

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 5



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Науковий вісник включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Михайлишин У.Б. – *д-р психол. наук, професор*

Відповідальний секретар: Смук О.Т. – *канд. психол. наук*

Члени редколегії: Корольчук В.М. – *д-р психол. наук, професор*
Корольчук М.С. – *д-р психол. наук, професор*
Раєвська Я.М. – *д-р психол. наук, доцент*
Хміляр О.Ф. – *д-р психол. наук, професор*
Ендріулайтієне Ауксе – *д-р психол. наук, професор*
Конрад Яновський – *PhD, віце-декан факультету психології*

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Державного вищого навчального закладу
«Ужгородський національний університет», протокол № 9 від 25 жовтня 2022 року.
Науковий журнал «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія»
зарєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24630-14570Р від 20.11.2020 р.)
На підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 1017 від 27 вересня 2021 року (додаток 3)
журнал внесений до переліку фахових видань категорії «Б».

Офіційний сайт видання: www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату
за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Автори статей несуть всю повноту відповідальності
за зміст статей, достовірність даних, фактів, цитат, рівень незалежності отриманих результатів.

ISSN 2786-5010 (Print)
ISSN 2786-5029 (Online)

© Ужгородський національний університет, 2022

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Педоренко В. М. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В УМОВАХ ІНШОЇ КРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ).....	5
---	---

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бутенко Н. В. ПРОВЕДЕННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.....	11
Савченко О. В., Петренко В. В., Тімакова А. В. «МЕТОДИКА ДОВІРИ / НЕДОВІРИ ОСОБИСТОСТІ ДО СВІТУ, ДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ, ДО СЕБЕ» (А. КУПРЕЙЧЕНКО): УКРАЇНОМОВНА АДАПТАЦІЯ, ВАЛІДИЗАЦІЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ	16
Сайко Н. О. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	23

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Мохорсва О. М. СПЕЦИФІКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ІЗ ЗАЗДРІСНІСТЮ У ЗАСУДЖЕНИХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК.....	28
---	----

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Атаманчук Н. М. НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ СПІЛКУВАННЯ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	34
Мельничук С. Л. ШКІЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	39
Яланська С. П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	44

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Pedorenko V. M. FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF IMMIGRANTS IN THE CONDITIONS OF ANOTHER COUNTRY (FOR THE EXAMPLE OF GERMANY).....	5
--	---

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Butenko N. V. PROVIDING GROUP WORK WITH FAMILIES WHO ARE UNDER DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES.....	11
---	----

Savchenko O. V., Petrenko V. V., Timakova A. V. «METHODODOLOGY OF PERSONAL TRUST / MISTRUST IN THE WORLD, IN OTHER PEOPLE, IN ONESELF» (A. KUPREYCHENKO): UKRAINIAN LANGUAGE ADAPTATION, VALIDATION AND STANDARDIZATION.....	16
---	----

Saiko N. O. SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INSTITUTIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION.....	23
--	----

LEGAL PSYCHOLOGY

Mokhorieva O. M. SPECIFICITY OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF RESPONSIBILITY AND ITS RELATIONSHIP WITH ENVY IN CONVICTED MEN AND WOMEN.....	28
---	----

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Atamanchuk N. M. ACADEMIC DISCIPLINE «PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION WORKERS.....	34
---	----

Melnychuk S. L. SCHOOL DEADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS A PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	39
---	----

Yalanska S. P. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS OF HARMONIZATION OF PSYCHO-EMOTIONAL STATE AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY CREATIVITY IN HIGHER EDUCATION.....	44
---	----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.316.6

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.1>

Педоренко В. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В УМОВАХ ІНШОЇ КРАЇНИ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)

FEATURES OF THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF IMMIGRANTS IN THE CONDITIONS OF ANOTHER COUNTRY (FOR THE EXAMPLE OF GERMANY)

У статті розкриваються особливості психоемоційного стану українських переселенців, які отримали захист в Німеччині. Дослідження охоплено 125 респондентів віком від 28 до 63 років. Це переважно жінки і діти, незначна кількість чоловіків від 45 і більше років, які звільнені від військової служби, молодь, матері з дітьми, люди пенсійного віку, військовослужбовці, які знаходяться на лікуванні в Німеччині внаслідок отриманого бойового поранення. Особливістю вибірки є наявність у респондентів або у їх близьких серйозного захворювання і отримання ними медичної допомоги в Німеччині. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив нам зробити припущення про те, що вимушені переселенці мають значні проблеми в першу чергу в психоемоційній сфері внаслідок пережитих психотравмуючих подій через російське вторгнення. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження встановлено, що негативний вплив на психоемоційний стан вимушених переселенців мають пережиті психотравмуючі події через російське вторгнення, наявність у них або у когось з їхніх близьких серйозного захворювання, а також стресові фактори самої міграції, такі як спонтанність, непрогнозованість міграції, невизначеність майбутнього, труднощі в адаптації в умовах іншої країни. Емпірично визначено наявність у респондентів високої тривожності, агресивності, ригідності, фрустрації, почуття провини, сорому і страху, емоційної напруги, роздратованості, нестриманості, труднощів у взаємодії з оточуючими, заниженої самооцінки, уникнення труднощів, боязнь невдач, негнучкість у поведінці, у поглядах, переконаннях. Нами встановлено, що 31,5% респондентів планують навесні повернутися в Україну, 32,0% респондентів планують повернутися в Україну відразу після закінчення війни, а 36,8% опитаних хотіли б залишитись в Німеччині на тривалий період.

Ключові слова: біженці, військова агресія, російське вторгнення, Україна, тривожність, агресивність, ригідність, фрустрація, почуття провини, сором, страх, особистість.

The article reveals the peculiarities of the psycho-emotional state of Ukrainian immigrants who received protection in Germany. The study covered 125 respondents aged 28 to 63. These are mainly women and children, a small number of men aged 45 and over who have been released from military service, young people, mothers with children, people of retirement age, servicemen who are being treated in Germany as a result of combat injuries. A feature of the sample is that the respondents or their relatives have a serious illness and receive medical care in Germany. The theoretical analysis of scientific sources allowed us to make an assumption that forced migrants have significant problems primarily in the psycho-emotional sphere as a result of experienced psycho-traumatic events due to the Russian invasion. On the basis of theoretical analysis and empirical research, it was established that the psycho-emotional state of forced migrants has a negative impact on the psycho-traumatic events experienced due to the Russian invasion, the presence of a serious illness in them or someone close to them, as well as stress factors of migration itself, such as spontaneity, unpredictability of migration, uncertainty of the future, difficulties in adapting to the conditions of another country. It was empirically determined that respondents have high anxiety, aggressiveness, rigidity, frustration, guilt, shame and fear, emotional tension, irritability, intemperance, difficulties in interacting with others, low self-esteem, avoidance of difficulties, fear of failure, inflexibility in behavior, in attitudes, beliefs. We found that 31.5% of respondents plan to return to Ukraine in the spring, 32.0% of respondents plan to return to Ukraine immediately after the end of the war, and 36.8% of respondents would like to stay in Germany for a long period.

Key words: refugees, military aggression, Russian invasion, Ukraine, anxiety, aggressiveness, rigidity, frustration, guilt, shame, fear, personality.

Постановка проблеми. Військова агресія Росії проти держави Україна, яка відзначається особливою підступністю і жорстокістю, цинічними вбивствами, гвалтуваннями жінок і дітей, катуваннями цивільного населення, знищенням цивільної інфраструктури, усе це спонукало громадян України до вимушених міграцій, шукаючи безпечного місця проживання для себе та членів своєї родини. Значна частина гро-

мадян України отримали допомогу всередині своєї держави і набули статусу внутрішньо переміщених осіб, інша ж частина громадян, незважаючи на побоювання, скористалася можливістю виїзду за кордон.

За інформацією уповноваженого Верховної Ради України з прав людини Д. Лубінця, станом на 1 грудня 2022 року більше 14,5 млн. громадян України виїхали з України після 24 лютого 2022 року, це пере-

важно жінки та діти, приблизно 7,7 млн. українців зареєстровані в країнах Європи як отримувачі тимчасового захисту.

Однією з країн Європи, яка прийняла найбільшу кількість біженців з України, є Німеччина. Біженці обирають Німеччину, оскільки в інтернет-просторі поширені повідомлення про те, що ця країна надає українським біженцям різносторонню допомогу: медичну, соціально-психологічну, фінансову, створюються умови для інтеграції українців у суспільстві через вивчення німецької мови, працевлаштування, дітям надається можливість отримувати освіту тощо. Однак пережиті внаслідок бойових дій певні психотравмуючі події спровокували суттєві проблеми в першу чергу в емоційній сфері біженців. До того ж, на думку українців, які залишилися проживати в Україні і які прямо або опосередковано дорікають співгромадянам, які виїхали за кордон, стверджуючи, що в інших країнах вони почуваються значно краще емоційно.

З огляду на зазначене, на нашу думку потребують ґрунтовного емпіричного дослідження особливості психоемоційної сфери біженців, які вимушено опинилися в іншій країні через військові дії в Україні.

Мета статті – емпірично дослідити особливості психоемоційного стану вимушених переселенців з України в умовах іншої країни (на прикладі Німеччини).

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічні особливості біженців, внутрішньо переміщених осіб, вимушених переселенців з України за кордон є предметом дослідження багатьох українських науковців. Багатьма дослідниками вивчався негативний деструктивний вплив військових дій, що спричинив велику кількість біженців, які змушені були покинути рідний дім, роботу, інших членів родини тощо. Так, деякі науковці вказують на негативний вплив війни, який виявляється в певних хворобливих емоційних станах, в проблемах адаптації, в підвищенні ризику суїцидальної поведінки, в проблемах ідентичності особистості, надмірній тривожності, невпевненості у собі, фобіях (В. Дуб, М. Дворник, В. Лефтеров, І. Трубавіна, Я. Юрків, Д. Луканов) [2; 3; 4; 9; 10], в зниженні рівня емпатії, інтолерантності до невідомості, в емоційному дискомфорті, відсутності оптимізму, схильності до неприйняття інших, прагненні до домінування (Ю. Максименко, О. Морозова-Йоханнессен, М. Нестеренко) [6; 9, с. 90-97].

Однак науковцями відзначаються також і позитивні особистісні зміни в українців внаслідок впливу подій війни: спостерігається активізація альтруїзму, соціальної співпраці, згуртованості, здатності до консенсусу, зростає патріотична спрямованість, волонтерська активність, оптимізм в очікуванні перемоги в війні (І. Субашкевич, А. Шпагіна) [8, с. 121, 122], підвищується здатність до рефлексії, організованість, автономність, емоційна стійкість, конкурентоспроможність (А. Бойченко, М. Слюсаревський) [1, с. 126; 7]. Однак, на нашу думку, більшість наукових досліджень присвячено вивченню проблем адаптації, психоемоційних станів внутрішньо переміще-

них осіб, натомість дослідженню психоемоційних станів переселенців, які знайшли тимчасовий захист поза межами України, приділено незначну увагу.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження особливостей емоційного стану переселенців, які отримали притулок в Німеччині, ми використували тест Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів особистості» та розроблену нами анкету. Дослідження було проведено в жовтні-листопаді 2022 року. Опитування проводилося під час безпосередньої взаємодії із респондентами, на добровільній та анонімній основі. Усі респонденти дали згоду на участь у дослідженні.

Емпіричним дослідженням охоплено 125 респондентів, які є вимушеними мігрантами з України через російську агресію проти України. Вік респондентів – 28 – 63 роки. Як ми уже зазначали, це переважно жінки і діти, незначна кількість чоловіків зрілого віку (45 і більше років), які звільнені від військової служби, молодь, матері з дітьми, люди пенсійного віку, військовослужбовці віком 32-44 роки, які знаходяться на лікуванні в Німеччині внаслідок отриманого серйозного бойового поранення. Географія респондентів охоплює усю територію України, це переселенці з Донецької, Дніпропетровської, Вінницької, Запорізької, Київської, Луганської, Миколаївської, Харківської Херсонської областей.

Проаналізуємо отримані нами емпіричні дані. За тестом Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів особистості» нами отримано наступні результати (рис. 1).

Як видно з рисунку 1, респонденти демонструють високі показники за шкалами тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності. Найвищий показник у вимушених переселенців виявлено за шкалою агресивності – середнє значення становить 18,8 балів. Це вказує на те, що їм властива висока агресивність, нестриманість, вони мають значні труднощі у взаємодії з оточуючими людьми. Дуже високий показник виявлено також і за шкалою тривожності – середнє значення становить 17,9 балів: їм властива висока емоційна напруга, роздратованість, передчуття поганого, а також прискорене серцебиття, часте дихання, надмірне потовиділення.

Крім того, вимушені переселенці демонструють занижену самооцінку, вони намагаються уникати труднощів, бояться невдач, мають сильно виражену ригідність, демонструють негнучкість у поведінці, у поглядах, переконаннях, схильні вперто відстоювати свою точку зору, навіть якщо вона неконструктивна.

Наступним етапом нашого дослідження було проаналізувати за допомогою розробленої нами анкети емоційні стани, які притаманні українським переселенцям, які отримали тимчасовий захист в Німеччині. Ми запропонували респондентам оцінити за 5-ти бальною шкалою емоційні стани, які їм характерні, де 5 балів – найвищий рівень проживання даного емоційного стану, 0 балів – даний емоційний стан не є характерний респонденту. На рисунку 2 нами представлено середні показники характерних психоемоційних станів українських переселенців.

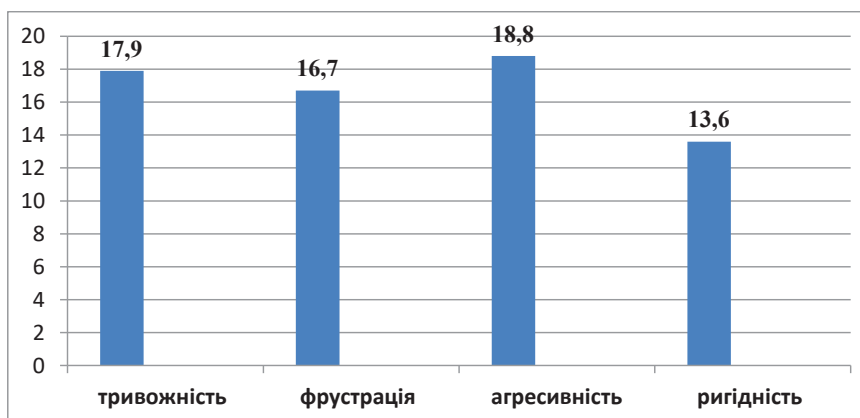


Рис.1. Середні показники самооцінки психічних станів вимушених переселенців

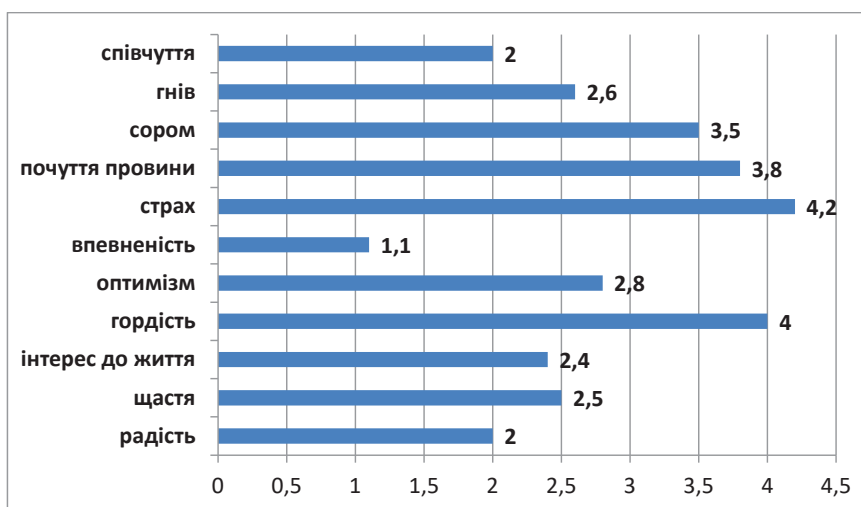


Рис. 2. Середні показники характерних емоційних станів українських переселенців

Як видно з рисунку 2, найнижче середнє значення респонденти продемонстрували за шкалою «впевненість». В індивідуальних бесідах з респондентами нам вдалося з'ясувати, що їм властивий високий показник невпевненості, яка стосується їх власного майбутнього, майбутнього власної родини. Причиною цієї невпевненості, на думку самих респондентів, звичайно, є війна, непрогнозованість її розгортання. У багатьох респондентів відчуття невпевненості пов'язане із втратою житла, роботи, а у деяких із втратою когось із близьких (чоловіка, брата, батька). Варто зазначити, що емоційний стан невпевненості респонденти відчувають стосовно власного майбутнього і своєї родини, стосовно ж держави Україна, то респондентам властивий середній показник оптимізму (2,8 бали). Відчуття оптимізму респонденти пов'язують із впевненістю в перемозі українського народу у цій війні, вірою в могутність українського війська. Крім того, нами отримано досить високий показник за шкалою «гордість». Цей емоційний стан вимушені переселенці пояснюють тим, що вони відчувають гордість, що вони українці, вони намагаються підкреслити свою національність при будь-якій нагоді, для цього вони

використовують елементи національної символіки в одязі, синьо-жовті стрічки, браслети, українську мову тощо.

Поряд із високим показником за шкалою «гордість» нами отримано досить високий показник за шкалою «сором». В індивідуальних бесідах із респондентами нам вдалося з'ясувати, що емоційний стан гордості українці пов'язують із власною приналежністю до українського народу, вони пишаються сміливістю українських захисників, слідкують за їх успіхами на фронті. А емоційний стан сорому вони пов'язують із певними особистісними проблемами, труднощами, з якими вони зіштовхнулись у чужій країні, а саме, відсутність власних елементарних речей спонукає переселенців просити житло, речі, засоби гігієни, кошти. Цей стан вимушені переселенці характеризують як такий, коли ти ніби сам собі не належиш, ти і твоя родина повністю залежать від інших людей, чужої країни.

Варто відзначити, що у такій країні як Німеччина для українських переселенців створено усі необхідні умови для належного соціального, матеріального забезпечення, створено умови для кращої адаптації і інтеграції українців у суспільство, зокрема для

українських переселенців створені соціальні служби, працюють перекладачі, відкрито безкоштовні курси вивчення німецької мови, створено умови для працевлаштування, для відвідування дітьми дитячих садочків, шкіл, інших центрів розвитку, надається медична допомога. Однак, незважаючи на це, під час індивідуальних бесід, спостережень за респондентами нами з'ясовано, що вимушені переселенці, особливо молодого працездатного віку, відчують серйозний емоційний дискомфорт, сором, який викликаний вимушеною міграцією, пережитими внаслідок війни психотравмуючими подіями, розлукою з рідними людьми, країною, звичними умовами існування мовним бар'єром. Самі переселенці з сумом згадують своє життя в Україні, домашні ритуали, свята, які раніше не мали великого значення, і тепер багато переселенців порівнюють себе із безпритульними людьми, які не мають у суспільстві ніяких прав.

На нашу думку, переживання вимушеними переселенцями почуття сорому спричинює низькі показники за шкалою «співчуття» (2,0 бали). З одного боку, це може вказувати на загострення егоїстичної спрямованості вимушених переселенців. Однак, як вони самі визнають, вони не дозволяють собі проявляти емоції, особливо позитивні, вони стали більш «товстошкірі», і як наслідок, вони перестали співчутливо ставитись до інших людей і до самих себе, що, на нашу думку, свідчить про різке зниження емоційної чутливості, емпатійності, зростання байдужості.

Досить високий показник нами отримано за шкалою «почуття провини». Сформована нами вибірка має свою особливість. Переважна більшість – це люди, які, крім того, що вони втікали від війни, змушені були шукати прилисток в іншій країні через проблеми зі здоров'ям, потрібну їм медичну допомогу вони не могли отримати в Україні через війну. Для українців під час війни медичні послуги в Німеччині надаються безкоштовно через систему страхування. А тому ситуація виглядає так, ніби завдяки війні, ці українці змогли отримати якісні медичні послуги. Це вимушені переселенці, які мають такі хвороби, як онкологія, серцево-судинні захворювання, люди з обмеженими функціональними можливостями, які потребують хірургічного втручання та ін. Наявність цієї обставини має значний вплив на переживання респондентами почуття провини.

Зауважимо, що високі показники за шкалою «почуття провини» найбільш характерні для переселенців віком від 28 до 46 років, у старших за віком переселенців показник за шкалою «почуття провини» є значно нижчим. Серед наших респондентів є військові, які отримали бойові поранення і теж знаходяться на лікуванні в Німеччині, у них показник почуття провини має низький або нижче середнього рівень. Однак вони досить часто під час дослідження наголошували на тому, що як тільки стан їхнього здоров'я покращиться, вони планують повернутись на фронт до побратимів.

На нашу думку, виявлені нами високі показники за шкалою «почуття провини», «сором» може і в май-

бутньому мати негативні наслідки, оскільки цей емоційний стан може перейти в синдром «біженця», який характеризується постійним пригніченням станом, сумом, почуттям провини через те, що покинули країну, рідних і близьких людей через війну і вчасно не повернулись до рідної домівки, оскільки почали облаштовувати своє життя в іншій країні.

В індивідуальних бесідах власне почуття провини респонденти характеризували наступним чином. Вони відчують провину через те, що під час війни вони покинули країну, поїхали шукати більш безпечні, кращі умови проживання і це почуття провини вони відчували із самого моменту переїзду. Крім того, це почуття провини ще й спровоковане зовні, оскільки в близькому оточенні переселенців знаходились люди, які дорікали тим, що їм значно легше живеться закордоном, ніж в Україні, адже в Німеччині не літають ракети, не вимикають світло, є тепло і вода, виплачують кошти і багато інших аргументів. Крім того, спілкуючись із іншими переселенцями в Німеччині, досить часто виникають суперечки з приводу причини переїзду українців з тих регіонів, які постраждали від війни менше, ніж Маріуполь, Донецьк, Харків, Херсон та інші регіони. Також досить часто виникають дискусії з мовного і релігійного питання.

На думку переселенців, зовні у них складається враження, що в Німеччині українці об'єднуються, створюють певні групи в соціальних мережах, типу фейсбук, телеграм тощо, з метою надання допомоги і підтримки один одному, але в той же час між самими українцями виникає багато суперечок з різних причин. Ми пояснюємо наявність цих суперечок в першу чергу тим, що усі без виключення вимушені переселенці є психологічно травмованими війною, вимушеною міграцією, а тому досить гостро реагують навіть на несуттєві зауваження чи звернення. Крім того, як показали результати нашого дослідження, вимушені переселенці демонструють конфліктність, негнучкість у поведінці, у переконаннях, схильні вперто відстоювати свою точку зору, навіть якщо вона неконструктивна. Ми вважаємо, що ця конфліктність вимушених переселенців спричинена також і високими показниками відчуття емоції страху, за даною шкалою нами отримано найвищий показник (4,2 бали).

Щодо емоції гніву, то вимушені переселенці відчують цей емоційний стан виключно до Росії, росіян, їх вони звинувачують в розв'язаній війні проти українців. До громадян Німеччини вимушені переселенці відчують щире вдячність і повагу.

За позитивними емоціями, такими, як радість, щастя вимушені переселенці демонструють дещо занижені показники – 2,0 і 2,5 балів. За їхніми словами, їм приносить радість задоволення елементарних потреб, таких як наявність житла, необхідного одягу, харчування, а також те, що рідні і близькі в безпеці. Радість і задоволення вимушені переселенці відчують від гарних новин з України про хід воєнних дій, активно їх обговорюють.

