



Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія організаційної та соціальної психології
Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці
Національний університет «Львівська політехніка»
Кафедра теоретичної та практичної психології
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Кафедра психології та особистісного розвитку

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА»

(30 травня 2024 року, м. Суми)

У двох частинах

Частина 2

м. Суми

УДК: 159.9

Рекомендовано до друку вченою радою
Комунального закладу
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 8 від «03» червня 2024 р.)

Редакційна колегія:

Вознюк Алла Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Коломоєць Галина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, начальник відділу науково-методичного забезпечення підвищення якості освіти Державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», Заслужений працівник освіти України, організатор та координатор Всеукраїнських освітніх проєктів, психологиня.

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Брюховецька Олександра Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Сняданко Ірина Ігорівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Наукової установи «Львівська політехніка».

Василега Ольга Юрївна, викладач кафедри психології комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Психологічний супровід учасників освітнього процесу: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції, 30 травня 2024 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 2. Суми: НВВ КЗ СОІППО., 2024. 219 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Збірник містить матеріали, що відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці; досвід використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності. Представлені матеріали стануть в нагоді науковцям, практичним психологам різних сфер професійної діяльності, та всім, хто цікавиться питаннями впровадження інноваційних технологій у практичну площину.

Матеріали друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори публікацій.

Редакція не несе відповідальності за зміст текстів

і не завжди поділяє думки їх авторів.

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги!

Перед Вами збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Конференція організована та проведена кафедрою психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Метою конференції є ознайомлення з інноваційними технологіями в різних галузях психологічної практики, розкриття особливостей впровадження інноваційних форм та методів у просвітницькій, профілактичній, консультативній та психокорекційній діяльності практичного психолога.

Участь у заході взяли зарубіжні психологи (Іспанія, Швеція, Канада, Польща), науковці та науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти й післядипломної педагогічної освіти, практичні психологи, студенти, слухачів курсів підвищення кваліфікації з різних регіонів України, а саме з: *наукових державних установ* (Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології), Всеукраїнський центр фізичного здоров'я населення «Спорт для всіх»); *закладів вищої освіти* (Національний університет «Львівська політехніка» (кафедра теоретичної та практичної психології), Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» (кафедра психології та особистісного розвитку), Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка (кафедра психології), Сумський державний університет (кафедра психології, політології та соціокультурних технологій), Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (кафедра кризової психології), Хмельницький національний університет; *громадські організації* (Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці (Сумський, Київський, Полтавський, Львівський осередки), Громадська організація «Кризовий центр психічного здоров'я»); інші заклади, установи, організації.

Оскільки важливою складовою професійної діяльності психолога є практична діяльність, спрямована, зокрема, на психологічне консультування, діагностування та корекцію в рамках актуальних суспільних запитів, конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» спрямована на представлення різнопланових інноваційних технологій та технік в роботі даного фахівця. Цінністю організованої та проведеної конференції є створення спільного науково-практичного простору для інтеграції наукових здобутків у практичну площину.

Матеріали конференції видано у двох частинах відповідно до напрямів роботи конференції.

Перша частина «Психологія: від теорії до практики» містить матеріали, які відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці та використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності.

Друга частина «Психологічний супровід учасників освітнього процесу» присвячена актуальним питанням використання інноваційних технік і технологій для створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії вчитель+батьки+учень.

Організатори конференції висловлюють сподівання, що проведення VII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» сприятиме професійному та особистісному зростанню фахівців в області психологічної практики та подальшій популяризації професії практичного психолога.

ЗМІСТ

Анплєєв А. Б. Сучасний стан проблеми подолання соціоадаптаційних труднощів функціонування і життєдіяльності у військовослужбовців	6
Бачинська О. М. Технологія попередження та подолання дезадаптованості в підлітковому віці.....	9
Бинда Т. П. Вплив війни на психічне здоров'я дітей і підлітків та ефективні втручання для допомоги травмованим.....	13
Бондаренко К. С. Особливості емоційного вигорання у педагогів.....	16
Борцова М. В. Співпраця команди психолого-педагогічного супроводу та батьків дитини з особливими освітніми потребами.....	20
Вакулішина Ю. В. Психологічні особливості тривожності в учнів підліткового віку.....	24
Василевська О. І. Техніки психологічної підтримки особистості в умовах кризових ситуацій.....	26
Виниченко Д. А. Особливості розвитку мотивації до навчання в учнів підліткового віку.....	30
Гальцова С. В. Спостережливість розвивається завдяки досвіду.....	35
Герел А. Ф. Зміст та структура тренінгової програми «Профілактика та подолання емоційного вигорання у педагогів в умовах війни».....	39
Геренко О. Б. Психологічні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів.....	60
Головач І. А. Вдосконалення та розвиток пізнавальних процесів учнів 1-х класів за корекційно-розвитковою програмою «Знаю. Вмію. Розумію. Можу».....	63
Гончар А. М. Особливості розвитку емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів.....	66
Горовий Д. В. Робота з дітьми, що опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій.....	70
Грачова В. М. Використання інноваційних технологій у професійній діяльності практичного психолога закладу дошкільної освіти.....	73
Грицай Ж. М. Особливості прояву агресивності в учнів підліткового віку.....	76
Данік Г. М. Особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.....	80
Дмитренко М. О. Розвиток творчого мислення дошкільників.....	85
Душина М. М. Психологічні особливості прояву стресу в учнів підліткового віку в умовах війни.....	88
Жмурко Ю. В. Теоретичний аспект дослідження проблеми агресивної поведінки у підлітковому віці.....	93
Заброда І. С. Психологічні особливості прояву стресостійкості у підлітків в умовах воєнного часу.....	97
Заушнікова М. Ю. Програма психологічної корекції професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти засобами арт-терапії.....	100
Коломоєць Г. А., Ребрина А. А. Ігрові технології у роботі зі старшими підлітками (на прикладі військово-спортивних ігор).....	103
Корнієнко А. В. Особливості прояву страхів у учнів підліткового віку.....	107
Косар А. І. Особливості розвитку творчого потенціалу в учнів підліткового віку.....	112
Кравцова Л. В. Психологічний супровід дітей в укритті.....	118
Ланіна В. В. Профілактика професійного вигорання як один із засобів стабілізації психоемоційного стану педагогів під час війни.....	122
Марченко В. В. Специфіка психологічного супроводу та психологічної підтримки дітей та учнів в умовах сьогодення.....	126
Меден Ю. М. Мотиваційна готовність дітей старшого дошкільного віку як умова	

успішного навчання в школі.....	129
Мисливченко Л. М. Психологічні аспекти обдарованості дітей молодшого шкільного віку.....	133
Міцай О. В. Використання Хібукі-терапії в освітньому процесі.....	139
Недайвода С. В. Формування позитивної самооцінки у дітей дошкільного віку.....	142
Орловська Т. М. Вивчення рівня обізнаності учнівської молоді у питаннях репродуктивного здоров'я.....	145
Піючевська А. Г. Використання інноваційних форм та методів, гейміфікація у роботі практичного психолога дошкільного навчального закладу (з практичного досвіду).....	149
Ребрина А. А. Психологічний супровід та підтримка здобувачів освіти в умовах сьогодення: здоровий спосіб життя.....	154
Ребрина А. А., Ребрина М. В. Розвиток мотивації майбутніх фахівців до формування особистісних якостей, сприятливих для здорового способу життя у дітей підліткового віку.....	155
Савьолова О. В. Методи і прийоми розвитку пам'яті у молодшому шкільному віці.....	158
Сєрова Ю. В. Нетрадиційні засоби малювання як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.....	161
Сіренко О. С. Особливості психологічної підтримки підлітка в умовах воєнного стану.....	164
Склярєнко Є. В. Особливості розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці.....	167
Слатвицька С. С. Розвиток емоційного інтелекту педагогічних працівників.....	172
Сопова Т. І. Психологічна готовність дошкільників до школи.....	175
Стадник Г. А. Проблема корекції психологічної готовності дошкільників до навчання у школі.....	179
Ткаченко Ж. В. Зміст і структура тренінгової програми «Стабілізація емоційно-особистісної сфери підлітків».....	182
Тягушева Т. М. Технологія розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку.....	187
Харлай Л. О., Яковенко С. М. Підвищення адаптації здобувачів освіти у кризових умовах за допомогою інноваційних технологій в процесі змішаного навчання.....	190
Чугунова Л. М. Хібукі-терапія як метод подолання тривожності у молодшому шкільному віці.....	193
Шевченко А. Ю. Особливості мотивації до успіху осіб юнацького віку.....	196
Шевченко В. Є. Психологічний мікроклімат студентської групи в умовах військового стану.....	199
Шутько Т. І. Особливості розвитку самооцінки осіб підліткового віку.....	202
Щербина А. М. Особливості стресостійкості майбутніх психологів.....	205
Юрченко О. В. Психоемоційна підтримка здобувачів освіти під час війни.....	209
Ясько Г. Ю. Зміст і структура роботи психолога при коригуванні протестної поведінки у дітей з розладами аутичного спектру.....	213

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ СОЦІОАДАПТАЦІЙНИХ ТРУДНОЩІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Актуальність дослідження полягає у висвітленні та розумінні складних соціоадаптаційних труднощів, з якими стикаються військовослужбовці під час переходу з воєнного до цивільного життя. Після завершення військової служби багато військовослужбовців зіштовхуються із значними викликами, такими як соціальна і професійна реінтеграція, відновлення зв'язків у сім'ї та спільноті, а також управління стресом і психологічними проблемами, пов'язаними зі службовим досвідом.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі та оцінці сучасного стану соціоадаптаційних труднощів, що виникають у військовослужбовців під час переходу від воєнної до цивільної життєдіяльності. Дослідження спрямоване на ідентифікацію основних соціально-психологічних чинників, які ускладнюють процес соціальної адаптації військових, зокрема в контексті родинних відносин, професійної реабілітації, а також здоров'я та психічного благополуччя. А, також передбачає систематизацію наукових даних, аналіз існуючих програм і практик, а також розробку рекомендацій для поліпшення якості психологічної підтримки та соціальної адаптації військовослужбовців у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. В часі тривалого перебування в умовах війни, військовослужбовці переживають значні стреси і травми, які можуть суттєво позначитися на їхньому психічному і фізичному здоров'ї, а також на соціальному становищі. За даними МОЗ, від 20% до 40% військовослужбовців потребують психологічної допомоги. Симптоми гострої травми виявляють у 60–80% військовослужбовців, які були очевидцями загибелі побратимів чи мирного населення або бачили тіла померлих. Симптоми ПТСР розвиваються приблизно у 12–20% військовослужбовців, які перенесли бойову травму, але не звернулися за психологічною допомогою через побоювання зневаги за прояви слабкості, боягузтва, загрозу військовій кар'єрі. Тривалість перебування в зоні бойових дій пов'язана з більшим ризиком розвитку ПТСР. Важливо розуміти, які саме фактори впливають на успішну адаптацію військовослужбовців до цивільного життя, а також які інтервенції можуть допомогти у подоланні цих труднощів.

Дослідження цієї проблеми є важливим з точки зору розвитку програм і стратегій психологічної підтримки та реабілітації для військовослужбовців, а також для формулювання рекомендацій для політиків і військових лідерів щодо підтримки ветеранів і їхніх сімей. Це дослідження спрямоване на зменшення негативних наслідків військової служби та покращення якості життя ветеранів, що є важливою суспільною проблемою у багатьох країнах світу, особливо - в Україні.

Сучасний стан проблеми подолання соціоадаптаційних труднощів функціонування і життєдіяльності у військовослужбовців відображає складні виклики, з якими стикаються ветерани після завершення служби. Зміна з суворого військового середовища до мирного життя може бути дуже складною та стресовою для багатьох військовослужбовців. Особливо це стосується тих, хто мав інтенсивний бойовий досвід або пережив травматичні ситуації. Із збільшенням кількості комбатантів, чисельність ветеранів, які потребують підтримки, зростає, роблячи цю проблему актуальною для наукового вивчення.

Військовослужбовці стикаються зі складними викликами, такими як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність, депресія, проблеми у відносинах із сім'єю та соціальними мережами, а також труднощі з професійною адаптацією після звільнення зі служби. В свою чергу, це вимагає розробки, вдосконалення і реалізації

ефективних політик і програм, спрямованих на підтримку ветеранів і їхніх сімей, а також створення сприятливого середовища для їхньої соціальної інтеграції та підтримки, стратегії психологічної підтримки, які могли б забезпечити адаптацію ветеранів до цивільного життя та покращити їхнє психічне здоров'я.

Серед ключових факторів, що впливають на соціоадаптацію військовослужбовців, можна виокремити:

- Індивідуальні фактори: особистісні риси, мотивація, досвід, психологічна стійкість.
- Соціальні фактори: підтримка зі сторони сім'ї, друзів, колег, взаємодія з громадськістю.
- Організаційні фактори: психологічна підтримка, професійна підготовка, система управління персоналом.

Одним з ефективних інструментів для підтримки соціоадаптації є психотерапевтичні методи та підходи. Психотерапія дозволяє військовослужбовцям ефективно подолати психологічні труднощі, засвоїти стресостійкість та відновити психічне здоров'я. Психотерапія є ефективним інструментом для підтримки соціоадаптації військовослужбовців. Вона дозволяє виявити і розробити рішення для проблем, які можуть виникнути у військових у зв'язку з їх службовим життям, включаючи стрес, травматичні події та розлучення. Психотерапія може включати в себе індивідуальні сесії, групові терапевтичні сесії, а також сімейні терапії для підтримки сімейних зв'язків та адаптації військових.

Під час терапії осіб із травмареlevantними розладами необхідно спиратися на доказові напрями психотерапії та методи роботи, які застосовуються в індивідуальному та групових форматах, а саме:

1. Травмофокусована когнітивно-поведінкова терапія (ТФ КПТ)
2. Когнітивнопроцесуальна терапія.
3. Пролонгована експозиція
4. Метод десенсибілізації та опрацювання травми рухом очей EMDR
5. Наративно-експозиційна терапія (НЕТ)
6. Інтерперсональна терапія (ІПТ)
7. Тілесно-орієнтована терапія.

КПТ є одним з найефективніших психотерапевтичних підходів у роботі з військовослужбовцями. Вона спрямована на зміну негативних уявлень та поведінки через ідентифікацію та модифікацію деструктивних когнітивних паттернів. КПТ дозволяє військовослужбовцям переглянути світ у більш об'єктивний спосіб, а також розвивати стратегії самоконтролю та емоційного регулювання.

Терапія в напрямку Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) показала значну ефективність у лікуванні стрес-асоційованих розладів серед військовослужбовців. EMDR допомагає обробляти травматичні спогади та зменшувати психологічний стрес, пов'язаний з цими спогадами, за допомогою білатеральної стимуляції, зазвичай у формі керованих рухів очей. Дослідження демонструють, що EMDR може призвести до значного зниження симптомів ПТСР та покращення загального психологічного благополуччя ветеранів та військовослужбовців. Ця терапія визнана за свої швидкі ефекти та схвалена такими організаціями, як Американська психологічна асоціація та Департамент у справах ветеранів США. Крім того, EMDR часто інтегрується з іншими терапевтичними підходами для підвищення стійкості та механізмів подолання у військових.

Емоційно-психологічна діагностика включає в себе ідентифікацію та оцінку психологічних травм та стресу, що можуть виникнути в результаті військової діяльності, а корекція спрямована на зменшення їх впливу на психічне здоров'я військовослужбовців. Цей підхід спрямований на розвиток індивідуальних стратегій самокоригування та психологічного відновлення після стресових ситуацій.

Сімейна терапія вважається ефективним способом підтримки соціальної адаптації військових та забезпечення їхнього психологічного благополуччя. Це дозволяє не лише

підтримувати родинні зв'язки, а й стимулювати підтримку родини в різних аспектах життя військовослужбовця.

Один з ключових аспектів сучасних програм психологічної підтримки - це інтегрований підхід до проблем військовослужбовців. Це означає, що програми не обмежуються лише індивідуальними чи груповими сесіями, а також включають сімейну терапію, підтримку на рівні організації та співпрацю з соціальними службами. Вони спрямовані на забезпечення військовослужбовців різноманітними засобами під час їх служби та в післяслужбовий період.

Ефективність традиційних методів лікування пацієнтів з травмарелевантними розладами може значно варіюватися. Згідно з різними дослідженнями, традиційні методи лікування, такі як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) і медикаментозна терапія (наприклад, застосування селективних інгібіторів зворотного захоплення серотоніну або СІЗЗС), можуть бути ефективними для багатьох пацієнтів.

Дослідження, проведене Університетом Вашингтона, показало, що приблизно 70% пацієнтів з ПТСР, які отримували пролонговану експозиційну терапію (варіант КПТ), не мали діагнозу ПТСР через два роки після лікування. Для порівняння, 55% пацієнтів, які приймали сертралін (Золофт), позбулися ПТСР через той самий період спостереження.

Однак, загальні показники успішності традиційних методів лікування можуть коливатися в залежності від різних факторів, таких як тип травми, наявність супутніх захворювань та конкретний протокол лікування. Рекомендації Американської психологічної асоціації (АРА) вказують на те, що хоча багато людей добре реагують на ці методи лікування, значна частка пацієнтів відчуває лише часткове полегшення або продовжує мати залишкові симптоми

Таким чином, традиційні методи лікування пацієнтів з стрес-асоційованими розладами, можуть бути досить ефективними для більшості пацієнтів, але значна частина може потребувати додаткових або альтернативних терапій для досягнення повного одужання.

Альтернативні методи терапії, які вважаються найбільш перспективними для лікування посттравматичного стресового розладу (ПТСР), включають психоделічну терапію та інтегративну медицину.

Дослідження показують, що терапія з використанням Кетаміну, MDMA (3,4-метилендіоксиметамфетамін) та псилоцибіну має значний потенціал у лікуванні ПТСР. MDMA-асистована терапія сприяє зниженню страху, покращенню соціальної взаємодії та емоційній відкритості, що може допомогти пацієнтам краще впоратися з травматичними спогадами та симптомами ПТСР. Попередні дослідження свідчать про високу ефективність цього підходу, особливо у комбінації з психотерапією.

Інтегративна та комплементарна медицина: Цей підхід включає різноманітні практики, такі як йога, медитація, акупунктура та інші техніки, які поєднуються з традиційними методами лікування. Хоча доказова база ще обмежена, деякі дослідження свідчать про позитивний вплив цих практик на покращення психічного здоров'я у пацієнтів з ПТСР

Ці методи потребують подальших досліджень та клінічних випробувань, але вони вже демонструють перспективні результати, що можуть стати основою для нових стандартів лікування пацієнтів з травмарелевантними психічними розладами у майбутньому.

Висновки. Подолання соціоадаптаційних труднощів у військовослужбовців є важливим завданням для забезпечення їхнього психологічного та соціального благополуччя. Захист та підтримка психічного здоров'я військових є насущною необхідністю, оскільки це впливає на їх здатність виконувати службові обов'язки, а також на їхню якість життя поза військовими ролями.

Аналіз показав, що інтегрований підхід, який включає психотерапію, сімейну терапію та інші програми психологічної підтримки, є ключовим для успішної адаптації військовослужбовців до службового та цивільного життя. Реалізація рекомендацій може

сприяти покращенню психологічного та соціального благополуччя військовослужбовців і підвищенню їх ефективності в службі.

Але, разом з тим, традиційні методи лікування пацієнтів з травмарелевантними психічними розладами можуть не мати 100 % клінічної ефективності. І певна частина військовослужбовців може потребувати додаткових або альтернативних підходів для досягнення повного одужання.

Пошук та імплементація нових, альтернативних методів лікування стрес-асоційованих психічних розладів розширить можливості для подолання соціоадаптаційних труднощів функціонування і життєдіяльності у військовослужбовців. Одним з найбільш ефективних та перспективних напрямків альтернативної терапії на сьогодні є ПАТ – психоделічно асистована терапія.

Список використаних джерел

1. Москаленко В. Ю. Психологічна адаптація військових. Київ, 2019 Видавництво Київського університету.
2. Пилипенко С. П., Данильченко А. С. Психологічна підтримка військовослужбовців у воєнний період. Військова психологія, Київ, 2015, 1(8), 15-19.
3. Дмитренко Т. В. Психологічна підготовка військовослужбовців до мирного життя. Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Психологія, 2018, 7, 42-47.
4. Куренський В. В. Сімейна психотерапія в контексті підтримки військовослужбовців. Психологія та суспільство, 2017, 2(1), 56-64.
5. Мартинов О. П., Ільїна М. В. Когнітивно-поведінкова терапія військовослужбовців з психологічними труднощами. Психотерапія, 2016 1, 18-25.
6. Ковальчук В. В., Кондратьєв А. В. Особливості психологічної реабілітації військовослужбовців з посттравматичним стресовим розладом. Психологія і суспільство, 2017, 3, 42-48.
7. Mithoefer, M.C., etc. "3,4-Methylenedioxymethamphetamine (MDMA)-Assisted Psychotherapy for Post-Traumatic Stress Disorder in Military Veterans, Firefighters, and Police Officers: A Randomized, Double-Blind, Dose-Response, Phase 2 Clinical Trial." Lancet Psychiatry, 2018, 5(6), 486-497.

Бачинська Ольга Миколаївна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ДЕЗАДАПТОВАНOSTІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження проблеми дезадаптованості підлітків в Україні визначається кількома факторами. По-перше, підлітковий вік є періодом значних змін у фізичному, емоційному та соціальному розвитку, що може викликати ряд проблем і труднощів у пристосуванні до нових вимог і викликів. Деякі підлітки можуть виявити дезадаптованість, яка впливає на їхнє психічне та емоційне благополуччя, а також на їхні можливості досягнення успіху в навчанні та соціальній адаптації. Сучасне українське суспільство стикається з численними викликами, такими як військовий стан, економічна нестабільність, соціальна напруженість тощо, що можуть негативно позначитися на психічному стані та адаптації підлітків. Питання адаптованості прийдешнього покоління завжди були у центрі уваги науковців. Теоретичне підґрунтя для розв'язання цієї проблеми розроблено у працях Б. Алмазова, Б. Ананьєва, П. Блонського, В. Кащенко, І. Кона, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна, Т. Шацького та ін. Питання соціальної дезадаптації вивчали Е. Александровський, С. Белічева, В. Каган, С. Кононенко,

Н. Лусканова, В. Татенко та ін. Проблемам шкільної дезадаптації, її психологічним детермінантам, емоційним та соціально-психологічним чинникам присвячені праці Н. Вострокнута, Н. Максимової, В. Трубникова, Г. Федоришина та ін.

Мета статті – це визначення особливостей прояву дезадаптованості в підлітковому віці та чинників, що її детермінують.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям дезадаптованість особистості ми розуміємо той стан, коли особа не може адекватно адаптуватися до соціального, культурного або особистісного оточення. Це може бути результатом різних факторів, таких як втрата соціальних навичок, конфлікти в родині, травми, стреси або недостатнє виховання.

Прояви дезадаптованості особистості в підлітковому віці можуть бути різноманітними і включати психологічні, соціальні та поведінкові ознаки. Ось деякі з них:

1. Соціальна віддаленість: підліток може відчувати відчуженість від однолітків та відхід від соціальних груп.

2. Емоційні та психологічні проблеми: агресія, роздратованість, поганий настрій, тривожність, депресія, низька самооцінка, невпевненість у собі.

3. Проблеми зі шкільною успішністю: низький академічний рівень, прогули, нездатність концентруватися, відсутність мотивації до навчання.

4. Поведінкові проблеми: нездатність контролювати свої емоції, агресивна поведінка, небажання слухати дорослих, протиправна поведінка.

5. Залученість до ризикованих занять: вживання наркотиків, алкоголю, небажання слухати дорослих, залученість до деструктивних груп.

6. Соціальна незрілість: нездатність розуміти соціальні норми, проблеми в комунікації, нездатність до співпраці в групі.

7. Симптоми стресу: безсоння, знижена енергія, фізичні симптоми, такі як головний біль або стомлюваність.

8. Проблеми з саморегуляцією: нездатність контролювати свої дії, проблеми зі співжиттям, імпульсивність.

9. Відсутність мотивації: байдужість до своєї майбутньої кар'єри, невпевненість у своєму місці в житті.

Ці прояви можуть бути різними для кожної особистості і варіюватися в залежності від рівня дезадаптованості так і індивідуальних характеристик, виховання, життєвого досвіду та інших факторів. Для підлітків з дезадаптованістю важливо своєчасно виявляти ці ознаки та надавати їм необхідну підтримку та допомогу.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2023 року, на базі Криворізької гімназії № 68 опосередковано, з використанням інтернет ресурсів (Google Forms). У дослідженні приймало участь 132 респонденти віком з 13 по 16 років.

Першою з методик, використаних нами в обстеженні школярів на предмет виявлення дезадаптації, та визначення її рівнів була використана карта дезадаптації Д. Стотта, адаптована Б.Д. Карвасарським.

Так перший рівень дезадаптованості оцінюється від 25 до 45 балів Цей рівень дезадаптації складає 18,2% опитаних (24 підлітка).

Другий рівень виявляється у 42,4% респондентів (56 підлітків).

Третій рівень дезадаптованості охоплює порушення, оцінювані кількісно від 55 балів і більше. Цей рівень дезадаптованості складає 39,4% опитаних (52 підлітки).

Найбільша кількість обстежених – дезадаптованих підлітків із девіантною поведінкою припадає на другий рівень дезадаптованості (42,4%), потім на третій рівень (39,4%), менша кількість (18,2%) – на перший рівень дезадаптованості.

Віковий розподіл підлітків за рівнями дезадаптованості також заслуговує на увагу.

Перший рівень дезадаптованості мають в більшості 14-річні підлітки (9 осіб) і невелика кількість 13-річних (3 особи), 15-ти й 16-річні (по 6 осіб).

Другий рівень більше спостерігається у 15-річних (20 осіб), найменше у 13-річних (5 осіб), у 14-річних (13 осіб), у 16-річних (18 осіб).

Третій рівень дезадаптованості проявляється більше у 15-річних (46 осіб), найменше у 13 річних(14 осіб), у 14-річних – (37 осіб), 16-річних (35 осіб).

Аналіз рівнів дезадаптованості за статтю та віком серед респондентів нашої вибірки дозволяє побачити розбіжність в прояву рівнів дезадаптованості як за гендером так і за віком (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл рівнів дезадаптованості у підлітків

	13 років				14 років				15 років				16 років			
	хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата		хлопці		дівчата	
	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%	к	%
1	2	1,5	1	0,76	1	0,76	8	6,1	1	0,76	5	3,78	1	0,76	5	3,8
2	2	1,5	3	2,3	6	4,54	7	5,3	12	9,08	8	6,06	12	9,08	6	4,6
3	4	3	2	1,51	9	6,81	6	4,5	10	7,57	10	7,57	8	6,06	3	2,27
загалом	8	6	6	4,56	16	12,1	21	15,9	23	17,41	23	17,41	21	15,9	14	10,67

Для визначення рівня дезадаптованості ми використали «Карту спостереження» Стотта для підлітків, які звернулися до психолога з особистісними проблемами або мали проблеми з шкільною адаптацією за спостереженнями педагогів. Також до цієї категорії входили підлітки з родин, де батьки мали залежності, діти, що проживали на підкупаційних територіях, або де батьки зараз перебувають в ЗСУ, ТРО, полоні. Додатково ми розглядали випадки дітей, які пережили втрату або були свідками сексуального чи фізичного насилля.

Основними чинниками прояву дезадаптованості в підлітковому віці є соціально-психологічні детермінанти. З метою визначення чинників, які впливають на рівень дезадаптованості в підлітковому віці ми використовували наступний комплекс психодіагностичних методик: карта спостереження Скотта, тест руки Вагнера, методика Ханіна-Спілбергера, опитувальник Кеттелла, опитувальник Шмішека [1; 2; 3]. Використання всіх зазначених діагностичних методик, на нашу думку, дає змогу психологу для побудови ефективної технології попередження і подолання дезадаптованості в підлітковому віці.

Аналіз результатів нашого дослідження за допомогою методики Леонгарда-Шмішека також підтверджує, що підлітки з вираженими акцентуаціями характеру мають схильність до дезадаптованої поведінки, яка виражається в делінквентності, девіантній поведінці. Представлена частота, з якою зустрічається той чи інший тип акцентуації серед дезадаптованих підлітків. Частота домінуючих ознак визначалася в інтервалі від 70 до 80 балів. Чистого типу акцентуації в дослідженні не виявилось, звичайним було те чи інше поєднання акцентуованих характерологічних рис.

Найбільшою кількістю представлених рис є циклоїдні (46,2%), потім гіпертимні (24,6%), емотивні (24,1%), збудливі (35,4%), екзальтовані (32,3%), за тривожним типом (17,2%), екзальтованим типом (6,9%). Кореляційні зв'язки між акцентуаціями характеру підлітків із девіантною поведінкою й показниками дезадаптації шкали Д. Стотта в основному підтверджують теоретичні й експериментальні висновки, отримані раніше іншими дослідниками, про істотний вплив акцентуацій характеру на дезадаптивну, делінквентну, девіантну поведінку. Найбільш значущо позитивні зв'язки ($p < 0,01$) виявилися між коефіцієнтом дезадаптації й застрягаючістю ($r_s = 0,33$), емотивністю ($r_s = 0,30$), екзальтованістю ($r_s = 0,27$). Негативний кореляційний зв'язок між коефіцієнтом дезадаптації й тривожно-боязкістю ($r_s = 0,27$), на наш погляд, можна пояснити боязкістю, лякливістю, страхом перед очікуванням та покаранням за дезадаптивну поведінку. Крім того, можна звернути увагу на те, що акцентуації характеру помітно корелюють з окремими показниками. За даними шкали Вагнера (тест руки), середній показник агресивності дорівнював $2,7 \pm 0,4$ у

підлітків і, цей показник демонструє значущий взаємозв'язок із асоціальністю (А), виявлений за шкалою Д. Стотта ($r_s=0,31$ при $p<0,1$).

Закономірності впливу емоційних чинників в основному корелюють з даними методик Стотта й Вагнера. Найбільш значущі взаємозв'язки ($p<0,1$) виявляються за параметром напруженості з «емоційною напруженістю», за Стоттом ($r_s=0,34$) і «загального емоційного балансу» з коефіцієнтом дезадаптації ($r_s=0,28$). Значущість негативної й позитивної кореляції на рівні $p<0,05$ виявляється між параметром активного балансу й «емоційною напругою» ($r_s=-0,21$) і депресією ($r_s=-0,27$) між загальним емоційним балансом і фактором «хвороби» за Стоттом ($r_s=0,18$).

Отже, аналіз психологічних чинників, як можливих передумов дезадаптованості особистості, дозволив нам перейти до побудови типології дезадаптованих підлітків, відповідно до визначених рівнів дезадаптованості та зробити висновки щодо психологічних засобів корекції і профілактики дезадаптованості особистості.

Виходячи з генезису дезадаптованості, головними напрямками профілактичної психокорекції ми визначили роботу з особистістю підлітка, а також з основними інститутами соціалізації (школа, сім'я, однолітки). Дезадаптовані підлітки з низькими показниками самомоніторингу мало турбуються про те, що про них думають інші, й більше керуються внутрішніми відчуттями. Формування самомоніторингу в процесі психокорекційної роботи з дезадаптованими підлітками містить три складові самоконтролю, навичок якого підліток набуває в психокорекційному тренінгу:

- 1) володіння соціальними навичками саморегулювання емоційних реакцій;
- 2) мотиваційна потреба в соціальному схваленні, сприйнятливість до соціальної інформації, до особливостей ситуації;
- 3) врахування індивідуальних відмінностей у поведінкових проявах оточуючих [8].

Навчання самомоніторингу забезпечувалося включенням у репертуар вправ технік на тренування навичок соціальної поведінки підлітків із обов'язковим врахуванням когнітивних складових, зокрема, соціальної перцепції. Навички соціальної перцепції допомагають індивіду точно інтерпретувати поведінку оточуючих, вносити поправки у власну поведінку [7]. Самомоніторинг допомагає підліткам у формуванні психогігієнічних поведінкових навичок ефективного спілкування й продуктивної взаємодії з оточуючими, сприяє подоланню стресів, розумінню своїх і чужих почуттів, розв'язанню проблем міжособистісного спілкування й усвідомленню власної відповідальності за своє особистісне зростання.

За Є. Клімовим, загальними принципами психокорекційних процедур є активна позиція суб'єкта, наділення суб'єкта певними психотехнічними засобами та недопустимість передачі спеціальних психологічних технік непрофесіоналам при актуальній допомозі родині, педагогам, вихователям дезадаптованих підлітків [4].

Наш психопрофілактичний та психокорекційний комплекс включає різноманітні методи психологічного впливу, зокрема біхевіористський, психоаналітичний (вправи К. Юнга, К. Хорні, Е. Берна), психодраматичний, тілесно-орієнтований, гештальт-підхід. Для підлітків рекомендували методики, що акцентують на ролевій поведінці, потребі в інтимності та кооперації, тривозі, формуванні Я-образу, групуванні та емансипації [5; 6; 7].

На наших ігрових заняттях для підлітків ми використовували спеціально розроблені методи, що відповідають психокорекційним завданням. Сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації сприяють розробці навичок спілкування, формуванню позитивної самооцінки та емоційній децентрації. Всі психокорекційні вправи, рекомендації, на нашу думку, будуть впливати як на подолання так і профілактику дезадаптованості в підлітковому віці.

Висновки. Здійснений нами теоретичний аналіз наукових досліджень та аналіз результатів емпіричного дослідження продемонстрував складність та багатоаспектність феномена адаптованості. Орієнтація на особистість, яка інтегрує в собі соціально-психологічний, діяльнісно-психологічний, психофізичний та психофізіологічний способи взаємодії з оточуючим середовищем, а також усі рівні внутрішньої психічної організації,

дозволяють визначити в контексті процесу адаптації людини таке її психологічне утворення як адаптованість.

Список використаних джерел

1. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях К. : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
2. Комінко С.Б. Кращі методи психодіагностики. Терноп. акад. нар. госп-ва. Тернопіль : Карт-бланш, 2005. 406 с.
3. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика. Навч. посіб для вузів. К. : Ельга Ніка-Центр. 2004. 400 с.
4. Луценко О.Л. Практичні роботи з психодіагностики. Х. : ХНУ імені Каразіна. 2017. 68 с.
5. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів : навчальний посібник / укладачі І.С. Булах, Г.О. Хомич : відп. ред. А.М. Виногородський, І.О. Сабанадзе. Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут ім. Г.С. Сковороди. Київ, 1997. 180 с.
6. Кататимно-імагінативна психотерапія у вітчизняному соціокультурному контексті (теоретико-методологічні та практичні аспекти) : збірка вибраних праць / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Л.О. Гребінь, Г.П. Лазос; за ред. З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко. Вінниця : ФОП Рогальська І.О. 2018. 504 с.
7. Migliore M, Shepherd GM; Dendritic action potentials connect distributed dendrodendritic circuits J Comp Neurosci 24(2):207-21. 2007 Nawroth JC, Greer CA.
8. Kodilja R. Self-serving biases: The role of perspective-taking / R.Kodilja // European Journal of Social Psychology. 2003. V. 23. P. 97–102.

Бинда Тетяна Парфеніївна,

кандидат медичних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Комунального закладу Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ТА ЕФЕКТИВНІ ВТРУЧАННЯ ДЛЯ ДОПОМОГИ ТРАВМОВАНИМ

Актуальність дослідження. Війна є одним із найтяжчих лих, спричинених людиною. Російське вторгнення в Україну 24 лютого 2022 р. призвело до однієї з найбільших надзвичайних ситуацій у Європі з часів Другої світової війни. Це піддає українців високому ризику психічних розладів на тлі невидимих атак на інфраструктуру, які створюють величезне навантаження на українські служби психічного здоров'я. Спричинення війни та військової агресії щодо дітей слід вважати порушенням їхніх основних прав людини та може мати постійний вплив на їх фізичне та психічне здоров'я та благополуччя з довгостроковими наслідками для їхнього розвитку [2, 3].

Незважаючи на це, поширеність психічних розладів серед дітей та підлітків та їх зміни з часом в Україні під час вторгнення ще достатньо не задокументовані. Дослідження психічного здоров'я українських дітей обмежені, і це сфера, яка потребує подальшого дослідження. Крім того, на сьогодні доступні дуже обмежені дані щодо психологічного супроводу впливу війни на дітей та підлітків в Україні.

Мета дослідження – теоретичний аналіз взаємозв'язків між впливом війни і станом психічного здоров'я дітей та підлітків на тлі війни, що триває в Україні, та методів психосоціальних профілактичних втручань і лікування.

Виклад основного матеріалу. Тягар психічного здоров'я українських підлітків під час російського вторгнення в Україну є значним. Досвід, який діти мають зазнати під час та

як наслідок війни, різко суперечить їхнім потребам у розвитку та їх праву зростати у фізично та емоційно безпечному та передбачуваному середовищі.

На сьогодні вплив війни на дітей є величезним і всеохоплюючим, із багатьма наслідками, включаючи негайну реакцію на стрес, підвищений ризик специфічних психічних розладів, страждання через вимушену розлуку з батьками та страх за особисту безпеку та безпеку сім'ї [3].

Розлади охоплюють кілька сфер психіки у дітей: когнітивну, емоційну (інтенсивність та адекватність емоційних реакцій), сферу задоволення потреб та контролю потягів та позначаються на особистісній і соціальній дезінтеграції [8].

Діти в Україні через травматичні події та обмежений доступ до психіатричної допомоги під час російського вторгнення з лютого 2022 року мають високий ризик психічних розладів. Так, результати найбільшого когортного дослідження психічного здоров'я українських підлітків (8096 українських підлітків (4988 – 61,6% дівчат, які проживають в Україні та за кордоном) під час російського вторгнення з 2022 року свідчать про значні порушення їх психічного здоров'я. Згідно з оцінками на національному рівні, 49,6% підлітків безпосередньо постраждали від війни, 32,0% підтвердили помірну або важку депресію, 17,9% – помірну або сильну тривогу, 35,0% – клінічно значиму психологічну травму, 29,5% – розлади харчової поведінки, і 20,5% для середнього або більшого ризику розладу вживання психоактивних речовин. Тягар психіатричних симптомів був таким же великим і серед українських підлітків, які проживали за кордоном. Підлітки, які зазнали війни, частіше виявляли депресію (коефіцієнт поширеності [PR], 1,39; 95% ДІ, 1,29 – 1,50), тривожність (ОР, 1,62; 95% ДІ, 1,45 – 1,81), клінічно значиму психологічну травму (PR, 1,41; 95% ДІ, 1,32 – 1,50), розлади харчової поведінки (ЧВ, 1,21; 95% ДІ, 1,12 – 1,32) і розлади вживання психоактивних речовин (ЧВ, 1,11; 95% ДІ, 0,98 – 1,25) [5].

При перехресному дослідженні, яке включало 2766 учнів віком від 11 до 17 років, які проживали в охопленій війною Донецькій області та Кіровограді в центральній Україні, встановлено, що воєнна травма та щоденний стрес були вищими у підлітків Донецької області; 881 (60,2%) підліток був свідком збройних нападів, 204 (13,9%) стали жертвами насильства, а 409 (27,9%) були змушені покинути свої домівки. Вони також мали значно підвищений ризик ПТСР (співвідношення шансів [OR] 4,11, 95% ДІ 2,37 – 7,13), сильної тривоги (OR 3,10, 95% ДІ 1,83 – 5,27) і помірно важкої/важкої депресії (OR 2,65, 95% ДІ 1,79 – 3,92) [6].

Отримані результати цього дослідження можуть допомогти зрозуміти, виміряти та вирішити довгостроковий вплив, який нинішня ескалація війни в Україні матиме на психічне здоров'я та соціальне функціонування підлітків.

Війни та збройні конфлікти впливають на дітей як через безпосередній вплив загроз, так і через руйнування соціальної структури, що підтримує розвиток. Ідея створення клімату соціальної підтримки може спрямувати політику на надання послуг і програм, заснованих на стійкості, які як розвивають індивідуальний потенціал, так і охоплюють розвиток ресурсів сімей, шкіл, громади та суспільних структур, що сприяють адаптації та добробуту дітей.

Війна, яка триває в Україні, виявила слабкі сторони національної системи охорони психічного здоров'я та підкреслила важливість економіки психічного здоров'я. Для запобігання подальшим проблемам психічного здоров'я вкрай важливо розробити комплексний комплекс заходів, спрямованих на посилення спроможності системи охорони психічного здоров'я в Україні. Наразі українська система психіатричної допомоги страждає від нестачі фінансових та людських ресурсів, що перешкоджає її спроможності надавати належну підтримку тим, хто її потребує [7].

Щоб полегшити тягар психічного здоров'я українських підлітків необхідні зусилля з боку охорони психічного здоров'я [5]. При цьому ці зусилля повинні бути між зацікавленими сторонами психічного здоров'я України та міжнародними урядовими та неурядовими організаціями для надання підтримки та розбудови потенціалу служб психічного здоров'я в Україні [7].

Психосоціальні втручання для дітей, постраждалих від війни, мають бути багаторівневими, спеціально спрямованими на потреби дитини, інформованими про травму та орієнтованими на силу та стійкість. Негайне підтримуюче втручання має бути зосереджено на забезпеченні базових фізичних і емоційних ресурсів і догляду за дітьми, щоб допомогти їм відновити як зовнішню, так і внутрішню безпеку.

Скринінг та оцінка тягаря психічного здоров'я дитини та її ресурсів показані для інформування про цілеспрямовані заходи. Зростаюча кількість досліджень демонструє дієвість і дієвість утручань, заснованих на доказах, від низькопорогових і короткострокових групових утручань до індивідуальної психотерапії, заснованої на доказах [3].

Є докази ефективності психологічної терапії, зокрема КПТ, для лікування посттравматичних стресових розладів у дітей і підлітків протягом місяця після лікування. Однак, на цьому етапі немає чітких доказів ефективності однієї психологічної терапії порівняно з іншими. Також недостатньо доказів, щоб зробити висновок про те, що діти та підлітки з певними видами травм більш чи менш схильні реагувати на психологічну терапію, ніж інші. Висновки цього огляду обмежені потенційними методологічними упередженнями, а також невеликою кількістю та загалом малим розміром визначених досліджень. Крім того, існували докази значної неоднорідності в деяких аналізах, які не можна було пояснити аналізом підгрупи або аналізом чутливості. Потрібні додаткові докази для ефективності всіх психологічних терапій більше ніж через місяць після лікування.

Необхідно набагато більше доказів, щоб продемонструвати відносну ефективність різних психологічних терапій або ефективність психологічної терапії порівняно з іншими методами лікування. У майбутніх дослідженнях потрібні додаткові відомості щодо типів травм, які передували діагностиці посттравматичного стресового розладу, і того, чи є травми одноразовими чи триваючими [4].

Очевидно, що підтримка дітей також передбачає надання можливостей і підтримку батькам у догляді за своїми дітьми, а також створення постміграційної інфраструктури та соціального середовища, які сприяють психічному здоров'ю. Системи охорони здоров'я в Європі мають докласти спільних зусиль, щоб задовольнити зростаючі потреби дітей-біженців у сфері психічного здоров'я, які безпосередньо постраждали від недавньої війни в Україні та отримали травми, а також тих, хто опосередковано постраждав від цих подій. Нинішня криза потребує політичних дій і колективної участі, а також рекомендацій спеціалістів із психічного здоров'я щодо того, як зменшити шкоду дітям, прямо чи опосередковано зазнавши війни та її наслідків [3].

Anjum G. et al. підкреслюють, що наслідки війни не є ані лінійними, ані однаковими для всіх цивільних осіб і біженців. Деякі одужають і повернуться до звичного життя, тоді як інші відчуватимуть панічні атаки, травми, депресію та навіть посттравматичний стресовий розлад, які також можуть виявитися набагато пізніше та можуть тривати роками. Дослідники, опираючись на власну практичну роботу з українськими цивільними особами, біженцями та професійними помічниками під час війни, проаналізували багаторівневі фактори, які впливають на людську психіку під час війни, та можливі шляхи допомоги тим, хто живе на війні. У результаті вони запропонували деякі корисні стратегії, плани дій і ресурси для помічників, включаючи психологів, консультантів, волонтерів і працівників служби допомоги [1].

Висновки. Триваюча невизначеність війни та обмеження соціального життя сильно впливають на психічне благополуччя всього населення країни, а особливо на дітей. Тягар психічного здоров'я українських дітей та підлітків під час російського вторгнення в Україну є значним.

Фахівці з питань психічного здоров'я повинні використовувати основані на досвіді способи боротьби з короткостроковою та тривалою травмою життя з війною та посттравматичним стресовим розладом. Щоб краще підтримувати психічне благополуччя дітей також необхідно надати підтримку батькам та опікунам.

Майбутні дослідження повинні бути спрямовані на визначення найбільш дійсних і надійних показників симптомів посттравматичних стресових розладів та розробку послідовних та ефективних стратегій їх подолання.

Список використаних джерел

1. Anjum G, Aziz M, Hamid HK. Life and mental health in limbo of the Ukraine war: How can helpers assist civilians, asylum seekers and refugees affected by the war? *Front Psychol.* 2023 Feb 17;14:1129299.
2. Badanta B, Márquez De la Plata-Blasco M, Lucchetti G, González-Cano-Caballero M. The social and health consequences of the war for Ukrainian children and adolescents: a rapid systematic review. *Public Health.* 2024 Jan;226:74–79.
3. Bürgin D, Anagnostopoulos D; Board and Policy Division of ESCAP; Vitiello B, Sukale T, Schmid M, Fegert JM. Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *Eur Child Adolesc Psychiatry.* 2022 Jun;31(6):845–853.
4. Gillies D, Taylor F, Gray C, O'Brien L, D'Abrew N. Psychological therapies for the treatment of post-traumatic stress disorder in children and adolescents (Review). *Evid Based Child Health.* 2013 May;8(3):1004–116.
5. Goto R, Pinchuk I, Kolodezhny O, Pimenova N, Kano Y, Skokauskas N. Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine. *JAMA Pediatr.* 2024 May 1;178(5):480–488.
6. Osokina O, Silwal S, Bohdanova T, Hodes M, Sourander A, Skokauskas N. Impact of the Russian Invasion on Mental Health of Adolescents in Ukraine. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2023 Mar;62(3):335–343.
7. Seleznova V, Pinchuk I, Feldman I, Virchenko V, Wang B, Skokauskas N. The battle for mental well-being in Ukraine: mental health crisis and economic aspects of mental health services in wartime. *Int J Ment Health Syst.* 2023 Sep 25;17(1):28.
8. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 7 (25). Київ : Громадська наукова організація «Всеукраїнська асамблея докторів наук з державного управління», 2022. С. 554–567.

Бондаренко Катерина Станіславівна,

практичний психолог

Стецьківського закладу загальної середньої освіти І – III ступенів

Сумської міської ради;

студентка спеціальності 053 Психологія

Комунального закладу Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження полягає в тому, що інтенсивний соціальний, економічний і культурний розвиток сучасного українського суспільства значно підвищує вимоги до педагогів, діяльність яких спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, створення оптимальних умов для розкриття і реалізації її потенціалу, здібностей і потреб.

Педагогічна діяльність, в силу перенасиченості стресогенними факторами, вимагає від фахівців сильного запасу саморуйнування, що доведено багатьма науковими дослідженнями (Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Орел, А. Старченкова, Т. Форманик, А. Фурман, А. Ямницький, К. Масляч, У. Шауфелі.), вона відноситься до найбільш емоційно напруженого типу роботи.

Одним з негативних наслідків тривалого професійного стресу є синдром емоційного вигорання, який дозволяє визначити емоційне вигорання як явище, що виявляє особистісні

деформації, а небезпека і криза для професіоналів – емоційна втома, деперсоналізація, зниження особистих досягнень, можливо, найбільш уразливий фактор при цьому типі професії.

Синдром емоційного вигорання працівника освіти і проблема його психологічного здоров'я є актуальними проблемами сучасної педагогічної психології (Н. Голованова, Я. Коломінський), психології охорони праці (Г. Никифоров та ін.), психології безпеки (І. Баєва).

У той же час дослідники відзначають, що синдром емоційного вигорання призводить до таких негативних наслідків, як погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних відносин, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативного ставлення до колег і студентів і т.п.

Проте, важливі аспекти зазначеної проблеми, такі як переживання стану емоційного вигорання об'єктами, практично не вивчені, і увага дослідника до цього обумовлено аналізом процесуальної природи суб'єктивного переживання, тобто аналізом емоційного вигорання як події у внутрішньому житті людини. Людина, що орієнтується не на зовнішнє, а в якійсь мірі на дослідження потреб. Саме цей напрямок досліджень вимагає вивчення індивідуальних відмінностей в переживанні емоційного вигорання у педагогів, що дозволяє впровадити цілеспрямовану програму його психопрофілактики з урахуванням психологічних особливостей виникнення і перебігу цього явища.

Метою статті є теоретичне вивчення особливостей емоційного вигорання педагогів.

Виклад основного матеріалу. Психологічні властивості емоційного вигорання були вивчені порівняно недавно. Його розгляд включає в себе розширення різних понять і взаємовплив термінів різних психологічних категорій. Аналіз сучасної психологічної літератури з проблеми емоційного вигорання дозволяє зробити висновок про те, що воно описується як складне багатовимірне явище з різних концептуальних позицій, що передбачає багатовимірність його категоріального і понятійного наповнення і неоднозначну визначеність його місця в системі психологічних понять. Перша похідна, як тільки дослідники вирішують проблему вигорання, в основному пов'язана зі стресом на роботі. Останні кілька десятиліть можна з упевненістю назвати «епохою вивчення стресу і його наслідків», враховуючи глибину і обсяг досліджень, присвячених стресу. Це не дивно, технологічні витоки та інформатизація сучасності досягли поза межних значень, і це не може не позначитися на психофізіологічному стані працюючої людини вчені відзначають, що життя людини являє собою безперервну послідовність. Різні види діяльності спрямовані на вирішення і подолання проблем, які виникають перед ним або створені ним самим. Результатом цього процесу, який пов'язаний як мінімум з професійним становленням особистості, може бути як формування фахівців високого класу, так і розвиток професійних деформацій - поступово накопичуються змін в структурі діяльності та особистості, які можуть негативно позначитися на продуктивності праці і відносинах з іншими учасниками цього процесу. процес і негативно впливає на розвиток самої особистості. Подолання порушень професійного розвитку супроводжується психічним напруженням, психологічним дискомфортом і кризовими явищами.

Одним із симптомів професійної дисплазії особистості є спотворений професійний розвиток у вигляді синдрому емоційного вигорання. Перший етап був проведений в 1974 році.

Все почалося з того, що Х. Фройденбергер ввів термін «емоційне вигорання персоналу», який характеризував психологічний стан допоміжних працівників після тривалого та інтенсивного контакту з клієнтами (пацієнтами). Ймовірно, саме тому ЕВ іноді називають синдромом обслуговуючої професії, маючи на увазі явище, що виникло серед медичних працівників (лікарів, медичних сестер). «Людина, як правило, несвідомо вибирає роботу, пов'язану з наданням допомоги, враховуючи свої слабкі сторони або «пацієнта всередині себе» [9]. Таким чином, емоційне вигорання фахівців як результат стресу на роботі, його методологічне походження криється в стресі, а перша згадка про нього

відноситься до 1944 року. Сьогодні багато закордонних досліджень підтверджують, що емоційне вигорання за своєю природою пов'язане з професійним стресом. Цьому терміну, перш за все, поняття стресу здалося дуже всеосяжним.

Процес класичного стресу, як процес (динамічне явище), має трифазну структуру і характерну криву розвитку з плином часу. Дослідники виділяють 3 основних етапи (стадії) розвитку стресового стану у людини: підвищена напруга, внутрішнє напруження і зниження внутрішньої напруги.

У термінах стадії стресу розрізняються у різних авторів і наукових шкіл, але можна сказати, що всі вони описують в змісті синдром загальних ознак тільки як неспецифічну генералізовану реакцію організму у відповідь на шкідливі подразники навколишнього середовища (голод, втома, холод, загрозу, біль і т.д.). Перераховані вище 3 стадії він позначив наступним чином:

Фаза тривоги, під час якої спочатку знижується опірність організму («шокова фаза»), а потім включається захисний механізм («антишокова фаза»). Якщо стадія резистентності і препарат, що викликав стресову реакцію, продовжує діяти тривалий час або є надмірним, на останній стадії починається перевтома, з'являється збій захисного механізму, посилюється порушення узгодженості життєдіяльності.

Крім того, слід нагадати, що стрес відноситься до континууму загальних неспецифічних адаптивних реакцій:

1) реакція на стрес (організм сприймає навколишнє середовище як серйозну і небезпечну для життя);

2) тренування (стан, при якому організму не тільки загрожує небезпека, але і не потрібно нічому вчитися);

3) м'які реакції активації (стан здорового організму з метою дотримання гармонії і рівного благополуччя всіх підсистем центральної нервової системи, яким можна навчитися, знижуючи ентропію і збільшуючи реактивність тканин);

4) підвищені реакції активації для її засвоєння (у індивідуума є єдина мета, інтелектуальний або фізичний), підвищення ентропії організму і зниження рівня реактивності тканин;

5) реакція реактивації (стан перезбудження і втоми організму фактично є станом бойової готовності).

Психологічний (емоційний або вторинний сигнальний) стрес-це тип стресового стану, який вчені розглядають в області емоцій і переживань, які вони вважають, мабуть, найскладнішою областю дослідження стресу.

Вони обумовлені особистісними особливостями, загальним досвідом людини і т.д., тому форм прояву психологічного стресу досить багато. Цей вид стресу пов'язаний з фізіологічним напруженням викликається факторами загрози і порушеннями в діяльності, пов'язаними з сильними когнітивними, емоційними і комунікативними (міжособистісними) переважаннями, необхідністю прийняття термінових рішень, підвищеною відповідальністю за результати роботи і т.д.

З медичної (психіатричної) точки зору, яка явно близька до системної, стрес і ЕВ мають наслідки у вигляді адаптивних порушень (специфічних патологій і відповідної кількості патологічних форм), а ЕВ в психіатрії вважається прикордонним станом.

Семантичне поле наслідків стресу в психіатрії має широкі і прозорі межі (реакція на соціальний стрес, психосоціальний стрес, ПТСР – реакція на посттравматичний стрес, психогенна адаптивна реакція і т.д.). Це час від часу коригується при перегляді класифікатора нозологічних одиниць.

Семантична різноманітність психіатричних підходів до стресу і ЕВ пояснюється, наприклад, тим, що відповідні клінічні прояви фігурують відразу в декількох рубриках класифікатора МКХ-10. «Проблеми, пов'язані з труднощами подолання життєвих проблем» (шифр Z73.0), «посттравматичний стресовий розлад» (шифр F43.0) – з клінічної точки зору це означає невротичний характер розладу [3].

Цю точку зору підтримують і психологи К. Маслач вважає, що специфіка ЕВ є предметом «подальших роздумів». Але це являє собою відповідний психіатричний еквівалент ЕВ. Неврастенія, пов'язана з роботою, і доповнить клінічні малюнки припущеннями. Емоційне вигорання може бути «заразним». 3-й (сучасний) етап пізнання феномена ЕВ – це початок гуманітарного і культурологічного підходу до розгляду ЕВ як процесу перетворення суб'єктом змісту власної свідомості представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Фром та інші) розглядають ЕВ як процес трансформації суб'єктом змісту своєї власної свідомості. особистість як унікальна цілісна система, здатна до самоактуалізації. Вони розглядають життєві (екзистенційні) кризи як основну духовну реальність, як сукупність специфічних людських переживань світу і самих себе в ньому.

Цей підхід бачить не тільки загрози для самореалізації особистості, а й певні конструктивні можливості для зростання самосвідомості.

Сьогодні, крім стандартних концепцій теорії стресу та системного опису, дослідники ЕВ також використовують екзистенційні концепції, згідно А. Маслоу, ті, хто не втихомирює метагенез, отримують метапатологію – «Наприклад, хвороби душі, які виникають через... Втрата довіри до людей» [5].

Неважко розпізнати вищезгадані розлади і стресові реакції, властиві ЕВ. Таким чином, узагальнюючи, можна підсумувати Положення про те, що спочатку розглядається складне багатовимірне явище як процес трифазна структура з плином часу:

- психічний стан, який якісно і кількісно характеризує людину в процесі адаптації до екстремальних умов на роботі;

- ЕВ являє собою систему з трьох основних компонентів (емоційна втома, деперсоналізація, зниження особистісних результатів) і системно (повністю) охоплює всі аспекти біопсихосоціальної системи людини;

- емоційне вигорання характеризується певним набором факторів, які обумовлюють його виникнення і перебіг.

Однак на сьогоднішній день не існує єдиного визначення емоційного вигорання і немає чіткого розуміння закономірності виникнення і протікання даного явища.

Згідно з визначенням ВООЗ, синдром вигорання – це «захворювання, яке вражає організм». «...Фізична, емоційна або мотиваційна втома характеризується зниженням продуктивності на роботі і підвищеною сприйнятливістю до перевтоми, безсонні, соматичних захворювань...» [4]. В даний час широко поширене визначення емоційного вигорання, і це визначення «емоційне вигорання», «burnout» у К. Маслач, та С.Е. Джексоном: «...Емоційне вигорання відноситься до стану фізичної, емоційної та психічної втоми, що проявляється в соціальних заняттях» [7].

Емоційне вигорання складається з 3 компонентів:

- емоційна втома;
- дегуманізація (цинізм);
- зниження професійних результатів.

Емоційна втома проявляється в переживанні емоційного перенапруження, втоми, спустошеності, виснаженні власних емоційних ресурсів.

Дегуманізація – це негативне почуття і ставлення до предмету діяльності («холодність», непривітність і цинізм в діловому спілкуванні з адресатом – студентами, колегами, партнерами).

Зниження особистих досягнень може бути пов'язано зі зниженням здібностей в роботі, зниженням цінності власної діяльності, незадоволеністю собою, негативним самосвідомістю в професійному плані і т.д. Динамічні форми, які визначають ЕВ, представлені у вигляді процесів (спеціалізоване руйнування, деформація, стагнація, адаптація, пристосуванство і т.д.), що змінюється динаміки з відповідними стадіями часового ряду (ініціація, динамічне плато і результати спаду), механізмів (захист), тенденцій і т.п.

Висновки. Емоційне вигорання – це процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу (із стадіями – напруження, резистенція та виснаження), що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є специфічний психологічний стан (який характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистісних досягнень). Найбільш чутливими до емоційного вигорання є емоційна та смислова сфери особистості педагога. Емоційне вигорання педагога представляє ситуацію обмеження активності фахівця, коли йому пред'явлено особливі вимоги, які перевищують його звичайний адаптивний потенціал, містять небезпеку та загрозу життєдіяльності. Психологічним змістом процесу переживання емоційного вигорання є трансформація психічного простору індивіду з метою пристосування до нових вимог навколишнього середовища через виробництво (конституювання) нового смислу життя. Емоційне вигорання являє собою комплекс психічних переживань педагога, які позначені на його працездатності, фізичному, психологічному самопочутті, інтерперсональних відносинах та також притаманні критичній життєвій ситуації. Емоційне вигорання переживається педагогом саме як критична життєва ситуація.

Список використаних джерел

1. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Київ, 2004. 19 с.
2. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу : Наук-метод. збірн. Київ : Контекст, 2000. С. 44–47.
3. Грицук О.В. Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології. URL: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewpage-ageid-75.html>
4. Жогно Ю.П. Вплив емоційного вигорання на професійну компетентність вчителя. Наука і освіта. 2008. №8–9. С. 40–43.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. 360 с.
6. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.
7. Охременко О.Р. Основні положення психології діяльності в особливих умовах. Пожежна безпека: теорія і практика. 2008. №1. С. 84–89.
8. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості : монографія. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 230 с.
9. Ямницький В.М. Типологія життєвих криз дорослого віку в контексті проблеми життєтворчості особистості. Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2007. №13. С.130–133.

Борцова Муза Володимирівна,
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

СПІВПРАЦЯ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА БАТЬКІВ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження. Відповідно до Конституції України і законодавства у галузі освіти держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини. Домінуючим напрямком в стратегії розвитку освіти для дітей з особливими потребами є впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти. Термін «інклюзивне навчання» (за визначенням нормативних документів) є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми

потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу [3]. Інклюзивне навчання ґрунтується на взаємодії фахівців і батьків дитини й забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу.

Мета дослідження – розкрити особливості співпраці команди психолого-педагогічного супроводу та батьків дитини з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта як забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти усіх дітей набуває все більшого значення і розвитку в Україні. Це пов'язано з багатьма чинниками, зокрема: активністю батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку щодо забезпечення можливості для їхніх дітей навчатися у закладах освіти разом із своїми однолітками та проживати в сім'ї [7]. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Вченими доведено, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її особливостей: здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо [4]. Поняття інклюзії потребує серйозних зусиль всієї школи задля формування середовища, участі всіх учасників освітнього процесу. Культура інклюзивності в закладі освіти – це середовище, в якому сповідується повага до фізичної різності, культурного, історичного та релігійного досвіду, а також особливостей прояву особистості. Складовими школи, яка розвиває інклюзивне середовище є [1]:

- формування інклюзивної культури;
- якісний менеджмент і стратегічне планування;
- учні, яким потрібна підтримка, і учні, які готові її надати;
- батьки – активні партнери, учасники інклюзивного навчання;
- достатній, підготовлений персонал;
- доступна інформаційна, матеріально-технічна база та інфраструктура;
- фінансування, яке покриває потреби закладу освіти.

Інклюзивна освіта вимагає зміни стратегій з урахуванням потреб усіх дітей. Основні переконання, які властиві інклюзивному навчанню [8]:

- кожен має право на освіту. Усі діти можуть вчитися;
- кожен може зіткнутися з труднощами у навчанні у певних сферах або у певний час.

Кожен потребує допомоги в процесі навчання;

– школа, вчитель, сім'я і суспільство несуть основну відповідальність за сприяння у навчанні;

– людські відмінності та цінності збагачують суспільство. Дискримінаційне ставлення та поведінка повинні піддаватися критиці;

– потрібно готувати дітей до життя у інклюзивному суспільстві, якому властива толерантність і яке приймає різноманіття;

– учителі не повинні впроваджувати інклюзивне навчання самостійно, вони потребують постійної підтримки в отриманні додаткових знань;

– освіта починається від народження. У ранньому дитинстві освіта особливо важлива, але вона не закінчується в зрілому віці – цей процес триває все життя.

На шляху розвитку інклюзивного навчання важливим кроком стало створення інклюзивно-ресурсних центрів, метою діяльності яких є визначення особливих освітніх потреб дітей на основі сучасних діагностичних методик і з урахуванням міжнародної класифікації функцій дітей з особливими потребами. Інклюзивно-ресурсні центри проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, забезпечують системний та кваліфікований супровід дитини з особливими освітніми потребами [3].

Однією з умов впровадження інклюзивної моделі в закладі освіти є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе

для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими освітніми потребами [2]. На основі міжнародних документів і чинного законодавства України можна зробити висновок, що діти з особливими освітніми потребами – це усі категорії дітей, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення їхніх основних прав і свобод, зокрема права на освіту [7].

Заклад освіти на підставі Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти розробляє положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Важливо також підкреслити, що психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку (Закон України «Про освіту») [1]. До складу Команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять [6]:

У закладі загальної середньої освіти:

– постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП тощо;

– залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

У закладі дошкільної освіти:

– постійні учасники: директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо;

– залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Метою роботи із сім'ями в інклюзивному закладі є надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини з психофізичними особливостями. С.П. Миронова підкреслює, що роботу з сім'ями необхідно будувати на таких принципах [5]:

– партнерство з батьками – батьки є членами команди інклюзивного закладу, тому його спеціалісти мають розглядати батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційно-розвивальної роботи;

– комплексний підхід до організації корекційно-педагогічного процесу – із сім'ями дітей мають співпрацювати різні фахівці інклюзивного навчального закладу;

– єдність діагностики і корекції – батьки разом із фахівцями закладу мають продовжити вивчення дитини, розпочате в ІРЦ; постійно спостерігати за нею вдома і повідомляти про зміни в поведінці, труднощі та досягнення дитини, її потреби й можливості; батьки беруть участь у формуванні корекційно-розвивальної роботи з дитиною, складанні індивідуальної програми розвитку дитини з визначенням місця сім'ї у цьому;

– позитивна характеристика дитини – слід концентрувати увагу батьків передусім на позитивних збережених якостях їхньої дитини, перспективних можливостях її розвитку, лише після цього говорити про проблеми і труднощі. Це допомагає підтримати віру батьків у розвиток дитини;

– урахування стану, думки, досвіду батьків – фахівці, добираючи зміст, форми і методи роботи зі сім'ями;

– повага до особистості батька і матері – у стосунках з батьками мають домінувати повага. Це виявляється у формах звернення до батьків, в неприпустимості дорікань на адресу батьків, у збереженні відомих педагогам і психологові сімейних таємниць.

Вченими доведено, що особливостями співпраці з батьками дитини з особливими освітніми потребами є [7]:

1. Обстоювання прав дитини, зокрема права на освіту (активне залучення батьків до освітнього процесу на всіх його етапах: оцінювання рівня розвитку дитини, планування її освітньої траєкторії, участь у навчальних видах діяльності тощо).

2. Участь батьків у роботі в команді з розроблення індивідуальної програми розвитку.

3. Отримання інформації щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини (педагоги мають регулярно надавати батькам інформацію щодо прогресу у розвитку дитини, навчальні досягнення дітей. Надаючи цю інформацію батькам дітей з особливими освітніми потребами, педагоги використовують інформацію, що міститься в індивідуальній програмі розвитку).

4. Надання інформації педагогам щодо прогресу у навчанні та розвитку своєї дитини (від батьків учителі можуть дізнатися про її особливі потреби, події, які відбулися в сім'ї і можуть мати певний вплив на емоційний стан дитини).

Отже, для визначення особливих освітніх потреб фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів проводиться комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини. Вона є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців ІРЦ, педагогів та батьків на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами [3].

С.П. Миронова зауважує, що без співпраці з родинами, їхньої активної участі у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини в інклюзивному закладі інклюзія є неефективною [5].

Висновки. Таким чином, значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї. Інклюзивний заклад реалізує інклюзивні підходи, надаючи всім учням змогу здобути досвід, який сприяє формуванню позитивного ставлення до тих, хто відрізняється. Основною метою роботи із сім'ями в інклюзивному закладі є надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/09/Inclusion_zaklad_osvity_SQE-SURGe_2023.pdf

2. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О.В. Гаяш. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

3. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К. : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

4. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 273 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

7. Нова українська школа : порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

8. Школа для кожного : посібник / Упорядник : Байда Л.Ю. К., 2015. 60 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Тривожність є часто симптомом та пусковим механізмом розладів емоційної сфери особистості. В умовах деформації цінностей особистості і проявів соціальної та психологічної нестабільності загострюється тривожність та страх зумовлені війною та відсутністю надійного психологічного супроводу.

Мета статті – розкрити психологічні особливості тривожності в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Тривожність – це суб'єктивний прояв неблагополуччя особистості та її дезадаптації. Тривожність – переживання, емоційний дискомфорт, передчуття небезпеки, що є вираженням незадоволення значимих потреб людини, актуальність при ситуативному переживанні тривоги та стійко домінуючих рис при постійній тривозі. Тривожність – це риса особистості, готовність до страху, стан доцільного підготовленого підвищення уваги сенсорного і моторного напруги в ситуації можливої небезпеки, що забезпечує відповідну реакцію на страх. Страх – найголовніша складова тривожності, вона має свої особливості. Функціонально страх служить попередженням про майбутню небезпеку, дозволяє зосередити увагу на її джерелі, спонукає шукати шляхи її уникнення. У разі, коли він досягає сили афекту, він здатний нав'язати стереотипи поведінки – втеча, заціпеніння, захисну агресію. Якщо джерело небезпеки не визначене або не зрозуміле, то в цьому випадку, виникає стан, який називається тривогою.

У підлітковому віці тривожність виникає і закріплюється в якості стійкого особистісного утворення на основі провідної в цей період потреби, що задовольняє, стійке ставлення до себе. Внутрішній конфлікт, що відображає протиріччя в «Я-концепції», відношення до себе продовжує грати центральну роль у виникненні і прояві тривожності далі, причому на кожному етапі в нього включаються ті аспекти «Я», які найбільш значущі в цей період. Проблема взаємозв'язку між гендерними особливостями і тривожністю виявляється у підлітків та відображена в наукових працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених як К. Гуарда (теорія диференціації емоцій); психоаналітичній теорії (З. Фрейда, К. Хорні); теорія Ч. Спілбергера; концепції вітчизняних психологів (О.І. Захарова, І.В. Дубровіної, В.Р. Кисловської, Л.І. Божович, К.С. Лебединської, В.В. Суворової, А.М. Прихожан, Н.Д. Левітів, Давидова). Аналіз гендерної специфіки феноменів тривожності, тривоги та страху ми знаходимо в працях представників психодинамічного підходу А. Айке (особливості виникнення страхів в сфері сексуальності, зокрема страху кастрації), Р. Мея (розуміння тривоги, яка породжується сексуальними чинниками, з точки зору втрати суспільно- особистісних цінностей), О. Ранка (проблема виникнення феномену страху внаслідок родового травматизму). Розробки представників різних психологічних шкіл спрямовані на пояснення статево-вікової динаміки тривожності: О.І. Захаров, Є.П. Ільїн, Б.І. Кочубей, Є.В. Новікова, які розглядають тривожність з точки зору її функцій виділяючи тривожність двох типів: реактивну і особистісну, що втім, збігається з теорією Ч. Спілбергера, який розрізняє стан тривоги і тривожність, як властивість особистості. Тривожність у функціональному підході розглядається, як суб'єктивний фактор, що організує діяльність особистості в цілому. Також теорія К. Ізарда, говорить про те, що тривожність – це комплексне сплетіння фундаментальних емоцій. Тривожність є особистісною характеристикою, яка проявляється в слабкому, але частому виникненні станів тривоги [1].

Стан тривожності виникає при наявності сприятливого фону властивостей нервової та ендокринної систем, але здатний формуватися прижиттєво, перш за все, в силу порушення

форм всередині особистості та міжособистісного спілкування. Загальним початком для тривоги є почуття занепокоєння. Термін «тривога» часто використовується для опису неприємного за своєю емоційною забарвленням стану або внутрішнього умови, а з фізіологічної боку проявляється активністю автономної нервової системи.

Проблема тривожності займає чільне місце в сучасному науковому знанні. Сучасний стан розробленості психології тривожності демонструє такі тенденції:

- певну двозначність, поєднання загальноприйнятих норм і їх недостатню експериментальну і клінічну доказовість;
- розходження між теоретичною доказовістю і експериментальними дослідженнями;
- значне розходження в даних та їх інтерпретації щодо кількісного аналізу проявів тривожності в гендерному аспекті.

Якщо дві перші тенденції зумовлені недостатністю онтогенетичного аспекту вивчення проблеми, то остання – геохронологічною специфікою експериментальних досліджень. Поділ людей за статтю є центральною установкою сприйняття відмінностей, які проявляються в психіці і поведінці людини. Тому в середині 20 століття було введено поняття «гендер» під цим терміном розуміється вся сукупність властивостей, що визначають відмінності чоловіків від жінок та навпаки. Загальне значення – це відмінність між чоловіками і жінками за анатомією статі. Погляд на дану проблематику з точки зору гендерної психології буде відмінним від більшості досліджень в галузі психології емоцій загалом та психології тривожних станів зокрема. Саме статевий диморфізм містить надзвичайне поле для досліджень особливостей прояву тривожності. В наш час збільшилася кількість тривожних підлітків, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Враховуючи антиномію між реактивною та особистісною тривожністю як джерело розвитку механізму, що дозволяє особі формувати уявлення про ступінь не дружби в її оточенні як на функціональному, так і міжособистісному рівні, важливо визнати наявність загального механізму, який породжує у людини різні переживання [3].

Дані переживання взаємодіють з такими аспектами, як загальна тривожність, соціальний стрес, фрустрація потреби в досягненні, страх самовираження, страх ситуацій оцінки, страх відповіді на очікування тощо.

Важливо розуміти, що ці параметри можуть виявитися різними у різних осіб. Різноманітні відповіді свідчать про динамічний характер всього, що пов'язане із сприйняттям тривожності, яка служить сигналом про необхідність коригування чого-небудь в даній ситуації.

Продовжуючи в руслі теорії функціональної системи П.К. Анохіна, яка базується на необхідності досягнення індивідом певного результату, можна розглядати підвищення показників за різними параметрами як вказівку на відповідні «больові точки» або дисбаланс, який особа намагається відновити для забезпечення своєї суб'єктивності. Використовуючи теорію функціональної системи, аналіз показників тесту шкільної тривожності Філіпса стає емпіричним засобом виявлення і оцінки цих дисбалансів.

Такий підхід знаходить відображення в практиці багатьох досліджень, де користувачі тесту шкільної тривожності Філіпса зводять числові дані до текстових викладок теоретичних концепцій та використовують їх для аналізу ступеня значущості різних аспектів для особистісного розвитку підлітка. Наприклад, у дослідженні переходу учнів початкової школи до основної, акцент був зроблений на труднощах та тривожності, зокрема на факторах «фрустрації потреби в досягненні успіху» та «проблем і страхів у відносинах з вчителями», що, на думку автора, вимагає впровадження відповідних заходів [5].

Висновки. Виникнення і закріплення тривожності пов'язано з незадоволенням вікових потреб. Таке явище здатне вплинути на соматичний аспект здоров'я підлітка. Стійким особистісним утворенням тривожність стає саме в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», відношенням до себе. Очевидно, не тільки тривога служить причиною порушень поведінки, психічного і соціального здоров'я

особистості, але існують і інші психологічні механізми несприятливих варіацій в розвитку особистості дитини підлітка. Однак більша частина явних порушень, що перешкоджають нормальному ходу навчання і виховання, в своїй основі пов'язані з емоційною нестійкістю підлітка, тобто зрештою – з тривогою. Підвищений рівень тривожності свідчить про недостатню емоційну пристосованість підлітка до тих чи інших соціальних ситуацій. Висока тривожність підлітків часто пов'язана зі стресом, який вони відчувають у школі. Велика навантаженість, тестування, соціальний тиск та інші фактори можуть підвищувати рівень тривожності, що може впливати на їхню навчальну продуктивність.

Індивідуальні різниці: виявлено, що рівень тривожності підлітків і його вплив на навчання може значно варіюватись в залежності від індивідуальних особливостей кожного підлітка. Деякі підлітки можуть мати вроджену схильність до тривожності, тоді як інші можуть відчувати більшу тривогу внаслідок зовнішніх факторів.

Учні з високим рівнем тривожності мають менші середні оцінки у порівнянні з учнями з низьким та середнім рівнями тривожності. Ці результати підкреслюють важливість визначення рівня тривожності учнів та вживання заходів для зниження тривожності та поліпшення навчального процесу для всіх учнів, незалежно від їхнього рівня тривожності.

Отже, результати на основі досліджень літератури свідчать про те, що високий рівень тривожності може мати негативний вплив на навчальну успішність підлітків, тому важливо враховувати цей фактор при розробці програм навчання та методик роботи з підлітками. Основними чинниками, що впливають на тривожність є самооцінка, страхи, мотивація до навчання, впевненість у собі і конструктивна взаємодія з оточенням.

Список використаних джерел

1. Калюжна Є.М. Психолого-педагогічні чинники тривожності у підлітків. Динаміка наукових досліджень-2005 : Матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф. 20–30 червня 2005 р., Дніпропетровськ, Т. 47, С. 20–22.

2. Матохнюк Л.О. Психологія інформаційної компетентності особистості (генеза онтологічного розвитку). Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук, Одеса : Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, Національна академія педагогічних наук України [українською мовою]. 2019. 527 с.

3. Помиткіна Л.В., Полухіна М.П. Соціально-психологічні чинники шкільної тривожності молодших школярів. Актуальні проблеми психології : Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2015. Том. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 27. С.482–492.

4. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. К. : Каравела, 2012. 328 с.

5. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергеєнкова / За ред. Н.А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

Василевська Олена Іванівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Комунального закладу Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНІКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Актуальність дослідження. Інтерес до проблеми підтримки особистості в умовах кризових ситуацій зумовлений тим, що сучасне життя українця, на жаль, пов'язане з війною, яку розв'язала Росія. Ці трагічні і драматичні події позначилася на різних рівнях функціонування людини: фізичному, соціальному та психологічному. За умов кризової

ситуації, якою і є війна, важливо розглянути проблематику психологічної адаптивності в екстремальних умовах, яка безпосередньо пов'язана з психологічною підтримкою особистості.

Мета дослідження – проаналізувати техніки психологічної підтримки особистості в умовах кризових ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Криза – гострий, обмежений у часі феномен, який суб'єктивно проживається як приголомшлива емоційна реакція на стресову ситуацію або подію, соціальну ситуацію або подію, період психосоціального розвитку, катастрофу, стихійне явище або суб'єктивне сприйняття цієї події. Також, кризу розглядають як тривалий внутрішній конфлікт із приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення.

Аналізуючи особливості перебігу кризових ситуацій, виокремлюють наступні види криз: нормальні (нормативні, прогресивні) та аномальні (ненормативні, регресивні); кризи становлення особистості, термінальні, кризи значущих стосунків, кризи самореалізації, життєвих помилок; мікрокризи, короткочасні і довготривалі; конструктивні, деструктивні; прості кризи (спричинені однією подією); прості, складні і багатовимірні кризи; криза операційного аспекту життєдіяльності, мотиваційно-цільового аспекту, смислового аспекту [3].

Розглянемо особливості кожного виду криз. Нормальна криза – це існування людини у межах норми, закономірні перехідні етапи в її становленні та розвитку (вікові кризи, нормативні сімейні кризи та ін.). Аномальна криза – загострення суперечностей психіки людини, спричинене складними, несприятливими життєвими обставинами. Ненормативні кризи мають незапланований і автономний характер. Вони виникають у складних життєвих умовах, коли людина переживає події, що раптово змінюють її долю.

За змістом та характером психологічної проблеми, що спричинила життєву кризу, а також з позиції особистісних ролей (рольова теорія), виділяють наступні види життєвих криз: кризи становлення особистості (вікові кризи); кризи здоров'я (втрата здоров'я); термінальні (невідворотні) кризи (невиліковна хвороба та ін.); кризи значущих стосунків (розлучення, кризи кохання та ін.); кризи особистої автономії (фатальна залежність від інших людей та ін.); кризи самореалізації (втрата роботи та ін.); кризи життєвих помилок (переживання внаслідок зради або злочину, втрата коштовної речі, кризи гріха та ін.).

Також, за критерієм тривалості виділяють: мікрокризи, що тривають протягом кількох хвилин (шок); короткочасні кризи, що тривають близько 4-6-ти тижнів; довготривалі кризи (до 1-го року).

Враховуючи критерій результативності виділяють кризи: конструктивні, що призводять до позитивної соціальної адаптації; деструктивні, наслідком яких є асоціальні або антисоціальні поведінкові реакції.

Спираючись на таке поняття як складність, розглядають: прості кризи (спричинені однією подією); складні, багатовимірні кризи (охоплюють майже всі аспекти індивідуального життя людини).

За діяльнісним критерієм: криза операційного аспекту життєдіяльності («не знаю, як жити далі»); мотиваційно-цільового аспекту («не знаю, для чого жити»); смислового аспекту («не знаю, навіщо взагалі жити»).

Кризу можна визначити як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу. Переживання людиною кризи тісно пов'язане, зі ступенем усвідомлення кризового стану [3].

Ф.Е. Василюк підкреслює, що до розвитку кризи, ведуть не будь-які критичні ситуації, а тільки ті, які глибоко зачіпають інтереси людини, викликають у нього сильні відчуття незадоволеності, образи, горя, розчарування, сорому, приниження. Переживаючи кризову ситуацію, людина відчуває, як хвилі прикrostі, болю, образи, туги, відчаю раптом поглинають її всю, стають на деякий час майже нестерпними, потім потроху слабшають, щоб навіть без зовнішніх поштовхів посилитися знов.

Сучасні українські психологи Л. Гриджовець, О. Ковальчук, Т. Палієнко та ін., спираючись на досвід зарубіжних колег, зокрема Джошуа Креймеєра розробляють напрямки допомоги особистості в кризових ситуаціях.

Серед дієвих технік допомоги ми можемо виділити наступні: опрацювання типу ставлення до кризової ситуації, психологічна підтримка, дебрифінг, тілесні вправи, ціннісне самовизначення, розвиток ефективних стосунків, техніки самопомоги. Розглянемо більш ґрунтовно деякі з них [3].

Проаналізуємо типи ставлення до кризової ситуації і шляхи їх опрацювання: ігноруючий, перебільшувачий, демонстративний, продуктивний. Ігноруюче ставлення виникає, коли людина не хоче або не може реально оцінити наслідки того, що відбувається; всіляко намагається не помічати непорозуміння, конфлікти у взаємодії з оточуючими, які виникають все частіше і частіше; заплющує очі на професійні проблеми, яких раніше не було; не хоче бачити погіршення свого здоров'я, яке також свідчить про наявність кризового стану. Обирається так звана «страусяча» політика: людина не має внутрішніх ресурсів, енергії, сил для того, щоб подивитися «правді у вічі».

Можливо, ігноруюче ставлення є віддаленим результатом дитячої психічної травми, коли людина дійсно не мала ніякої змоги протидіяти обставинам, і все, що вона могла зробити – проігнорувати ситуацію.

Наступний тип – перебільшуваче ставлення, йдеться про протилежне першому ставлення до кризової ситуації. У людини виникає паніка, що поступово наростає. Людина фіксує кожен, навіть зовсім випадковий змін обставин як знак, що віщує про поглиблення страждань, зростання неприємностей. До зовнішніх обставин, свого здоров'я, психічного стану вона ставиться, як справжній іпохондрик, перебільшуючи, утрируючи кожен дрібничку, створюючи собі небажані настанови, провокуючи ускладнення ситуації, зменшуючи власну можливість адекватного реагування на нові несприятливі обставини.

Стратегії подолання цього типу ставлення: попрацювати над самооцінкою, проаналізувати давні причини прихованої невпевненості у собі; знайти ті сфери у житті, де проявляються самостійність, автономність, творчі здібності.

Демонстративне ставлення виникає тоді, коли людина постійно підкреслює, що її ситуація – найгірша, що доля до неї несправедлива і життєвих випробувань у її житті надто багато. Причинами демонстративного ставлення можуть бути бажання отримати співчуття, постійно відчувати до себе інтерес, бути у ролі страждальця, жертви, яка непомітно експлуатує оточуючих, формує у них емоційну залежність від себе, маніпулюючи відвертим бажанням допомогти, підтримати.

Ефективним кроком у подоланні такого ставлення є робота з маніпуляціями і аналіз своїх власних маніпулятивних впливів.

Волюнтаристське ставлення. Людина з волюнтаристським ставленням до власного життя починає з подвоєною енергією заперечувати дійсність: не приймає реальності. У такої людини завжди є чіткий план дій, мета, від якої не можна відступати. Рухаючись під дією власної волі, вона не дозволяє собі відпочити, розслабитись, бути щирою. Від оточуючих вона чекає схожої поведінки і тому нерідко потерпає від самотності.

Дана позиція штучно затягує та поглиблює кризу. Стратегія опрацювання такого ставлення: вчитися жити сьогоднішнім, сприймати реальність такою, якою вона є.

Продуктивне ставлення. Людина з продуктивним ставленням тверезо, терпляче сприймає себе завжди – і в часи везіння, успіху, натхнення, і в періоди загибелі надій, краху найзаповітніших мрій та бажань. Пам'ятаючи про складні періоди свого життя, вона не втрачає надії поступово впоратися з ними. Опанування стає можливим і у формі прояву емоцій, гіркого плачу, вибуху гніву.

Війна – це насамперед психологічне виснаження людей. Навіть ті, хто зараз перебувають у безпеці, живуть у стані тривоги та стресу. Щоб працювати на перемогу й бути корисними іншим, ми маємо бути сильними. Допомогти собі в опануванні наслідків кризових подій можливо, якщо спробувати визначитись з приводу типового для кожної

особистості ставлення до неприємних новин, тривожних несподіванок, стресових ситуацій, травмуючих життєвих обставин [1; 3].

Таким чином, навчитися надавати підтримку собі – особливо важлива навичка під час війни. Самопідтримка включає вміння створювати для себе відчуття безпеки; піклуватися про свої базові потреби; обирати більше «хочу», ніж «треба»; виділяти час на хобі; дякувати собі за те, що ви є. І важливо, аналізуючи власний стан, вчасно звертатись за психологічною підтримкою.

Розглянемо етапи кризової підтримки. На першому етапі кризової підтримки необхідно вислухати людину. Особливу увагу потрібно приділити техніці слухання: слухати терпляче, співчутливо, не перебивати, не критикувати, навіть не висловлювати співчуття, а давати зрозуміти, що ви уважно слухаєте [3].

У ході розповіді людини про свої проблеми, відзначається зниження емоційної напруги і може спостерігатися емоційна розрядка (сльози, плач та ін.). Необхідно проговорити можливі варіанти виходу, тобто з'ясувати, яку стратегію поведінки в кризі людина вибирає. Наступний етап – це проговорити і спробувати знайти невідомі раніше способи вирішення кризової ситуації. При цьому необхідно велику увагу приділяти навичкам самоаналізу і самоспостереження.

Обов'язковим є наявність значущих людей для підтримки і допомоги під час прийняття плану виходу з кризової ситуації. Людина в кризі володіє обмеженими особистісними ресурсами, тому поряд з нею має бути той, хто або вже пережив таку кризу і може поділитися життєвим досвідом, або в силу своїх професійних чи особистісних особливостей може надати психологічну допомогу та підтримку.

Результатом кризового втручання є усвідомлення людиною, що вона самостійно вирішила свої проблеми, а не отримала готові «рецепти» поведінки від фахівців, тільки в цьому випадку психологічна допомога не обмежується виведенням клієнта з кризи, а посилює адаптаційні можливості особистості, послужить профілактиці кризових станів в майбутньому.

У ряді досліджень доведено, що ефективність подолання криз визначається не стільки швидкістю наданої допомоги, скільки глибиною внутрішнього опрацювання власних переживань, можливостями використання виниклої проблеми для власного росту і розвитку, усвідомленням екзистенціального контексту кризи [1; 3].

Розглянемо такий важливий метод допомоги особистості в кризовій ситуації як дебрифінг. Дебрифінг – форма кризової інтервенції, особливим чином організоване обговорення в групах людей, які спільно пережили стресову або трагічну подію [2].

Під час дебрифінгу звертають увагу на факти, думки, почуття та способи, як краще впоратися, з тим, що сталося. Дебрифінг не може запобігти виникненню наслідків травмуючих подій, але він перешкоджає їх розвитку, сприяє розумінню причин і пропонує дії і заходи, які полегшать процес виходу з кризи. Тому це водночас і метод кризової інтервенції, і профілактика. Дебрифінг можна проводити в будь-якому місці, але найкращий варіант – коли приміщення зручне, доступне та ізольоване від сторонніх. У групі повинно бути від 10 до 15 осіб і двоє ведучих (дебриферів).

Психологічний дебрифінг – це особливо організоване обговорення, яке використовується в групах людей, що спільно пережили стресогенну або трагічну подію. Загальна мета групового обговорення – мінімізація психологічних страждань.

Для досягнення цієї мети вирішуються такі питання: опрацювання вражень, реакцій і почуттів; когнітивна організація пережитого досвіду за допомогою розуміння структури й змісту подій, що відбулися, реакцій на них; зменшення індивідуальної й групової напруги; зменшення відчуття унікальності й патологічності власних реакцій.

Ці завдання вирішуються за допомогою групового обговорення почуттів; мобілізація внутрішніх і зовнішніх групових ресурсів, посилення групової підтримки, солідарності й розуміння; підготовка до переживання тих симптомів або реакцій, які можуть виникнути; визначення засобів подальшої допомоги якщо буде потреба. Той, хто керує дебрифінгом,

повинен чітко розуміти, що він не «консультант», не груповий терапевт у традиційному сенсі.

Дебрифінг не можна назвати «лікуванням». Його сенс – у спробах мінімізувати ймовірність важких психологічних наслідків після стресу. Дебрифінг не може попередити їх виникнення, але перешкоджає їхньому розвитку й продовженню, сприяє розумінню причин й усвідомленню дій, які необхідно вживати. Тому одночасно це метод і кризової інтервенції, і профілактики.

Оптимальний час для проведення дебрифінгу: не раніше ніж через 48 годин після події. До цього моменту завершиться період особливих реакцій, які виникли відразу після події, й учасники подій, можливо, зможуть здійснювати рефлексію й самоаналіз. Але якщо часу пройде занадто багато, спогади стануть розпливчастими, нечіткими.

Процедура складається з п'яти фаз. Перша фаза: вступ, знайомство, роз'яснення мети дебрифінгу (допомогти впоратися з наслідками травмуючої події, прийняття правил задля створення атмосфери безпеки. Друга фаза: звернення до фактів і думок. Третя фаза: звернення до переживань. Четверта фаза: навчально-просвітницька. П'ята фаза: підсумки. Запропонуйте учасникам подумати про те, як вони можуть підтримувати один одного надалі.

Пост-дебрифінг. Приділіть час (20-30 хвилин) неформальній бесіді: поговоріть сам-на-сам з тими учасниками, які викликали у вас найбільше занепокоєння.

Таким чином, психологічний дебрифінг – це особливо організоване обговорення, яке використовується в групах людей, що спільно пережили стресогенну або трагічну подію, яке має на меті мінімізацію психологічних страждань.

Висновки. Отже, криза – це боротьба особистості за збереження емоційної рівноваги та адаптації у випадку, коли проблеми сприймаються як неподоланні.

Переживання людини, що опинилася у кризовій ситуації, залежно від характеру кризи та інтенсивності стресового чинника, визначаються широким спектром емоційних, когнітивних, тілесних та поведінкових розладів: тривоги, страху, паніки, агресії, депресії, деперсоналізації, дисоціації та ін. Подолання кризи можливо тільки в результаті специфічної діяльності (як результату переживання), спрямованої на адаптацію до кризової ситуації, до умов існування, що змінилися. Практика психологічної допомоги свідчить про необхідність індивідуального підбору технік роботи з клієнтами в кризовій ситуації.

Список використаних джерел

1. Мироненко О., Рослюк С., Мироненко Д. Кризові стани. Клінічні та психотерапевтичні аспекти. URL: <http://msvitu.com/archive/2011/may/article-5.php>
2. Основи кризової інтервенції дебрифінгу. (У підготовці матеріалу використані методичні розробки Gryphon Place. США). URL: <https://ksp.pnu.edu.ua/wpcontent/uploads/sites/68/2022/03/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2f>
3. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.

Виниченко Дар'я Андріївна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сучасна парадигма освіти в Україні надає важливого значення формуванню цілісної розвиненої особистості. В Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» зазначено «Динамізм, притаманний сучасній цивілізації,

зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається». Ця ідея знайшла свій розвиток у Концепції «Нова українська школа», в якій вказується на вимоги до випускника школи як розвиненої особистості, громадянина, інноватора, здатного вчитися впродовж життя. За таких умов центральною ідеєю освіти стає пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, методологічна переорієнтація освіти на особистість, на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання. У зв'язку з цим набуває особливої ваги процес формування мотиваційної сфери особистості учнів підліткового віку. Це пов'язано з тим, що у підлітків формується нова система поглядів, змінюється система цінностей, вибір стратегії поведінки з дорослими, однолітками, вчителями, остаточно формується ставлення до навчання. Водночас, науковці та практики в галузі освіти вказують на небажання підлітків вчитися, відсутність потреби в здобутті знань. Однією з важливих причин зниження мотивації є недостатнє врахування вчителем значущості окремих компонентів мотиваційної сфери, зокрема, соціальних мотивів, коли підлітку не розкривається зв'язок навчання з соціально-значущими видами діяльності (працею, самоосвітою), коли під час навчання не створюються умови для реалізації специфічних для підлітка прагнень до дорослості, до самостійності, до взаємодії з однолітками тощо. У зв'язку з цим актуальним є переосмислення проблеми мотивації навчання учнів підліткового віку, уточнення структури такої мотивації з урахуванням ваги мотивів, які набувають особливої значущості у цьому віці.

Мета статті – виокремити та охарактеризувати психологічні рекомендації до розвитку мотивації до навчання в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Структура і динаміка мотиваційної сфери підлітків характеризується особливостями, зумовленими, з одного боку, віком, з іншого – умовами навчання і виховання. В підлітковому віці істотно змінюється соціальна ситуація в розвитку мотивації, а також особистості в цілому. Розвивається вміння знаходити і співставляти кілька способів розв'язання однієї задачі, пошук нестандартних способів розв'язання, що сприяє переходу в навчальній діяльності з репродуктивного на продуктивний рівень. Відбувається становлення прогнозуючих, плануючих форм контрольних-оцінних дій. Це дає змогу корегувати навчальну роботу до початку її виконання.

Щоб успішно вчитися, підлітку важливо усвідомлювати практичну користь знань: як вони знадобляться в житті, допоможуть реалізувати мрію, вплинуть на його соціальний статус і так далі. Щоб вибрати правильну методичку навчальної мотивації підлітка, необхідно з'ясувати, що саме приваблює його у навчальному процесі, і скоригувати цей процес з урахуванням його потреб. За аналогією з трудовими відносинами дорослих можна назвати п'ять типів мотивації навчальної діяльності підлітків. Розглянемо кожен із них.

1. Борець за ідею. Є підлітки, які не перестають горіти однією ідеєю протягом багатьох років або постійно вигадують нові устремління. Вони романтики і мрійники, що мають неабияку фантазію. «Ідейники» часто беруться за масштабні проекти, але, зустрічаючи на шляху труднощі, можуть кинути на середині і захопитися чимось іншим. Як мотивувати: щоб «ідейник» знаходив у собі сили долати перепони та продовжував йти до своєї мрії, йому потрібна підтримка. Навіть якщо ідея вашої дитини не здається вам вартісною, не критикуйте її. Пам'ятайте, що багато великих людей виростили саме з мрійників. Покажіть дитині, що щиро вірите в неї і допоможіть знайти оточення, яке поділяє його інтереси: нехай вона відчує, що не одна. І тоді він зможе подолати всі труднощі і не втратить свій ентузіазм.

2. Душа компанії. Якщо ваш підліток – виражений екстраверт і любить перебувати в центрі уваги, значить, для нього найважливіше бути потрібним і прийнятним. Це можна використовувати як спосіб навчальної мотивації. Схвалення оточуючих викликає у таких підлітків гордість і бажання нових звершень, проте вони легко піддаються впливу оточення. Як мотивувати: заради суспільного схвалення підліток готовий багато на що. Тому для

успішного навчання йому необхідно перебувати в оточенні, для якого знання та розвинений інтелект – це цінність та привід для поваги. Крім того, щоб стимулювати бажання вчитися, «соціалістика» треба хвалити за успіхи, і найкраще привселюдно.

3. Лідер. Бути першим, бути найкращим – формування мотивації підлітків цього відбувається за рахунок амбіцій. Складність досягнення мети лише посилює інтерес. Подолавши один рубіж, вони дивляться на наступний. Можна подумати, що якщо підліток орієнтований на досягнення, то особливих труднощів з мотивацією виникнути не повинно. Однак не все так просто: будь-яка велика невдача може стати для лідера фатальним ударом. Як мотивувати: по-перше, «досягнутому» потрібні правильні орієнтири. Підліток повинен розуміти, що перше місце на районній олімпіаді відкриває для нього нові перспективи, а здобуття всіх досягнень у комп'ютерній грі навряд чи допоможе досягти успіху в житті. По-друге, дайте підлітку відчути, що цінуєте його незалежно від успіхів. Поясніть, що в поодиноких невдачах немає нічого страшного. Крім того, таким підліткам необхідно розвивати емпатію та пробуджувати інтерес до інших людей. Тоді вони зможуть набутися цінних лідерських якостей і не перетворитися на егоїстичних кар'єристів.

4. Виконавець. Одні люди орієнтовані на досягнення результату, інших захоплює сам процес. Якщо «виконавець» чітко знає, що від нього вимагається і яким буде наступний крок, то робота викликатиме у нього задоволення. «Виконавці» відрізняються гарною посидючістю та терпінням, проте навчальна мотивація таких підлітків часто не витримує зіткнення навіть із невеликими труднощами, які несе у собі новий навчальний матеріал. Як мотивувати: для успішного навчання «виконавцю» потрібний контроль. Регулярно цікавтеся його успіхами та заохочуйте їх, а у разі невдач не критикуйте надто суворо, а допоможіть знайти рішення та підтримайте його старання. Не варто намагатися силою переробляти «виконавця» на «лідера». Краще використовувати його сильні сторони: заохочувати працьовитість, старанність та уважність до дрібниць. Це допоможе йому добре вчитися, а у майбутньому стати майстром своєї справи.

5. «Бізнесмен». Підліткам цього типу принципово важливо, яку вигоду принесе навчання. Вони розглядають навчальний процес як роботу, за сумлінне виконання якої розраховують отримати матеріальні блага. Люди з таким типом мотивації знають ціну своїм зусиллям та часу, що дозволить їм знайти гідну роботу. Однак необхідно сформулювати у них правильні уявлення про цінності – матеріальні і не тільки. Як мотивувати: для "бізнесмена" ідеально підходить система зовнішньої мотивації. Він готовий старанно працювати, знаючи, що наприкінці на нього чекає приз. Тому за успіхи його слід заохочувати подарунками та, можливо, навіть грошима. Однак важливо робити це послідовно: заздалегідь обговорити, який конкретний результат ви від нього чекаєте, і що він отримає за нього. І звичайно, цінність подарунка має бути пропорційною до успіху. Важливо, щоб у підлітка склалися правильні уявлення про цінність своєї праці. Також необхідно виховувати у ньому відповідальне ставлення до майна та розвивати інші сторони його особистості. Інтерес до матеріальної сторони життя похвалений, але не повинен бути єдиним.

Всі типи, що описуються вище, зустрічаються в чистому вигляді досить рідко, як правило, вони співіснують в різних комбінаціях. Крім того, необхідно враховувати, що з віком мотивація підлітків може змінюватись.

К. Гольцберг розробив 5-крокову модель похвали підлітків для підвищення рівня мотивації до навчання:

Починаємо з позитиву. Раджу не вживати надто сильних слів на кшталт «чудово» чи «молодець». Можна: «красивий малюнок», «добре виконана робота», «уважний/уважна».

Даємо таку собі «фотографію» ситуації. Обов'язково детально, лише фактами: «Твір написаний без жодних помилок», «Гармонійно підібрані кольори на малюнку», «Акуратно складені книжки». Або ж: «Я бачу, як ти наполегливо працюєш, почула/почув, що ти допоміг/допомогла комусь». Тут акцентуємо на тому, як добре, що учень постарався, допоміг.

Уточнюємо, скільки зусиль було докладено, скільки часу витрачено.

Плануємо з учнем подальший прогрес. Що треба зробити, щоб успіх став довготривалим? «Продовжуй так само», «Довчи таблицю множення до останньої цифри».

Завершуємо позитивом. Наприклад: «Я впевнена, що тобі вдасться, адже ти вже навчився/навчилася це робити», «Ти так вдало поєднуєш кольори».

У дослідженнях К. Гольцберг було наведено поради щодо підвищення рівня мотивації у підлітків, а саме:

Заохочуйте самостійність підлітка. Йому важливо, щоб старші сприймали його як рівного. Покажіть своїй дитині, що вірите в її власні сили. Допомагайте йому тільки якщо він просить, і навіть тоді не пропонуйте готових рішень.

Порівнюйте досягнення підлітка лише з його власними. Порівняння з успішнішими однолітками викличе лише ревності і знизить самооцінку.

Не критикуйте підлітка у присутності третіх осіб. Свої претензії висловлюйте наодинці та конструктивно. Фрази на кшталт «ти ніколи нічого не доб'єшся» ніяк не сприяють навчальній мотивації.

Подайте приклад. Уявлення про те, що таке бути дорослим, підліток отримує насамперед від вас. Якщо ви хочете, щоб він прагнув знань, регулярно звертайте увагу на власний розвиток.

Бувають випадки, коли проблеми з мотивацією підлітка важко вирішити будь-яким із вищеописаних методів. У такому разі може бути потрібна допомога з боку.

21 спосіб мотивувати учнів до навчання:

1. Дайте дітям відчуття контролю. Хоча керівництво вчителя важливе для того, щоб зберегти мотивацію дітей, іще кращий спосіб – дати їм певний вибір і контроль над процесом навчання. Наприклад, ви можете пропонувати учням завдання на вибір або дозволити самостійно вибрати тему для проекту. Це дасть їм відчуття контролю і спонукатиме робити більше.

2. Чітко формулюйте цілі навчання. Учні можуть відчувати фрустрацію під час уроку, якщо вони не знають кінцеву мету. Щоб зберегти мотивацію до навчання, діти мають знати, чого від них очікують. На початку навчального року озвучте учням правила, цілі та свої очікування від їхньої роботи. Так діти чітко знатимуть, над чим їм потрібно працювати.

3. Створюйте безпечне середовище. Хоч учні мають розуміти, що в їхніх дій є наслідки, позитивне підкріплення мотивує їх набагато краще, ніж погрози. Коли вчителі створюють для учнів безпечне, сприятливе середовище, демонструють свою віру в їхні здібності, у дітей підвищується мотивація до навчання. Зрештою діти прагнуть до того, щоб виправдати очікування дорослих. Тому зосередьтеся на тому, що їм можна, а не на тому, чого не можна.

4. Міняйте обстановку. Клас – це найкраще місце для проведення навчального процесу. Однак коли учні кожен день проводять за партою, їм може стати нудно. Щоб повернути інтерес до предмета чи до навчання загалом, не обмежуйте дітей стінами класу. Ходіть із ними на екскурсії, запрошуйте гостей, щоб вони виступили перед класом, або просто проводьте дослідження з окремих тем у бібліотеці. Мозок любить нове, і нова обстановка може стати для учнів саме тим, що потрібно для додаткової мотивації.

5. Пропонуйте учням різноманітний досвід. Учні по-різному сприймають навчальний матеріал. Одні діти краще засвоюють його на практиці. Інші люблять дізнаватися інформацію з книжок або працювати в групах. Щоб підтримувати мотивацію всіх учнів у класі, комбінуйте методи навчання. Так діти з різними вподобаннями зможуть зосередитися на тому, що їм більше до душі. Це дасть змогу зберегти інтерес до предмета й залишатися залученими.

6. Установіть позитивну конкуренцію. Конкуренція в класі – це не завжди погано. У деяких випадках вона мотивує учнів краще працювати. Постарайтеся створити позитивну конкуренцію в класі – використовуйте для цього групові ігри на знання навчального матеріалу чи інші методи.

7. Використовуйте винагороди. Усім подобається отримувати нагороди за досягнення. Тому за допомогою різних винагород ви зможете підвищити мотивацію учнів. Як винагороду ви можете використовувати наліпки або похід усім класом в кіно. Це змусить дітей працювати старанніше й прагнути до нових досягнень. Враховуйте потреби учнів у класі, щоб визначити підходящу нагороду.

8. Покладайте на учнів відповідальність. Коли ви покладаєте на учнів певні обов'язки в класі, це їх об'єднує і мотивує. Більшість із них сприймає такі обов'язки як привілей, а не як роботу, тому вони працюють старанно. Буде корисно давати такі обов'язки всім учням по черзі, щоб кожен відчував себе важливим і цінним.

9. Дозвольте учням працювати разом. Можливо, не всі учні люблять групову роботу. Однак багатьом із них подобається виконувати завдання, проводити експерименти й працювати над проектами разом з іншими учнями. Соціальна взаємодія мотивує дітей на досягнення навчальних цілей. Однак водночас ви маєте стежити за тим, щоб групи були збалансованими й усі учні виконували однакову кількість роботи.

10. Хваліть учнів за їхні досягнення. Жоден спосіб мотивації не працює так добре, як похвала. Навіть у дорослому віці ми потребуємо похвали й визнання, тим більше це потрібно дітям. Мотивація учнів зростає, коли вчитель публічно хвалить їх за добре виконану роботу.

11. Спонукайте учнів до самоаналізу. Більшість дітей хоче досягти успіху, їм просто потрібна допомога, щоб зрозуміти, що для цього потрібно зробити. Один зі способів мотивувати учнів – дати їм змогу подивитися на себе збоку й побачити свої сильні та слабкі сторони. Для учнів це краще, ніж критика чи похвала від учителя, бо це дає їм почуття відповідальності за досягнення поставлених цілей.

12. Показуйте учням хороший приклад. Щоб розвинути в дітей інтерес до навчання, покажіть їм приклад. Коли ви самі захоплені предметом, інтерес дітей теж зросте. І цей простий спосіб дійсно працює!

13. Пізнайте своїх учнів. Пізнати своїх учнів – це не означає просто запам'ятати їхні імена. Діти мають бути впевнені в тому, що вчитель щиро цікавиться ними й піклується про них і про їхні успіхи. Коли учні відчувають, що їх цінують, вони почуваються в безпеці. Це мотивує їх працювати старанніше, бо вони прагнуть отримати похвалу від того, хто поважає їхні особистості.

14. Враховуйте інтереси учнів. Коли ви цікавитесь життям своїх учнів, це дає вам додаткові переваги. Ви можете пов'язати навчальний матеріал з інтересами дітей або з їхнім життєвим досвідом. Це дасть змогу зробити навчальний матеріал цікавішим і зрозумілішим для дітей, а також підвищить їхню мотивацію.

15. Допмагайте учням знайти внутрішню мотивацію. Коли ваші методи навчання мотивують учнів – це чудово. Однак не менш важливо навчити дітей відшукувати внутрішню мотивацію. Коли ви допомагаєте їм знаходити власні причини виконувати навчальні завдання, старанно працювати – це найкраще, що ви можете їм дати. Особистою мотивацією учнів може бути інтерес до предмета, прагнення вступити до університету і т.д.

16. Допмагайте учням справлятися з тривогою. Деяких учнів дуже турбує те, що в них можуть виникнути проблеми в навчанні, тому це стає самоздійснюваним пророцтвом. Дайте зрозуміти таким учням, що труднощі в навчанні – це ще не кінець світу. Пропонуйте дитині підтримку незалежно від її успіхів у навчанні та стежте за тим, щоб вона не відчувала себе пригніченою і, зрештою, не здалася.

17. Ставте високі, але досяжні цілі. Якщо ви не піднімаєте планку в навчанні для ваших учнів, зазвичай вони не будуть прагнути більшого. Діти люблять, коли їм дають виконати завдання самостійно. Якщо вони вірять, що зможуть досягти поставленої мети, то намагатимуться виправдати ваші очікування. Тому не бійтеся підвищувати очікування і ставити все вищі й вищі цілі.

18. Давайте учням зворотний зв'язок і пропонуйте можливості для розвитку. Діти, які відчувають труднощі з навчанням, іноді можуть почуватися нездібними, і від цього їхня мотивація пропадає. У таких ситуаціях дуже важливо, щоб учитель давав учням зворотний

зв'язок. Учень має точно знати, у чому він помилився і як може не припуститися таких хиб наступного разу. Це допоможе йому зберегти мотивацію до наполегливої роботи.

19. Відстежуйте прогрес учнів. Іноді учні не розуміють, як далеко вони просунулися у виконанні того чи того завдання. Особливо це стосується предметів, з якими в них виникли труднощі. Відстеження прогресу у вивченні предметів корисне і для вчителя, і для дітей. Педагоги використовують цей метод для того, щоб наочно побачити, як розвиваються навички кожного учня протягом року.

20. Додайте веселощів у навчальний процес. Звісно, не варто перетворювати всі уроки в гру або розвагу. Однак ті учні, які вважають школу місцем, де вони весело проводять час, більш мотивовані до навчання, ніж ті, хто вважає школу нудним обов'язком. Якщо ви додасте трохи веселих занять у ваші уроки, це допоможе учням, яким нелегко дається навчання, залишатися залученими і зробить клас дружелюбним і привабливим місцем для всіх.

21. Забезпечуйте учням можливості для досягнення успіху. Навіть найкращі учні можуть бути в стані фрустрації, коли відчують, що їхні досягнення не визнають, або коли перед ними стоїть дуже складне завдання. Переконайтеся, що всі діти мають змогу проявити свої сильні сторони і відчують себе цінними й залученими в життя класу. Так їхня мотивація до навчання буде високою.

Висновки. Виокремлені та охарактеризовані психологічні рекомендації до розвитку мотивації до навчання в учнів підліткового віку стануть у нагоді для вчителів при викаданні навчальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гольцберг К. Розпалить мотивацію учнів: 5-крокова модель похвали. URL: <https://osvitoria.media/experience/rozpalit-motyvatsiyu-uchniv-5-krokovaya-model-pohvaly/>
2. Дев'ятнадцять цікавих способів мотивувати вашу дитину. URL: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/7382/>
3. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. Практична психологія та соціальна робота. 2002. №8. С. 31–42.
4. Іщук І.С. Формування мотивації навчальної діяльності у підлітків. URL: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/4232>
5. Ямчук І.П. Особливості мотивації учнів підліткового віку. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/85-neperervna-pedahohichna-osvita-v-ukrayini-stan-problemy-perspektyvy-2018-r/100-osoblivosti-motivatsiji-uchniv-pidlitkovogo-viku>
6. Як мотивувати підлітка на добре навчання. URL: <https://shkolyar.org.ua/stattya/yak-motyvuvaty-pidlitka-na-dobre-navchannya/>
7. Як підтримувати мотивацію учнів: 21 проста ідея. URL: <https://osvita.ua/school/method/85173/>

Гальцова Світлана Василівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

СПОСТЕРЕЖЛИВІСТЬ РОЗВИВАЄТЬСЯ ЗАВДЯКИ ДОСВІДУ

Актуальність дослідження. Будь-яке наукове знання починається з безпосереднього спостереження, сприйняття реальної дійсності. Метод спостереження є одним з основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає в систематичному й

цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ. Спостереження є початковим і одним із найбільш поширених методів психології. Вивчення зовнішніх проявів психіки людини (дій, вчинків, мовних висловлювань, взаємовідносин з іншими людьми, поведінки в цілому) відбувається в природних життєвих умовах, які можна досліджувати за допомогою методу спостереження. Дослідник за результатами спостережень за діями та вчинками людей судить про особливості їх психічного життя, рухаючись від зовнішніх об'єктивних фактів до розуміння внутрішнього світу людини.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку спостережливості в роботі психолога.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом зростає інтерес до ще однієї похідної уваги – спостережливості. Спостережливість – здібність, котра обумовлена вмінням відмічати суттєві, характерні, навіть ледь помітні властивості предметів і явищ. Даний феномен передбачає допитливість і здобувається завдяки життєвому досвіду. Її розвиток – важливе завдання формування пізнавальної установки і адекватного сприйняття дійсності. Спостереження – метод безпосереднього дослідження реальності, спрямований на ідентифікацію, найменування, порівняння, опис та класифікацію окремих явищ та їх сукупності. Предметом спостереження як правило виступають поведінка, вербальна та невербальна активність, емоційна сфера та інші аспекти психічного, які піддаються безпосередньому вивченню.

Успіх спостереження потребує визначення мети спостереження, складання його плану – де, коли та як провести спостереження, створення потрібних умов для цього, підготовка засобів спостереження і фіксації його результатів. Спостерігати треба вміти. Рівень уміння спостерігати залежить і від навчання спостерігати, і від спостережливості як якості особистості. Якщо дитину змалку привчають спостерігати явища природи, поведінку тварин, ті чи інші аспекти життя, то в неї розвивається така риса її характеру, як спостережливість, тобто здатність помічати в об'єктах малопомітне, але важливе для розуміння їх суті [2].

Спостереження і спостережливість відіграють велику роль у навчанні та трудовій діяльності людини. Відомо, як високо цінував спостереження і спостережливість Ч. Дарвін (відкриття походження видів він пояснював своєю спостережливістю). І.П. Павлов вважав, що спостережливість вкрай потрібна вченому. У його інституті був напис: «Спостережливість, спостережливість, спостережливість».

Кожна зустріч із клієнтом навіть у досвідчених психологів викликає певне занепокоєння, а для багатьох початківців – встановлення контакту з клієнтом є складним завданням. Складним, але таким, яке можна вирішити. Потрібно тільки навчитися бути спостережливим. Хода клієнта, його постава, пози, жести, вираз обличчя й погляд, інтонація й тон голосу можуть надати консультантові додаткову інформацію.

Актуальність дослідження спостережливості полягає в тому, що вона виявляється частиною професійної компетентності психолога. Так А. Родіоною доведено, що людей з різним рівнем спостережливості характеризують різні індивідуально-психологічні і комунікативні здібності. Зокрема, рівень психологічної спостережливості пов'язаний з такими властивостями особистості як: рівень тривожності, міра екстраверсії-інтроверсії, тип сприйняття, тип репрезентативної системи. Люди з різною мірою розвитку спостережливості відрізняються рівнем комунікативних особливостей: ступенем самоконтролю при спілкуванні, конфліктністю, товариськістю, успішністю [3].

Рівень уміння спостерігати залежить і від навчання спостерігати, і від спостережливості як якості особистості. Якщо дитину змалку привчають спостерігати явища природи, поведінку тварин, ті чи інші аспекти життя, то в неї розвивається така риса її характеру, як спостережливість, тобто здатність помічати в об'єктах малопомітне, але важливе для розуміння їх суті.

За висновками А. Родіонової, високий ступінь спостережливості є характерним для осіб компанійських, впевнених у собі, соціально сміливих, з високою візуально-

комунікативною рефлексією, з домінуючою візуальною системою сприйняття, середнім рівнем тривожності. Їм притаманна активна презентація Я-образу у спілкуванні і підвищена увага до поведінки оточуючих [3].

Спостережливість – це якість особистості, що виражається в умінні зосереджувати свою увагу на сприйнятті одного об'єкта і бачити в ньому малопомітні властивості. Спостережливій людині властиво виділяти суттєві деталі подій. Спостережливість тісно пов'язана з особливостями суб'єкта та предмета спостереження: 1) здатність розпізнати за поведінкою та зовнішнім виглядом людини її внутрішній стан, психічні дані; 2) диференціація ознак через фізіогномічну маску, жести, поставу, позу, ходу індивіда; 3) інтерес до людини як до об'єкта з формуванням вибірковості сприйняття, швидким створенням досвіду спостереження за індивідом та баченням його психічних станів; 4) процеси взаємодії для людей – емпатія, емоційна чуйність, вразливість, передбачення розвитку поведінки інших людей [4].

Психолог повинен звертати увагу на невідповідність між вербальною і невербальною поведінкою клієнтів і тим самим допомагати їм виразити реальні, справжні почуття. Орієнтація консультанта в невербальних реакціях збільшує довіру клієнтів. Клієнти приписують психологу глибоку спостережливість або «шосте почуття» найчастіше через його вміння «читати» невербальну поведінку.

Невербальну поведінку слід розглядати як особливий «ключ» до розуміння почуттів і мотивів клієнта. Однак неприйнятними є і занадто прямолінійні інтерпретації, тому що невербальні дії є частиною більш широкого контексту поведінки, і цей контекст надає їм схожості або іншого змісту. Навіть однакові невербальні прояви можуть означати різні речі залежно від контексту. Наприклад, контакт очей припускає доброзичливість, інтимність, коли люди близькі одне до одного, однак довгий погляд на співрозмовника свідчить про агресію, якщо стосунки формальні. Подібним чином дотик може означати як турботу, так і прагнення до інтимності або домінування. Крім того, в уявленнях про невербальну поведінку існують виразні міжкультурні розбіжності, які необхідно враховувати, працюючи в мультикультурному середовищі.

Спостереження є центральним компонентом діяльності психолога. Психолог не тільки помічає характерні реакції партнера, але й свідомо їх сканує, аби яскравіше відчуті те, про що йдеться. Така індивідуальна діагностика клієнта триває упродовж всього контакту.

У психології, калібрування (здатність помічати) – це процес, за допомогою якого консультант здійснює підлаштування до несловесних сигналів клієнта, котрі свідчать про особливості його актуального стану. Точне калібрування вимагає сенсорної чутливості (навіть дуже дрібні і, на перший погляд, несуттєві) в таких елементах, як: положення тіла, повороти голови та інших частин тіла, жести та вираз обличчя, мимічні рухи, дрібні рухи очей, зміни величини зіниць та вологості очей, характерні рухи губ та брів, колір шкіри, дихання, гучність та інші якості голосу, наголоси і темп мовлення тощо. Крім названого, потрібно ще зауважити мову тілесного симптому та вслухатися в глибинну структуру мовлення.

Спостережливість відкриває шлях до кращого розуміння світу. Вона дозволяє психологу краще усвідомлювати приховані від очей звичайних людей події та факти. Вміння помітити схожість і різницю в ідентичних поняттях є справжнім мистецтвом. Уважна особа має великі можливості для самовдосконалення. Розвиток спостережливості можна розглядати, в першу чергу, як функціональний розвиток можливостей суб'єкта, тобто формування нових для суб'єкта уявлень, понять та дій. Розвинена спостережливість дозволяє суб'єкту миттєво оцінити ситуацію та прийняти правильне рішення, сприяє розкриттю потенціалу індивіда та можливості прогнозування власних майбутніх вчинків. Проникливість виявляється у мистецтві бачити і відчувати іншу людину, передбачати її поведінку.

Л. Регуш серед найважливіших чинників, які впливають на розвиток спостережливості, також називає особистісні уподобання та установки, через що

спостережливість набуває вибіркового характеру. Ще більшою мірою розвивається спостережливість при усвідомленні та розумінні того, що людина бачить, за чим спостерігає. Осмисленість залежить передусім від об'єму наявних у психолога уявлень і понять про відповідні явища та процеси. Осмислити побачене вдається завдяки включенню його в усталені пізнавальні структури, які і складають пізнавальний досвід людини. Цей процес опосередкований і мисленневою діяльністю, в якій відбувається не тільки систематизація і класифікація усього побаченого, але й переведення його на вербальний рівень, а значить – і узагальнення. Це означає, що професійні знання, а також мисленнєві процеси, що забезпечують оперування ними, дозволяють усвідомлювати і розуміти всі явища. Результати розуміння і усвідомлення сприйнятого будуть опосередковані особливостями пам'яті, так як саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень і понять, що складають структуру знань людини, її професійний досвід [5].

Для психолога основою для передбачення має стати спостережливість як одна з професійно важливих якостей людини. Відмічається зв'язок між розвитком спостережливості та здібності до прогнозування педагогічних і психологічних явищ. Люди, які працюють у системі «людина – людина», а такою є і робота психолога, під час прогнозу спираються на емпіричне узагальнення і використовують екстраполяцію (здатність правильно передбачати хід якої-небудь події) для отримання знань про поведінку та діяльність об'єкта. Але помилка екстраполяції полягає в тому, що кожен раз, спостерігаючи за ситуацією, прогнозист ідентифікує ситуацію як типову, навіть тоді, коли остання не є такою. Кожне спостереження включається в контекст змісту професійної діяльності [1].

Для спостережливості психолога важливими стають знання вікових особливостей прояву й переживання почуттів клієнта, вікових особливостей співвіднесення емоцій і пізнавальної діяльності, прояв емоцій у дітей у взаєминах з однолітками та батьками. Дослідники наголошують на необхідності тренувань у техніці спостереження. Розвиток зв'язку між перцептивним, понятійним, емпатійним та прогностичним компонентами спостережливості сприяє вдосконаленню спостережливості, виникненню здібності, уміння не тільки бачити і відчувати інших, але й передбачити їх поведінку.

Висновки. Спостереження є основою для розвитку спостережливості й тому розглядається в єдності. Спостережливість – елемент складної системи, який має багаторівневі зв'язки з різними сторонами психічного життя людини. З одного боку, вона зумовлена будовою та чуттєвістю зорового аналізатора, з іншого – особливостями пам'яті й мислення та включена в цілісну структуру психіки людини через її минулий досвід, спрямованість, емоційні переваги. Основа для прогнозу визначається спеціалістом у процесі спостереження, й у подальшому накопичені знання узагальнюються. У професійній діяльності психолога спостережливість – не самоціль, а засіб та умова успішного вирішення професійних задач. Тому вченими наголошується на необхідності виконання вправ, які б містили вирішення задач розвитку спостережливості.

Список літературних джерел

1. Бербець Т., Халлієв К., Єсенов Х. Спостереження як ефективний метод педагогічного дослідження. Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру: міждисциплінарний науковий збірник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. Вип. 2, Ч. I. С. 20–26. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/10413>
2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : «ВД «Професіонал», 2007. 208 с.
3. Савченко Т.Л. Сутність уваги, уважливості і спостережливості як індивідуальних рис особистості. Актуальні проблеми психології. Том V. Випуск 10. С. 205–209. URL: https://lib.iitta.gov.ua/1739/1/C%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_1_10.pdf
4. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

Герел Алла Федорівна,
практичний психолог
Сумського хіміко-технологічного центру професійно-технічної освіти,
м. Суми, Сумської області

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ»

Актуальність дослідження. Особливості емоційного вигорання у педагогів під час війни – є вкрай актуальною темою, оскільки емоційне вигорання впливає на діяльність так і на психоемоційний стан. Емоційна сфера та реакції, є відображенням суб'єктивної реальності. Емоційна сфера – це і почуття, і стреси, настрій, кризові стани, реакції та наслідки пережитих травматичних подій, і відчуття загрози, небезпеки що насувається, або постійно поруч під час війни. Є ряд професій групи ризику у цій сфері. Їх об'єднує висока контактність з людьми, рівень відповідальності, часто праця в атмосфері високої емоційної напруги, альтруїстична спрямованість професії. Також професія педагога спрямована впливати на розвиток та формування цілісних особистостей молодого покоління, формування їх цілей, цінностей, професійної спрямованості, тому це дуже необхідно педагогам бути в ресурсі, вміти відновлюватися, впливати на створення атмосфери безпечної, зцілюючої середовища в закладах освіти. Бути надійною підтримкою для внутрішньо-переміщених осіб, студентів, учнів хто втратив своїх батьків на війні, або хтось із них знаходиться в зоні бойових дій, чи для осіб які уже мають травматичний досвід.

На жаль багато працівників освіти в навчальних закладах не повністю усвідомлюють згубний вплив війни на самопочуття викладачів та студентів, учнів. Також обмежена обізнаність та розуміння проблем емоційного вигорання, посттравматичних розладів на фоні згубних впливів війни. Як наслідок проблема ігнорується, не вирішується належним чином. Простежується не вміння піклуватися про себе і тих хто поруч. Прояви цинізму, домінування негативного мислення, прояви агресії, тривожність, роздратованість, знецінення своєї і чужої діяльності, апатія, втрата інтересу, почуття некомпетентності, втрата інтересу до професійної діяльності, негативне сприйняття себе і оточуючих, дратівливість. Інші ризики: незворотні зміни характеру, руйнування особистих відносин, не здатність відновитися, суцільна втома, накопичене виснаження, бажання піти з професії, погіршення або втрата здоров'я.

Безумовно кожна людина сама несе відповідальність за своє психічне і фізичне здоров'я. Однак для підтримки педагогів в навчальних закладах – є пріоритетом створення програм, інших заходів – спрямованих на покращення психоемоційного стану, внутрішньо-особистісних змін для формування психологічної стійкості, задоволення працею та професійного виконання своїх обов'язків. Особливо у закладах освіти, які перебувають у безпосередній близькості до зони бойових дій.

Мета програми: знизити психоемоційне перенавантаження, стабілізувати, сформувати відповідальне ставлення до власного здоров'я, підвищення власних ресурсів. Опрацювати певні техніки реагування в стресових ситуаціях або ситуаціях високої емоційної напруги, конструктивного управління конфліктом, якісних комунікацій. А також, ознайомитися з техніками, методами самопомоги у зціленні, відновленні після травмуючих подій. Навчитися пропрацювати свій травматичний досвід зі знаходженням нових ціннісних сенсів та ресурсів. Пропрацювати та визначити де проходять межі власних, індивідуальних рішень та кордонів. Як захищати, зберігати в безпеці свої та поважати, приймати межі інших

кордонів, та зони прийняття рішень інших людей. Розвинути нові навички та якості, здатність до змін, само удосконалення, здатність на неординарні вчинки, креативне мислення, вміння аналізувати свої думки, емоції, правильно оцінювати події, усвідомлювати реальну картинку дійсності та оптимізувати направленість своїх копінг-стратегій виходу зі складних життєвих обставин. Профілактика високої емоційної втоми від війни, стресів, травматичних подій.

Хід проведення

Заняття №1. Мета: створити атмосферу доброзичливості, гарного настрою. Розкрити актуальність проблеми нехтування власним здоров'ям, недбалого ставлення. Спонукає до ціннісного та відповідального ставлення до себе та до колег що поруч. Підвищити мотивацію до піклування про себе.

Вступне слово: Вправа «Покажи тваринку з настроєм». Інструкція для учасників: згадайте та оберіть якусь тваринку на яку ви схожі та покажіть її мімікою, жестами, щоб було зрозуміло в якому вона настрої сьогодні, що відчуває. По черзі один показує тваринку – всі інші відгадують, озвучують свої пропозиції що до її настрою, відчуттів, та чому так себе відчуває, свої версії.

Питання для обговорення: Чи складно було знайти собі образ тваринки з настроєм? Чи допоміг образ проявити та передати свій настрій, стан? Що для вас по відчуттям змінилося після цієї вправи? Як настрої? Чи помічаємо ми в повсякденні настрої один одного? Легко чи важко проявляти ті емоції, стани які відчуваєш насправді, чи навпаки є відчуття скутості, сором'язливості або внутрішнього контролю: «як ти виглядаєш зі сторони, чи пристойно, чи не занадто відкрито?», що не дає тобі щиро проявити емоцію?

Правила роботи групи: Правило конфіденційності. Доброзичливості та взаємоповаги. Добровільна активність. Цінування часу. Висловлюватися по черзі, по темі.

Вправа-очікування «Причепи вагон до потяга». Інструкція: до вирізаного з паперу, (картинка) 1-го головного вагону потяга, який передається першому учаснику групи, кожен по черзі пише на стікері головне питання: очікування своє від зустрічі і приклеює до крайнього «вагону». В кінці тренер зачитує всі очікування, з яких складається потяг.

Інформаційне повідомлення, авторська притча: «Лікар казок». В одній країні жив Лікар казок. Про нього із вуст в уста йшов поговор про його доброту та професійне мистецтво лікувати казки. Одного разу до нього прийшла казка «Червона шапочка». Її книжка була пошарпаною та зігнутою від переживання стресу і сліз. Ледве протягуючи голос, вона розповіла що не знайшла лісову хатинку бабусі, повернулася додому. Потім замість неї понесла пиріжки бабусі її мама, але теж мабуть заблукала, бо не повернулася. І раптом від хвилювання, вона взагалі забула сценарій своєї казки і не знає чим закінчилася.. Лікар заспокоїв її, навчив як знайти нові шляхи, як знайти маму, бабусю та перемогти вовка, не потрапляючи спочатку до нього в пашу.. Не повторювати в своєму житті один і той самий сценарій, а написати свою історію.

Потім в дім лікаря постукала інша книга – казка в якій стирчала стріла в серці – їй довелося пережити горе і, вона не змогла оговтатись, рана весь час боліла. Намагаючись витягти стрілу сама – вона робила собі ще більш боляче та ятрила рану. Лікар казок полив стрілу з раною маслом на цілющих травах, та витягнув її легенько. Ця казка здобула цінний досвід для подальшого життя, силу і змогла побачити нову ціль, яка стала сенсом майбутньої долі.

Новий гість – «Казка мудрих історій», яка виховала не одне покоління людей, її любили, поважали, а як стали дорослими – забули, як непотрібну закинули в шухляду старої шафи. Вона зустріла там самотність та повну тишу, пролежала багато років – і здалася. Коли її почала щільно обплітати павутина, навіть не хотіла боротися і заважати обплітати сильніше, відчувала себе приреченою. Тільки випадково коли впала шухляда на старих завісах, вона, неначе прокинулася, звільнилася та прийшла до лікаря і теж отримала допомогу.. Виявляється в іншому місті була велика домівка, де її так чекали та потребували інші люди, треба було тільки переїхати в інше місце!

Знову стук у двері, до Лікаря казок вечірній гість – книга – казка з назвою «Перемога». Вона зберігала багато радісних історій, інструментів, та вчила перемагати любі ситуації та змінюватись самому. Її призначенням було також стати «лікарем казок», бо в неї був величезний потенціал серцем сприймати інших. Цінити, співчувати та дуже обережно ставитись до них. Але спочатку прийшли непомітно сумніви, потім зневіра, а потім сильний страх та розчарування скували її обкладинку. Вона стала тверда мов шкарлупа горіха. Їй цього було замало, тому вона повісила на себе ще петлі і на них замки, майже від усього світу заховалася! Лікар не зміг виправити всієї її долі та повернути втрачений час на здійснення призначення, але навчив відкриватись, не боятись помилок та взяв її собі в помічниці.

І останню казку, принесли інші книжки до порогу будиночка. Вона постраждала від вогню, сторінки були вирвані – ними розтоплювали піч, а обкладинка обгорівша. В останню мить її вихватили із полум'я, турботливі та сміливі руки долі. Лікар казок повністю перешив її, укомплектував новими чистими сторінками, пошив їй із шкіри нову обкладинку, та передав її в руки талановитого письменника, щоб він написав роман «Горіти, але не згорати». Так остання казка пізнала шляхи відновлення та само зцілення.

Мораль. Всі ці казки – це ми, люди. Кожен зі своєю долею та життєвими випробуваннями. Часто ми живемо не звертаючи увагу на дрібні удари, подряпини, виснаження, напругу, яка накопичується і накопичується. Криза і зруйнування приходять непомітно і раптово. Мобілізуємо себе на працю, безліч інших задач, забуваємо про себе, свої мрії, бажання, потреби, «обрізаємо собі крила». Пояснюючи це собі такими фразами: «бо всім важко, тому не на часі про себе думати, треба потерпіти»; «ось іще вирішу якусь проблему чи задачу, яка термінова, або як покращиться ситуація – тоді почну жити і думати про себе». Тому потрібно згадати, що ресурси наші не безмежні, больовий поріг у кожного свій і також має свої кордони, життя одне і щоб насолоджуватися ним та дарувати підтримку іншим людям – треба піклуватись про себе вчасно, піклуватись про психоемоційне та фізичне здоров'я. Це наша відповідальність. А можливо хтось зможе навчитися не тільки піклуватись про себе, а й допомагати іншим відновлювати свої сили та ресурси, як «лікар казок».

Вправа «Таємний ресурс». Інструкція для учасників: на листочку паперу кожен учасник малює велике серце та згортає малюнок на пополам. На першій половинці серця малює всередині серця кордони окремих його частин та записує на кожній ділянці своє нездійсненне бажання, (крім супер-космічних) та ставить номер цього бажання. Потім перевертає малюнок на нижню половинку серця – малює такі ж самі ділянки з номерами. А до кожного бажання обирає та записує ресурси, які потрібні для його виконання, обираючи з таких понять як: «люди», «речі», «дії». На завершення розмірковує і записує коло кожного бажання – термін здійснення, прогноз часу за який він зможе втілити його в реальне життя.

Питання для обговорення: Чи складно було згадати та дозволити собі те чи інше бажання? Є в житті прості речі, якими ми можемо принести собі радість чи задоволення, чи натхнення, але ми не звертаємо на це увагу, не замислюємося? Чому ми відмовляємо собі в здійсненні якихось бажань? І скільки разів переносимо їх втілення. Чи можете ви маючи уже свої відповіді, буди відповідальними перед собою та дотриматись слова і здійснити написане? Що станеться з людиною, яка має звичку подавляти свої потреби та відмовляти собі від хоч маленьких, але радощів життя?

Вправа: «Вражений твоїм шармом». Інструкція для учасників: Учасники розміщуються парами, один напроти одного. Завдання: уявіть що перед вами дзеркало з багатьма гранями, як великий кристал. В ньому ви бачите своє відображення, кристал його збільшує та розділяє своїми гранями на окремі виразні деталі вашого обличчя, статури. Кожному учаснику дається два аркуші: на одному треба намалювати шарж на себе, а на іншому – шарж на партнера. Підкресліть, або збільшіть окремі деталі портрету, рис обличчя чи якісь окремі частини тіла. Намалюйте їх так, як ви бачите. Що можете виділити чи художньо оформити, найбільш характерне та виразне для себе та вашого партнера.

Питання для обговорення: Продемонструйте будь ласка ваш портрет-шарж, та розкажіть чому по особливому оформили/промалювали або збільшили ту чи іншу деталь вашого портрету. Які індивідуальні властивості, якості, звички, риси він демонструє? Помічали це раніше, чи тільки зараз на щось особливо звернули увагу? Тепер давайте порівняємо, який портрет вийшов у вашого партнера? Такі ж риси і тонкощі вашого шарму підкреслив він чи інші? Чи допомагає, доповнює наш образ, уявлення про себе – погляд зі сторони оточуючих нас людей? Чи можуть наші індивідуальні якості, вміння, таланти, шарм – стати нашим ресурсом та позитивним, яскравим наповненням сил, настрою та енергії? Як можна створювати свій шарм та неповторний стиль?

Рефлексія (10 хв)

Заняття №2. Мета: познайомити учасників тренінгу з певними техніками реагування в складних ситуаціях високої, емоційної напруги, розвинути здатність до управління емоційними станами та почуттями. Формування когнітивних навичок для переведення проблем в задачі.

Вправа «Фотоальбом». Інструкція для учасників: учасники сідають по колу, уявляють що тримають в руках альбом, перегортають сторінки та згадують теплі події за рік. Кожен по черзі називає своє ім'я, робить якийсь жест або рух рукою, щоб його запам'ятали та описує фото – подію, яка йому згадалася.

Правила роботи групи (2 хв)

Вправа-очікування «Фігура»: учасники на фігурах з кольорового паперу пишуть свої основні очікування, потім наклеюють їх по черзі на плакат в формі однієї фігури. Плакат кріпиться на фліп-чарт.

Вправа «Висловлювання». Інструкція для учасників: 1й етап – учасники об'єднуються в команди та на запропоновані висловлювання (7 фраз), треба придумати та написати коректні відповіді; 2й етап – перефразувати ці ж самі вислови в придатній, не образливій формі, зберігаючи сенс сказаного. Ті змінені фрази, які найбільше сподобалися, найбільш вдалі - презентувати. Фрази: «ти грубиян і повний профан! Треба ж було втратити для фірми таких цінних клієнтів!»; «ти повинен поважати тих, хто поставив тебе на ноги та зробив не останньою людиною в світі, а не сперечатись з ними!»; «накази не обговорюються, а виконуються за будь яку ціну!»; «скільки можна ледарювати та розпивати чай! Де зроблена робота, що я просила тебе?»; «ти повинен думати про майбутнє нашої сім'ї, а не жити за принципом «і так все влаштовує, таке життя, все добре!»; «міг би і люб'язніше, поводитись та говорити зі своїм босом, не забувати рахуватись, бо ж розумієш від кого залежить заохотити тебе чи покарати!»; «щось мені не подобається тон яким ти розмовляєш зі мною, тож доведеться тебе призначити зустріти комісію з центру. Поводиш їх по відділам, засідання проведеш, потім на уїк-енд, а я поспостерігаю».

Обговорення: Чи аналізуєте ви в повсякденному житті якими словами краще зробити зауваження, щоб не спровокувати конфлікт? Чи використовували для перефразування «Я-вислови»? Наскільки важко під час високої емоційної напруги досягти самоконтролю і при цьому зберегти кордони своєї особистості? Що вам допомагає при цьому?

Інформаційне повідомлення: Вправа «Складання ситуації по картинкам». Інструкція для учасників: кожній команді дається набір з 12 шаржових, гумористичних картинок по яким треба придумати історію/ситуацію «вигорання на роботі». Розташовувати їх можна в якому завгодно порядку, тільки остання картинка повинна буди однаковою у всіх команд. На ній зображена сцена «вигорання на роботі». Перша команда досліджує і описує ситуацію з погляду такого героя, як детектив. Друга команда з погляду дипломата. А третя – з погляду досвідченого директора фірми. Потім по черзі кожна команда делегує представника, хто буде розповідати що сталося та приклеювати картинки на фліп-чарті в потрібному порядку для історії. Коментар тренера: ми познайомились та попрактикувались ще з однією технікою подолання тривожного стану в стресовій ситуації – це «входження в роль». У стресовій ситуації, щоб зберегти своє здоров'я, свій емоційний стан, можна абстрагуватись подумки,

увявити себе якимось героєм, можливо вам хтось до вподоби, або є прикладом наслідування, та спостерігати і діяти як би від його імені.

Рефлексія: Які ваші відчуття? Що дала вам ця вправа? Що було цікавого, важливого для вас? Які враження від тренінгу?

Заняття №3. Мета: створити атмосферу позитивного ставлення до себе, відчуття наявності внутрішньої опори, впевненості у собі, визначення та прийняття всіх своїх сторін особистості, підвищити самооцінку, віднайти нові джерела сил та підтримки для себе.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа: «Моя не зіграна роль». Коротке вступне слово тренера перед вправою: Інструкція для учасників: 1) згадайте та напишіть кожен свої улюблені фільми. Можна літературний, історичний твір, книжку, казку, мультфільм. 2) оберіть з цього списку героя з веселим, яскравим характером, якого ви б хотіли зіграти. 3) а тепер оберіть його протилежність, наприклад суворого, сильного героя, тощо. 4) візьміть листок паперу, поділіть його лінією навпіл та намалюйте на одній половинці одного героя, а на іншій іншого. 5) коло кожного героя на малюнку, придумайте та напишіть якийсь лозунг (гасло) або життєве кредо цього героя. 6) по черзі демонстрація малюнків та коротка розповідь кожного учасника по таким питанням: Чому і кого обрав із героїв? Який лозунг у кожного героя? Про що свідчить таке кредо, про який характер та поведінку героя він говорить? Як вміє веселитися та проводити вільний час, відпочивати – веселий герой? Як може зібратись, налаштуватись сильний герой, щоб подолати обставини чи вирішити якісь проблеми? Завдяки чому в нього виходить перемагати?

Правила роботи групи (2 хв)

Очікування. Вправа «Скринька побажань та компліментів»: кожен учасник по черзі опускає в скриньку (корзину) вербальне побажання та комплімент учаснику, який сидить поруч та передає скриньку йому. І так далі по колу, поки повернеться «заповнена» до тренера.

Інформаційне повідомлення, авторська притча «Дерево Німа та Солодке дерево». Колись в давнину, один селянин знайшов два цікаві, невідомі насінини. Одне він посадив у дворі, в саду, а інше – за двором, при дорозі на відкритому місці. Коли вони виростили – то стали деревами. Одне, що при дорозі – було тропічне дерево Німа, гірке на смак, а інше, в саду – цукрове дерево, звісно солодке. Вони росли в різних умовах: Нім – без друзів, сусідів, ніщо його не прикривало від вітру, бурі, пекучого сонця, грому, блискавки, але він вистояв; солодке дерево – захищене гілками інших дерев, що росли поруч. Власник опікувався ним – обкопував, удобрював та поливав і підв'язував. Коли вони ще трохи підростили, то якимось повитягували своє коріння з землі, перевтілилися в людей, та й пішли кожен в свою сторону. Солодка людина залишилася жити недалеко від селянина. Про нього став ходити поговор, що він дуже привітний, ввічливий, улесливий. Що після розмови з ним, наче солодоців перекуштував. Завжди чогось приємного побажає, пригостить чимсь. А от коли до нього в життя стукали якісь негаразди, проблеми – він був безпорадним та бігав по сусідах просив допомоги чи хтось із близьких допомагав, а інколи і так проходило, вирішувалося питання. А далі перестало так ставатися, бо людям набридло брати на себе відповідальність за нього, та і конкретних вмінь, навиків в Солодкого було замало. От він і замислився, і засмутився в роздумах як далі жити та долати труднощі.

Гірка людина – Нім, також жив своїм життям. Відрізнявся тим, що міг говорити наче з «перчиком», завжди знаходив якесь гостреньке слівце. Полюбляв прямоту та щирість, цінував правду, але були випадки коли він не стримувався і речі, які він озвучував були занадто різкими та неочікуваними. Не встигав подумати, що може когось поранити, або бути нетактовним. Тим паче, його досвід подолання труднощів та мудрість цінували, приходили не раз за порадою. Нім радив щось від щирого серця, ділився своїм баченням влучно в ціль, наче забивав гвіздок в потрібному місці, або добавляв сіль та приправи в блюдо і робив його смачним, якраз таким як треба. Це дуже цінували. Однак, разом з цим він був недовірливий, чекав якоїсь небезпеки, підлості від когось. Часто усамітнювався, відчував хвилювання,

тривогу, печаль, любив зливу – час для міркувань. Проблеми життєві труднощі – долав потихеньку, розраховував на те, що може зробити власними руками, але так мріяв про радість, про близьких і рідних, яким можна було б довіряти та розділити з ними життя.

Мораль. Ми виростаємо у різних умовах, по різному складають наші долі. Хтось більшу частину свого життя долає труднощі та випробування, потерпає від чогось. Інші довгий час живуть наче в «тепличних умовах», але занадто не пристосовані до життя, бо спиралися на інших, за якими почувалися, як за кам'яною стіною. Але життя вчить: на одній надії та сподіваннях, не додаючи максимум зусиль для досягнення своєї цілі – не зламатися, тим паче, коли йдуть випробування – неможливо.

А загартується характер – якраз, коли стикається з серйозними поворотами долі та вчиться через труднощі – йти далі. Інша сторона дійсності: одними зусиллями, цілою горою перероблених справ, подоланих перешкод, але без радощів життя та підтримки близьких – ніякі плечі, також не витримають. Пам'ятаймо про золоту середину: найкращі особистості зростають та формуються, коли мають в собі обидві сторони – і солодку і гірку, гармонійно збагачуючи та доповнюючи одна одну.

Вправа «Прийом поважного гостя». Інструкція для учасників: 1) Подумати та визначитися кого хотів би запросити в гості (можна людину яку знає особисто, можна відому людину, яку поважає і мріяв би зустрітися, поспілкуватися, а можна обрати серед учасників собі пару та запросити один одного в гості). 2) Потрібно обрати місце прийому, це може бути: власне житло, вдома, замовити та орендувати якийсь приміщення, кафе, тощо, на кораблі, на природі, в саду, де завгодно, крім «на роботі». Описати які будуть меблі, інтер'єр, можливо прикраси чи предмети. Яка буде кухня, страви, чим пригощатиме. 3) Та скласти сценарій прийому/зустрічі. Тут учасники можуть розповісти чи будуть когось запрошувати, чи влаштують якісь розваги, конкурси, коротку екскурсію-подорож, екстрим, тощо. Або ні, якщо не проговорять в своїй версії – сценарії свята.

Презентації, обговорення: Чи враховували ви перед виконанням завдання, особливості, вподобання, «гостя», чи якісь інші критерії допомогли вам організувати прийом? Як далеко хотілося зайти в уяві та придумати якомога більше красивих чи приємних, захоплюючих речей для «гостя»? Чи навпаки хотілося мінімалізму? Якщо так, то чому? А можливо були відчуття напруги? Бо треба організувати, вирішувати, можливо підраховувати свої кошти, можливості, та хотілося помінятися місцями з «гостем»?

Коментар тренера: Насправді, самий поважний гість якого ви приймаєте – це ви. Хтось навчився себе розуміти, відчувати та приймати як «пишного, дорогого гостя», розуміти свої потреби, цінність. Хтось на середньому рівні піклується про себе, та все ж таки хоч іноді, час від часу може влаштувати собі «пишний прийом». А є і такі, що звикли до мінімалізму, відмовились/забули про свої якісь бажання, або довго тренувалися і навчилися тримати себе в «колючих рукавицях» обмежень. Просто є люди, які використовують свої ресурси набагато більше, чим поповнюють, поки не виникають якісь серйозні проблеми.

Інформаційне повідомлення

Висновок тренера: криза, зруйнування та вигорання – приходять непомітно та складаються з емоційних перевантажень, «дрібних подряпин» стресу, перевантаження. Тому дуже важливо берегти свою цілісність, зберігати позитивну дієту своїх думок, емоцій, уявлень. Мати бажання піклуватися про себе, чогось хотіти, мріяти – це ціле мистецтво. Хотіти по-справжньому – це не тільки в свідомості, але й підсвідомо. Тоді підсвідомість починає працювати за нас: формує образ бажання та крок за кроком до результату. Та пам'ятайте, що підсвідомість сприймає тільки позитивну мову образів і установок. Навчимося берегти себе – зможемо проявляти ціннісне та обережне ставлення до оточуючих.

Арт-техніка «Місце сили». Інструкція для учасників: 1) під красиву музику учасникам треба представити місце поповнення своїх сил, уявити як енергія ніжними струмками, а інколи великими спалахами потрапляє в тіло, наповнює світлом, прозорою енергією, яка витісняє тривогу, страх, негативні думки, фізичну слабкість. І на аркуші паперу А4 цвітними

олівцями/маркерами/мілками, намалювати своє уявне, або реальне місце відпочинку, розслаблення, позитивної енергії, радості та головне – сили і наснаги.

2) Представити по черзі свої малюнки та відповіді на питання: Що намальовано, яке місце? Реальне чи уявне? Якщо реальне, то розповісти які спогади про це місце, які події там можливо відбувалися чи прийшли, коли перебував там раніше якісь нові почуття, емоції, наснага, спокій, надія, інше... Розповісти яку енергію дає чи яку функцію виконує кожен намальований образ. По розмірковувати і згідно функціям, по характеру дій які має та виконує кожен образ/предмет на малюнку – провести паралель, на кого, або на що в реальному житті схожі образи на малюнку. Від кого, або від чого можна отримати захист, силу, підтримку, звільнитися від негативу думок, енергій, та отримати інші ресурси.

Обговорення: Що вас вразило, здивувало або надихнуло в цій вправі? Як ви зазвичай поповнюєте свої ресурси, берете енергію? Подумайте, для кого ви самі можете стати джерелом наснаги, підтримки?

Рефлексія (загальні враження, підсумки)

Заняття № 4. Мета: зміцнення власних кордонів та захисту від стресу, руйнівної ситуації. Формування резиліентності, позитивного ставлення до життя. Збагачення енергією радості, як ресурсом. Навчитися застосовувати техніку абстрагування та почуття гумору для зняття напруги, агресивних реакцій під час стресових ситуацій. Для подолання тривожного стану, оволодіти прийомами моделювання чи програмування ситуацій. А також доведення їх до абсурду, сміху, представлення в мультимедійних образах. Та завдяки оптимізації емоційного стану – досягнення поміркованості або відстрочки важливого рішення для вирішення конфліктної ситуації.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа: «Рожеві шкарпетки». Інструкція для учасників: поки грає весела музика, ви будете передавати один одному пару рожевих шкарпеток. Як тільки музика зупиняється, той у кого шкарпетки відповідає на два запитання: 1) яку радісну подію він може згадати та поділитися, що трапилося в його житті за останній рік; 2) що він очікує від життя, яких звершень, подій, почуттів, справ, тощо які подарують йому заряд радості та енергії.

Правила роботи групи (2 хв)

Очікування: кожен висловлює свої питання на які хотів би отримати відповіді (5 хв).

Арт-техніка «Злива». Інструкція для учасників: під час перегляду відеоролика та прослуховування звуків сильної зливи, грози, блискавки, дивлячись на величезні краплі дощу, як вітер тріпає дерева, уявіть будь ласка, що така непогода застала вас на вулиці, на відкритому просторі. Ви йдете просто по дорозі чи по траві в невідомому для вас місці – придивіться уважно і уявіть картинку: що це за місце, де ви опинилися? Знайдіть та постарайтесь побачити якийсь прихисток для себе, укриття. Що це може бути, що трапилось вам на шляху? Тепер намалюйте те що побачили. Як ви ховаєтесь від зливи. Демонстрація малюнків, обговорення.

Обговорення: Чи достатній захист ви знайшли? Наскільки він надійний? Скільки може протриматися, чи надовго вас сховає? В кого на малюнку, ви вважаєте, саме надійне та міцне укриття? А в кого найслабше, незначне, тимчасове, бо не протримається надовго від такої непогоди? Чи закриває він вас від дощу з усіх сторін чи ні? Чому обрали саме такий прихисток? Як в житті ви відчуваєте наявність своїх кордонів? Чи завжди вони вас захищають? Чи з усіх сторін, (сфер) життя? Чи знайома вам така реакція: просто ігнорувати, намагатись не помічати небезпеку? Взагалі не готуватися до неї, не думати? Для чого взагалі людині мати свої кордони? А бувають такі ситуації, коли кордони, наче мури, а небезпеки немає при цьому? Що роблять тоді зайві кордони або занадто міцні в сфері спілкування, відносин, в діловій сфері? Як захищати себе, не руйнуючи іншу особистість та її почуття?

Вправа «Дресировання слона». Інструкція для учасників: об'єднайтесь в чотири команди та оберіть яка у вас буде професія: «команда поліцейських», «фермерів» які ведуть домашнє господарство, «майстри перу карного мистецтва» та команда «пожежників». Кожна команда вирішує які є можливості дресировання слона, використовуючи свої професійні

здібності та службове становище. Головне, знайти якомога більше способів застосування слона в своїй сфері діяльності. Також обрати для цього свої методи, інструменти, команди чи умовляння. Потім презентація.

Питання для обговорення: Яким чином ви обирали ті чи інші інструменти, методи? Чи стає на допомогу у вирішенні складних проблем/ситуацій – креативність, не стандартний підхід, творчість, почуття гумору? Як ви гадаєте, чи спрацювали б ваші команди, методи в реальному житті? Наскільки важко навчитися управляти своїми негативними емоціями чи думками, особливо під час стресу чи конфліктної ситуації? Чи пробували ви вести діалог зі своїми руйнуючими думками, та якимось командами, словами – зупинити їх дію?

Підсумок тренера: коли людина потрапляє в ситуацію емоційної напруги, важко зберегти стабільність, не гарячкувати та приймати виваженні рішення. В цей час напруги можна взяти «тайм-аут» і повернутись до цієї ситуації трохи згодом, при більш спокійних умовах. Або ж застосувати техніку абстрагування, наприклад подумки переключитись на вирішення якоїсь навіть абсурдної, гумористичної проблеми, чи побачити (представити) учасників конфлікту в гумористичних, мультимедійних образах. Таким чином, оптимізація внутрішнього, емоційного стану, дасть змогу знизить рівень агресивних реакцій, конфліктогенів, знизить рівень тривожності, роздратованості та дасть відстрочку для прийняття поміркованого рішення. Також беремо до уваги позитивну дієту власних думок і емоцій, які заходять далеко за реальність і малюють нам картинки в більш темних фарбах, чим є насправді. Цим руйнують наше самопочуття і здоров'я. Віддавайте своїм руйнівним думкам та емоціям певні команди, щоб зупинити їх дію. Спочатку визначте цю думку/емоцію, назвіть її, скажіть що знаєте чому вона до вас прийшла, чого хоче, але ви повернетесь до неї пізніше, коли у вас буде час і – переключіться на щось інше.

Вправа «Ліпка з глини». Інструкція для учасників: об'єднатися в дві команди та утворити (зліпити) з самих учасників дві скульптури: 1й команді – образ чоловіка, який досяг певного рівня вигорання на роботі; 2й команді – образ жінки, яка досягла певного рівня вигорання, займаючись своєю справою.

Команда обирає спочатку скульптора, який буде ліпити. Він може слухати поради, (підказки) учасників, а може і не слухати, а говорити як кому стати, обирати позу, жест, міміку, погляд, місце в інсталяції. Також скульптор може доповнити свою скульптуру табличками з паперу з певним написом. Написати можна якусь характеристику, емоцію, бажання, думку, якість, стан, тощо, та прикріпити до того чи іншого учасника. Під час презентації скульптур, також кожна команда описує реакції, спосіб дій, бажання, відчуття, думки, інші якості/характеристики своєї інсталяції, чому саме такою її зробили. Як виглядає та діє жінка в стані емоційного вигорання, а як чоловік.

Обговорення: Які особливості в поведженні, стані, образі жінки? Як вона переносить такий стан та чим рятується, допомагає собі? Які особливості, характерні реакції, якості та бажання у чоловіка, коли він вигорає на роботі, що відчуває? Чим допомагає собі, як піклується? Чи не як не піклується, просто чекає поки пройде такий стан? В чому подібність «скульптур» і чим відрізняються? В порівнянні: якими способами допомагає собі чоловік, та поповнює свої ресурси, а якими жінка? Хто більше уважний та краще дбає про себе? Щоб ви хотіли змінити в цих «скульптурах», або чим прикрасити, додати? Чи хотіли б про щось попередити чоловіка і жінку? Чи щось порадити на майбутнє?

Рефлексія: Які відчуття у вас зараз, що відчуваєте – поділіться настроєм... Що нового взяли для себе сьогодні, що дізналися... Ваші загальні висновки, враження від зустрічі...

Заняття №5. Мета: підтримка здорового соціального спілкування, подолання тих чи інших бар'єрів у спілкуванні, розвиток компетентності в питаннях комунікації, взаємодії. Досягнення кращого розуміння, сприйняття та прийняття індивідуальних особливостей кожного. