики. Часто буває так, що соціальні працівники, навчаючись здебільшого теорії, не проявляють ініціативи в сфері отримання додаткової практичної підготовки. Цей процес можна розділити на дві фази. Перша, коли майбутні соціальні працівники проходячи ознайомчу, навчальну, виробничу, професійну та інші види практики, самі не зацікавлені в отриманні практичного досвіду, так як хочуть отримати функціональні обов'язки, які є максимально простими для виконання і не потребують значного часу для виконання. Ця усвідомлена позиція негативно впливає на загальний компетентнісний набір.

Відсутність у соціального працівника постійного бажання вдосконалюватися не тільки за рахунок пізнання теоретичних знань, але і за рахунок освоєння практичних знань є негативною ознакою та небажанням якісно працювати. Іншим варіантом уникання можливості засвоїти нові знання є просто небажання навчатися додатково, у тому числі і на практиці.

4. Зазначена проблема є характерною як для студентів, які навчаються за освітньою програмою «Соціальна робота», так і для практичних соціальних працівників з відповідною освітою та досвідом роботи в соціальних службах та інших установах, що надають соціальні послуги. У цьому випадку постає проблема вирішення відсутності необхідних професійних компетенцій у молодих соціальних працівників, які починають свій професійний шлях, та соціальних працівників, які через особливості власної професійної діяльності не змогли отримати важливі для своєї роботи професійні компетенції. На нашу думку, вирішити зазначену проблему можна лише шляхом імітації конкретних випадків надання соціальної допомоги та соціальних послуг. Для цього потрібно створити відповідні соціальні стимулятори на кшталт стимуляторів для пілотів літаків та медичних стимуляторів, які базуються на спілкуванні з віртуальними пацієнтами. Для більшості молодих соціальних працівників подібна форма освоєння професійних компетенцій була б дуже корисною, оскільки вона є звичною за формою і нагадує гру та навіть може і бути повноцінною мобільною грою зі своєю специфікою.

З практичної точки зору це сприяє створенню ігрового контенту на мобільних пристроях з тематики соціального обслуговування та формування інноваційного комплексу візуалізацій найпоширеніших ефективних соціальних практик важливих для виходу людини зі складних життєвих обставин. На сьогодні ми можемо говорити, що в світі існують окремі поодинокі приклади

подібного соціального контенту, але розуміємо і високу вірогідність його актуалізації. Зазначений стан речей дає нам можливість прогнозувати, що для реалізації подібних проєктів будуть актуалізовані такі компетентності соціального працівника як необхідність створення позитивних сценаріїв виходу людини з тяжких життєвих обставин шляхом застосування тих чи інших технологій соціальної роботи. До того ж соціальний працівник повинен самостійно або через співпрацю зі своїми колегами прогнозувати вірогідність позитивного або негативного результату використання тієї чи іншої методики виходячи від особливості складної життєвої ситуації яка склалася в житті тієї чи іншої людини.

Список використаних джерел

1. Gumenyuk A:A: (2014) Sotsialnoye razvitye SSSR v 1929-1941 // Klio. 2014. № 3 (87). P. 65-72.
2. Alisa Zhulina (2018). Performing Philanthropy from Andrew Carnegie to Bill Gates. Performance Research, Volume 23 Issue 6 pp. 50-57 doi.org/10.1080/13528165.2018.1533762
3. Jacques Guilhaumou (2016). «L’incorporation de l’événement. Michel Foucault et la généalogie», L’incorporation des ancêtres. Généalogie, construction du présent, sous la dir. de Isabelle Luciani et Valérie Piétri, collection «Corps et âmes», Presses Universitaires de Provence, 2016, p. 267-289.
4. Ji Wena (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: A moderated mediation model International Journal of Hospitality Management, Volume 81, August 2019, Pages 120-130
5. Kuzmina M.O., Protas, O.L., Fartushok, T.V., Raievska, Y.M., Ivanova, I.B. (2020) Formation of students’ competence of tertiary educational institutions by practical training aids // International Journal of Higher Education, 2020, 9(7), P. 279-288.
6. Michael J. Austin (2018). Social Work Management Practice, 1917–2017: A History to Inform the Future. Social Service Review Volume 92, Number 4 December 2018. doi.org/10.1086/701278
7. Steve J. Hothersall (2019). Epistemology and social work: enhancing the integration of theory, practice and research through philosophical pragmatism. European Journal of Social Work. Volume 22, 2019 - Issue 5: Challenges in Social Work Research – Conflicts, Barriers and Possibilities in Relation to Social Work. P. 860-870. doi.org/10.1080/13691457.2018.1499613
8. Susan Mapp, Jane McPherson, David Androff, Shirley Gatenio Gabel (2019). Social Work, Volume 64, Issue 3, July 2019, Pages 259–269, https://doi.org/10.1093/sw/swz023
9. Venelin Terziev, Marin Georgiev (2020). The Place of Programming in the State’s Social Policy Review of Behavioral Aspect in Organizations and Society, Forthcoming. 22 Apr 2020. P.25-30.

10. Khurram Tangirov (2020). Didactical possibilities of mobile applications in individualization and informatization of education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*. Volume 2020, Issue 1.P.76-84.

Chybiak Katarzyna,

Studentka III r.

Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej,

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)

Opiekun naukowy: dr. Halina Bejger

Jak niski status materialny wpływa na samoocenę dziecka w dobie konsumpcjonizmu

Współczesny świat rozwija się bardzo szybko i oczekuje od nas równie szybkiego tempa życia. W tym pośpiechu nie zauważamy, jak często nabywamy i pozbywamy się dóbr bez przemyślenia. W ostatnich latach staliśmy się niewolnikami władzy serwowanej konsumentom na każdym kroku w reklamach. Zaczęliśmy wierzyć, że posiadanie kolejnych rzeczy zapewni nam prestiż, luksusowe życie i sukces. Niestety wielu z nas stało się materialistami, którzy kupują sprzęty, żywność, ubrania, niezależnie od tego, czy rzeczywiście ich potrzebują. Żyjemy w czasach, które charakteryzuje nadmierny konsumpcjonizm. Ten styl życia dla niektórych stał się jedynym środkiem okazywania sympatii, uszczęśliwienia drugiej osoby, a także zapewniania sobie poczucia spełnienia i sukcesu. Nawet ci z nas, którzy zdają sobie sprawę z tego, że niepohamowany konsumpcjonizm i materializm są złem społecznym, w praktyce i tak nadal kupują za dużo. Część mimo teoretycznej wiedzy daje się nabrać na marketingowe sztuczki producentów i ulega manii kupowania. Jeszcze innymi kieruje potrzeba posiadania lub zazdrość. Pozostali zwyczajnie nie wiedzą, jak w inny sposób mogliby spożytkować zarobione pieniądze, bo nie zostali tego nauczeni.

Niestety życie w pogoni za pieniądzem, nastawione głównie na posiadanie wszelkich dóbr oraz marnotrawstwo zasobów naturalnych i ludzkiej pracy, to tylko część negatywnych skutków konsumpcjonizmu. Kolejne pokolenie wychowuje się w tym samym schemacie bezmyślnego nabywania, wykorzystywania, wyrzucania, i kupowania kolejnych rzeczy. Już od najmłodszych lat nasze dzieci i wychowankowie są celami producentów, którzy kierują do nich swoje reklamy. Kolorowe i radosne obrazy, czyhające na młodych, w telewizorach i czasopismach przedstawiają im drogę do wymarzonego świata. Środkiem do niesamowitego szczęścia, jakie jest im prezentowane, są modne zabawki, gry, markowe ubrania, nowoczesne gadzety. Dzieci nie są zdolne do tego, by w rozsądny sposób ocenić zjawisko manipulacji. Nawet nam dorosłym opieranie się niektórym chwytom marketingowym przychodzi z trudem. Młodzi tym bardziej ulegają namowom producentów. Co więcej, dochodzi także presja otoczenia. U dzieci w młodszym wieku szkolnym pojawia się bardzo

школі залишається прихованим, тобто краще вивчити й зрозуміти дитячу психологію.

Моральна атмосфера ДЗОВ, доброзичливе ставлення однолітків і вихователів до кожної дитини сприяє самоствердженню тих дітей, які іноді в шкільному житті вважалися важковиховуваними.

У таборі діти самостійніші, ніж удома. Тут значно менше регламентацій, менше людей, що стримують прагнення до самостійності, й більше умов, які стимулюють творчий розвиток, ініціативу, кмітливість, активність дитини.

Оскільки однією з умов соціально-педагогічної діяльності в ДЗОВ є створення сприятливого морально-психологічного клімату, здорових міжособистісних стосунків у колективі, забезпечення умов захищеності кожного його представника, то вихователь повинен бути готовим до неї. Це полягає в його готовності до реалізації діагностичної функції, мета якої – вивчення особистості кожного вихованця; особливостей міжособистісних стосунків, ставлення дитини до себе, до інших; основних цінностей та ідеалів; громадської активності; видів ініціативної діяльності; форм дозвілля. Діагностика членів гурту проводиться в перші дні його створення. У ДЗОВ це досить обмежений період для того, щоб діти пізнали один одного, провели разом декілька різноманітних за змістом та формою заходів. Цьому сприяє методично правильна побудова організаційного періоду, що є ніби «прологом» педагогічних періодів зміни, який триває 2–3 дні і символізує початок роботи зміни, час переходу дітей із одного життя в інше, час звикання до нових умов, вимог тощо. Тому цей період може проходити під девізом: «Темп і різноманітність», адже, чим більше справ, тим більше діти можуть дізнатися один про одного, тим більше вихователь отримує інформації про характер, поведінку, вихованість, здібності, таланти дітей свого гурту. Високий темп і різноманітність стримують утворення негативних мікрогруп і забезпечують розвиток відносин відповідальної залежності, організаційно об'єднують дітей [2].

Велике значення у формуванні психологічного клімату відіграє система взаємостосунків дітей у гурті. Виникає своя внутрішня ієрархія стосунків: у «галактиці» особистих зв'язків виділяються «зірки» – найбільш популярні діти, що притягують до себе симпатії більшості ровесників; зустрічаються й такі, які знаходяться в психологічній ізоляції. Деяких вихователів лякає сама наявність угруповань у загоні: думають, що це не сприяє згуртуванню колективу. Проте, якщо взаємодія основана на прагненні до співпраці, взаємодопомоги, то в гурті панує бадьора, ділова атмосфера. Якщо ж групи конфліктують одна з одною, якщо між ними йде прихована або ж явна боротьба за поділ «зон впливу» в колективі, то такий психологічний клімат проявляється в тривалій «поганій погоді», яка нікому не приносить задоволення.

Особливу увагу вихователю потрібно звернути на дітей, які не включаються в життя колективу: в обговорення правил, законів, перспектив майбутньої діяльності тощо. Відсторонення дитини від колективу необов'язково відбувається в силу негативного ставлення до неї. Це може бути неуважність і педагога, і гурту до стану деяких дітей, що призводить до їх самотності та негативно впливає на їх самопочуття. Дискомфорт окремих дітей на загальному фоні позитивного настрою

колективу свідчить про несприятливий стан у колективі, про поділ його на «своїх» і «чужих».

Слід звернути увагу й на такий аспект роботи студента-практиканта, як можлива присутність у ДЗОВ дітей-неформалів (соціальна група, загальна назва для представників субкультурного молодіжного руху). До прикладу: екстремали, толкіністи, готи, емо, рольовики тощо.

Оскільки в таборі відпочивають діти різних категорій, з різним соціальним становищем, велика вірогідність виникнення конфліктів.

Важливо, щоб діти розуміли і знали, що будь-яка проблема вирішується з вихователем. Разом з тим необхідно, щоб діти самостійно могли знаходити шляхи вирішення [3].

Психологи рекомендують такий алгоритм вирішення конфліктних ситуацій:

1. Визначити проблему і визнати її існування. Не застосовувати ніяких фізичних зусиль чи словесних дій, а попросити дітей, яких це стосується, обговорити разом свою поведінку.

2. Скласти уявлення про те, що сталося. Запитати учасників чи свідків про події, що трапилися. Дати всім можливість висловитися по черзі, не перебиваючи. Там, де доцільно – підбадьорити дитину, обійнявши її. Це може пом'якшити почуття провини чи гніву. Але все ж таки варто займати нейтральну позицію.

3. Продумати різні підходи до рішення, включивши в обговорення безпосередніх учасників.

4. Якщо приймаються рішення вихователем – необхідно їх обґрунтувати, вказавши на їх справедливість.

5. Виробити план дій за спільною домовленістю.

6. Виконати прийняте рішення.

Розглядаючи проблему соціального, психологічного комфорту дитини в ДЗОВ, можна звернути увагу й на багато інших психолого-педагогічних моментів. Це й картотека методик-ігор в організаційний період, що допомагають визначити статус кожного члена в колективі, прослідкувати взаємні вибори, мікрогрупи, лідерів тощо. Це й важлива роль емоційної насиченості життя в ДЗОВ як обов'язкова умова ефективності виховного впливу, що реалізується через низку ситуацій, які підсилюють емоційний стан дітей. Це й заохочення, різноманітність форм якого допомагає стимулювати відповідальне ставлення дітей до виконання доручень, ініціативу, самостійність, творчість тощо.

Важливо виділити низку правил, які визначають психолого-педагогічну діяльність вихователя:

- вихователь діє тільки в тій сфері, в якій має достатній рівень знань, умінь;
- головний принцип педагогічної діяльності «Не нашкодь!»;
- повага до особистості дитини з боку вихователя;
- батькам і адміністрації ДЗОВ може бути надана інформація про дитину лише в плані рекомендацій;
- у разі, якщо вихователь не може самостійно вирішити ті чи інші проблеми в психолого-педагогічній діяльності, він повинен звернутися до фахівців [2].

На думку І. Беха, «...для того, щоб процес розуміння вихователем дітей був загалом результативним, він мусить опанувати такими якостями:

- здатністю сприймати та психологічно адекватно інтерпретувати поведінку дитини в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини цих змін;

- сформованістю широкого спектру оцінних критеріїв, які б давали йому можливість порівнювати характер змін, що відбуваються у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і вчасно робити правильні висновки;

- умінням усвідомлювати й правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку вихованці;

- глибокими знаннями про типові помилки на зразок «стереотипізації», «нав'язування суб'єктивного бачення» тощо, яких припускаються педагоги, оцінюючи зовнішній і внутрішній образ вихованців та психологічно пояснюючи картину їхньої поведінки» [1, с. 42].

Отже, у сучасних умовах пріоритетним напрямом української педагогічної науки і практики є виховання особистості, орієнтоване на загальнолюдські цінності та найвищі світові культурні стандарти. Значна роль у цьому процесі належить дитячим закладам оздоровлення та відпочинку, в діяльності яких ідеї гуманізації, гуманітаризації та життєтворчості є провідними.

Психолого-педагогічна діяльність майбутнього педагога в освітньому просторі дитячого закладу оздоровлення та відпочинку передбачає збереження та зміцнення здоров'я вихованців, створення сприятливого морально-психологічного клімату, здорових міжособистісних стосунків у колективі, тобто забезпечення умов захищеності кожного його представника, запобігання перевантаженню вихованців під час інтенсивної насиченої діяльності, створення відповідних умов для соціалізації кожної дитини. Особливість роботи в ДЗОВ влітку вимагає від вихователя певного багажу знань і вмінь з педагогіки та психології. Дітям необхідно показати, що головне – це особистість людини, її гідність та права. Варто враховувати, що ДЗОВ для студента-практиканта – це потужне випробування власної педагогічної майстерності, що потребує глибокої любові до дітей, оволодіння знаннями про природу й закономірності розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання—нова освітня філософія. *Позакласний час*. 2011. № 4. С. 42–54.
2. Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Філоненко О. С., *Методика виховної роботи в літньому оздоровчому таборі* : навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2021. 179 с.
3. Лаппо В. В. *Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах*: навч. посіб. Івано-Франківськ: НАІР, 2012. 300 с.
4. Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей». URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=375-17>. (дата звернення: 6.05.22)

5. Філоненко О.С. Виховна практика студентів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку – організація та проведення: методичні рекомендації. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 52 с.

Cieślik Agata,
Studentka III r.,
Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna,
Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie (Polska)
Opiekun naukowy: dr. Halina Bejger

Przemoc i agresja u dzieci w wieku szkolnym

Przemoc to jedno z największych zagrożeń dla zdrowia psychicznego, fizycznego dzieci oraz młodzieży. W ostatnich latach coraz częściej słyszy się o przypadkach agresji w szkole, zarówno w stosunku do innych uczniów, jak również i do nauczycieli. Sprzyja temu kryzys wartości, autorytetów, a także osłabienie więzi rodzinnych czy też agresywne wzorce upowszechniane bądź promowane przez środki masowego przekazu. Aby stworzyć dzieciom i młodzieży warunki rozwoju w poczuciu bezpieczeństwa w środowisku wolnym od przemocy, już dziś należy podejmować wszelkie działania, które będą powstrzymywać rosnącą falę przemocy, a jednocześnie eliminować niepożądane zachowania. Dzieci, które napastują inne, zazwyczaj mają dobre mniemanie o sobie, a agresję oceniają pozytywnie.

Dzieci wybrane na ofiary są zazwyczaj w kontaktach społecznych nieśmiałe i osamotnione, mniej aktywne, z niską samooceną, często fizycznie różniące się od rówieśników (otyłość, okulary, kalectwo itd.). Brak zdecydowanych działań przeciwko przemocy w szkole ze strony kadry pedagogicznej sprzyja rozwojowi agresji wśród dzieci. Brak ukierunkowania dziecka w rozwoju przyczynia się do tego, że na własną rękę poszukuje grup, w których dzieje się coś ciekawego. Potrzeba akceptacji, przynależności i możliwości zdobywania atrakcyjnych dóbr popycha dzieci do przyłączania się grup przestępczych czy stosujących agresję. Przemoc staje się narzędziem do uzyskania pozycji społecznej. Staje się świadectwem siły, atrakcyjności i skuteczności na tle innych. Dziecko, które doświadcza przemocy staje się społecznie wycofane. Wycofuje się z zabaw z rówieśnikami, unika sytuacji publicznych, staje się apatyczne, małomówne, traci apetyt, gorzej śpi, jest niepewne i lękowe, wycofuje się z aktywności fizycznej i intelektualnej. Aby dotrzeć do źródła zmiany zachowania u dziecka, należy stworzyć mu bezpieczne warunki do tego, by się otworzyło. Dziecko musi wiedzieć, że informacje, które trzyma w tajemnicy, nie obrócą się przeciwko niemu. Dzieci niejednokrotnie nie są pewne, czy rodzice na nich nie nakrzyczą, nie wyśmieją za to, że nie poradziły sobie w sytuacji przemocy. Winią się, że same nie potrafiły uporać się z problemem. Agresja u dzieci nie jest zjawiskiem rzadkim – każdy jest w stanie podać przykład co najmniej jednego

dziecka, które zachowuje się w sposób agresywny. I choć istnieje pewne przekonanie, że agresja u dzieci występuje tylko w przypadku chłopców, to nie jest do końca prawda. Zachowania agresywne przejawiają także dziewczynki.

Poprzez agresywne zachowanie dziecko próbuje sobie radzić z samym sobą i swoimi emocjami – agresję przejawiają już nawet bardzo małe dzieci. Nie należy tego traktować jako przejaw złośliwości dziecka – dziecko jest agresywne nie dlatego, że chce, tylko dlatego, że nie potrafi sobie poradzić z dręczącymi go problemami. Agresja w przypadku dzieci jest częstym zjawiskiem i wcale nie musi znaczyć, że z agresywnego dziecka wyrośnie agresywny dorosły. Agresja u dzieci zdarza się często, bo dzieci jeszcze nie potrafią inaczej okazywać swoich emocji, w agresji widzą też możliwość zwrócenia na siebie uwagi, a bardzo często potrzebują przede wszystkim zainteresowania ze strony dorosłych i ich wsparcia. Agresja u dzieci przejawia się na różne sposoby. Jesper Juul zwraca uwagę na to, że agresja u dzieci niesie za sobą inny ładunek emocjonalny, niż to się wydaje dorosłym. Dziecko nie jest dojrzałe na tyle, by panować nad swoją złością. Warto też zdawać sobie sprawę z tego, że u dzieci, co prawda, bardzo często występują zachowania agresywne, ale nie pozostawiają one trwałego śladu na ich psychice. Agresja u dzieci przyczyny ma zupełnie inne niż w przypadku dorosłych. Kilkulatek w ten sposób dba o swój dobrostan psychiczny i zaznacza swoje granice – robi to w ten sposób, bo w inny zwyczajnie nie potrafi. Agresywne dziecko to problem – nie tylko dla domowników, ale też całego jego najbliższego otoczenia – negatywne skutki przebywania z agresywnym dzieckiem odczuwają też nauczyciele w szkole lub przedszkolu, a także inne dzieci i wszyscy, którzy są świadkami tego typu zachowania. Jak radzić sobie z agresją u dzieci?

Przede wszystkim nie starajmy się stłumić czy zabraniać dziecku wyrażania złości – hamowana w ten sposób agresja i tak znajdzie swoje ujście, a jej wybuch może być wtedy o wiele większy. W dodatku dziecko może zacząć kierować agresję nie na zewnątrz – jak wcześniej – tylko do wewnątrz. W ten sposób dziecko może stać się agresywne względem siebie, w skrajnych przypadkach mogą pojawić się też myśli samobójcze czy rozwinąć się depresja. J. Juul wychodzi z założenia, że do takiego stanu dochodzi wtedy, gdy dziecko ma niską samoocenę i przestanie już próbować zwracać na siebie uwagę, bo dojdzie do wniosku, że to i tak na nic, bo nikogo nie interesuje. Nie należy więc tłumić emocji dziecka siłą, zamiast tego lepiej jest mu pomóc. Dziecko nie jest agresywne, żeby zrobić nam na złość. Zamiast tego warto nauczyć je nazywać emocje i pokazać, że łączą się one z konkretnym zachowaniem. Należy wskazywać rozwiązania, z których może skorzystać, zamiast zachowywać się agresywnie i wyjaśnić sytuację, wskazać mu rozwiązanie, które może zastosować w przyszłości – może poczekać na swoją kolej, poprosić o udostępnienie zabawki lub pobawić się nią razem z dzieckiem.

Warto tłumaczyć też dziecku, że tym, czego nie wolno robić w takich sytuacjach jest bicie innych dzieci – podkreślać, że to bolesne i nieprzyjemne i takie zachowanie nie będzie tolerowane. Dziecko musi się nauczyć, że złość jest jak najbardziej naturalną emocją i nie należy się jej wstydić. Nadal jednak nie wolno mu robić wszystkiego, na co ma ochotę pod wpływem złości. Pokażmy dziecku, co może

robić, jeśli chce rozładować swoje emocje – tupać, mazać po kartce czy na przykład rzucić misiem lub poduszką, nie w inną osobę i nie po to, by zrobić komuś krzywdę, a na przykład na łóżko czy o podłogę, by rozładować emocje. Musimy też przede wszystkim wykazać się cierpliwością, dziecko potrzebuje czasu, by zacząć stosować się do tego typu reguł i nauczyć nowych zasad. Potrzebuje też czasu, by zacząć reagować w odpowiedni sposób także wtedy, gdy emocje zaczynają brać nad nim górę. Trzeba dbać też o to, by dziecko miało odpowiednio wysoką samoocenę. Dziecko, które nie ma problemów z akceptacją samego siebie, rzadziej jest agresywne, bo zna swoją wartość i nie musi odwoływać się do agresji, jako środka ekspresji. Jeśli problemy dziecka wydają się bardzo poważne lub po prostu rodzic nie jest pewien, jak powinien postępować, by ulżyć swojemu dziecku i nauczyć je odpowiedniego zachowania, winien zgłosić się na konsultację do psychologa dziecięcego. Dziecku może przydać się profesjonalna pomoc, rodzicowi również. Nie można bowiem mówić o skutecznej terapii dzieci i młodzieży, bez pełnego wsparcia rodziny – dlatego poza terapią dla dziecka, przydaje się też terapia dla całej rodziny. Przyczyny agresji u dzieci mogą mieć różne podłoże.

Dziecko może uczyć się agresywnego zachowania, bo obserwuje agresywnych dorosłych. Jeśli w domu rodzice często się ze sobą kłócą lub dziecko obserwuje przemoc domową – samo też będzie sięgać po agresję jako sposób na rozładowanie i rozwiązanie swoich problemów. Może ono również odczuwać frustrację i sięgać po agresywne zachowanie, by ją rozładować, jeśli nigdy nie czuje się dość dobrze, jeśli czuje ciągłą presję rodziców i najbliższego otoczenia, by być jak najlepszym i odnosić ciągłe sukcesy na każdym polu. Takie dziecko może nie czuć się bezpieczne i kochane, a w połączeniu z zawyżonymi oczekiwaniami względem niego, może doprowadzać do wybuchów agresji. Stąd wniosek, że przyczyną agresji jest zaniedbanie na pewnym etapie wychowawczym. Agresję może powodować nie tylko ignorowanie dziecka i jego potrzeb – wtedy poprzez agresję będzie próbowało zwrócić na siebie uwagę rodziców – ale też coś, co J. Juul określa jako „nadmierne wychowanie” – czyli właśnie ciągła kontrola, zawyżone oczekiwania, ciągłe porady, upomnienia i pouczenia. Dziecko może być też agresywne, bo ma problemy – rozwód rodziców, pojawienie się na świecie młodszego rodzeństwa, choroba członka rodziny, czy problemy z rówieśnikami i w szkole – to wszystko budzi złość i frustrację, które znajdują ujście w agresji.

Dlatego zamiast skupiać się na tym, że dziecko jest agresywne i rozmawiać o jego zachowaniu, warto skupić się na drugim z aspektów i spróbować zrozumieć dlaczego jest agresywne i co budzi w nim tak skrajne emocje. Bywa tak, że problemy są nawarstwione i sięgają głębiej niż się wydaje – wtedy dziecku, jak i rodzicom, pomoże psychoterapia. Jeśli dziecko naśladuje zachowania rodziców, to by wyplenić agresję u dziecka, należy przede wszystkim pozbyć się jej u siebie. A najlepiej pozbyć się problemu poprzez uzmysłowienie sobie, że istnieje i zrozumienie dlaczego istnieje – przepracowanie go podczas terapii pomoże nie tylko rodzicowi, ale też i dziecku. Także dziecko warto zgłosić na terapię, by nauczyło się panować nad sobą i nazywać swoje emocje – tylko w ten sposób zrozumie, co się z nim dzieje i dlaczego reaguje w określony sposób. Terapia pomoże mu też radzić sobie ze

złością i frustracją w sposób bezpieczny i akceptowalny społecznie, bez ryzyka wystąpienia „agresji do wewnątrz”, czyli efektu długotrwałego tłumienia agresji i poczucia ogólnej rezygnacji.

Bibliografia:

1. Biała M., *Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży*, "Fraszka Edukacyjna", Warszawa 2006.
2. Frączek A., Pufal-Struzik I. (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży : perspektywa psychoedukacyjna*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1996.
3. Rejzner A. (red.), *Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych : poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2005.
4. Rejzner A. (red.), *Agresja w szkole: spojrzenie wieloaspektowe*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2004.

Наукове видання

МОЛОДЬ І ОСВІТА В УМОВАХ ВИКЛИКІВ ХХІ СТОЛІТТЯ

Українсько-польський збірник матеріалів
Міжнародного круглого столу
26 травня 2022 року
м. Івано-Франківськ

Редакційна колегія: *Оліяр М. П.*
Наконечна Л. Б.
Русин Г. А.