Щодо інтересу до життя, то нами отримано нижче середнього показник за цією шкалою – 2,4 бали. Як

пояснюють самі вимушені переселенці, вони приїхали до Німеччини ще навесні або влітку і за цей час вони намагаються жити повноцінним життям, вони намагаються більше прогулюватись вулицями Німеччини, вивчають звичаї цієї країни, багато хто почав відвідувати мовні курси для того, щоб адаптуватись до нових умов проживання у новій країні і таким чином у них пробуджується інтерес до життя.

Під час дослідження ми поставили респондентам також питання «Чи плануєте ви повертатись в Україну». На початку грудня інтернет-платформа EWL спільно із Центром Східноєвропейських студій Варшавського університету оприлюднили результати опитувань українських біженців в Польщі та Німеччині чи планують вони повертатися в Україну після закінчення російської агресії. За результатами їхнього опитування близько 28% українських біженців планують повернутися в Україну якнайшвидше, близько 31% планують залишитися в Німеччині ще мінімум на рік по закінченню війни, а близько 14% планують залишитися в Німеччині ще на декілька років, приблизно 48% українських біженців не планують повертатися до України. Ми отримали дещо інші результати дослідження. 31,5% респондентів планують навесні повертатися в Україну, незалежно від того, закінчиться до того часу війна чи ще не закінчиться. Це переважно респонденти старше 50-ти років, також люди, які проживали в Україні в сільській місцевості, які звикли навесні працювати на земельних ділянках, вести власне господарство тощо. 32,0% респондентів повідомили, що планують повернутися в Україну відразу після закінчення війни, а 36,8% опитаних відповіли, що хотіли б залишитись в Німеччині на тривалий період. Як зазначають самі респонденти, відразу після приїзду до Німеччини, усі вони хотіли швидко повернутися в Україну, але чим більше вони знаходяться в іншій країні, тим більше вони адаптуються до нових умов проживання і сум за рідною домівкою, Батьківщиною відчувається вже не так гостро.

Слід відзначити, що більшість респондентів на початку дослідження неохоче ділились своїми думками, переживаннями, проявляли схильність порів-

нювати умови життя, звичаї в Україні та Німеччині. Окремі респонденти почали відвідувати мовні курси і вивчати мову, інші беруть з них приклад і теж поступово починають адаптуватись до нових умов суспільства, однак цей процес відбувається досить повільно. Більшість вимушених переселенців все таки наголошують на бажанні повернутися в Україну, а тому не бажать вивчати мову, інші посиляються на проблеми зі здоров'ям. Нами встановлено також частина вимушених переселенців, які висловлюють незадоволення створеними для них умовами проживання, наданням соціальних послуг, великими бюрократичними труднощами, що також є причиною багатьох суперечок між самими вимушеними переселенцями.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз наукових джерел дозволив нам зробити припущення про те, що вимушені переселенці мають значні проблеми в першу чергу в психоемоційній сфері внаслідок пережитих психотравмуючих подій через російське вторгнення. Крім того, негативний вплив на психоемоційний стан вимушених переселенців має наявність у них самих або у когось з їх близьких серйозного захворювання, а також стресові фактори самої міграції, такі як спонтанність, непрогнозованість міграції, невизначеність майбутнього, труднощі в адаптації в умовах іншої країни.

Нами встановлено, що вимушеним переселенцям характерні висока тривожність, агресивність, ригідність і фрустрація. Вони відчувають високу емоційну напругу, роздратованість, передчуття поганого, нестриманість, мають значні труднощі у взаємодії з оточуючими людьми, демонструють занижену самооцінку, намагаються уникати труднощів, бояться невдач, демонструють негнучкість у поведінці, у поглядах, переконаннях. Нами також встановлено, що вимушеним переселенцям характерні високі показники почуття провини, сорому і страху, що в майбутньому може мати негативні наслідки, оскільки цей емоційний стан може перейти в синдром «біженця». Отримані нами результати дослідження підтверджують необхідність надання вимушеним переселенцям систематичної психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойченко А. В. Психологічні особливості становлення автономності особистості в умовах війни. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка»*. 2021. № 1 (01). С. 125-128.
2. Дворник М. С. Дистанційні модулі підтримання психологічного благополуччя особистості в період очікування миру. *Виміри особистісних трансформацій: матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Ніжин, 6 жовтня 2021 року); Т. М. Титаренко (голов. ред.) та ін. Київ: ІСПП НАПН України, 2021. С. 11-15.*
3. Дуб В. Соціокультурні характеристики ціннісних орієнтацій вимушених переселенців. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*, 2021. Вип. 49. С. 61–71.
4. Лефтеров В.А. Психологічні особливості екстремальної міграції в Україні. *Координати розвитку психології здоров'я: реалії та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, 23-23 листопада 2018 р.); за заг. ред. проф. О.В. Бацилевої. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2018. С. 106-110.*
5. Максименко Ю., Морозова-Иоханнессен О. Психологічні особливості особистісних змін переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Норвегії) *Вісник Національного університету оборони України*. № 5 (69) 2022. С. 90-97.
6. Нестеренко М. О. Роль особистісних ресурсів у адаптації вимушених переселенців до нових умов життя. *Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка»*. 2021. № 1(01). С. 200-202.
7. Слюсаревський М. М. Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики і відповіді. *Вісник НАПН України*. 2022. № 4(1). С. 1-11.
8. Субашкевич І. Р., Шпагіна А. Д. Дослідження соціально-психологічних настроїв українців у період війни. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Том 33 (72). № 2. С. 116-122.

9. Трубавіна І. Спектр проблем біженців в Україні в війні 2022 року: акценти і спостереження. Збірник тез II Міжнародної наукової конференції «Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки», 21-22 квітня. Т.: ФОП Паляниця В.А., 2022 С. 29-31.

10. Юрків Я. І., Луканов Д. В. Труднощі соціально-психологічної адаптації вразливих верств внутрішньо переміщених осіб до нових умов життя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 469-472.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 316.37:364.044.44

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.2>

Бутенко Н. В.

*доктор філософії в галузі соціальної роботи,
асистент кафедри соціальної роботи*

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРОВЕДЕННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

PROVIDING GROUP WORK WITH FAMILIES WHO ARE UNDER DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES

Стаття присвячена дослідженню можливостей використання методу групової роботи з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах. Автор аналізує основні форми роботи та групові заходи, що реалізуються переважно у державних центрах соціальних служб з даною категорією клієнтів та зосереджує увагу на тому, яких цілей має досягати групова робота для різних типів сімей. Зазначається, що провідним завданням залучення сімей до групової роботи є створення умов для покращення їхньої внутрішньосімейної взаємодії, створення додаткового джерела для підвищення власного батьківського потенціалу та покращення сімейного побуту.

У статті розкриваються напрямки групової роботи з трьома основними категоріями сімей: прийомними сім'ями, сім'ями, які мають труднощі у виконанні батьківських обов'язків, та сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю. Кожен з типів сімей може долучатися до груп різноманітного спрямування для того, щоб покращити соціальну ситуацію в родині: прийомні сім'ї мають працювати на підвищення батьківської компетентності та вчитися встановлювати довірливі стосунки з прийомними дітьми, у роботі з сім'ями, які ухиляються від виконання батьківських обов'язків потрібно працювати над підвищенням батьківського потенціалу, формувати усвідомлене ставлення до батьківства, у сім'ях, які виховують дитину з інвалідністю можна працювати на розвиток сімейних уявлень, зміну ставлення до інвалідності та хвороби дитини.

У статті зазначено, що будь-яка групова робота, яка проводиться з сім'ями, має працювати на створення довіри та безпечного середовища, у якому учасники можуть отримати позитивний досвід взаємодії, корисну інформацію по різних темах, позитивний приклад вирішення проблем, та, в перспективі створити мережу підтримки з іншими сім'ями та фахівцями для ефективного вирішення проблем.

Ключові слова: групова робота; соціальна-психологічна допомога; складні життєві обставини; групи взаємопідтримки для батьків; сімейні уявлення.

The article is dedicated to the investigation of the group method in the work with families, who are under difficult life circumstances. The author describes the main directions of group work that are used in Ukraine nowadays, mainly focusing on work and directions that are provided by state social services. The article describes different types of group work, which can be used in work such as training, support or encounter groups, lectures, art classes, etc. Two main topics discussed in the article are: how different types of group work can be used in working with clients, what purposes must be reached during this work, and what is the difference between different types of families and their behavior. The article also emphasizes the specifics of participant behavior, such as low motivation, refusals to work, and conflict behavior.

There is a discussion of the difference in the topic of group work for different types of families. Encounter groups are obligatory for foster families, because they must raise their parental policy and improve their educational skills. For families, who have problems with the fulfillment of paternal duties, it is highly desirable to attend a group aimed at forming the skills of conscious parenting, which will help to form appropriate lessons for the organization of family life. For families, raising children with disabilities, group work can be used to develop family representations and, accordingly, change attitudes toward the child's disability and illness.

It is emphasized that any group work is aimed at creating a support network between families, setting a positive example, promoting the creation of trusting relationships with professionals who provide social and psychological assistance, and improving the life situation of participants.

Key words: group work; social and psychological support; difficult life circumstances; encounter groups for parental potential; family representations.

Постановка проблеми. Групова робота, наряду з індивідуальними формами роботи, дуже часто використовується фахівцями у процесі надання соціальних послуг сім'ям, що належать до вразливих верств населення. Групова робота дає можливість охопити одночасно більшу кількість клієнтів та створює сприятливі умови для соціально-психологічної роботи. Найчастіше групова робота з сім'ями

реалізується у вигляді проведення різноманітних груп взаємопідтримки, тренінгових занять, шкіл для батьків, а також через заходи організації змістовного дозвілля.

Аналіз досліджень і публікацій. У зв'язку із змінами, що відбуваються у суспільстві, дослідники все більше уваги приділяють проведенню підготовчих занять з батьками задля створення безпечних

умов для дитини. Автори Лях, Т., Лехолетова, М., Петрович, В., Спіріна, Т. наголошують на тому, що із початком повномасштабного вторгнення в Україну батьківська підтримка стає потужним ресурсом, який допомагає дітям пережити психотравмуючі події війни, та пропонують професійний підхід у підготовці батьків [4, с. 27-28].

Окрема увага дослідників присвячена вивченню особливостей організації і проведення групової роботи з різними категоріями сімей. У контексті соціальної роботи з прийомними сім'ями, Петрочко, Ж. та Петушкова, Л. аналізують нову програму підготовки кандидатів у прийомні батьки та усиновлювачі, розкриваючи переваги модульного методу навчання [6]. Про необхідність підтримки прийомних батьків через створення груп взаємопідтримки також зазначають Пономаренко, Л. [7], Пілягіна, Г. [10]. Існують також окремі програми підготовки батьків, які бажають взяти на виховання дитину з інвалідністю [11]. Групова робота з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю розглядається через призму психотерапевтичної роботи з батьками [14, с. 35-36], гармонізації батьківсько-дитячих стосунків [12, с. 17-18]. Науковому обґрунтуванню тренінгу усвідомленого батьківства присвячена достатня кількість досліджень – його розглядають як інструмент профілактики потрапляння у складну ситуацію [13], запобігання відмови від дітей тощо, та як інструмент подолання кризи, що вже наступила, з метою мінімізації негативних наслідків для дитини.

Метою статті є проаналізувати можливості використання методу групової роботи при роботі з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Виклад основного матеріалу. Згідно із Законом України «Про соціальні послуги», складними життєвими обставинами (далі – СЖО) є обставини, які негативно впливають на розвиток і стан особи, і, які особа або сім'я не може подолати самостійно. При цьому чинники, що призводять до виникнення СЖО, можуть бути як невідворотними, наприклад, настання похилого віку, невиліковні хвороби, інвалідність, втрата одного з батьків, так і такими, чії негативні наслідки можна подолати при наданні професійної допомоги, наприклад, малозабезпеченість, бездомність, втрата соціальних зв'язків тощо [8]. У випадку, коли сім'я вже опинилася під дією негативних чинників, вона потребує допомоги спеціалістів, зокрема фахівця соціальної роботи та психолога, які допоможуть їй скласти план виходу із наявної ситуації аби мінімізувати негативний вплив існуючих чинників. Разом з тим, сім'ї, які вже проходять шлях покращення власної соціальної ситуації, потребують сторонньої підтримки, як додаткового ресурсу для наснаження або позитивного прикладу. Надати такий ресурс можна саме за допомогою різноманітних форм проведення груп, які використовуються у соціально-психологічній роботі.

Робота з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, може відбуватися у різних формах: у вигляді груп взаємопідтримки, тренінгів

різноманітного спрямування, семінарів, групових занять, творчих майстер класів тощо. Найбільш поширеними є формати груп взаємопідтримки та тренінги. Метод групової роботи може мати перевагу над індивідуальними консультаціями, коли потрібно створити умови для охоплення більшої кількості учасників, та сприяти обміну досвідом і виробленню конструктивних стратегій поведінки у ситуаціях невизначеності. Разом з тим, групову роботу можна використовувати, коли учасникам, які мають недостатній рівень досягнень показують приклад сімей, які знаходяться у подібній ситуації, змогли активізувати власні ресурси і досягти позитивних результатів.

Групи взаємопідтримки дають можливість створити єдиний безпечний простір для спілкування, де учасники можуть поділитися власними переживаннями щодо обговорюваних питань та отримати підтримку від інших. Автори посібника «Створення та організація груп взаємопідтримки для батьків-вихователів та прийомних батьків» відзначають, що формат груп взаємопідтримки дає можливість учасникам отримати груповий досвід, відрефлексувати власну поведінку та реакції за рахунок відтворення суспільних відносин на мікрорівні; отримати адекватний зворотній зв'язок та набути нових навичок та вмій у спілкуванні з дітьми або з іншими дорослими [11, с. 9-10].

Тренінг найчастіше використовується для формування специфічних навичок у учасників. В контексті безпосередньо соціальної роботи, його можуть використовувати для того, щоб навчити батьків доглядати за дітьми, що мають специфічні прояви захворювання, надавати їм домедичну допомогу, підтримувати їх у людних місцях тощо. Так само тренінгова форма роботи може використовуватися для того, щоб навчити учасників надавати конкретний вид соціальних послуг в умовах надомного перебування. Щодо психологічних тренінгів – то вони рідше використовуються у роботі соціальних служб, особливо державних, оскільки їх головною метою є покращення соціальної ситуації сім'ї, за рахунок зменшення негативного впливу обставин, що впливають на клієнтів. Втім, така форма роботи також використовується: тренінги особистісного зростання, ненасильницького спілкування, тренінг гармонізації батьківсько-дитячих або подружніх стосунків.

Семінари або освітні лекції, які проводяться для сімей, мають на меті розкриття конкретної теми та надання нової інформації по ній. Найчастіше цей формат роботи використовується, коли до сімей потрібно довести інформацію про новели законодавства або висвітлити теоретичну площину питання, що стосуються, наприклад внутрішньосімейних стосунків, особливостей виховання дитини, розвитку власної сім'ї та особистості тощо. Застосування цього формату у роботі найчастіше обмежується особливостями його проведення – захід найчастіше відбувається одноразово, триває не більше 1,5-2 години і передбачає надання переважно теоретичного матеріалу, без підкріплення практичними навичками.

Однак, його можна використовувати, коли виникає потреба швидко донести оновлену інформацію до великої групи учасників, або ж коли у декількох клієнтів одночасно виникає запит на схожу інформацію.

Проведення різноманітних творчих занять та майстер класів не лише сприяє організації змістовного дозвілля для сімей в СЖО, але і створює безпечне середовище для розкриття учасників. У процесі роботи, при наявності відповідної підготовки фахівця, можна використовувати елементи експресивної терапії, яка була розроблена Н. Роджерс [1, с. 36]. Відповідно до цієї концепції, експресивна терапія дозволяє працювати над розкриттям власної особистості шляхом використання будь-якого напрямку творчості. Саме тому, до різноманітних творчих занять потрібно долучати не лише дітей, а й їх батьків, тому що ситуація роботи з різноманітними матеріалами, креативне середовище може посприяти розкриттю батьків, створення довірливого ставлення до ведучих.

Налагодження та гармонізація батьківсько-дитячих стосунків є провідною метою групових занять, що організуються на базі центрів соціальних служб. Для будь-якого напрямку соціальної та психологічної роботи пріоритетним завданням є дотримання та захист прав дитини. Оскільки батьки або особи, що їх заміщують, є первинною ланкою у забезпеченні цих прав, більшість програм тренінгів спрямована саме на те, щоб донести до батьків важливість підтримання нормальних стосунків із дитиною і виконання своїх зобов'язань щодо її виховання і забезпечення. Створення середовища, яке об'єднуватиме сім'ї, які перебувають у схожій соціальній ситуації, сприяє створенню мережі нових контактів, які позитивно впливатимуть на індивідуальний прогрес кожного з учасників групи. Участь у групах дозволяє не лише краще досягати цілей роботи за рахунок проходження групової динаміки, а сприяє актуалізації нових питань, які можуть бути задані, а також формуванні нового групового досвіду, що може виникати у процесі обговорення та роботи. Позитивний приклад інших членів групи у вирішенні схожих проблем також може стати додатковим джерелом для інспірації до дій.

У той же час проведення групової роботи з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, має свою специфіку. По-перше, не всі учасники можуть бути вмотивовані та усвідомлювати власне цілепокладання у відвідуванні занять. Бувають випадки, коли батьки погоджуються ходити на групи, тому що це є умовою для збереження ними батьківських прав і опіки над дитиною, іноді – тому що мають свої власні уявлення щодо змісту і форми роботи, сподіваючись, що за відвідування вони отримуватимуть додаткові «бали» у вигляді допомоги, виплат або поблажливого ставлення. По-друге, учасники можуть ігнорувати групи, особливо на перших заняттях, не приходячи без поважних причин, або приходячи на групи у стані алкогольного сп'яніння або не підготовленими. Таким чином батьки неусвідомлено бойкотують групову роботу, не намагаю-

чись долучитися до її роботи та заважають іншим учасникам, відвертаючи усю увагу на себе. По-третє, здійснюючи спротив груповому впливу, учасники можуть відмовлятися приймати участь у роботі, виконувати завдання, долучатися до обговорень, при цьому вступаючи у конфлікти та суперечки з іншими і відмовляючись покинути групу. Саме тому, підготовка та організація групової роботи для таких категорій клієнтів потребує чітко вираженої структури тренінгу, розуміння напрямків роботи та розвитку групи, а також відповідної професійної підготовки тренера або ведучого.

Групи можуть бути організовані для різних учасників, та включати або виключно батьків, або батьків та дітей, одного або двох членів подружжя, інших членів сім'ї, які бажають брати участь у роботі. Найчастіше метод групової роботи об'єднує сімей, які не просто перебувають у складних життєвих обставинах, але і об'єднанні спільною соціальною ситуацією, наприклад сімей, які взяли на виховання дитину-сироту або дитину, позбавлену батьківського піклування; сімей, які виховують дитину з інвалідністю; сімей з низьким вихованим потенціалом тощо.

Зокрема, для прийомних сімей або сімей, які взяли під опіку дітей-сиріт, відвідування груп є обов'язковою формою роботою, яка використовується спеціально для підвищення їхнього обов'язності та розвитку батьківської компетентності. Зокрема, у 2011 році Міністерством у справах сім'ї, молоді та спорту була затверджена «Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу», загальним обсягом 40 годин, яка складається з 6 модулів. Метою програми є «... посилення виховного потенціалу прийомних батьків, батьків-вихователів, підвищення рівня їх компетентності, що сприятиме встановленню позитивних взаємостосунків батьків з дітьми, повноцінному розвитку дітей та самореалізації батьків» [10]. Однак це не єдина програма, яка використовується для навчання кандидатів у прийомні батьки: в Україні також діє програма «Прайд», та нова програма, яка стартувала восени 2022 року в рамках проєкту «Моніторинг потреб та підтримка дітей в умовах війни», що реалізується за участю ЮНІСЕФ Україна [3]. Специфікою програм навчання батьків є те, що усі компоненти є обов'язковими для опрацювання та проходження. Окрім груп навчання для батьків, центри соціальних служб також працюють над тим, щоб створювати групи взаємопідтримки, де прийомні сім'ї або батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, можуть ділитися досвідом виховання дітей та вирішення питань, що виникають у процесі їх освіти і розвитку.

Для сімей, які мають труднощі у виконанні своїх батьківських обов'язків щодо дитини, відвідування групових занять є дуже бажаним, а іноді навіть обов'язковим елементом. У таких сім'ях можуть виникати проблеми пов'язані із конфліктами, домашнім насиллям, вживанням алкогольних напоїв, що в загальному призводить до нехтування потребами

дитини і може створювати несприятливу ситуації для її розвитку в родині. У свою чергу, в найскладніших випадках, це може призвести до ухиляння від виконання батьківських обов'язків та ставити питання щодо вилучення дитини із сім'ї та позбавлення батьків прав. Для того, щоб уникнути такого розвитку подій, сім'ям, які перебувають в нестабільній соціальній ситуації та мають явно виражені ознаки складних життєвих обставин, пропонують пройти групові заняття по усвідомленому батьківству. Заходи по типу «Школа усвідомленого батьківства» зазвичай тривають 10-12 занять, що проводяться щотижнево та включають обговорення тем, що стосуються усіх сфер сімейного життя: починаючи від планування вагітності, особливостей розвитку та дорослішання дітей, включаючи сімейні цінності, стосунки із партнером, особливості підтримки економічної сфери сім'ї та налагодження спільного побуту [13, с. 9-11]. На відміну від програм навчання, що мають бути обов'язково опрацьовані в повному обсязі, групи, спрямовані на підвищення батьківського потенціалу також містять обов'язкові тематизми, однак мають більш гнучку структуру і можуть бути відкориговані відповідно до динаміки та запитів учасників.

У роботі з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю, групи можуть застосовуватися для підвищення обізнаності з правових та соціальних питань захисту прав дітей, як джерело додаткової підтримки у процесі прийняття захворювання дитини, а також для налагодження батьківсько-дитячих стосунків та організації змістовного дозвілля для дітей. На базі Київського міського центру соціальних служб декілька років функціонує «Школа батьків» – щотижневий захід, на якому батьки, які виховують дітей або осіб з інвалідністю, мають змогу отримати інформацію щодо змін у законодавстві, особливостях надання соціальних послуг та допомоги, особливостях надання освітніх послуг та специфіці співпраці з освітніми та медичними установами. Школа проводиться для усіх бажаючих та охоплює велику географію учасників з усієї України, складаючись з шести тем, що повторюються [2]. На таких зустрічах батьки мають можливість задати запитання та отримати кваліфіковані відповіді на запитання, що стосуються конкретної їхньої соціальної ситуації, а також послухати історії щодо досвіду інших людей, які стикаються зі схожими проблемами.

Групова робота можна також використовуватися при корекції та розвитку сімейних уявлень про дитячу інвалідність. Кожна сім'я, яка виховує дитину з інвалідністю, має власне розуміння причин виникнення цієї інвалідності та по-різному вбудовує захворювання у своє життя, зберігаючи свою функціональність. Однак, зосереджуючись на вирішенні поточних питань, сім'ї іноді можуть ігнорувати перспективи власного розвитку або нові підходи до вирішення проблемних або спірних ситуацій, саме для того, щоб розширити кругозір сімей, сприяти знайомству з іншими сім'ями, які можуть мати схожі проблеми і можна використовувати групову роботу. Робота з сімейними уявленнями може відбуватися

у форматі тренінгових занять з елементами семінару, оскільки, окрім практичних навичок, у батьків завжди є запит на додаткову інформацію щодо особливостей дорослішання дитини з інвалідністю, техник і методик, які можна використовувати для її розвитку у домашніх умовах тощо.

Програма тренінг-семінару включає 10 занять по 2 години, та передбачає роботу з тематизмами за трьома основними напрямками: інтерес батьків, розвиток сім'ї, заохочення до співпраці. Підтримання інтересу батьків, як вже зазначалося, можуть бути досягнутим за рахунок розширення їхніх знань про особливості розвитку дітей, успішні кейси їх навчання та адаптації до нових умов, створення інклюзивного середовища, а також за рахунок проведення різноманітних практичних занять, спрямованих на дослідження батьками власної особистості. Батьки, які виховують дитину з інвалідністю, можуть переживати негативні емоції, що пов'язані з процесом прийняття негативних проявів хвороби, однак не пов'язані із ставленням до самої дитини, і для того, щоб допомогти учасникам краще диференціювати свої емоції, визначити причини внутрішнього напруження можна застосовувати різноманітні елементи творчих занять з подальшим їх обговоренням. Розвиток сім'ї досягається за рахунок підтримання внутрішньо сімейної взаємодії та налагодження контактів з оточуючими. Вироблення навичок ефективного спілкування, активного слухання, неконфліктного вирішення питань, створення довірливої та підтримуючої атмосфери у сім'ї – все це досягається за рахунок проведення вправ, які допомагають сформувати і закріпити нові навички. Створення мережових стосунків між сім'ями досягається за рахунок роботи в групах, де учасники мають змогу ділитися власним досвідом, виробляючи групові стратегії поведінки для вирішення поставлених питань. Заохочення до співпраці передбачає налагодження більш тісної співпраці із фахівцями, що надають послуги та психологами та розширення патернів поведінки при організації вільного часу зі своєю дитиною.

Варто зазначити, що сім'ї, які погоджуються до участі у тренінгах мають певний рівень довіри до фахівців, які пропонують їм такі можливості, однак, саме участь у груповій роботі, сприяє створенню більш тісного та довірливого спілкування. Учасники груп більш активно долучаються до інших типів заходів, що пропонуються центрами соціальних служб та більш відповідально починають ставитися до їх відвідування. Отже, одним із побічних результатів проведення групової роботи із сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, є не лише досягнення цілей та завдань тренінгу, отримання особистих результатів, але і створення мережі підтримки і контактів між учасниками, підсилення партнерської взаємодії із організаціями, які проводять роботу. Це у свою чергу сприяє тому, що коли сім'ї знову опиняються під дією несприятливих обставин, вони не закриваються у собі, погіршуючи ситуацію, а звертаються за кваліфікованою допомогою. Саме тому, зазначені форми та напрямки роботи

не є остаточними і вичерпними ні у практиці державних центрів, ні громадських організацій. Тематика та спрямування тренінгів постійно оновлюється, доповнюється новими питаннями, що є актуальним відображенням сучасної соціальної ситуації в Україні.

Висновки. Метод групової роботи може використовуватися не лише у роботі зі звичайними запитами клієнтів, але і для того, щоб долати негативні наслідки складних життєвих обставин, у які можуть потрапляти сім'ї, які належать до вразливих категорій. Групова робота може реалізуватися у вигляді груп взаємопідтримки, тренінгів, семінарів або будь-яких інших форм, які доречно буде використовувати при роботі із конкретною проблемою. При чому залучення до роботи груп може бути як обов'язковим компонентом у процесі наданні сім'ї соціально-психологічної допомоги, так і додатковим джерелом покращення власного соціального становища.

Головною метою більшості форм групової роботи є налагодження внутрішньо сімейних сто-

сунків, покращення комунікації з дітьми та іншими членами сім'ї, підвищення власного потенціалу як батьків. Разом із тим, залучення сімей до роботи груп сприяє тому, щоб сформувати мережу підтримки з іншими сім'ями, які мають схожі проблеми або перебувають у схожій ситуації, і, відповідно, використовувати ресурс співпраці як джерело вирішення власних проблем. Наразі у практиці соціальних служб для кожної категорії клієнтських запитів може використовуватися своя програма групової роботи, втім вона може трансформуватися відповідно до запитів учасників та соціальних змін, що відбуваються у суспільстві. Саме тому, перспективами подальших досліджень може стати розробка та методологічне обґрунтування нових тренінгових програм, що будуть відповідати оновленим запитам сімей, які виникли після початку повномасштабного вторгнення в Україну, а також оновлення наявних програм для приведення їх у відповідність із сучасними реаліями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Rogers N., Tudor K., Tudor L. E., Keemar K. Person-centered expressive arts therapy: A theoretical encounter. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2012. 11:1, P. 31-47. DOI: 10.1080/14779757.2012.656407
2. Допомога людям з інвалідністю. Мережа центр соціальних служб м. Києва : веб-сайт. URL: <http://ssm.kiev.ua/%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B0-%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D1%8F%D0%BC-%D0%B7-%D1%96%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8E/> (дата звернення: 23.12.2022)
3. Запрацювала нова програма з підготовки прийомних батьків, опікунів, батьків-вихователів, усиновлювачів, патронатних вихователів в Україні. *Урядовий портал* : веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/zapratsiuvala-nova-prohrama-z-pidhotovky-priyomnykh-batkiv-opikuniv-batkiv-vykhovateliv-usynovliuvachiv-patronatnykh-vykhovateliv-v-ukraini> (дата звернення: 24.12.2022).
4. Лях, Т., Лехолетова, М., Петрович, В., Спіріна, Т. Соціально-педагогічна робота з батьками щодо підтримки ними дітей у період війни. *Вісник Humanitas*. 2022. Вип. 2. С. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2022.2.3>
5. Ніколаєв Л. О., Руденко О. В., Ейдемільєр В. О. Специфіка переживання ситуації розлучення подружжям та її корекція методом груп взаємопідтримки. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Вип. №5 (69). С. 116-125. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-69-5-116-125>
6. Петрович Ж. В., Петушкова Л. А. Нова програма підготовки сімей до догляду та виховання влаштованих/усиновлених дітей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Випуск 2 (49). С. 160-164. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.49.160-164.
7. Пономаренко Л. І. Досвід функціонування груп взаємопідтримки у сфері розвитку педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячого будинку сімейного типу. *Науковий вісник Донбасу (педагогічні науки)*. 2013. №1 (21).
8. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січня 2019 № 2671-VIII / *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 19.12.2022).
9. Програма навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу : Наказ Міністерства молоді та спорту від 14 січня 2011 №79 / *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va079736-11#Text> (дата звернення: 23.12.2022).
10. Програма підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі до виховання дітей з інвалідністю. / Г. Я. Пілягіна та ін. Київ : Представництво Благодійної організації «Надія і житло для дітей» в Україні. 2011. 219 с.
11. Створення та організація роботи груп взаємопідтримки для батьків-вихователів і прийомних батьків. / Г. Я. Пілягіна та ін. Київ, 2010. 74 с.
12. Тичина К. О. Тренінг гармонізації батьківсько-дитячих стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів*. 2018. Вип. №1. С. 16-23.
13. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : Методичні рекомендації до тренінгу. / *Упоряд.: І. В. Братусь та ін. / За заг. редак. Г. М. Ліактіонової*. Київ : Науковий світ, 2004. 86 с.
14. Химко М. Б., Андрейко Б. В. Психотерапевтична робота з батьками дітей з особливими потребами та робота з проблемною поведінкою. *Психологічний часопис: Науково-практичний журнал Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2016. №. 2(4). С. 31-43.

Савченко О. В.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету
імені Вадима Гетьмана*

Петренко В. В.

*магістрантка спеціальності 053 «Психологія»
Київського національного економічного університету
імені Вадима Гетьмана*

Тімакова А. В.

*старший викладач кафедри педагогіки та психології
Київського національного економічного університету
імені Вадима Гетьмана*

«МЕТОДИКА ДОВІРИ / НЕДОВІРИ ОСОБИСТОСТІ ДО СВІТУ, ДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ, ДО СЕБЕ» (А. КУПРЕЙЧЕНКО): УКРАЇНОМОВНА АДАПТАЦІЯ, ВАЛІДИЗАЦІЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ

«METHODOLOGY OF PERSONAL TRUST / MISTRUST IN THE WORLD, IN OTHER PEOPLE, IN ONESELF» (A. KUPREYCHENKO): UKRAINIAN LANGUAGE ADAPTATION, VALIDATION AND STANDARDIZATION

Автори статті розглядають довіру як інтегративний соціально-психологічний феномен, що поєднує позитивну оцінку об'єкта, позитивні переживання та позитивні очікування від взаємодії з ним (від самого процесу взаємодії та отриманих результатів). Довіра активізує готовність суб'єкта до взаємодії з об'єктом чи іншим суб'єктом, пришвидшує процес прийняття рішення, дозволяє долати невизначеність ситуації. Три види довіри, а саме довіра до себе, довіра до інших людей та довіра до світу, розглядають у роботі як різні форми прояву базової довіри, що формується ще у перші роки життя людини. У роботі наведені дані щодо адаптації україномовного варіанту «Методики довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко). Україномовний варіант складається з 12 тверджень, які поєднані у три шкали: «Довіра до світу» (3 твердження), «Довіра до інших людей» (3 твердження), «Довіра до себе» (6 тверджень). У дослідженні встановлено, що всі твердження мають високий рівень дискримінативності, всі показники демонструють відносно задовільну надійність-узгодженість тверджень у складі певної шкали. Валідизація шкал здійснювалась за допомогою показників конвергентної валідності. Були застосовані такі опитувальники: «Методика діагностики міжособистісних відносин» (Т. Лірі) (показники скептицизму, залежності, конформізму); опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF, Р. Кеттелл) (фактор Q1 «Консерватизм – радикалізм»). Встановлені кореляції дозволили уточнити зміст шкал, внести корективи у інтерпретацію основних показників. На вибірці 160 осіб юнацького віку була проведена стандартизація методики, сформовані тестові норми за кожним показником. Дана методика може використовуватись в прикладних соціально-психологічних дослідженнях та в наукових дослідженнях, що проводяться в межах когнітивної парадигми.

Ключові слова: довіра, недовіра, довіра до світу, довіра до інших людей, довіра до себе, психологічний тренінг, тренінгова група, принцип довіри.

The authors of the article consider trust as an integrative socio-psychological phenomenon that combines a positive assessment of the object, positive experiences and positive expectations from interaction with it (from the process of interaction and the obtained results). Trust activates the personal readiness of the subject to interact with the object or another subject, speeds up the decision-making process, and allows overcoming the situations of uncertainty. Three types of trust, namely trust in the world, trust in other people and trust in oneself, are considered in the study as different forms of manifestation of basic trust, which is formed in the first years of a person's life. The paper presents data on the adaptation of the Ukrainian-language version of "Methods of personal trust / mistrust in the world, in other people, in oneself" (A. Kupreychenko). The Ukrainian version consists of 12 statements, which are combined into three scales: "Trust in the world" (3 statements), "Trust in other people" (3 statements), "Trust in oneself" (6 statements). The study found that all statements have a high level of differentiability, all indicators demonstrate a relatively satisfactory level of reliability-consistency indicators. The scales were validated using convergent validity indicators. For validation authors used the following questionnaires: "Methodology for the diagnosis of interpersonal relations" (T. Leary) (level of skeptical, dependent, conformal); "The Sixteen Personality factors Questionnaire" (16 PF, R.B. Kettell) (factor Q1 "Openness to change / Traditional"). The established correlations made it possible to clarify the content of the scales, to make corrections in the interpretation of the main indicators. Standardization of the methodology was carried out on a sample of 160 youths, test norms were formed for each indicator. This methodology can be used in applied social-psychological research and in scientific research conducted within the cognitive paradigm.

Key words: trust, mistrust, trust in the world, trust in other people, trust in oneself, psychological training, training group, principle of trust.

Постановка проблеми. Дослідження феномену довіри є актуальним, особливо у складні часи, коли обставини (пандемія, війна на території України, стан блек-ауту) вимагають від людей швидкої адаптації до мінливих умов життя, прийняття оперативних рішень в невизначених ситуаціях та ін. Довіра є одним із чинників, які сприяють перебігу міжособистісної взаємодії, швидкому аналізу суперечливої інформації, нормалізації емоційного стану в умовах нестачі часу та психологічних ресурсів. Довіра – «це той додатковий внутрішній стимул, що посилює поведінкову інтенцію, дозволяє долати невизначеність, спричинену браком інформації, або обирати альтернативу у ситуації множинного вибору» [5, с. 306]. Сьогодні в умовах реальних військових дій та постійної інформаційної війни в медіапросторі важливо досліджувати довіру та чинники, які її обумовлюють. Однак, відразу постає питання: які методи діагностики можна використовувати? І ми стикаємось з тим, що в українській психології відсутні надійні та валідні методики діагностики різних форм довіри, які б були стандартизовані на українських вибірках. Відсутні і просто адаптовані українськомовні методики вивчення цього соціально-психологічного феномена в різних його проявах.

Мета статті – розробка україномовної версії «Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко), проведення заходів перевірки надійності та дискримінативності тверджень, валідації та стандартизації шкал на вибірці осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Довіру дослідники найчастіше розглядають як соціально-психологічний феномен, який відображається у позитивному ставленні та оптимістичних очікуваннях щодо результатів взаємодії з певним об'єктом чи суб'єктом [1, 2, 3, 5, 6]. Так, наприклад, Д. Лисенко розглядає довіру як «соціально-психологічне відношення, яке полягає в особливому ставленні суб'єкта до об'єкта довіри, що виникає в результаті безпосередньої або опосередкованої взаємодії та відображає внутрішню позицію суб'єкта, зумовлену прогнозованою оцінкою результатів цієї взаємодії» [3, с. 126]. Оцінна природа довіри підкреслюється у визначенні «довіри» як феномена, який проявляється у «позитивному ставленні особистості до певного суб'єкта або об'єкта, який сприймається як надійний, що дозволяє формувати позитивні прогнози та очікування від взаємодії» [4].

Розгляд довіри як інтегративного соціально-психологічного явища був здійснений українськими дослідниками, які відокремили 4 аспекти, а саме: 1) позитивні очікування від взаємодії, 2) переживання безпеки та комфорту в процесі взаємодії, 3) сформована готовність до взаємодії; 4) очікування майбутніх переваг від контакту [10]. Важливо відзначити, що у даному підході розведені очікування від самого процесу взаємодії та від отриманих результатів. Інтегративним можемо вважати і підхід самої А. Купрейченко, авторки методики, яку ми обрали для перекладу на українську мову та адаптацію.

А. Купрейченко розглядає довіру як психологічне ставлення, яке передбачає зацікавленість та повагу до об'єкта або партнера; усвідомлення, що деякі потреби можуть бути задоволені в результаті взаємодії з ними; емоції від передчуття їх задоволення; безумовну спрямованість виявляти по відношенню до партнера добру волю, а також виконувати певні дії, які сприяють успішній взаємодії [5]. Підкреслимо 4 аспекти, які визначає авторка, а саме: 1) позитивне ставлення (позитивні оцінки об'єкта); 2) позитивні емоції; 3) відповідність об'єкта потребам суб'єкта, 4) позитивні очікування результатів взаємодії.

Науковці виділяють три основні види довіри: довіру до себе, довіру до світу та довіру до інших людей [4, 6]. Основою виокремлення цих трьох видів довіри є базова довіра, яку описав Е. Еріксон [8]. Вчений вважає, що довіра до світу є базовою установкою особистості, яка сформувалась в результаті взаємодії дитини з матір'ю. Рівень її розвитку залежить від якості отриманої турботи від матері. Якщо потреби дитини швидко задовольняються, в неї формується базова довіра до світу. Почуття довіри до світу, що виникає на першому році життя дитини, є фундаментальним психологічним утворенням, яке істотно впливає на психічне здоров'я індивіда [7]. Отже, ми розглядаємо три основні види довіри:

Довіра до світу – вид довіри, що проявляється у переживаннях безпеки та комфорту у взаємодії суб'єкта з об'єктами зовнішнього світу внаслідок ставлення до світу як до безпечного та незагрозливого, такого, що забезпечує досягнення поставлених цілей, задоволення значущих потреб.

Довіра до інших – вид довіри, що проявляється у переживаннях безпеки та спокою внаслідок ставлення до інших осіб як надійних та відповідальних, що забезпечує підтримку та збереження стійких позитивних відносин з іншими, конструктивну взаємодію з ними у спільній діяльності.

Довіра до себе – вид довіри, що проявляється у переживаннях поваги до себе та самоцінності внаслідок ставлення до себе як до надійного та достовірного джерела інформації, що забезпечує швидку орієнтацію у невизначених ситуаціях.

Авторський варіант «Методики довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко) складається з 15 тверджень, які поєднані у три шкали: 1) довіра до світу (4 твердження); 2) довіра до інших людей (5 тверджень), 3) довіра до себе (6 тверджень). В методиці використовується шкала оцінки Лайкерта у варіанті: 1) не вірно, 2) скоріше не вірно, 3) складно визначити, 4) скоріше вірно, 5) вірно.

Нами була обрана саме ця методика для адаптації з декількох причин. По-перше, відсутній англійський аналог, отже методика є унікальною. По-друге, методика може бути корисною для досліджень в когнітивній психології, оскільки відповідає певним положенням когнітивно-експериментальної концепції С. Епштейна, що визначає базові настанови стосовно світу. Ці настанови можна розглядати як основу формування довіри / недовіри, оскільки вони

стосуються безпечності та передбачуваності світу, надійності інших та власної компетентності [9]. По-третє, діагностика саме цих видів довіри, особливо довіри до інших та до себе, може мати практичну значущість та активно застосовуватись при впровадженні соціально-психологічних технологій психологічної допомоги (психологічних тренінгів). Так, наприклад, принцип довіри є одним з ключових при проведенні психологічних тренінгів незалежно від концептуальних основ розробників та виконавців. Принцип довіри передбачає здатність учасників до відвертості, щирості, відкритості. Дотримання цього принципу є вирішальною умовою створення атмосфери психологічного комфорту, сміливості і творчості в опанування нового досвіду.

Нездатність особистості до встановлення довірчих відносин з тренером або іншими учасниками тренінгової групи стає перешкодою для результативної групової взаємодії і, відповідно, суттєвих, корисних змін у психіці та поведінці. Брак же довіри до себе у вигляді надмірно нестійкої самооцінки або зниженої здатності витримувати фрустрацію, зокрема на стадії орієнтації та залежності, може виступати протипоказом для участі у психологічних тренінгах. Таким чином, при комплектуванні тренінгових груп з метою прийняття обґрунтованого рішення щодо включення певних осіб до складу тренінгової групи, тренер має обов'язково діагностувати наявний рівень довіри особи до себе та до інших людей.

Адаптація методики проводилась в два етапи. На першому етапі (вересень 2022 р.) проводилась перевірка внутрішньої структури україномовного перекладу методики, надійності-узгодженості тверджень у шкалах, дискримінативності тверджень. У дослідженні на цьому етапі були задіяні 51 особа юнацького віку. На другому етапі (грудень 2022 р.) здійснювалась стандартизація шкал (формування тестових норм). На цьому етапі були задіяні 160 досліджуваних, юнацького віку. Загальна кількість досліджуваних – 211 осіб.

Отже, на першому етапі був здійснений переклад методики та здійснені заходи перевірки дискримінативності, надійності, валідності. Спершу ми визначили рівень дискримінативності кожного твердження опитувальника. Дискримінативність у нашому дослідженні вимірювалась за допомогою показника δ (дельта) Фергюсона. Цей показник має максимальне значення $\delta=1$ (при рівномірному розподілі) і мінімальне $\delta=0$ (коли всі випробовувані отримали однакові оцінки). За результатами перевірки жодне твердження не було виключено з методики. Всі твердження продемонстрували високий рівень дискримінативності. Середній показник за всіма твердженнями дорівнював 0,84, що свідчить про високу здатність тверджень розподіляти відповіді досліджуваних за різними категоріями.

Для перевірки внутрішньої структури методики нами було використано експлораторний факторний аналіз даних (метод головних компонентів з проведенням обертання матриці Varimax normalized (пакет SPSS Statistics 26)). За результатами факторного ана-

лізу були визначені 5 незалежних факторів, що пояснюють 65% загальної дисперсії. Оскільки нашою метою було зберегти авторську структуру методики (три шкали), то ми аналізували лише склад трьох основних факторів, факторні навантаження за якими наведені в таблиці 1.

Разом три фактори пояснювали 50,1% сумарної дисперсії, що можна було б вважати відносно непоганим результатом, однак таким, що потребував подальшої роботи над структурою методики. За змістом лише перший фактор відповідав авторській моделі, до його складу увійшли лише ті твердження, які належать шкалі «Довіра до себе» (оригінальної методики). Ми прийняли рішення видалити ті твердження, які погіршують показник сумарної дисперсії (3, 8, 11). Твердження 8 та 11 були виключені, оскільки вони не мали значущого факторного навантаження за жодним з факторів, а твердження 3 мало приблизно однакові за вагою факторні навантаження за двома факторами. Як результат, ми отримали факторну структуру, яка пояснює 54,3% сумарної дисперсії. Факторні навантаження за трьома факторами представлено у таблиці 2.

В остаточному варіанті (12 тверджень) ми отримали чітку внутрішню структуру методики, що складається з 3 шкал. До складу шкали «Довіра до себе» входять 6 тверджень: 1, 3, 5, 7, 10, 11. Склад першої шкали повністю відповідає оригіналу методики. До складу другої шкали «Довіра до інших людей» входять 3 твердження: 6, 8, 9. Склад третьої шкали «Довіра до світу» утворили 3 твердження: 2, 4, 12. Нумерація тверджень була змінена, але при цьому був збережений авторський порядок тверджень в методиці.

Були здійснені заходи перевірки надійності методики. Надійність шкал може бути відображена декількома показниками, один з яких – «рівень внутрішньої узгодженості». Внутрішня узгодженість визначається зв'язком кожного конкретного елемента шкали із загальним результатом, отже відображає міру гомогенності тверджень, що входять до складу однієї шкали. Для перевірки внутрішньої узгодженості ми застосовували коефіцієнт Кронбаха (пакет SPSS Statistics 26). Результати наведені у таблиці 3.

Показники критерію Кронбаха для перших двох шкал були визнані як достатні, що говорить про відносно високу цілісність та взаємопов'язаність тверджень, що входять до складу цих шкал. Однак, за критерієм альфа-Кронбаха по третій шкалі «Довіра до світу» ми отримали результат 0,44, що говорить про те, що склад даної шкали потребує додаткового уточнення. Потребує подальшого уточнення зміст певних тверджень, у нашому випадку – твердження 2 («Об'єкти та явища навколишнього світу мене мало хвилюють»). При визначенні рівня коефіцієнта Кронбаха враховувався склад шкал, кількість тверджень.

Для перевірки валідності шкал була обрана процедура визначення конвергентної валідності, що припускає аналіз коефіцієнтів кореляції авторської версії методики з іншими стандартизованими пси-

Таблиця 1

Внутрішня структура опитувальника (кількість тверджень – 15)

Твердження	Оригінальна методика	Факторні навантаження		
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Я довіряю своєму вмінню будувати взаємини із близькими людьми	Довіра до себе	0,700	-0,018	0,251
2. Об'єкти та явища навколишнього світу мене мало хвилюють	Довіра до світу	-0,087	0,071	0,787
3. Більшість людей схильні допомагати іншим	Довіра до інших	0,326	0,110	0,528
4. Я довіряю своєму вмінню відрізнити «хороше» від «поганого»	Довіра до себе	0,797	0,023	0,001
5. Навколишній світ є для мене джерелом небезпеки	Довіра до світу	0,056	0,556	0,191
6. Я довіряю своєму вмінню орієнтуватися в критичній ситуації	Довіра до себе	0,736	0,155	0,120
7. Якщо не встежиш – люди скористаються твоєю перевагою	Довіра до інших	-0,056	0,698	-0,143
8. Людина за своєю природою схильна до співпраці	Довіра до інших	0,461	0,061	0,499
9. Я довіряю своєму вмінню прогнозувати вчинки інших людей	Довіра до себе	0,743	-0,117	-0,046
10. Варто бути дуже обережним, коли маєш справу з людьми	Довіра до інших	0,085	0,743	-0,133
11. Я намагаюся тісно взаємодіяти з навколишнім світом	Довіра до світу	0,352	-0,004	0,499
12. Ніхто не має наміру брати на себе відповідальність за те, що з тобою станеться, хоча бачать, до чого все йде	Довіра до інших	-0,070	0,667	0,124
13. Я довіряю своєму вмінню поступитися, якщо необхідно	Довіра до себе	0,570	0,028	0,163
14. Я довіряю своєму вмінню визнавати свої помилки	Довіра до себе	0,678	-0,023	0,204
15. Інші люди кажуть, що від навколишнього світу не слід очікувати чогось хорошого	Довіра до світу	0,032	0,561	0,145
Відсоток сумарної дисперсії (%)		26,6	15,2	8,3

Таблиця 2

Остаточна внутрішня структура адаптованого опитувальника (кількість тверджень – 12)

Твердження	Оригінальна методика	Факторні навантаження		
		Довіра до себе	Довіра до інших	Довіра до світу
1. Я довіряю своєму вмінню будувати взаємини із близькими людьми	Довіра до себе	0,747	-0,045	0,099
2. Об'єкти та явища навколишнього світу мене мало хвилюють	Довіра до світу	0,063	-0,168	0,683
3. Я довіряю своєму вмінню відрізнити «хороше» від «поганого»	Довіра до себе	0,794	0,058	-0,076
4. Навколишній світ є для мене джерелом небезпеки	Довіра до світу	0,088	0,322	0,647
5. Я довіряю своєму вмінню орієнтуватися в критичній ситуації	Довіра до себе	0,755	0,130	0,110
6. Якщо не встежиш – люди скористаються твоєю перевагою	Довіра до інших	-0,073	0,735	0,055
7. Я довіряю своєму вмінню прогнозувати вчинки інших людей	Довіра до себе	0,739	-0,041	-0,202
8. Варто бути дуже обережним, коли маєш справу з людьми	Довіра до інших	0,048	0,821	-0,019
9. Ніхто не має наміру брати на себе відповідальність за те, що з тобою станеться, хоча бачать, до чого все йде	Довіра до інших	-0,036	0,653	0,218
10. Я довіряю своєму вмінню поступитися, якщо необхідно	Довіра до себе	0,591	-0,081	0,243
11. Я довіряю своєму вмінню визнавати свої помилки	Довіра до себе	0,699	-0,090	0,137
12. Інші люди кажуть, що від навколишнього світу не слід очікувати чогось хорошого	Довіра до світу	0,039	0,333	0,593
Відсоток сумарної дисперсії (%)		26,8	18,1	9,5

Таблиця 3

Результати перевірки шкал україномовного варіанту на надійність-узгодженість

№	Шкала	Кількість тверджень	Коефіцієнт Кронбаха	Рівень	Твердження, що потребують корекції
1	Довіра до себе	6	0,82	високий	-
2	Довіра до інших	3	0,65	достатній	-
3	Довіра до світу	3	0,44	низький	2

ходіагностичними методиками, які вимірюють схожі за змістом психологічні явища. Для перевірки ми використали україномовні варіанти таких методик: «Методика діагностики міжособистісних відносин» (Т. Лірі) (показники скептицизму, залежності, конформізму); опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF, Р. Кетелл) (фактор Q1 «Консерватизм – радикалізм»). Результати кореляційного аналізу наведені у таблиці 4.

Встановлено, що показники довіри не пов'язані з показниками залежності та консерватизму, отже це свідчить про те, що різні форми довіри позбавлені аспекту покірності, схильності поступатися, засуджувати себе за невдачі, пошуку опори у більш сильнішій особі (характеристики залежності), а також стійкості-мінливості поглядів, підозрливості до нових ідей та думок авторитетів, толерантності до незручностей, критичних установок (характеристики риси «консерватизм – радикалізм»).

Однак, показник рівня довіри до світу має обернений взаємозв'язок з показником скептицизму, що свідчить про те, що особи, які довіряють світу, не схильні критично оцінювати інших, проявляти сумніви та підозрливості, демонструвати відчужене ставлення до певних речей та закритість в контактах. Це дає підстави припустити, що довіра до світу проявляється у некритичній, відкритій позиції людини, у відсутності страхів та побоювань щодо ставлення інших осіб до них.

Показники рівня довіри до себе та довіри до інших мають прямий кореляційний зв'язок з показником рівня конформізму. Отже, ті особи, які довіряють собі та іншим, не схильні чинити опір думкам інших осіб, особливо групі, вони можуть проявляють тривогу, слухняність і навіть безпорадність у складних ситуаціях, демонструють готовність прислухатися до порад, проявляють довірливість у стосунках, можуть занадто захопитись певною особистістю, її поглядами. Це дає підстави охарактеризувати позицію осіб з високим рівнем довіри до себе та до інших як сприйнятливую, податливу, орієнтовану на партнера по взаємодії.

Обрані методики для перевірки валідності не дали можливість більш диференційовано розвести зміст шкал «Довіра до себе» та «Довіра до інших», отже робота в цьому напрямі буде продовжена у наших наступних дослідженнях.

На другому етапі дослідження була проведена стандартизація україномовного варіанту методики, на вибірці в 160 осіб. Вибірка була гомогенною за складом, брали участь виключно особи юнацького віку (18-25 р.), які навчаються в університеті. Для обрання засобу проведення стандартизації ми провели перевірку емпіричних даних на відповідність нормальному розподілу. Була використана процедура М. Плохинського, що враховує значення асиметрії, ексцесу та їх стандартні помилки. Описова статистика, отримана за трьома показниками методики, наведена у таблиці 5.

Таблиця 4

Результати перевірки конвергентної валідності

Методика	Показники	Показники україномовного варіанту методики		
		Довіра до себе	Довіра до інших	Довіра до світу
«Методика діагностики міжособистісних відносин» (Т. Лірі)	Рівень скептицизму	-0,21	-0,21	-0,27*
	Рівень залежності	-0,08	0,08	-0,09
	Рівень конформізму	0,34*	0,28*	0,09
«Шістнадцять особистісних факторів» (16 PF, Р. Кетелл)	Фактор Q ₁ «Консерватизм – радикалізм»	0,17	-0,14	-0,11

Примітка: * – значущість зв'язку при $p < 0,05$

Таблиця 5

Описова статистика за показниками авторської методики (N=160)

Показники описової статистики	Показники україномовного варіанту методики		
	Довіра до себе	Довіра до інших	Довіра до світу
Коефіцієнт асиметрії (A)	-1,0	0,56	-0,33
Стандартна помилка асиметрії (mA)	0,192	0,192	0,192
Коефіцієнт ексцесу (E)	1,48	0,36	-0,30
Стандартна помилка ексцесу (mE)	0,381	0,381	0,381
Мінімальне значення	6	3	3
Максимальне значення	30	15	15
Середнє значення	23,40	7,33	10,65
Стандартне відхилення	4,31	2,39	2,31

Згідно з критерієм М. Плохинського, розподіл вважається нормальним, якщо показники асиметрії (А) та ексцесу (Е) не перевищують у 3 рази свою помилку (mА і mЕ). Як свідчать отримані результати, дані за шкалою «Довіра до себе» не відповідають нормальному розподілу (А=-1,0), оскільки мають виражену правосторонню (негативну) асиметрію. Це є індикатором переваги високих значень у розподілі даних. Невідповідність результатів за першою шкалою проявляється і за показником ексцесу, що говорить про надмірно загострений розподіл даних. Отже, внаслідок невідповідності даних першої шкали нормальному розподілу, нами було прийнято рішення формувати тестові норми за процедурою розподілу на квартилі. Низькому рівню результатів будуть відповідати значення, які нижче Q₁ (квартиль, що відокремлює зліва 25% всіх упорядкованих значень), високому рівню будуть належати індивідуальні значення, які перевищують Q₃ (квартиль, що зправа відокремлює 25% найбільших упорядкованих значень). Інші значення (які знаходяться між Q₁ та Q₃) будуть відповідати середньому рівню. У таблиці 6 представлені тестові норми, отримані на вибірці в 160 осіб.

На підставі проведених заходів була надана інтерпретація значень за шкалами методики «Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко, адаптація В. Петренко, О. Савченко).

Шкала «Довіра до світу»:

Високі значення за шкалою свідчать про те, що людина позитивно сприймає навколишній світ, розуміє ціннісні установки людей, толерантно ставиться до існування різних патернів поведінки. Люди демонструють некритичну, відкриту позицію щодо подій у світі, не виявляють страхів та побоювань у контактах з іншими особами, зберігають стійкість та цілісність особистості при негативному впливі навколишнього світу.

Низькі значення за даною шкалою відображають обережну позицію особистості щодо навколишнього світу, який сприймається як джерело небезпеки, домінування негативних очікувань щодо світу, подій в ньому, і це заважає людині проявляти активність та ініціативність.

Шкала «Довіра до інших людей»:

Високі значення за шкалою свідчать про те, що людина здатна формувати стійкі позитивні відносини з іншими людьми, конструктивно взаємодіяти

з іншими в конкретних ситуаціях. Людина впевнена в інших людях, здатна покласти на них в процесі взаємодії. Позицію людини можна охарактеризувати як податливу, орієнтовану на партнера по взаємодії.

Низькі значення за шкалою відображають впевненість особистості в тому, що інші люди можуть скористатися її перевагами, використати її у власних цілях. Такі люди не схильні до співпраці, вони поводять себе дуже обережно, коли мають справу з іншими людьми, не готові враховувати думку партнера, проявляють нечутливість до поглядів інших.

Шкала «Довіра до себе»:

Високі значення за шкалою свідчать про те, що людина довіряє своїм відчуттям, переживанням, пам'яті, логічним висновкам. Такі особи переконані у власній компетентності, вірять в свої власні сили, значимість, цінність. Вони демонструють високий рівень самоприйняття, яке створює відчуття захисту, безпеки, дозволяє відкрито висловлювати свої почуття та думки, впевнено діяти, розраховуючи на розуміння та підтримку інших. Позицію особистості можна охарактеризувати як сприйнятливую по відношенню до власних потреб, цінностей та переконань, але при цьому достатньо податливу по відношенню до партнера по взаємодії.

Низькі значення за даним показником демонструють недовіру людини своєму вмінню будувати взаємини із близькими людьми, нездатність відрізнити «хороше» від «поганого». Людина демонструє невпевненість у своєму вмінню орієнтуватися в критичній ситуації, прогнозувати вчинки інших людей та визнавати власні помилки.

У перспективі планується продовжити заходи щодо валідації шкал методики, перевірки надійності-стійкості за процедурою ретесту, узгодження змісту шкали «Довіра до світу» для збільшення рівня надійності-узгодженості тверджень. Планується провести стандартизацію шкал методики на вибірках інших вікових груп.

Висновки. Здійснений переклад методики «Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко) на українську мову. Текст методики скорочений до 12 тверджень, але при цьому збережена оригінальна структура опитувальника. Україномовний варіант методики містить 3 шкали: «Довіра до себе» (6 тверджень), «Довіра до інших» (3 твердження), «Довіра до світу» (3 твердження). Проведена валідація шкал опитувальника дозволила уточнити її зміст, внести уточнення у текст інтерпретації шкал. Визна-

Таблиця 6

Тестові норми за шкалами «Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (україномовний варіант)

Шкали			Рівень індивідуального результату
Довіра до себе	Довіра до інших людей	Довіра до світу	
0-21	0-5	0-8	Низький
22-26	6-8	9-12	Середній
≥27	≥9	≥13	Високий

чені тестові норми на вибірці осіб юнацького віку дозволяють використовувати методику під час психодіагностичного обстеження студентів.

«Методика довіри / недовіри особистості до світу, до інших людей, до себе» (А. Купрейченко, адаптація В. Петренко, О. Савченко)

Інструкція: Уважно прочитайте твердження і оцініть ступінь своєї згоди/незгоди з кожним з них.

Твердження	Не вірно	Скоріше не вірно	Складно визначити	Скоріше вірно	Вірно
1. Я довіряю своєму вмінню будувати взаємини із близькими людьми					
2. Об'єкти та явища навколишнього світу мене мало хвилюють					
3. Я довіряю своєму вмінню відрізнити «хороше» від «поганого»					
4. Навколишній світ є для мене джерелом небезпеки					
5. Я довіряю своєму вмінню орієнтуватися в критичній ситуації					
6. Якщо не встежиш – люди скористаються твоєю перевагою					
7. Я довіряю своєму вмінню прогнозувати вчинки інших людей					
8. Варто бути дуже обережним, коли маєш справу з людьми					
9. Ніхто не має наміру брати на себе відповідальність за те, що з тобою станеться, хоча бачать, до чого все йде					
10. Я довіряю своєму вмінню поступитися, якщо необхідно					
11. Я довіряю своєму вмінню визнавати свої помилки					
12. Інші люди кажуть, що від навколишнього світу не слід очікувати чогось хорошого					

Ключ: підраховується сума набраних балів за кожною шкалою з урахуванням того, що за твердження 1, 3, 5, 7, 10, 11 бали нараховуються за пряму шкалою, а твердження 2, 4, 6, 8, 9, 12 – за зворотною шкалою.

Пряма шкала: «не вірно» – 1 бал, «скоріше не вірно» – 2 бали, «складно визначити» – 3 бали, «скоріше вірно» – 4 бали, «вірно» – 5 балів.

Зворотна шкала: «не вірно» – 5 балів, «скоріше не вірно» – 4 бали, «складно визначити» – 3 бали, «скоріше вірно» – 2 бали, «вірно» – 1 бал.

Шкала «Довіра до світу» – 2, 4, 12.

Шкала «Довіра до інших людей» – 6, 8, 9.

Шкала «Довіра до себе» – 1, 3, 5, 7, 10, 11.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агапченко І.В. Дослідження категорії довіри у міждисциплінарному підході. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2018. Том 23. Випуск 1 (47). С. 13-25.
2. Крива Н.Л. Проблема довіри в сучасній психології. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №5. С. 128-132.
3. Лисенко Д.П. Довіра як соціально-психологічний феномен. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №3. С.123-126. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/3_2018/26.pdf
4. Петренко В.В. Довіра молоді до ЗМІ у період військових дій в Україні. *Theoretical methods and improvement of science. Abstracts of VII International Scientific and Practical Conference Bordeaux, France (December 12 – 14, 2022)*. 2022. С. 283-286.
5. Савченко О., Кузнецов К. Довіра як компонент економічної поведінки особистості. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції: 7 квітня 2020 р.* К.: Університет ДФС України, 2020. С. 306-308.
6. Шевченко С.В. Психологічні особливості довіри до себе у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2018. 260 с.
7. Чайка Г.В. Довіра як ключовий компонент психічного здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія Психологія*. 2022. Т. 33 (72) № 1. С. 31-36. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/05>.
8. Ericson E.H. Identity: youth and crisis. N.Y.: W.W. Norton and company, 1994. 336 p.
9. Savchenko O., Kuznetsov K. Trust to onlain education. URL: http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/savchenko_olena_2020.pdf
10. Epstein S. constructive Thinking. The key to emotional intelligence. London: Westport, Connecticut, 1998. 285 p.

Сайко Н. О.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
Національного університету**«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INSTITUTIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

У статті обґрунтовується необхідність організації соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в системі закладів позашкільної освіти. Конкретизуються поняття «соціально-педагогічний супровід», «індивідуальна програма соціалізації», «реабілітаційне середовище». Процес соціально-педагогічного супроводу представлений як взаємозв'язок у роботі соціального педагога, психолога, педагогів, дітей та їх батьків. Визначено основні завдання кожного напрямку соціально-педагогічного супроводу. У роботі з батьками соціальний педагог, психолог акцентує увагу на характері ставленні батьків до дітей, аналізується конструктивний і деструктивний види ставлень. Підкреслюється, що особливе значення під час роботи з батьками має сформованість системи соціально значущих знань, приблизний перелік яких представлено за такими компонентами: соціально-психологічним, соціально-інтеграційним, соціально-правовим. У реалізації другого напрямку соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами передбачено створення індивідуального реабілітаційного середовища, що розуміється нами, як сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, що забезпечують досягнення гармонії з навколишнім світом, становлення особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності, переорієнтацію соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності. Особливою умовою успішності соціалізації дитини нами виділено застосування методу опори на сильні сторони особистості (мрії, цілі, інтереси, уподобання тощо). Соціальний педагог, психолог має віднайти у кожній дитини такі сильні сторони і створити індивідуальну програму соціалізації, яка містить систему заходів, що спрямовані на розвиток соціальних можливостей дитини та включає окремі види, форми, об'єми, терміни і порядок заходів, спрямованих на відновлення або включення особистості до соціального середовища. Третій напрям соціально-педагогічного супроводу передбачає орієнтацію педагогів на атракційне спілкування, на сприйняття кожної дитини у позитивному ореолі.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, індивідуальне реабілітаційне середовище, індивідуальна програма соціалізації, опора на сильні сторони, атракційне спілкування.

The article provides arguments for the necessity of organizing socio-pedagogical support of a child with special needs in the extracurricular education institutions. The concepts of "social-pedagogical support", "individual socialization program", "rehabilitation environment" are specified. The process of socio-pedagogical support is presented as a correlation in the work of a social pedagogue, a psychologist, teachers, children and their parents. The main tasks of each area of socio-pedagogical support are defined. Considering the work with parents constructive and destructive types of attitudes and the way a social pedagogue, a psychologist focuses on the nature of parents' attitudes towards children are analysed. It is emphasized that the formation of a socially significant knowledge system is of particular importance when working with parents. An approximate list of which is presented by the following components: social-psychological, social-integration, social-legal. Creation of an individual rehabilitation environment is included in the implementation of the second direction of socio-pedagogical support of a child with special needs. Such environment is understood as a set of social, material and spiritual conditions that ensure the achievement of harmony with the surrounding world, the formation of an individual as a subject of his life, the reorientation of social attitudes as a result of inclusion in new positively oriented relationships and activities. A special condition for the success of the child's socialization is the application of the method of relying on the individual's strengths (dreams, goals, interests, preferences, etc.). A social pedagogue and psychologist should find such strengths in each child and create an individual socialization program that contains a system of measures aimed at developing the child's social capabilities and includes separate types, forms, volumes, terms and order of measures aimed at restoring or inclusion of the individual in the social environment. The third direction of socio-pedagogical support involves orientation of teachers on attractive communication, on the perception of each child in a positive aureole.

Key words: social and pedagogical support, individual rehabilitation environment, individual socialization program, reliance on strengths, attraction communication.

Постановка проблеми. Система закладів позашкільної освіти спрямована на підсилення у розвитку творчих здібностей особистості, раціональну організацію її дозвілля, соціалізацію, адаптацію та інтеграцію. Відповідно Закону України «Про позашкільну освіту» до таких закладів відносяться загальноосвітні навчальні заклади, в тому числі школи соціальної реабілітації, між-

шкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання; клуби та об'єднання за місцем проживання; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи; фонди, асоціації [2].

У наш час, в час війни, до такої системи закладів додаються ще такі функції, як профілактична, реабілітаційна, корекційна, що підкреслюють їх важливість і необхідність та зумовлюють підсилені психологічний, педагогічний контроль за успішністю реалізації освітніх завдань. Тому стає необхідним розглянути роль та зміст соціально-педагогічного супроводу дітей під час навчання в закладах позашкільної освіти. При цьому особливий акцент варто робити на супроводі дітей з особливими освітніми потребами, оскільки іноді заклад позашкільної освіти є єдиним, який вони відвідують, а значить, це єдиний заклад, в якому діти з особливими потребами соціалізуються, інтегруються у соціум.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою соціально-педагогічного супроводу, супроводу дітей з особливими потребами в освітніх закладах займається низка сучасних науковців, праці яких присвячені розробці змісту та технологій супроводу дітей з особливими потребами (А. Обухівська, І. Луценко [5]), психологічному супроводу гіперактивних дітей (Т. Ілляшенко [4]), проектуванню системи супроводу соціалізації дітей дошкільного віку (І. Рогальська-Яблонська [8]), технологіям соціального супроводу людей з особливими освітніми проблемами в освітньому середовищі (В. Шиян, В. Галкіна [12], О. Зінченко [3], О. Лещенко [6], О. Бадер [1]) та інші.

Так, І. Рогальська-Яблонська у своїх дослідженнях робить акцент на таких напрямках реалізації супроводу визначає: 1) сприяння адаптації дитини до умов життєдіяльності, введення дитини у світ людських стосунків, формування у дітей відкритості до світу людей; 2) сприяння динаміці і розвитку самоусвідомлення, що дозволить дитині змінювати уявлення про себе і ставлення до себе у процесі життєдіяльності, формування готовності до сприймання соціальної інформації, виховання навичок соціальної поведінки; 3) формування у дитини суб'єктивної життєвої позиції, допомога у самореалізації [8].

Дослідниця А. Обухівська пропонує алгоритм забезпечення супроводу навчання та розвитку дітей з особливими освітніми проблемами: 1) діагностика готовності дітей до навчання у школі; 2) спостереження за поведінкою дитини під час уроків; 3) вивчення індивідуальних особливостей, інтересів, потреб; 4) складання індивідуальної програми супроводу; 5) добір необхідних форм і методів роботи [5].

Науковиця О. Зінченко визначає супровід як допомогу особистості в ситуації вибору і обґрунтовує необхідність супроводження саме навчальної діяльності учня як основної сфери становлення його особистості [3]. О. Лещенко розглядає супровід як командну роботу, підкреслює в ній роль соціального педагога та визначає напрями соціально-педагогічного супроводу: патронаж дітей з особливими потребами та їх батьків; діагностика соціальних проблем задля негайного надання допомоги; соціалізація та адаптація дитини з особливими потребами засобами гуртків; надання рекомендацій щодо шляхів ефективної інтеграції дитини в колектив однолітків та захист прав дітей [6].

Не зважаючи на різноплановість та чисельність наукових праць, присвячених проблемі супроводу особистості, потрібно відмітити, що недостатньо досліджена проблема соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в системі позашкільних закладів, особливо у більш поширених в нашій країні – це гуртки, розвивальні центри, спортивні секції.

Тому **метою** нашої статті є дослідження можливостей організації та розробки змісту соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах закладів позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж приступити до реалізації поставленої мети, доцільно конкретизувати поняття соціально-педагогічний супровід, на яке ми будемо орієнтуватися. Враховуючи специфіку соціально-педагогічної діяльності, її мету та призначення, можемо говорити про соціально-педагогічний супровід як про взаємодію соціального педагога, психолога, вихованця та батьків, мета якої допомогти дитині подолати труднощі адаптації, інтеграції та соціалізації. Соціально-педагогічний супровід дитини з особливими потребами це командна робота різних фахівців (соціального педагога, психолога, педагога, можливо і лікарів, логопедів, батьків, дітей).

Головною метою соціально-педагогічного супроводу осіб з особливими потребами є допомога у подоланні труднощів у навчанні, вихованні, сприяння соціальної адаптації, реабілітації дитини та її сім'ї.

Основними напрямками соціально-педагогічного супроводу можна виділити такі: 1) робота з батьками дітей; 2) формування соціалізуючих умінь у дітей; 3) робота з педагогами.

Кожен зазначений напрямок варто починати з діагностики вихідного потенціалу особистості. Так у роботі з батьками першочерговим має бути з'ясування, як зазначає науковиця В. Шахрай, виду ставлення до дитини. Ставлення може бути конструктивне і деструктивне. Для конструктивного характерна готовність батьків до пошуку шляхів компенсації порушень, розвиток здібностей дитини, віра у її можливості. У свою чергу деструктивне – характеризується байдужим ставленням до виховання, розвитку дитини, ігнорування її потреб, або, навпаки, зацикленістю на хворобі, повне підпорядкування їй власного життя, постійна орієнтація на процес лікування та відчуття безсилля [11].

Тому доцільним є формування у батьків дитини з особливими потребами усвідомлення того, що без орієнтації на успіх, віри у свої сили не можливо досягти успіхів у вихованні і розвитку власної дитини. Саме віра батьків у потенціал власної дитини створить у неї почуття захищеності, комфорту, психоемоційного благополуччя. Набуття впевненості особистістю залежить, в першу чергу, від сформованості системи соціально значущих знань, умінь. Можемо виділити складові актуальних знань, які допоможуть батькам створити сприятливі умови для розвитку дитини та стати соціально адаптованими –

це соціально-психологічний, соціально-правовий та соціально-інтегративний компоненти [9].

Соціально-психологічний компонент включає: ознайомлення з психологічними поняттями «здібності», «уміння», психічні процеси та методи впливу на них, «індивідуальний простір»; створення мотивації на пізнання самого себе, свого потенціалу, формування ставлення до своєї особистості та особистості дитини як до такої, що постійно потребує розвитку та удосконалення, орієнтація на позитивні якості власної особистості та дитини задля профілактики зацикленості на недоліках; формування навичок ефективної міжособистісної взаємодії, протистояти натиску і агресії, ознайомлення зі шляхами вирішення конфліктних ситуацій, переваги і недоліки різних способів вирішення конфліктів; ознайомлення з широким колом почуттів та емоцій, розвиток вміння їх розпізнавати, аналізувати залежність самопочуття і здоров'я від домінуючих почуттів, формування довільної регуляції своїх емоцій та поведінки; розвивати корисні навички управління негативними емоціями і вміння протистояти фруструючим ситуаціям; ознайомлення з особливостями використання естетотерапевтичних методів відновлення психоемоційного стану.

Соціально-правовий компонент включає: ознайомлення з поняттями «право», «норма», «соціальна норма», «педагогічна норма», «правова норма», з правами сучасної дитини, особливостями їх реалізації, переліком та структурою основних документів, в яких зафіксовано права дитини та особливості їх захисту; ознайомлення батьків з власними обов'язками, з обов'язками учителів та батьків по відношенню до дитини з особливими потребами; формування умінь визначати, уникати ситуації порушення прав особистості та протистояти їм; формування умінь доводити та реалізувати власні права.

Соціально-інтегративний компонент передбачає: надання інформації та формування умінь звернутися за допомогою (в усній або письмовій формі) в ситуації відчуття дискомфорту або порушення прав; сприяти створенню умов та особистісної готовності висловлювати власну точку зору; формувати позитивні поведінкові адаптаційні навички (прийняття рішень, вміння ефективно спілкуватися, керувати своїми вчинками, оволодіння навичками психологічної самопоміги); ознайомлення з організаціями, структурами та переліком спеціалістів, які можуть допомогти у різних складних ситуаціях; формування потреби розвивати пізнавальні інтереси та використовувати для цього потенціал соціуму [9].

Другий напрям соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами – формування соціалізуючих умінь у дітей. Також починається з індивідуальної діагностики за такими критеріями: стан здоров'я дитини; ознаки психологічного неблагополуччя; успішність; ставлення до навчання; соціальний статус у групі; стиль спілкування з оточуючими; ставлення до громадської думки та оцінки; ставлення до учителів; найбільш улюблені теми бесід і обговорень: інтереси, хобі або види діяль-

ності, які подобаються; наявність позитивно-орієнтованих життєвих планів та намірів; частота вияву таких показників, як нерішучість, негативізм, демонстративність, агресія, що спрямована на предмети, однопітків та учителів.

Подальшим завданням у реалізації соціально-педагогічного супроводу можна визначити створення індивідуального реабілітаційного середовища з урахуванням отриманих даних індивідуальної діагностики. У свою чергу, індивідуальне реабілітаційне середовище нами визначається як сукупність суспільних, матеріальних та духовних умов, що забезпечують досягнення гармонії з навколишнім світом, становлення особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності, переорієнтацію соціальних установок у результаті включення в нові позитивно орієнтовані відносини та види діяльності.

Для створення реабілітаційного середовища необхідним є врахування педагогічного потенціалу закладу, його можливостей, основних характеристик педагогічного персоналу, і перш за все – індивідуальних потреб, проблем кожної дитини. Основою процесу створення індивідуального реабілітаційного середовища є організація соціально-педагогічної роботи з опорою на сильні сторони. Ціннісною основою такого підходу є те, що в будь-якої людини, сім'ї або суспільства є сильні сторони і ресурси. У кожного є такі сторони життя, якості особистості, які найкраще розвинуті, є домінуючими. Саме домінуючі аспекти життя та особистості дають змогу рухатися вперед та розвиватися. Метод опори на сильні сторони особистості також передбачає сприйняття складних життєвих проблем як таких, що ведуть до розвитку якостей особистості, набуття життєвого досвіду, який у подальшому забезпечить успішне функціонування особистості в соціумі. Важливим у визначенні сильних сторін особистості є врахування того, які плани на майбутнє має особистість, до чого вона прагне і що бажає. Мрії, цілі, сподівання є рушійними силами розвитку особистості та діагностичним матеріалом у роботі соціального педагога, психолога з дітьми з особливими потребами. Задля виявлення сильних сторін особистості потрібно відповісти на такі запитання: які життєві навички допомагають дитині вижити?, що у неї найкраще виходить у житті?, якого життя їй би хотілося?, хто підтримує її у складні хвилини?, на кого вона рівняється?, кому вона допомагає? На основі відповідей складається список сильних сторін особистості.

Наступним завданням у соціально-педагогічному супроводі можна визначити створення відповідних соціальних умов для кожної дитини, щоб вона мала змогу проявити свої сильні сторони своєї особистості. Для конкретизації та полегшення цього процесу слід скласти індивідуальну програму соціалізації особистості. Програма соціалізації особистості – це система заходів, що спрямована на розвиток соціальних можливостей дитини та оточуючих її людей. Вона включає окремі види, форми, об'єми, терміни і порядок заходів, спрямованих на віднов-

лення або набуття соціально корисної активності, включення особистості до соціального середовища. Така програма носить індивідуальний характер, може розроблятися службами соціальної реабілітації, а також на базі навчальних та позашкільних закладів за участю певних спеціалістів різного профілю (психологи, педагоги, дефектологи, логопеди, медики та ін.) [11].

Ми пропонуємо орієнтовну *структуру програми* соціалізації особистості: загальні відомості про дитину; опис проблеми, яку потрібно вирішити; мета та завдання програми; напрями реалізації програми; опис видів діяльності, які слід виконати в рамках програми; терміни та місце реалізації певних видів діяльності; прогнозовані результати; кадрове та матеріально-технічне забезпечення. Основою програми соціалізації є правильний добір форм, методів роботи з дитиною з особливими потребами. Соціальний педагог, психолог закладу позашкільної системи освіти може використовувати весь арсенал психологічних, педагогічних, соціологічних методів, але основною умовою є опора на сильні сторони особистості.

Третім напрямом соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами, як ми вже зазначали, є організація роботи педагогічного колективу. В першу чергу варто звернути увагу на стилі спілкування педагогів з вихованцями. Спілкування має бути атракційним, тобто таким, яке характеризується особливою формою сприйняття і пізнання іншої людини, що заснована на формуванні стосовно неї стійкого позитивного почуття, психологічно комфортним; обов'язковою умовою спілкування між педагогом і вихованцем є формування позитивного ореолу співбесідників. Особливий вплив на якість освітнього процесу справляє психоемоційний стан педагогів. Тому під час соціально-педагогічного супроводу дитини варто приділяти увагу саме цим питанням і, за необхідності, організувати систематичну роботу з педагогічним колективом щодо розвитку умінь відновлювати свій психоемоційний стан.

Це може реалізуватися за допомогою таких методів, як тренінги, лекторії, ігротерапія тощо. Головним є сформулювати у педагогів думку, що учень не повинен викликати роздратованість, крик та різні види агресії, і якщо такі випадки є, то це говорить про некомпетентність учителя та його професійну деформацію. Націлювати педагогів на першочерговість комфортного перебування дитини у закладі та розвиток умінь створювати, як зазначає дослідник В. Стрельников, «функціональний комфорт», тобто оптимальний функціональний стан, за якого досягнута відповідність засобів і умов праці функціональним можливостям діючих суб'єктів навчального процесу [10].

Реалізація такої моделі соціально-педагогічного супроводу потребує функціонування психологічної служби в кожному закладі позашкільної освіти або створення окремої структури за межами закладу, яка б реалізовувала завдання соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Досліджуючи зазначену проблему на практиці в закладах позашкільної освіти, можна говорити, що не кожен заклад, не залежно від його типу (приватний чи державний), має у своєму штаті посаду психолога або соціального педагога. Тому процеси соціалізації дітей відбуваються стихійно, педагогічно неконтрольовано. Це призводить до того, що діти відмовляються їх відвідувати, отримують психотравмуючий досвід, наприклад, я ніколи не стану художником, музикантом і т.д.

Висновки. Соціально-педагогічний супровід дитини з особливими потребами в умовах закладів позашкільної освіти має реалізовуватися у тісній взаємодії соціального педагога, психолога, педагогів, дітей, їх батьків. Результативність соціально-педагогічного супроводу, який націлений на допомогу дитині з особливими освітніми процесами, залежить від готовності і розуміння своєї ролі батьків і педагогів. Оскільки це ті дорослі, які тісно контактують з дитиною і будуть реалізувати завдання індивідуальної програми соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бадер С. О. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовний аспект. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. Випуск 1 (38). С. 23-26 URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/13062/1/>
2. Закон України про позашкільну освіту. URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2241/>
3. Зінченко О. О. Психологічний супровід становлення особистості в освітньому процесі URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii>
4. Ілляшенко Т. Д. Дитина з гіперактивним розладом у навчальному закладі. Психологічний супровід / Т. Д. Ілляшенко. Київ: Редакція загальнопед. газет, 2017. 70 с.
5. Консультаційно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
6. Лещенко О. Г. Соціально-педагогічний супровід дитини з інвалідністю в інклюзивному закладі освіти URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1469/1411>
7. Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
8. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія / І.П.Рогальська. Київ: «Міленіум», 2009. 400 с.
9. Сайко Н. О. Соціальна реабілітація молодших підлітків у роботі соціального педагога загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Н. О. Сайко; ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава: «Сімон», 2017. 335 с.
10. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Стрельников; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2007. 44 с.

11. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. Київ, Центр навчальної літератури, 2006. С. 390-411.

12. Шиян В. М., Галкіна В. М. Технологія соціального супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/275>

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.5>

Мохорєва О. М.

*старший викладач кафедри соціології та психології
Харківського національного університету внутрішніх справ*

СПЕЦИФІКА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА ЇЇ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ ІЗ ЗАЗДРІСНІСТЮ У ЗАСУДЖЕНИХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК

SPECIFICITY OF STRUCTURAL AND FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF RESPONSIBILITY AND ITS RELATIONSHIP WITH ENVY IN CONVICTED MEN AND WOMEN

У статті розглянуто специфіку структурно-функціональних характеристик відповідальності та її взаємозв'язки із заздрісністю у засуджених чоловіків та жінок. Під відповідальністю розуміється гарантування суб'єктом досягнення результату власними силами на основі самостійно прийнятого рішення, усвідомленого боргу та совісті. Відповідальність розглядається переважно як явище інтегральне, що містить багатовимірну структуру. Науковці зазначають, що причинами, котрі викликають відповідальні дії, є матеріальні і ідеальні потреби та зовнішні подразники. Заздрісність, у свою чергу, розглядається багатьма авторами як ставлення до іншої людини, переживання, емоційний стан, як прояв неповноцінності, як деструктивний вплив, як продукт почуття безпорадності, як злісне почуття, як форма тривоги чи форма фрустрації, захисна реакція, стимул до самореалізації та як прояв мотивації досягнення.

За результатами дослідження видно наступне: у групі чоловіків з підвищенням таких показників, як «Особистісні труднощі», «Динамічна аєргічність», «Регуляторна екстернальність», «Операціональні труднощі» підвищується прояв заздрісності, яка забарвлена як відчуттям озлобленості та гніву так і відчуттям смутку та зневіри. З підвищенням показників «Когнітивна проінформованість» та «Змістовно-сміслові прагнення» підвищується прояв заздрісності-неприятності, а з підвищенням показника «Егоцентрична мотивація» підвищується прояв заздрісності-смутку. У групі жінок з підвищенням таких показників, як «Егоцентрична мотивація», «Астенічна емоційність», «Регуляторна екстернальність» посилюється прояв обох видів заздрісності. З підвищенням таких показників, як «Когнітивна осмисленість», «Особистісні труднощі», «Динамічна аєргічність», «Когнітивна проінформованість», «Операціональні труднощі» та «Змістовно-сміслові прагнення» посилюється прояв заздрісності-смутку.

Ключові слова: відповідальність, заздрісність, адаптація, мотивація, емоційність, локус контролю.

The article examines the specifics of the structural and functional characteristics of responsibility and its relationship with envy in convicted men and women. Responsibility means the subject's guarantee of achieving the result on his own, based on an independently made decision, conscious debt and conscience. Responsibility is considered mainly as an integral phenomenon containing a multidimensional structure. Scientists note that the reasons that cause responsible actions are material and ideal needs and external stimuli. Envy, in turn, is considered by many authors as an attitude towards another person, an experience, an emotional state, as a manifestation of inferiority, as a destructive influence, as a product of a feeling of helplessness, as a malicious feeling, as a form of anxiety or a form of frustration, a protective reaction, a stimulus for self-realization and as a manifestation of achievement motivation.

According to the results of the study, the following can be seen: in the group of men with an increase in such indicators as "Personal difficulties", "Dynamic aergicness", "Regulatory externality", "Operational difficulties", the manifestation of envy, which is colored by feelings of embitterment and anger as well as feelings of sadness and despair. As the indicators of "Cognitive awareness" and "Content-semantic aspirations" increase, the manifestation of envy-dislike increases, and with the increase of the indicator "Egocentric motivation", the manifestation of envy-sadness increases. In the group of women with an increase in such indicators as "Egocentric motivation", "Asthenic emotionality", "Regulatory externality", the manifestation of both types of envy increases. With the increase of such indicators as "Cognitive meaningfulness", "Personal difficulties", "Dynamic aergicness", "Cognitive awareness", "Operational difficulties" and "Substantive and meaningful aspirations", the manifestation of envy-sadness increases.

Key words: responsibility, envy, adaptation, motivation, emotionality, counter locus.

Постановка проблеми. У сучасних умовах всепоглинаючої глобалізації та урбанізації першочерговим завданням є вирішення проблем сучасної психологічної науки постає формування інтелектуальної, соціально-зрілої, активної, толерантної до різноманітності та відповідальної особистості. Також все частіше у психологічній науковій літературі можна зустріти роботи, присвячені дослідженню

феномену заздрісності та відповідальності особистості.

Аналіз попередніх досліджень. Заздрісність розглядається багатьма авторами як ставлення до іншої людини (Т. В. Бєскова, Р. М. Шаміонов), переживання (К. К. Муздибаєв, О. Р. Бондаренко), як емоційний стан (Л. О. Карпенко), як прояв неповноцінності (А. Адлер, В. Лукан), як деструктив-

ний вплив (З. Фрейд), як продукт почуття безпорадності (М. Шелер), як злісне почуття (М. Кляйн), як форма тривоги (К. Хорні) чи форма фрустрації (Е. Фромм), як захисна реакція (А. Д. Розенблатт, Н. В. Дмитрієва), як енергія (Г. Шек), як стимул до самореалізації (О. Є. Соколова) та як прояв мотивації досягнення (С. Ю. Головін). Серед дослідників психологічного феномену – відповідальність особистості – Е. Еріксон, А. Маслоу, С. Московічі, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Ф. Перлз, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Титаренко, О. С. Штепа та низка інших авторів. Найчастіше проблему відповідальності особистості розглядають на рівні індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності особистості.

Мета статті. Мета нашого дослідження полягає у вивченні структурно-функціональних характеристик відповідальності засуджених чоловіків та жінок.

Виклад основного матеріалу. В. П. Пряєін під відповідальністю розуміє гарантування суб'єктом досягнення результату власними силами на основі самостійно прийнятого рішення, усвідомленого боргу та совісті. Відповідальність визначається як досягнення результату на основі взаємодії регуляторно-динамічних і мотиваційно-смыслових компонентів та розглядається як інтегральна властивість особистості, що виявляється в усвідомленій, ініціативній, самостійній поведінці, яка служить підставою особистості, механізмом організації життєдіяльності людини, багато в чому визначає її успішність.

Поняття відповідальності розглядається переважно як інтегральне, що містить багатовимірну структуру. В. П. Пряєін зазначає, що причинами, що викликають відповідальні дії, є матеріальні і ідеальні потреби та зовнішні подразники. Причинами відмови індивіда виконувати відповідальні дії можуть бути і неповна сформованість якості відповідальності як внутрішньої потреби, так і непередбачені перешкоди, труднощі, які лежать за порогом енергетичних можливостей людини. За параметрами, відповідальні дії, які виконуються, можна віднести до великого класу довільних дій. Однак, на думку автора, не всі довільні дії є відповідальними. Такі дії мають комплекс нерозривно пов'язаних складових, без яких конкретна довільна дія не можна входить до класу відповідальних дій.

До даного комплексу складових дослідники відносять: інтенцію; свободу вибору та соціальну значимість виконуваного; усвідомлення можливого покарання в разі невиконання самостійно прийнятого рішення; завершеність дії при якій відсутність результату – відсутність реалізованої відповідальності. Весь хід відповідальної дії постає у вигляді складного багаторівневого процесу з багатозначними зв'язками між рівнями [1, с. 85].

Т. Н. Сидоровою структура відповідальності розглядається як єдність трьох компонентів: когнітивного, мотиваційного та поведінкового. Когнітивний компонент – система засвоєних особистістю знань про сутність соціальної відповідальності, про норми

поведінки, через які втілюється ця якість. Мотиваційний компонент включає в себе ієрархію мотивів соціально відповідальної поведінки. Поведінковий компонент виражається у виборі і здійсненні певної лінії поведінки, що відповідає нормам соціально відповідальної поведінки [1, с. 90].

Як зазначає К. Муздибаєв, відповідальність – це якість, яка характеризує соціальну типовість особистості. В якості основних ознак відповідальності автор виділяє точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій; здатність до співпереживання, чуйність до чужого болю і радості; наполегливість, старанність, сміливість, стійкість та витримку [2, с. 34].

Серед ознак прояву відповідальності виділяють наступні: усвідомлене ставлення до своєї діяльності та оцінка її з точки зору відповідності вимогам боргу; здатність до самоаналізу, самоконтролю; прояв наполегливості, ініціативності, самостійності в процесі виконання доручених обов'язків; емоційне переживання в ході виконання обов'язків; вміння дати оцінку власної поведінки та вчинків товаришів; вміння і готовність нести відповідальність за колектив і інших людей [3, с. 57].

М. А. Гуліна зазначає, що у засуджених через недовіру до представників владних структур деформується почуття відповідальності. Відповідальність за самого себе, за свою сім'ю і за своє майбутнє засуджений прагне перекласти на інших [4, с.20].

На думку В. Г. Казанської зі співавторами, успіх адаптації до місць позбавлення волі і реадaptaції після звільнення багато в чому залежить від уміння брати на себе відповідальність за своє життя [4, с. 23]. Результати дослідження структурно-функціональних характеристик відповідальності засуджених чоловіків та жінок надані у таблиці 1.

Слід зазначити, що в обох групах показники «Предметна продуктивність», «Особистісні труднощі», «Інструментально-стильові прагнення», «Динамічна аергічність», «Егоцентрична мотивація», «Когнітивна проінформованість», «Астенічна емоційність» та «Регуляторна екстернальність» з урахуванням довірчих інтервалів досягають середнього рівня. Таким чином, досліджувані в цілому характеризуються ситуативним, нейтральним рівнем прояву: труднощів внутрішнього порядку; особистої енергії, рішучості, бажання зайняти лідируюче положення при виконанні відповідальних справ; завадостійкості, нерішучості та неовов'язковості суб'єкта, схильності до відмови від реалізації важких і відповідальних завдань; середнім рівнем особистісно-значущої мотивації; ситуативним розумінням відповідальності, розглядом якоїсь однієї сторони, складовою якості неспецифічного, загального характеру; середнім рівнем появи негативних емоцій при необхідності виконання в ході реалізації і при неуспіху в відповідальній справі та середнім рівнем ставлення реалізації відповідальних справ відносно залежності від інших людей і зовнішніх обставин. Ситуативний прояв відповідальності окреслює окре-

**Показники структурно-функціональних характеристик відповідальності
у засуджених чоловіків та жінок (M±m)**

Шкали	Група 1 (чоловіки)	Група 2 (жінки)	t	p
ДЕ	23,91±1,06	27,3±1,01	2,31	0,05
СМ	22,69±1,11	25,6±1,06	1,88	-
КО	25,69±0,96	26,8±0,93	0,84	-
ПП	23,52±1,35	24,86±1,39	0,69	-
СЕ	25,21±1,13	26,86±1,04	1,07	-
РІ	24,78±1,03	28,47±0,69	2,95	0,01
ОТ	20,91±1,55	21,47±0,97	0,3	-
ІСП	23,95±0,87	24,34±0,94	0,3	-
ДА	21,43±1,14	20,17±1,15	0,77	-
ЕМ	21,6±0,9	18,69±1,23	1,9	-
КП	19,91±1,35	21,3±1,3	0,74	-
СП	20,78±1,08	24,95±1,11	2,68	0,05
АЕ	21,04±0,87	22,04±1,22	0,66	-
РЕ	20,95±1,31	21,17±0,89	0,13	-
ОТ	20±1,24	23,78±1,17	2,2	0,05
ЗСП	25,6±0,98	25,9±0,98	0,21	-

мий напрямок корекційної роботи, спрямованої на формування на підвищення відповідальності.

За шкалами «Соціоцентрична мотивація» та «Регуляторна інтернальність» показники у групі чоловіків з урахуванням довірчих інтервалів знаходяться на середньому рівні, що свідчить про ситуативний прояв соціально-значущої мотивації, яка виражена у виконанні відповідальних справ через бажання бути серед людей, колективу, суспільства, пов'язана з почуттям обов'язку, переважанням суспільних інтересів та середній рівень самостійності суб'єкта, його самокритичності та незалежності при виконанні відповідальних справ.

Показники «Когнітивна осмисленість», «Стенічна емоційність» та «Змістовно-сміслові прагнення» в обох групах з урахуванням довірчих інтервалів знаходяться на межі середнього та високого рівня, що свідчить про вираженість глибокого та цілісного уявлення якості, розуміння стрижневий основи відповідальності, її суті; високий рівень переживання позитивних емоцій при виконанні відповідальних справ та високий рівень прояву великої обов'язковості і сумлінності, яка проявляється при виконанні справ альтруїстичного характеру, спрямованих більшою мірою на соціальне оточення.

За шкалою «Соціоцентрична мотивація» у групі жінок з урахуванням довірчих інтервалів показник знаходиться на межі середнього та високого рівня, що свідчить про вираженість прояву соціально-значущої мотивації, яка виражена у виконанні відповідальних справ через бажання бути серед людей, колективу, суспільства.

За шкалою «Регуляторна інтернальність» показник у групі жінок з урахуванням довірчих інтервалів знаходиться на високому рівні, що відображає високий рівень самостійності суб'єкта, його самокритичності та незалежності при виконанні відповідальних справ.

Показник за шкалою «Динамічна ергічність» в групі чоловіків склав 23,91±1,06, в групі жінок 27,3±1,01. Зафіксовано достовірне підвищення показника в другій групі, при $p \leq 0,05$. Це свідчить про те, що жінки більш схильні до низької завадостійкості, нерішучості і необов'язковості, до відмови від реалізації важких і відповідальних завдань.

За шкалою «Регуляторна інтернальність» показник в першій групі склав 24,78±1,03, в другій групі 28,47±0,69. Отримані достовірні відмінності між групами, при $p \leq 0,01$. Отже, жінки є більш самостійними, самокритичними та незалежними при виконанні відповідальних справ.

Показник за шкалою «Суб'єктна продуктивність» в групі чоловіків склав 20,78±1,08, в групі жінок 24,95±1,11, що дозволило зафіксувати достовірне підвищення показника в другій групі, при $p \leq 0,05$. Тобто, жінки більш схильні виявляти відповідальність у діяльності, пов'язаній з особистим благополуччям, самореалізацією, з розвитком різних сторін і якостей особистості.

Жінки більш схильні виявляти відповідальність при зіткненні з труднощами, що виникають в процесі виконання завдання, що залежать від характеру виконуваного завдання і оточуючих людей.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що жінки виявляють більшу схильність до відмови від реалізації важких і відповідальних завдань та нерішучості необов'язковості, проте при виконанні відповідальних справ вони, на відміну від чоловіків, більш схильні до самокритичності та незалежності. Крім того, жінки виявляють більшу відповідальність у справах, які пов'язані з їх особистим благополуччям та самореалізацією. А також, при зіткненні з труднощами, на які впливає характер виконуваного завдання та оточуючі люди.

Т. В. Бескова, розглядаючи поведінковий компонент заздрисності, зазначає, що будь-який вчинок

передбачає певну відповідальність людини за його соціальні наслідки. Суб'єкт заздрисності вимушений шукати моральне виправдання свого вчинку, і, як правило, знаходить його в каузальній омані – сприйнятті людини, що має перевагу в значущій сфері, як причини власних невдач і приниженого положення.

Це дає людині підстави вважати, що вона має моральне право на «нечистоplotні» вчинки по відношенню до об'єкта переваги, тим самим відновлюючи порушену на її погляд справедливість [5, с. 216].

Результати вивчення взаємозв'язків заздрисності зі структурно-функціональними характеристиками відповідальності у засуджених чоловіків та жінок надано у таблиці 2.

У групі чоловіків на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Особистісні труднощі» та шкалами «Заздрисність – неприязнь», $r = 0,594$ при $p \leq 0,01$ та «Заздрисність – смуток», $r = 0,491$ при $p \leq 0,05$. Це свідчить про те, що з підвищенням здатності до відчуття труднощів внутрішнього порядку, таких як тривожність, невпевненість, поганий настрій, підвищується прояв заздрисності, яка забарвлена як відчуттям озлобленості та гніву так і відчуттям смутку та зневіри.

У досліджуваних першої групи на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Динамічна аергічність» та шкалами «Заздрисність – неприязнь», $r = 0,578$ при $p \leq 0,01$ та «Заздрисність – смуток», $r = 0,398$ при $p \leq 0,05$. Таким чином, з підвищенням нерішучості, низької стійкості перед перешкодами та схильності до відмови від реалізації важких і відповідальних завдань у чоловіків актуалізуються прояви заздрисності – неприязні, яка знаходить вираз в таких відносинах до іншого, як ненависть, ворожість, під-

озрілість та заздрисності-смуток, яка проявляється відчуттями зневіри, відчаю та образи.

Отриманий достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрисність – смуток» та «Егоцентрична мотивація», $r = 0,376$ при $p \leq 0,05$ у групі чоловіків. Посилення особистісно-значущої мотивації, вираженої в бажанні звернути на себе увагу в процесі реалізації відповідальних справ, отримати винагороду, або уникнути особистих ускладнень та можливого покарання, підвищує прояв заздрисності, яка забарвлена відчуттями смутку та зневіри.

У групі чоловіків зафіксований достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрисність – неприязнь» та «Когнітивна проінформованість», $r = 0,379$ при $p \leq 0,05$. З посиленням власності поверхневого розуміння відповідальності, розгляду її якоїсь однієї сторони, складовою якості неспецифічного, загального характеру, підвищується прояв заздрисності, яка знаходить вираз в таких відносинах до іншого, як ненависть та ворожість.

У досліджуваних першої групи на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Регуляторна екстернальність» та шкалами «Заздрисність – неприязнь», $r = 0,695$ при $p \leq 0,01$ та «Заздрисність – смуток», $r = 0,551$ при $p \leq 0,01$. Це свідчить про те, що з підвищенням рівня реалізації відповідальних справ, які ставляться в залежність від інших людей та зовнішніх обставин, актуалізуються прояви заздрисності-неприязні, яка знаходить вираз в злісному роздратовано-прискіпливому ставленні до більш успішної людини та заздрисності-смуток, яка проявляється обмеженням числа об'єктів заздрисності, винаходу інших параметрів порівняння.

Таблиця 2

Взаємозв'язки заздрисності зі структурно-функціональними характеристиками відповідальності у засуджених чоловіків та жінок (r)

Показники	Група 1 (чоловіки)		Група 2 (жінки)	
	Заздрість – неприязнь	Заздрість – смуток	Заздрість – неприязнь	Заздрість – смуток
ДЕ	0,163	0,039	0,151	-0,055
СМ	0,299	0,074	0,206	0,063
КО	-0,123	-0,278	0,229	0,477*
ПП	0,026	-0,145	0,245	-0,004
СЕ	0,234	0,078	0,229	-0,084
РІ	-0,156	-0,282	0,138	0,156
ОТ	0,594**	0,491*	0,112	0,389*
ІСП	-0,006	-0,015	0,164	0,085
ДА	0,578**	0,398*	-0,006	0,589**
ЕМ	0,297	0,376*	0,365*	0,547**
КП	0,379*	0,260	0,173	0,394*
СП	0,238	0,098	0,184	-0,088
АЕ	0,283	0,246	0,433*	0,722**
РЕ	0,695**	0,551**	0,338*	0,547**
ОТ	0,462*	0,488*	0,016	0,669**
ЗСП	0,321*	0,275	0,159	0,525**

У групі чоловіків на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Операціональні труднощі» та шкалами «Заздрісність – неприязнь», $r = 0,462$ при $p \leq 0,05$ та «Заздрісність – смуток», $r = 0,488$ при $p \leq 0,05$. З підвищенням рівня труднощів, що виникають в процесі виконання завдання, та залежать від характеру виконуваного завдання і оточуючих людей, актуалізуються прояви заздрісності, яка знаходить вираз в злісному роздратовано-прискіпливому ставленні до більш успішної людини, а також в таких низьких формах, як наклеп, плітки та необґрунтована критика та прояв заздрісності, яка знаходить вираз у тому, що людина замовчує, ігнорує досягнення конкурента як неіснуючі або ж навмисно вихваляє гідності менш гідної людини.

Виявлений достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – неприязнь» та «Змістовно-сміслові прагнення», $r = 0,321$ при $p \leq 0,05$ у групі чоловіків. З посиленням відчуття обов'язковості і сумлінності, які проявляються при виконанні справ альтруїстичного характеру, спрямованих більшою мірою на соціальне оточення, підвищується прояв заздрісності, яка знаходить вираз у злостивому ставленні до більш успішної людини.

У групі жінок на статистично значущому рівні зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – смуток» та «Когнітивна осмисленість», $r = 0,477$ при $p \leq 0,05$. Посилення рівня розуміння стрижневої основи відповідальності, її суті, актуалізує прояв заздрісності, яка проявляється відчуттями зневіри, відчаю та образи.

Зафіксовано достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – смуток» та «Особистісні труднощі», $r = 0,389$ при $p \leq 0,05$ у групі жінок. З підвищенням рівня труднощів внутрішнього порядку, таких як тривожність, невпевненість та поганий настрій, у жінок підвищується прояв заздрісності, яка забарвлена відчуттями смутку, зневіри та образи.

Виявлений достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – неприязнь» та «Динамічна аергічність», $r = 0,589$ при $p \leq 0,01$. Посилення рівня нерішучості, низької стійкості перед перешкодами та схильності до відмови від реалізації важких і відповідальних завдань у жінок актуалізує прояв заздрісності, яка знаходить вираз в злісному роздратовано-прискіпливому ставленні до більш успішної людини.

У групі жінок зафіксовані достовірні позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Егоцентрична мотивація» та шкалами «Заздрісність – неприязнь», $r = 0,365$ при $p \leq 0,05$ та «Заздрісність – смуток», $r = 0,547$ при $p \leq 0,01$. Це свідчить про те, що з посиленням особистісно-значущої мотивації, вираженої в бажанні звернути на себе увагу в процесі реалізації відповідальних справ, у жінок підвищується прояв заздрісності-неприязні, яка забарвлена відчуттям озлобленості та гніву та заздрісності-смутку, забарвленою відчуттями зневіри, відчаю, невпевненості та образи.

Зафіксовано достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – смуток» та «Когнітивна проінформованість», $r = 0,394$ при $p \leq 0,05$ у групі жінок. Посилення властивості поверхневого розуміння відповідальності, розгляду її якоїсь однієї сторони, складовою якості неспецифічного, загального характеру, підвищує прояв заздрісності, яка проявляється відчуттями зневіри, відчаю, образи та смутку.

У групі жінок на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Астенічна емоційність» та шкалами «Заздрісність – неприязнь», $r = 0,433$ при $p \leq 0,05$ та «Заздрісність – смуток», $r = 0,722$ при $p \leq 0,01$. З підвищенням рівня негативних емоцій, які виникають при необхідності виконання відповідальної справи та при неуспіху в ній, підвищуються прояви заздрісності – неприязні, яка знаходить вираз в таких відносинах до іншого, як ненависть, ворожість, підозрілість та заздрісності-смутку, яка проявляється відчуттями зневіри, смутку та безсилля.

У досліджуваних другої групи на статистично значущому рівні зафіксовані позитивні кореляційні зв'язки між шкалою «Регуляторна екстернальність» та шкалами «Заздрісність – неприязнь», $r = 0,338$ при $p \leq 0,05$ та «Заздрісність-смуток», $r = 0,547$ при $p \leq 0,01$. Підвищення рівня реалізації відповідальних справ, які ставляться в залежність від інших людей та зовнішніх обставин, актуалізує прояв заздрісності-неприязні, яка знаходить вираз в злісному роздратовано-прискіпливому ставленні до більш успішної людини та заздрісності-смутку, яка проявляється ігноруванням успіхів конкурента або вихвалянням переваг менш гідної людини.

Отриманий достовірний позитивний кореляційний зв'язок між шкалами «Заздрісність – смуток» та «Операціональні труднощі», $r = 0,669$ при $p \leq 0,01$ у групі жінок. Підвищення рівня труднощів, що виникають в процесі виконання завдання, та залежать від характеру виконуваного завдання і оточуючих людей, актуалізується прояв заздрісності, яка знаходить вираз у тому, що людина замовчує, ігнорує досягнення конкурента як неіснуючі або ж навмисно вихваляє гідності менш гідної людини.

Виявлений достовірний взаємозв'язок між шкалами «Заздрісність – смуток» та «Змістовно-сміслові прагнення», $r = 0,525$ при $p \leq 0,05$ у групі жінок. З посиленням відчуття обов'язковості і сумлінності, які проявляються при виконанні справ альтруїстичного характеру, спрямованих більшою мірою на соціальне оточення, підвищується прояв заздрісності, яка забарвлена відчуттями смутку, зневіри та образи.

Висновки. Таким чином, у групі чоловіків з підвищенням таких показників, як «Особистісні труднощі», «Динамічна аергічність», «Регуляторна екстернальність», «Операціональні труднощі» підвищується прояв заздрісності, яка забарвлена як відчуттям озлобленості та гніву так і відчуттям смутку та зневіри. З підвищенням показників «Когнітивна проінформованість» та «Змістовно-сміслові праг-

нення» підвищується прояв заздрісності-неприязні, а з підвищенням показника «Егоцентрична мотивація» підвищується прояв заздрісності-смутку. У групі жінок з підвищенням таких показників, як «Егоцентрична мотивація», «Астенічна емоційність», «Регуляторна екстернальність» посилюється прояв

видів заздрості. З підвищенням таких показників, як «Когнітивна осмисленість», «Особистісні труднощі», «Динамічна аергічність», «Когнітивна проінформованість», «Операціональні труднощі» та «Змістовно-сміслові прагнення» посилюється прояв заздрісності-смутку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лісовенко А. Ф. Психологічне благополуччя особистостей, схильних та не схильних до заздрості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016, Т.1. № 2. С. 85-90.
2. Лісовенко А. Ф. Впевненість у собі осіб з різною схильністю до заздрості. *Наука і освіта*. 2014, № 2. С. 32-37
3. Сидорова Т.М. Особливості соціальної відповідальності у старшокласників. *Питання психології*. 1987, № 5. С. 56 -62.
4. Лісовенко А.Ф. Взаємозв'язок показників заздрісності і ворожості особистості. Зб. мат.-лів наук.-практ. конф. молодих учених та студентів [«Проблеми сучасної психології особистості»], (Одеса, 29 квітня 2014 р.) ПНПУ імені К.Д. Ушинського. Вип. 5. С. 16-23.
5. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури / Сергій Дмитрович Максименко. К.: Наукова думка, 1998. 216 с.
6. Саннікова О.П., Лісовенко А.Ф. Уявлення студентів про феномен «заздрість». *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*, III (29). Issue: 57, 2015. P. 72-75. Available at: <http://seanewdim.com/published-issues.htm>.
7. Бикова С. В. Індивідуально-типологічні особливості схильності до ризику: дис.... канд психол. наук : спец. 19.00.01. Одеса. 2008. С. 205.
8. Коломієць, А. І., and В. А. Оверчук. "Жіночі девіації: варіанти соціальної поведінки." *Збірники наукових праць професорсько-викладацького складу ДонНУ імені Василя Стуса*. 2021. С. 141-143.
9. Святненко, І. О. "Девіації в українській гендерній культурі: соціосистемологічний аспект." *Грані* 20, № 6. 2017. С. 17-22.
10. Груб'як О. М. Психологічне благополуччя особистості у період ранньої дорослості: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2015. С. 219.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.147:373.2.015.3

<https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.6>

Атаманчук Н. М.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «ПСИХОЛОГІЯ СПІЛКУВАННЯ» У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ACADEMIC DISCIPLINE «PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION WORKERS

У статті подано аналіз теоретико-методичних аспектів викладання навчальної дисципліни «Психологія спілкування». Визначено роль навчальної дисципліни у системі професійної підготовки студентів, які здобувають освітній ступінь бакалавра спеціальності 012 Дошкільна освіта. Обґрунтовано необхідність володіння комунікативними компетентностями майбутніми дошкільними працівниками. Наголошено, що педагогічне спілкування передбачає спеціальну підготовку вихователя, володіння комунікативними компетентностями допоможуть налагоджувати взаємини з дітьми, їхніми батьками, колегами по роботі. Комунікативні вміння допомагають розуміти співрозмовників, регулювати взаємовідносини з оточуючими людьми, ефективно взаємодіяти з ними. Виділено завдання вивчення дисципліни: наближення до розуміння професійної необхідності вивчення психологічних особливостей спілкування; формування вміння розпізнавати та правильно оцінювати найхарактерніші соціально-психологічні ситуації професійної діяльності; розвиток вміння аналізувати конкретні ситуації, розпізнавати типи співрозмовників, обговорювати різні проблеми з урахуванням психологічних особливостей професійних ситуацій. Наголошено, арт-практики є психолого-педагогічними засобами, які дозволяють формувати в студентів позитивну мотивацію до успішного опанування комунікативними компетентностями. Подано опис арт-практик, які дозволяють зняти напругу, змодельювати позитивний психоемоційний стан, зорієнтуватися в причинах, котрі змінюють ставлення студентів до вивчення навчальної дисципліни. Наведено приклади творчих завдань, які доречно використовувати при вивченні психології спілкування, а саме: арт-вправа «Слово заняття», арт-практика «Моє місце під сонцем» (автор Вікторія Назаревич), арт-вправа «Придумай, намалюй» та інші.

Ключові слова: спілкування, комунікативні компетентності, навчальна дисципліна «Психологія спілкування», арт-практики, арт-вправа, самостійна робота.

The article presents an analysis of theoretical and methodological aspects of teaching the academic discipline 'Psychology of Communication'. The role of the academic discipline in the system of professional training of students obtaining a bachelor's degree in specialty 012 Preschool education is determined. The necessity of future preschool workers' possessing communicative competences is substantiated. It is emphasized that pedagogical communication requires special training of the teacher, possessing communicative competencies will help to establish relationships with children, their parents, colleagues. Communication skills help to understand interlocutors, regulate relationships with other people, effectively interact with them. The goals of studying the academic discipline are highlighted, including approaching the understanding of the professional necessity to study the psychological characteristics of communication; forming the ability to recognize and correctly assess the most common socio-psychological situations in professional activity; developing the ability to analyze specific situations, distinguish the types of interlocutors, discuss various problems, taking into account the psychological characteristics of professional situations. It is emphasized that art practices are psychological and pedagogical tools, enabling students to form a positive motivation for mastering communicative competencies successfully. The description of art practices, allowing to relieve tension, model a positive psychic and emotional state, discover the reasons that change the attitude of students to the study of the academic discipline is given. Examples of creative tasks that are appropriate to use in the study of psychology of communication are given, namely: art exercise 'Word of the lesson', art practice 'My place in the sun' (author Victoria Nazarevich), art exercise 'Imagine, draw' and others.

Key words: communication, communication competencies, academic discipline «Psychology of Communication», art practices, art exercise, independent work.

Постановка проблеми. Актуальність нашої наукової розвідки полягає в характеристиці теоретико-методичних аспектів викладання навчальної дисципліни «Психологія спілкування» студентам спеціальності 012 Дошкільна освіта, зорієнтованих на підвищення ефективності їхньої навчально-професійної діяльності та ефективного спілкування з оточуючими людьми.

Спілкування – це важлива складова професійної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти (далі ЗДО). Діяльність педагога не можлива без вмілого педагогічного спілкування. Воно є умовою розвитку особистості вихованця, соціалізації дитини, та її особистісного зростання. Від володіння комунікативними компетентностями вихователя ЗДО залежить культура спілкування малечі.

Переконані, мовлення майбутнього висококваліфікованого фахівця – визначає рівень його освіченості. Вихователь ЗДО повинен уміти практично застосовувати знання психологічних закономірностей розвитку та виявив психіки особистості, психологічних аспектів спілкування і взаємодії в різних соціальних групах, що сприятиме покращенню комунікативної культури майбутнього висококваліфікованого фахівця.

Аналіз досліджень і публікацій. Для конкретизації вивчення проблеми професійного спілкування педагога представимо думки науковців з виділеного питання (табл. 1).

Дослідження вчених свідчать про важливість формування у студентів наукового розуміння основ психології спілкування, розуміння проявів спілкування, причин труднощів і бар'єрів у спілкуванні, основних принципів ефективного спілкування, що сприятиме значному просуванню майбутніх працівників дошкільної освіти на шляху професійного вдосконалення.

Переконані, поради А. Макаренка вчителям щодо оволодіння мистецтвом красномовства стануть у нагоді й вихователям ЗДО. Він описав свою методику так: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує, що треба» [7, с. 247].

Незважаючи на велику кількість досліджень проблеми педагогічного спілкування, на нашу думку, недостатньо вивченими залишаються питання комунікативної компетентності в системі підготовки ЗВО працівників дошкільної освіти.

Мета статті – проаналізувати змістові та методичні засади викладання навчальної дисципліни «Психологія спілкування» студентам спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Стандарту вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальність 012 Дошкільна освіта робочою групою кафедри психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія

Кондратюка» створено освітньо-професійну програму «Дошкільна освіта».

Освітньо-професійною програмою передбачено включення дисципліни «Психологія спілкування» до обов'язкових компонент (циклу загальної підготовки). На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин, що становить 3 кредити. Форма підсумкового контролю – диференційований залік.

Домінантними завданнями вивчення дисципліни є:

1. Наближення до розуміння професійної необхідності вивчення психологічних особливостей спілкування;

2. Формування вміння розпізнавати та правильно оцінювати найхарактерніші соціально-психологічні ситуації професійної діяльності;

3. Розвиток уміння аналізувати конкретні ситуації, розпізнавати типи співрозмовників, обговорювати різні проблеми спілкування з урахуванням психологічних особливостей професійних ситуацій.

У воєнний час тримати освітній фронт і навчати студентську молодь не просто, але надзвичайно важливо. В Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» створено всі умови для якісного навчання здобувачів вищої освіти. Так, на дистанційній університетській платформі Moodle розміщено всі навчально-методичні матеріали до дисципліни «Психологія спілкування», а саме: програма навчальної дисципліни; робоча програма навчальної дисципліни; презентації лекцій; методичні рекомендації до практичних занять; методичні рекомендації для самостійної роботи студентів, тестові завдання, тощо. Ці матеріали доступні студентам у будь-який час доби.

Розробляючи лекційні, практичні заняття підбирали творчі завдання, які на наш погляд сприяли ефективнішому опануванню комунікативними компетентностями та відволікали студентів від негативних подій.

Навчальний матеріал дисципліни «Психологія спілкування» розподілено у межах змістового модулю «Спілкування в системі міжособистісних відносин» між темами:

Тема 1-2. Спілкування як соціально-психологічний феномен. Поняття про спілкування. Цілі спіл-

Таблиця 1

Проблема педагогічного спілкування у науковому дискурсі

Вивчення проблеми педагогічного спілкування	Джерело
У будь-якій діяльності учителя-вихователя проявляються ті чи інші елементи майстерності живого слова.	А. Капська [9, с. 54].
«Слово педагога лише тоді буде переконливим, якщо в ньому гармонійно поєднуються глибокий зміст і зворушлива велич».	І. Бех [5, с. 67].
Компоненти комунікативної компетентності педагога – це уміння установлювати продуктивну комунікацію, яка передбачає розуміння ситуації спілкування, намірів і мотивів партнерів по спілкуванню, вербальних і невербальних проявів співрозмовників, уміння слухати та чути інших, адекватно реагувати та конструктивно виражати власні думки та емоції.	Гарькавець С. О., Волченко Л. П. [6, с. 5].
Педагогічне спілкування відбувається в межах педагогічного процесу, що визначається як професійно компетентне управління комунікативно-розумовою діяльністю, що завжди спрямоване на суб'єкт-суб'єкту інтелектуальну й розвивальну взаємодію.	Казміренко [8, с. 144].

кування. Ділове спілкування та його особливості. Комунікативне спілкування. Засоби комунікації. Поняття мови та мовлення. Вербальна комунікація. Спонукальна та констатуюча інформація. Невербальна комунікація. Кінесика. Пара- та екстра лінгвістика. Проксеміка. Візуальне спілкування. Такесика. Інтерактивне спілкування. Взаємодія людей: кооперація й конкуренція, конфлікт. Теорії, що пояснюють внутрішні механізми міжособистісної взаємодії. Норма, соціальний контроль, соціальна роль. Перцептивне спілкування. Поняття перцепції. Ідентифікація. Емпатія. Атракція. Рефлексія. Стереотипізація. Ефект ореолу. Види спілкування. Спілкування як потреба. Стратегії та тактики спілкування. Стили спілкування. Типи комунікабельності людей.

Тема 3. Сприймання і розуміння в структурі міжособистісного спілкування. Спілкування як сприймання людиною іншої людини. Специфіка процесу обміну інформацією. Властивості особистості, які впливають на ефективність спілкування. Поняття про компетентність у спілкуванні. Вміння слухати, види слухання. Типові викривлення сприймання та розуміння людей.

Тема 4. Форми впливу на партнерів спілкування. Неімперативні форми впливу на особистість. Переконавання як форма впливу на прийняття рішення. Імперативні форми впливу. Маніпуляція як стиль спілкування. Актualізаторська модель спілкування.

Тема 5. Вікові та гендерні особливості спілкування. Вікові особливості спілкування. Гендерні відмінності в спілкуванні. Статеві відмінності соціальної перцепції.

Тема 6. Психологія міжособистісної взаємодії. Поняття про міжособистісні стосунки. Психологія міжособистісного впливу. Механізм соціальної взаємодії. Типи міжособистісних стосунків. Конфліктне спілкування. Поведінка людини у конфліктній ситуації.

Тема 7. Психолого-педагогічні основи спілкування вихователів ЗДО. Спілкування вихователя ЗДО з вихованцями. Особливості педагогічного спілкування в ранньому, молодшому, середньому та старшому дошкільному віці. Педагогічне спілкування вихователя ЗДО з батьками вихованців. Розвиток комунікативних умінь вихователя та вихованців. Арт-техніки – засіб розвитку комунікативних умінь дітей [1, с. 4; 2, с. 7-8].

Сучасний викладач ЗВО у своїй педагогічній діяльності має повсякчас використовувати інноваційні підходи у викладанні дисциплін [10, с. 303].

Так, під час лекційних та практичних занять з дисципліни «Психологія спілкування» використовуємо арт-практики, які спрямовуємо на формування культури особистості, зокрема культури мовлення, спілкування, міжособистісних стосунків; навчаємо студентів розв'язувати різнопланові творчі завдання, художньо самовиражатися й розвивати приховані таланти, розуміти себе та інших, долати бар'єри в емоційному спілкуванні, допомагаємо знизити почуття тривоги. Структура та зміст занять з використанням арт-практик є багатоваріантними. Викла-

дач має можливість обирати арт-технології з урахуванням теми лекційного чи практичного заняття.

Під арт-практиками ми розуміємо поєднання прийомів, які необхідно здійснити для активізації внутрішніх ресурсів особистості та підвищення її адаптаційних здібностей за допомогою мистецтва [3, с.9].

Використання арт-практик при вивченні дисципліни «Психологія спілкування» допомагає забезпечити різноплановий тип комунікації: комунікує не лише викладач і студент, а й студент зі студентом. Під час такого спілкування студентська молодь результативніше опановує навички міжособистісного спілкування, а саме:

- уміння слухати себе самих та інших;
- відтворити почуте;
- пояснити почуте;
- влучно поставити запитання тощо.

Переконані, долучення до творчості допоможе студентам знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із самим собою та ровесниками [4, с.271].

Саме творчий процес, який є складовою художньої творчості, здатний допомогти відшукати нові рішення звичних способів існування, переживань, взаємодій з собою та іншими людьми. Творчий процес включає зустріч особистості з самою собою. В арт-техніці ця взаємодія відбувається через художні матеріали, досвід художньої творчості.

Для прикладу пропонуємо арт-практики, які використовуємо на заняттях з психології спілкування.

Арт-права: «Слово заняття»

Мета: розвиток креативності, закріплення вивченого матеріалу.

Інструкція: виділіть слово практичного заняття (спілкування, комунікативна компетентність, вербальна комунікація тощо). Слово заняття намалюйте, до нього придумайте вірш або казку.

Арт-практика «Моє місце під сонцем» (автор Вікторія Назаревич).

Мета: визначення самооцінки та життєвих установок, пошук деструктивних соціальних зв'язків.

Питання для обговорення:

- Покажіть картку, яка могла б розказати про Вас та Ваше спілкування.
- Де Ви розміщені на зображенні?
- Хто ще зображений на картці?
- Чи подобається Вам така взаємодія?
- Чи хотіли б Ви щось змінити?
- Спробуйте знайти відповідну картку.

Арт-права «Придумай, намалюй»

Мета: формування комунікативних компетентностей.

Інструкція: придумайте риму, казку (нехай навіть найпростішу!), напишіть послання власноруч. Намалюйте (вітальну листівку).

Арт-права «Творчий продукт» (автор Світлана Яланська)

Мета: розвиток креативності, уміння викликати позитивні емоції у співрозмовника і отримувати задоволення від спілкування.

Інструкція: складіть автобіографічне оповідання за допомогою карток «Яблуко та черв'ячок».



Завдання: 1) створення творчого доробку (вірш, оповідання, пісня, та ін.), що стосується будь-якого предмету, який знаходиться в аудиторії, причому, змістова складова має бути пов'язана зі спеціальністю майбутньої професійної діяльності учасників освітнього процесу; 2) презентація «творчого продукту».

Арт-практика «Допиши казку»

Мета: розвиток уяви і фантазії, оригінальності, гнучкості.

Команді із п'яти студентів пропонують зачин казки «Жив-був студент-першокурсник ...», та просять дописати її, але є така умова: треба дописати п'ять речень з щасливим кінцем казки.

Зачитування та обговорення казок.

Переконані, що арт-практики є психолого-педагогічними засобами, які дозволяють формувати в студентів позитивну мотивацію до успішного опанування комунікативними компетентностями, що стане запорукою успіхів не лише в засвоєнні навчальної дисципліни «Психологія спілкування», а й у їх майбутній професійній діяльності.

Висновки. Отже, під час розроблення навчально-методичного забезпечення дисципліни «Психологія спілкування» керувалися таким принципом: сприяти свідомому творчому засвоєнню студентами важливості знань основ психології спілкування і вміння використовувати їх на практиці.

Досвід практичної роботи з арт-методами свідчить про високу ефективність цих методів під час занять зі здобувачами вищої освіти у межах навчальної дисципліни «Психологія спілкування», зокрема охоплюють такі моменти:

- полегшують процес комунікацій для замкнених студентів;
- сприяють як невербальному так і вербальному контакту;

- допомагають у подоланні комунікативних бар'єрів;

- допомагають викликати позитивні емоції у співрозмовника і отримувати задоволення від спілкування;

- формують навички міжособистісного спілкування: уміння слухати себе самих та інших, відтворити сказане іншим, прокоментувати, поставити запитання та інше;

- розвивають креативність як потребу до творчого самовираження;

- розвивають рефлексію;

- розвивають емпатію;

- розвивають педагогічну інтуїцію;

- сприяють виробленню нових моделей спілкування;

- розвивають самоспостереження та самоаналіз;

- створюють сприятливі умови для розвитку здатності до саморегуляції;

- формують уміння конструктивно вирішувати конфлікти та знаходити компроміс.

Переконані, спонукаючи студентів творчо підходити до опанування дисципліни «Психологія спілкування», формуємо інтерес до нового, який поступово переходить в прагнення майбутнього фахівця до пізнання невідомого, породжує бажання навчатися, сприяє значному просуванню на шляху вдосконалення педагогічного спілкування та становлення висококваліфікованого працівника дошкільної освіти.

Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаємо в узагальненні інноваційних підходів удосконалення комунікативної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-технік.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Атаманчук Н.М. Програма навчальної дисципліни «Психологія спілкування». Полтава, 2022. 6 с.
2. Атаманчук Н.М. Робоча програма з дисципліни «Психологія спілкування» для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Полтава, 2022. 14 с.
3. Атаманчук Н. М. Розвиток творчості в дітей: психологічний ресурс арт-технік // Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару, 23 квіт. 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С.9.
4. Атаманчук Н. М. Арт-техніки – засіб психокорекційної роботи зі студентською молоддю. Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи»: зб. матеріалів XXII Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 18 лютого 2019 р. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 21. С.270-273.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід. Теорет.-технол. засади : Навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
6. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навчальний посібник. Житомир: ТОВ «Видавничий дім "Бук-Друк"», 2021, 100 с.
7. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 117 с.
8. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. ст. Інституту соціальної та політичної психології АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського [та ін.]. К.: Міленіум, 2009. Вип. 23 (26). С. 140-164.
9. Капська А.И. Педагогіка живого слова : Навч.-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 140 с.
10. Юрчук О. І. Застосування ділової гри як інноваційного методу навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні: збірник наукових праць*. 2018. № 7. С. 303-312.

Мельничук С. Л.
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ШКІЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

SCHOOL DEADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS A PSYCHOLOGIC-PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті проаналізовано різні підходи науковців щодо дефініції поняття «шкільна дезадаптація». Зазначено, що несвоєчасне або помилкове діагностування причин і труднощів, які виникають під час навчання у школярів можуть призвести до складних проблем. Адже, своєчасне їх не вирішення у молодшому шкільному віці стає основою для різноманітних відхилень у психосоціальному розвитку на наступних етапах онтогенезу, з особливою гостротою виявляючись у підлітковому віці, коли ефективність корекційної допомоги знижується. Цим зумовлена актуальність дослідження.

Проведено аналіз основних варіантів шкільної дезадаптації. Проаналізовано основні форми прояву дезадаптації так як: несформованість елементів і навичок навчальної діяльності; мотивації учіння, спрямованості; нездатність до довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності.

Визначено головні причини та наслідки шкільної дезадаптації. Зроблено висновок про те, що процес дезадаптації школярів до навчальної діяльності детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. У статті зазначається, що розглядаючи причини дезадаптації школярів необхідно комплексно підходити до питання порушення особистісного розвитку, а також зважати на психолого-педагогічні, соціальні чинники, які впливають на її прояв. І тільки тоді можна подолати шкільну дезадаптацію як проблему, яка ще і досі не повністю досліджена. Обґрунтовано припущення про те, що більшість із них можна позбутися завдяки тісній співпраці вчителів і батьків, а також шкільного психолога. Дезадаптацію молодших школярів можливо подолати використовуючи оптимальні умови навчального процесу і відповідні корекційні заходи.

Ключові слова: шкільна дезадаптація, молодші школярі, форми прояву, наслідки, причини.

The article analyzes different approaches of scientists regarding the definition of the concept of "school deadaptation". It is noted that untimely or erroneous diagnosis of the causes and difficulties that arise during schoolchildren's studies can lead to complex problems. After all, their timely non-resolution in junior school age becomes the basis for various deviations in psychosocial development at the next stages of ontogenesis, with particular acuteness in adolescence, when the effectiveness of correctional assistance decreases. This determines the relevance of the research.

The analysis of the main variants of school deadaptation has been carried out. The main forms of manifestation of deadaptation have been analyzed, such as: lack of formation of elements and skills of educational activity; learning motivation, focus; inability to arbitrarily regulate behavior, attention, and educational activities.

The main causes and consequences of school deadaptation have been determined. It is concluded that the process of deadaptation of schoolchildren to educational activities is determined by both external and internal factors. The article states that when considering the causes of schoolchildren's deadaptation, it is necessary to comprehensively approach the issue of impaired personal development, as well as take into account the psychological-pedagogical and social factors that influence its manifestation. And only at this stage we can overcome school deadaptation as a problem that has not yet been fully explored. It is well-founded that most of them can be eliminated thanks to the close cooperation of teachers and parents, as well as the school psychologist. It is possible to overcome deadaptation of junior schoolchildren using optimal conditions of the educational process and appropriate corrective measures.

Key words: school deadaptation, junior schoolchildren, forms of manifestation, consequences, causes.

Постановка проблеми. Труднощі та затягування процесу адаптації дитини до школи може призвести до дезадаптації, що виражається в низькій успішності, у переважанні негативних емоційних переживань. Термін «дезадаптація» найчастіше використовують для опису труднощів, які випробовують школярі під час навчання у школі. А також для подолання різних форм та рівні цього процесу, для усунення причин, що викликають дезадаптацію. Також науковці зазначають, що процес дезадаптації цілком залежний від такого феномену як не адаптованість. Н. Каут і інші науковці зосереджують увагу на тому, що неадапованість, поряд із незначним негативним впливом на перебіг психіч-

них процесів особистості все ж відіграє переважно позитивну роль, виступаючи рушійною силою розвитку і передумовою вдосконалення її поведінки і діяльності. А дезадапованість відіграє негативну роль у формування внутрішнього світу особистості і дуже часто є значним травмуючим для неї фактором. Адже учень почуває себе некомфортно, пригнічено, спостерігаються невротичні відхилення, дисгармонійні акцентуації характеру, проявляються особистісні внутрішні комплекси, які виникають в результаті реагування на елементи соціуму чи власного внутрішнього світу [8,9].

Навчальне середовище визначає для молодших школярів певні правила і вимоги, які для багатьох із

них є складними до виконання, в силу їх особистісних чи вікових особливостей. І в процесі навчання у школярів може розвинути відчуття соціальної, психічної і соматичної напруги, а це загроза дезадаптації. Досвід науковців і педагогів-практиків покладений у розробки численних методів і методик, корекційних програм, які допомогли б молодшим школярам подолати успішно процес адаптації до шкільного навчання і не ввійти в процес дезадаптації. Але на сьогоднішній день, не дивлячись на її дослідженість, ця проблема є невичерпною для науковців і педагогів.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній науковій літературі поняття дезадаптації науковцями розглядається з різних підходів. Великий внесок у розгляд даної проблеми внесли праці О.Боделян, Г.Бурменської, Л.Здункевич, Н.Лусканової, Л.Дзюбо. Проблему «адаптації-дезадаптації» вивчали відомі науковці: Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, С.Рубінштейн, Я.Стреляу, які зробили вагомий внесок у розробку цієї проблематики.

С.Андрійчук, І.Петрюк описуючи даний феномен, зазначають, що він проявляється в короткочасних і стійких реакціях, що свідчать про проблеми в пристосуванні до навколишнього середовища, використовуються терміни: психічна дезадаптація, соціальна дезадаптація, психогенна шкільна дезадаптація, навчальна дезадаптація. Науковці характеризують поняття «шкільна дезадаптація» як утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку [2].

Виклад основного матеріалу. Як зазначає Г.Кириленко, *дезадаптація* – це формування неадекватних механізмів пристосування людини до умов навколишнього середовища, порушень в поведінці, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, негармонійний розвиток особистості [9]. Отже цей процес викликає багато ускладнень при набутті знань і вмінь учнями під час навчання. І тому завдання педагогів, шкільних психологів і також батьків своєчасно звернути увагу на цю проблему і почати вирішувати її ще на початковому етапі. У своїх наукових працях, дослідники більш конкретизують поняття «дезадаптація» в залежності від виду діяльності і розглядають поняття «шкільна дезадаптація». Під час якої дитина переживає критичні періоди психічного розвитку, що утруднює сам процес навчання і її соціалізацію.

Є. Воронова трактує шкільну дезадаптацію як втрату дитиною навчальної мотивації, низьку успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями й однолітками, а також схильність до асоціальної поведінки, низьку самооцінку, домінування негативного емоційного напруження [5].

Аналіз наукової літератури показує, що терміном шкільна дезадаптація (або «шкільна непристосованість») фактично визначаються будь-які труд-

нощі, що виникають у дитини в процесі навчання. Дослідники розглядають шкільну дезадаптацію, як утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи. Воно проявляється у формі порушення навчання і поведінки дитини, створюються конфліктні відносини між всіма учасниками навчального середовища, виникають психогенні захворювання, і реакції, підвищується рівень тривожності [7,12].

Більшість дослідників виокремлюють шкільну дезадаптацію в «самостійний феномен», що виникає в результаті невідповідності соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини з вимогами нової, соціальної ситуації, тобто ситуації шкільного навчання. Науковці акцентую свою увагу на тому, що несвоєчасне або помилкове діагностування причин і труднощів, які виникають під час навчання у дитини можуть призвести до складних проблем. Адже, своєчасне їх не вирішення у молодшому шкільному віці стає основою для різноманітних відхилень у психосоціальному розвитку на наступних етапах онтогенезу, з особливою гостротою виявляючись у підлітковому віці, коли ефективність корекційної допомоги знижується [4]. Думка науковців є дуже слушною, адже в процесі адаптації важливо професійно зробити діагностування труднощів і причин, які виникають у школярів під час навчання.

Педагоги і батьки зазначають, що нерідко симптоми дезадаптації зовні не завжди явно виражені, але відбуваються певні зміни у поведінці дитини. Вона досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладом сну), тобто в неї спостерігаються реакції як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, плаксивості без причин. Ці форми поведінки є першими ознаками, на які потрібно звернути увагу дорослим.

У своїх працях Л.Алексеева, Н.Кожемякіна розглядають *варіанти шкільної дезадаптації* розроблені О. Головка, Б. Головка [1,10]:

1. *Дезадаптація, що виникає на фоні особливостей навчального процесу молодших школярів.*

Предметний бік навчального процесу у молодшому шкільному віці ж набуття вмінь, знань і навичок. Коли цей процес у дитини проходить ускладнено, не продуктивно, вона починає відставати у шкільній програмі. Велика відповідальність у цей період покладається на дорослих, адже тільки вони можуть допомогти дитині навчитися вчитися. Для школяра цей процес є новим і дуже часто викликає страх, що вони не зможуть виконати, зробити, запам'ятати, як це вимагає вчитель.

2. *Дезадаптація як невміння дітей довільно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги.*

Для таких дітей характерно, як зазначають науковці, виконання завдань не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (примушують, наказують). Подібне виявляється в емоційних дітей, що відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій.

Ці діти зосереджені на своїх внутрішніх відчуттях і переживаннях. Завдання, які вони виконують містять багато помилок, діти наче загальмовані, не зосереджені і не уважні. Науковці це пояснюють тим, що це є наслідком сімейного виховання – «вседозволеності», тобто діти прийшли до школи з дуже низьким рівнем вольової готовності. А отже, з перших днів вони відчувають значні труднощі.

3. *Деадаптація як невміння дітей увійти в темп шкільного життя.*

Для таких дітей, як правило, характерними є часті хвороби, підвищена втомлюваність, вони соматично ослаблені. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості. Можливо тут потрібно враховувати не тільки соматіку, але і психосоматіку, як фактор. Де вторинною вигодою при хворобі є те, що дитина не йде до школи, а отже не потрібно переживати, відчувати дискомфорт і виконувати шкільні завдання.

В основі будь-якої проблеми лежать причини, отже на основі концепції І. Крук, О. Осадько, Г. Колесової були визначені **головні причини шкільної деадаптації** [7,11]. Науковці, працюючи з цією проблемою узагальнили їх. А отже, було виділено:

1. Неправильні методи виховання в родині.

2. Порушення у взаємодії відносин у школі.

3. Деякі індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

До помилок у вихованні можна віднести:

- завищені очікування щодо навчальної успішності дитини, будь-яка невдача з боку батьків сприймається неадекватно; іноді у батьків спостерігаються дещо завищені вимоги до своїх дітей і батьки бажають реалізувати свої нездійсненні бажання за їх рахунок;

- відсутність позитивної установки до шкільного життя. Часто батьки, віддаючи дитину до першого класу, залякують її майбутніми труднощами, суворим учителем, постійним навантаженням тощо. Такі установки викликають у дитини страх, невпевненість у собі, що негативно впливає на процес адаптації [11];

- розмови про недоліки школи чи вчительки, замість акцентування уваги дитини на приємних моментах; засуджуючи непрофесіоналізм педагога або несконаність форм навчання (із суб'єктивних суджень батьків), вони ставлять під сумнів мотивацію дитини щодо всього процесу навчання;

- часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, що пов'язано зі школою, втрачає привабливість;

- виховання дитини за типом «кумир родини», найчастіше закладає у неї комплекс «відмінника», дитина, яка не має право на помилку. Або також завищена самооцінка дитини заважає адекватно реагувати на труднощі і помилки під час навчання;

- не сформованість продуктивних форм спілкування з ровесниками. Дитина, яка не спілкувалася з однолітками, а тільки з дорослими (бабусею, мамою тощо), має значні комунікативні труднощі, які заважають швидкій адаптації в колективі [11];

- байдуже ставлення батьків до навчання дитини проявляється у перекладанні цього процесу тільки на вчителів. А це є дуже серйозна помилка для дорослих, адже дитина потребує всебічної уваги і допомоги.

До проблем порушень у системі стосунків у школі відносять:

- дидактогенію (психогенний вплив чинить сам процес навчання);

- дидакалогенію (некоректне ставлення вчителя до учня). Г. Колесова це пояснює, як уповільнене формування емоційних зв'язки між учителем і учнем, причинами якого може бути незнання вчителем індивідуально-психологічних особливостей дитини, намагання якнайшвидше адаптувати дитину до нового оточення, навчально-дисциплінарний, авторитарний характер педагогічної діяльності вчителя [11];

- порушення відносин дитини з однокласниками.

Серед індивідуальних причин виділяють:

- невисокий інтелектуальний потенціал;

- затримку психічного розвитку;

- гіперактивність;

- труднощі у вольовій регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності;

- не сформованість мотивації учня;

- сенситивність до несприятливих впливів навколишнього середовища;

- підвищена чутливість нервової системи;

- підвищений рівень тривожності в дитини;

- агресивність, замкнутість;

- інертність нервових процесів;

- соматичне ослаблення (хронічні захворювання);

- психологічна неготовність дитини до школи.

Інші науковці у своїх працях звернули увагу, що до несприятливих чинників деадаптації дитини також відносяться:

- низький освітній рівень батьків;

- конфліктна ситуація в сім'ї через алкоголізм;

- конфліктна ситуація в сім'ї;

- негативне ставлення до дітей вчителя;

- неповна сім'я тощо [3, 12].

Отже, процес деадаптації школярів до навчальної діяльності детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. До перших відносять психолого-педагогічні умови, до других – особливості психічного розвитку дітей. У таблиці 1 зазначено форми, причини, наслідки шкільної деадаптації [12].

Провівши експериментальне дослідження були зроблені наступні висновки: 15% дітей молодшого шкільного віку переживають деадаптацію. До кінця першого класу у 30% дітей формується негативне відношення до школи. Також результати дослідження свідчать про те, що індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, є причиною у не сформованості елементів і навичок навчальної діяльності дитини, яка проявляється у зазначених наслідках (таблиця 1). Стилі виховання дітей, такі як гіперпротекція або домінуюча гіпопротекція, руйнують позитивну мотивацію дитини до навчання,

Форми, причини, наслідки шкільної дезадаптації

Форма дезадаптації	Причина	Наслідки
1	2	3
Перша форма. Не сформованість елементів і навичок навчальної діяльності	Індивідуальні особливості інтелектуального розвитку, педзанедбаність.	Погана успішність з усіх предметів, погані навички читання, відставання з математики, погана пам'ять, неуважність; учень мовчить на уроках, боїться відповідати, хоча знає; невпевненість у собі; тривалість підготовки уроків, тривожність, занижена самооцінка, пасивність, песимізм; розчарування школою, пропуск уроків, втечі зі школи
Друга форма. Не сформованість мотивації учіння, спрямованість на інші, позашкільні види діяльності	Інфантилізм виховання; гіперопіка, несприятливі фактори, що зруйнували позитивну мотивацію	Погана успішність і поведінка на фоні достатньо високого рівня пізнавальних здібностей, тривога з приводу індивідуально-особистісних якостей – повільності, інертності, неорганізованості, стомлюваності, некоммунікабельності, егоїстичності, впертості, агресивності, озлобленості, страхів, брехливості. Неорганізованість, неуважність, залежність від дорослого, порушення спілкування, слабка успішність, тривога.
Третя форма. Нездатність до довільної регуляції поведінки, уваги; навчальної діяльності	Особливості сімейного виховання (гіперпротекція або домінуюча гіпопротекція)	Неорганізованість, неуважність, залежність від дорослого, порушення спілкування, слабка успішність, тривога з приводу особливостей поведінки, навчальної діяльності і спілкування дитини з ровесниками і дорослими, нетовариськість, замкненість, відсутність друзів; невміння дружити з ровесниками; погані відносини з учителями, дитину дразнять у школі, б'ють у класі; погані відносини між дітьми в сім'ї, відсутність бажання грати з ровесниками, тяжіння до «поганих дітей», нерозуміння дитини.

формують у неї нездатність до довільної регуляції поведінки, уваги; навчальної діяльності. Всі ці причини є досить серйозними, які впливають на випробування дитиною шкільної дезадаптації.

Л.Алексеева вважає, що сформованість пізнавальних процесів, оволодіння значущою для даного віку діяльністю, достатній рівень соціально-психологічного розвитку дитини, стимулювання його як суб'єкта розвитку з боку педагога і батьків знаходять своє вираження у шкільній зрілості і здатності до учіння [1]. А тому науковці, у своїх працях звертають увагу на те, що це є важливою проблемою теорії психологічної науки і педагогічної практики. Адже дезадаптація молодших школярів заважає соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності у навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Дослідники вказують на те, що розглядаючи причини дезадаптації і адаптації дитини необхідно комплексно підходити до питання порушення особистісного розвитку, а також зважати на психолого-педагогічні, соціальні причини. І тільки тоді можна подолати шкільну дезадаптацію як проблему, яка ще і досі не повністю досліджена.

Дослідники, які займаються вивчення проблематики адаптації вважають, що кращим способом боротьби із ускладненнями процесу адаптації дитини до умов шкільного середовища виступає попередження та профілактика описаних вище причин проявів дезадаптації у молодших школярів.

Соціальна профілактика дезадаптації дитини передбачає вибір педагогом ефективних форм та методів роботи, що сприятимуть успішному формуванню шкільної адаптованості дитини [6]. Важливим завданням Нової української школи є цілісне і гармонійне формування особистості, створення сприятливих умов для самореалізації кожної дитини, а процес адаптації маленьких школярів повинен проходити з найменшими негативними психологічними, соціальними і психічними навантаженнями на особистість кожного хто навчається.

Висновки. Аналіз літератури і наукових досліджень свідчить про те, що шкільна дезадаптація може бути зумовлена різними чинниками. А тому поглиблене вивчення її причин і механізмів виникнення повинно здійснюватися як в межах педагогіки так і психології. Щодо подолання дезадаптації молодших школярів, то науковці і педагоги-практики пропонують у своїх роботах багато корекційних заходів, визначають оптимальні умови проходження успішної адаптації молодшими школярами.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у розробці корекційно-розвивальної програми для успішного проходження процесу адаптації молодшими школярами. Адже використовуючи всі можливі засоби, методики у навчальному процесі педагог може підвищити мотивацію до навчання у першокласників і закласти фундамент подальшого бажання навчатися, а це є дуже важливим фактором у житті кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєва Л.В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб.наукових праць. Університет «Україна», 2007. № 3 (5). С.143-151.
2. Андрійчук С.В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (від теорії до практики): навч.-метод. посібник / С.В. Андрійчук, І.М. Петрюк. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2014. 120 с.
3. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2014. № 1. С.233-242
4. Віщак О.О. Можливості забезпечення адаптації першокласника у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. *Вісник. Серія: Педагогічні науки*, 2016. №133. С. 27 -30.
5. Воронова Є. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання. Початкова школа. 2010. № 9. С. 5-7.
6. Гільбух Ю.З., Коробко С.Л. Кондратенко Л.О. Готовність дитини до школи / За ред. Максименка, О.Главник. К.: Довіра, 2004. 112 с.
7. Захарова Н.М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору: Монографія. Донецьк: вид-во «Ноулідж». 2010. 218 с.
8. Каут Н.М. Особистісна адаптованість молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України, 2012. Випуск 17. С. 157 -165.
9. Кириленко Г.А., Ілюхіна О.О. Психологічна характеристика причин неуспішності молодших школярів. Рідна школа, 1992. № 2-4. С.11-13.
10. Кожемякіна Н. І. До питання про шкільну дезадаптацію дітей першого класу. *Наука і освіта*, 2002. № 2. С. 32–35.
11. Колесова Г.В. Діагностика адаптації першокласників до школи (методичне забезпечення). Відділ освіти виконавчого комітету Славуцької міської ради Міський методичний центр: Славутич, 2009. 44с.
12. Рудніцька І. Фізіологічні і психологічні аспекти адаптації дитини до школи. *Психолог: Все про адаптацію*. № 25-26, 2004. С. 21-55.

Яланська С. П.
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS OF HARMONIZATION OF PSYCHO-EMOTIONAL STATE AND DEVELOPMENT OF PERSONALITY CREATIVITY IN HIGHER EDUCATION

Вища школа на сьогодні має забезпечувати різнобічний розвиток, психологічну підтримку кожного учасника освітнього процесу. Адже в умовах воєнних дій надзвичайно важливо, щоб кожен студент відчував себе у безпеці, розумів, що є колектив, який підтримає, зрозуміє, надихне на нові ідеї, сприятиме їх реалізації. Метою статті є логіко-психологічний аналіз проблематики сучасної вищої школи, емпіричне дослідження ефективності психолого-педагогічних засобів для розвитку креативності, гармонізації психоемоційного стану особистості в умовах закладу вищої освіти. На основі теоретичного аналізу визначено, що значну роль для розуміння ефективності психолого-педагогічних засобів, психологічних умов у вищій школі відіграють дослідження Максименка С.Д., Моляка В.О., Дригус М.Т., Шандрука С., Білої І., Подоляк Л.Г., Юрченка В.І., О. І. Власової, В. А. Семиченко, та ін. За результатами опитування студентів спеціальності 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта» (1 та 2 курсів), 122 «Комп'ютерні науки» (4 курс) Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» з'ясовано, що на питання «Які психолого-педагогічні засоби є найбільш ефективними для гармонізації психоемоційного стану, розвитку креативності особистості?» 84,0% зазначили – арт-практики, зокрема, вправи з метафоричними асоціативними зображеннями; 83,0% – вправи з малюнковою терапією; 75,0% – вправи-сенкани; 68,0% – вправи, що потребують командної творчої роботи. Такі вправи студенти виконують під час вивчення дисциплін «Психологія вищої школи», «Психологія творчості», «Загальна психологія», «Психологія». Також вправи з гармонізації психоемоційного стану особистості, розвитку креативності особистості системно виконуються під час засідань психологічної студії «Шлях до успіху».

Ключові слова: креативність, творчість, гармонізація психоемоційного стану, вища школа, учасники освітнього процесу, освітній процес, вправи з розвитку креативності.

Today, a higher school should provide comprehensive development and psychological support for each participant in the educational process. After all, in the conditions of military operations, it is extremely important that every student feels safe, understands that there is a team that will support, inspire new ideas, and promote their implementation. The purpose of the article is a logical-psychological analysis of the problems of a modern higher school, an empirical study of the effectiveness of psychological-pedagogical means for the development of creativity, harmonization of the psycho-emotional state of the individual in the conditions of a higher education. Based on the theoretical analysis, it is determined that a significant role in understanding the effectiveness of psychological and pedagogical means, psychological conditions in higher education is played by the research of Maksymenko S.D., Molyako V.O., Drygus M.T., Shandruk S., Bila I., Podolyak L.G., Yurchenko V.I., O. I. Vlasova, V. A. Semichenko, and others. According to the results of the survey of students of specialties 053 «Psychology», 012 «Preschool education» (1st and 2nd courses), 122 «Computer science» (4th course) of The National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic» it was found out that the question «What psychological and pedagogical means are effective for harmonizing the psycho-emotional state and developing the personality creativity?» 84.0% noted – art practices, in particular, exercises with metaphorical associative images; 83.0% – exercises in drawing therapy; 75.0% – exercises-senkans; 68.0% – exercises that require team creative work.

Students perform such exercises while studying the disciplines «Psychology of higher school», «Psychology of creativity», «General psychology», «Psychology». Also, exercises for harmonizing the psycho-emotional state of the individual and developing the creativity of the individual are systematically performed during sessions of the psychological studio «The Way to Success».

Key words: creativity, creativity, harmonization of psycho-emotional state, higher school, participants of the educational process, educational process, exercises for the development of creativity.

Постановка проблеми. В умовах війни надзвичайно важливо, щоб у закладах вищої освіти надавалися якісні освітні послуги, забезпечувалася психологічна підтримка кожному викладачу та студенту. Адже в умовах воєнних дій надзвичайно важливо, щоб кожен студент відчував себе у безпеці, розумів, що є колектив, який підтримає, зрозуміє, надихне на нові ідеї, сприятиме їх реалізації. Досить актуальним

під час організації освітнього процесу є врахування психолого-педагогічних засобів та форм роботи, які сприяють гармонізації психоемоційних ресурсів та розвитку креативності особистості кожного студента.

Метою статті є логіко-психологічний аналіз проблематики сучасної вищої школи, емпіричне дослідження ефективності психолого-педагогічних

засобів для розвитку креативності, гармонізації психоемоційного стану особистості в умовах закладу вищої освіти. На основі теоретичного аналізу літературних джерел визначено, що значну роль для розуміння ефективності психолого-педагогічних засобів, психологічних умов у вищій школі відіграють дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців.

Аналіз досліджень і публікацій. Зокрема, заслуговують на увагу дослідження щодо: генетико-креативного підходу: діяльнісного опосередкування розвитку особистості Максименка С.Д. [3, 8]; стратегіального підходу до розвитку творчості особистості Моляка В.О. [4]; проблеми особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка за Дригус М.Т. [2]; психологічних засобів розвитку творчих здібностей Шандрука С.К. [7]; відчуття гармонії та щастя Білої І.В. [1], створення сприятливих психолого-педагогічних умов, та врахування засобів з розвитку креативності особистості в умовах вищої школи Власової О. І., Семиченко В. А. [5], та ін.

Виклад основного матеріалу. За результатами опитування студентів спеціальності 053 «Психологія», 012 «Дошкільна освіта» (1 та 2 курсів), 122 «Комп'ютерні науки» (4 курс) Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (89 осіб) з'ясовано, що на питання «Які психолого-педагогічні засоби є найбільш ефективними для гармонізації психоемоційного стану, розвитку креативності особистості?» 84,0% зазначили – арт-практики, зокрема, вправи з метафоричними асоціативними зображеннями; 83,0% – вправи з малюнковою терапією; 75,0% – вправи-сенкани; 68,0% – вправи, що потребують командної творчої роботи. Такі вправи студенти виконують під час вивчення дисциплін «Психологія вищої школи», «Психологія творчості», «Загальна психологія», «Психологія». Вправи з гармонізації психоемоційного стану особистості, розвитку креативності особистості системно виконуються під час засідань психологічної студії «Шлях до успіху».

Також нами проведено дослідження серед студентів 1-2 курсів спеціальності 053 «Психологія» та 4 курсу 122 «Комп'ютерні науки» Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (загальна кількість: 67 осіб.). Серед результатів проведеної методики «Діагностика творчого потенціалу та креативності» Є. І. Рогова, варто зупинитися на таких даних (див. рис. 1, 2):

Результати дослідження свідчать, що значна частина респондентів готова до змін і впевнена у значущості власних дій, що свідчить про бажання створення чогось нового, розвитку творчого потенціалу. Але є респонденти, для яких важливо зробити акценти на власних сильних ресурсах для досягнення поставлених цілей.

Наприклад, викладаючи дисципліну «Психологія вищої школи» для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти спеціальності 053 Психологія ми орієнтуємося на компетентності, програмні результати навчання за ОПП, згідно стандарту МОН України: *загальні*: здатність застосовувати знання

у практичних ситуаціях; здатність генерувати нові ідеї (креативність); уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; *спеціальні (фахові, предметні)*: здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем психологічної науки та / або практики; здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та іншу залежно від спеціалізації) з використанням науково верифікованих методів та технік; здатність організувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології; здатність приймати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності; здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію; здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями. У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні: здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій; здійснювати аналітичний пошук відповідної до сформульованої проблеми наукової інформації та оцінювати її за критеріями адекватності; здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів і методів до конкретних ситуацій професійної діяльності [6].

Серед завдань, що сприяють розвитку креативності та гармонізації психоемоційного стану особистості пропонуємо такі. Досить потужним інструментом в діяльності психолога та педагога є метафоричні асоціативні зображення. Варто врахувати, що є такі комплекти, які може використовувати лише досвідчений психолог, щоб не зашкодити психологічному здоров'ю особистості. Але є ряд вправ, які є надзвичайно ефективними для пошуку особистісних ресурсів, розвитку креативності учасників освітнього процесу. Адже розвиток творчого потенціалу, творчої діяльності студентів сприяє гармонізації емоційного стану, побудові нових цілей, осмисленню шляхів їх реалізації.

Наприклад, виконайте вправу «Сила» на основі метафоричних асоціативних зображень «Насіння» (за О. Тараріною). По завершенню роботи здійсніть аналіз її виконання у формі звіту. Така робота сприяє визначенню важливих проблем, питань, які б хотілося швидше, ефективніше вирішити, знайти додаткові ресурси для удосконалення власних дій. Вправа спонукає до осмислення додаткових ресурсів, які можуть бути забезпечені спільно з оточуючими (рідними, колегами, однолітками, тощо). І найважливіший етап – побудова чіткого покрокового плану дій для покращення ситуації, реалізації мети, упорядкування вже існуючих ресурсів, починаючи «сьогодні».

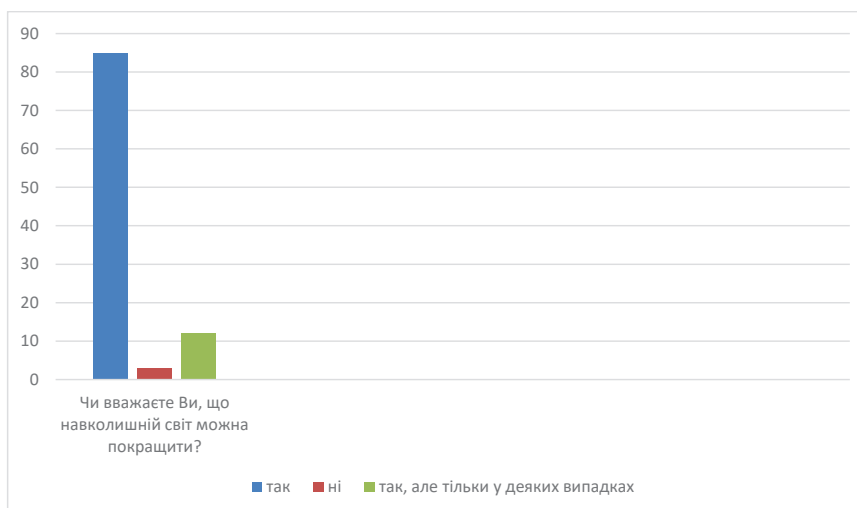


Рис. 1. Результати методики щодо питання «Чи вважаєте, що навколишній світ можна покращити?»

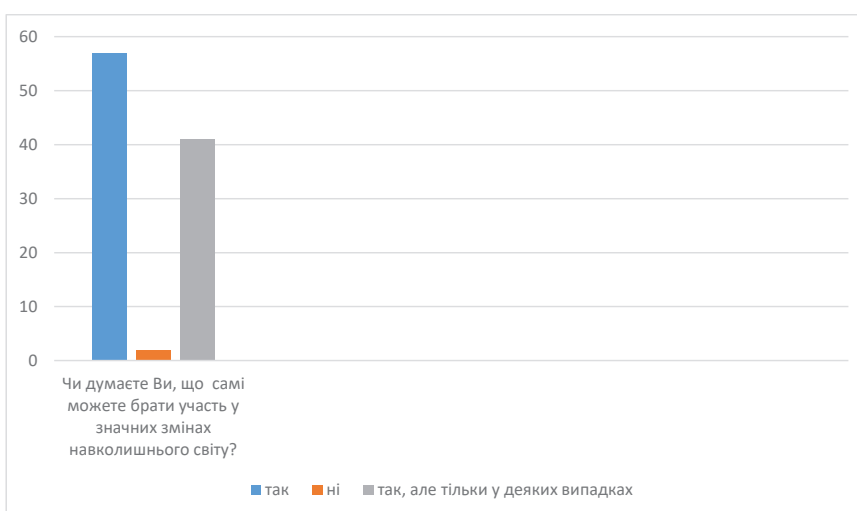


Рис. 2 Результати дослідження щодо питання «Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь у значних змінах навколишнього світу?»

Досить ресурсним є завдання: проаналізуйте відеоресурс «Топ-5 успішних особистостей з українським корінням». Зазначте важливі особистісні риси, дії, які, на Вашу думку, сприяють успішній реалізації в професійній сфері. У відеофільмі яскраво розкрито непрості життєві шляхи особистостей, які досягли успіху в тій чи іншій галузі знань, чи промисловій сфері. Така інформація дає можливість замислитися над тим, що невдачі – це лише кроки на шляху до реалізації омріяної мети. На основі аналізу відеоресурсів студенти визначають важливі особистісні ресурси, які допомагають долати перешкоди, рухатися до реалізації цілей не дивлячись на невдачі, чи певні прикроші. Таке завдання підкреслює можливість кожної особистості, сприяє знаходженню «сильних» ресурсів, забезпечує розвиток креативного потенціалу.

Також цікавим є завдання щодо аналізу відеоресурсу «Конфлікти та їх вирішення». Законспектуйте правила поведінки в конфлікті, способи розв'язання

конфлікту. Виконання такого завдання потребує креативного підходу, висловлення власних думок.

Ресурсною є арт-вправа «Міст: «Я студент» – «Я – професіонал» (самостійна робота). Студентам надається інструкція: «Уявіть міст через ріку. На сьогодні Ви студент і знаходитесь на одному березі. Перейшовши на інший бік – Ви завершите навчання і станете справжнім професіоналом. Подумайте, які дії Вам потрібно здійснити, «переходячи через міст», щоб стати успішним фахівцем своєї справи?». Законспектувати відповідь. Урахувати знання на тему «Здібності».

Важливою є підготовка творчого звіту, наприклад, на будь-яку тему з курсу «Загальна психологія», метою якого є глибокий самостійний аналіз дослідження, висловлення власних думок щодо вирішення тих чи інших питань, представлений такими складовими:

1. Вступна частина (розкривається актуальність дослідження).

2. Теоретична частина (здійснюється теоретичний аналіз проблеми).

3. Експериментальна частина (визначається ставлення фахівців, студентів, та інших осіб до вирішення тієї чи іншої проблеми, обізнаність про її особливості, тощо, або ж може бути використана обрана студентом психологічна методика. Результати дослідження оформляються графічно з обґрунтуванням).

4. Висновки та рекомендації (розкриваються отримані результати дослідження, даються власні рекомендації щодо вирішення проблеми).

5. Список використаних джерел.

На кафедрі психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» під час виконання студентами самостійних робіт, підготовки творчих звітів з психології, психології здоров'я та здорового способу життя є можливість попрацювати на території університету у внутрішньому дворіку, на виконуючи ряд арт-екопрактик в «зелених аудиторіях». Цікавою також є арт-екопрактика «Активність/Пасивність» – вправа передбачає вибір природних об'єктів, що асоціюються з різними станами особистості.

Завдання:

1) обрати природні об'єкти, що асоціюються з пасивністю;

2) обрати природні об'єкти, що асоціюються з активністю;

3) розповісти про обрані об'єкти, визначити їх основні риси;

4) визначити які з об'єктів асоціюються з Вашим станом;

5) зазначити об'єкт, який найбільше спонукає до активності, визначити до яких саме дій;

6) зробити висновки.

Наприклад, така вправа може виконуватися на території університету під час проведення лабораторних занять з психології.

Також досить ефективним є використання програми розвитку толерантності студентської молоді, яка представлена блоками. Доцільним є проведення блоків програми під час кураторських годин зі студентами (учнями), засідань психологічних гуртків, під час вивчення курсів «Психологія вищої школи», «Психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психологія здорового способу життя», «Психологія успіху» та ін.

Розглянемо особливості складових блоків авторської програми.

Блок №1. «Формування та розвиток позитивного, екопсихологічного мислення, інтерналізації загальнолюдських цінностей та розуміння цінностей інших культур». Забезпечує розвиток показників когнітивного компоненту толерантності. Формує прагнення до самовдосконалення, мотивує до творчої самореалізації, забезпечує розвиток позитивного мислення, організацію освітнього процесу, що сприяє глибокому сприйняттю і розумінню загальнолюдських цінностей.

Блок №2. «Формування та розвиток психологічної стійкості, саморегуляції» розрахований на

розвиток показників емоційного компоненту толерантності особистості. Його зміст передбачає мотивацію доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; спонукає до уникнення агресії, задрощів. Обов'язковим є проведення всіх складових блоку програми, що інтегрують в собі психолого-педагогічні засоби.

Блок №3. «Набуття досвіду конструктивного діалогу, доброзичливого та терпимого ставлення до оточуючих і навколишніх подій, що не порушують прав людини» розрахований на розвиток показників поведінкового компоненту толерантності особистості. Його зміст спонукає до позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги, забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку.

Комплекс психолого-педагогічних та тренінгових засобів являє собою сукупність вправ, творчих завдань, рольових, ділових ігор, міні-лекцій для розвитку толерантності студентів (учнів) [3, с. 427-429].

Цікавою є тренінгова вправа «Вольові зусилля та творча діяльність майбутнього вчителя»

Мета: створити психологічні умови для розвитку показників діяльнісно-розвивального компоненту творчої компетентності майбутніх учителів.

Необхідний час: в залежності від педагогічної ситуації.

Матеріали: картки з педагогічною ситуацією, папір, олівець чи ручка, дошка, крейда.

Вироблення та прийняття правил роботи.

Орієнтовні правила: кожен із учасників висловлює власну думку, наводить приклади із власного досвіду.

Очікування учасників: на папері учасники пишуть свої очікування від тренінгу, зачитують і прикріплюють на плакаті або очікування пишуть на дошці.

Принципи успішної організації тренінгової вправи: активності учасників тренінгу; мотивації до творчої діяльності; креативності; постійного зворотного зв'язку; активізації дослідницької позиції учасників; оптимізації пізнавальних процесів; партнерського спілкування.

Дайте відповіді на питання:

1) Яких вольових зусиль Вам потрібно докласти, щоб досягти максимального результату в освітньому процесі?

2) Воля і творчість. На Вашу думку, це взаємодоповнюючі поняття чи протилежні?

3) Які вольові зусилля (якщо такі необхідні) допомагають Вам творчо розвиватись?

4) Чи кожен вольовий студент творчий? І навпаки.

5) Які вольові якості потрібні майбутньому вчителю, щоб він міг творчо розвиватись?

6) Робота волі є специфічною надбудовою над предметно-перетворювальною діяльністю, визначає її спрямованість і підтримує психічну активність суб'єкта з метою її успішного творчого завершення. Чи згодні Ви з цим твердженням?

Підведення підсумків. Кожен із учасників висловлює думку про результативність тренінгової вправи щодо особистих очікувань [3, с. 516-517].

Висновки. Таким чином, заклад вищої освіти на сьогодні має забезпечувати розвиток, психологічний комфорт для кожного студента. В умовах війни надзвичайно важливо, щоб кожен учасник освітнього процесу відчував підтримку, розуміння, вірив у свої сили, був готовий до генерування та реалізації нових ідей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Біла І. М. Аналогія як засіб розвитку творчої діяльності. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, . Т. IV, р. 3. 2002.
2. Дригус М.Т. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини ГС Костюка // Проблеми сучасної психології, 2016.
3. Максименко С.Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 513 с.
4. Моляко В. О. Психологічна проблема творчого потенціалу // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Т. 12. Вип. 2. С. 6–12.
5. Психологія вищої школи : підручник / О. І. Власова, В. А. Семиченко, С.Ю. Пашенко, Я. Г. Невідома / за ред. О. І. Власової. К. : ВПЦ «Київський університет», 2015. 405 с.
6. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія». Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 565.
7. Шандрук, С. К. Психологія професійних творчих здібностей: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. 358 с.
8. Яланська С.П. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид. випр., допов. Полтава, ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2018. 180 с.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 5

Коректура • *Наталія Славогородська*

Комп'ютерна верстка • *Юрій Ковальчук*

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 5,81. Замов. № 0123/069. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.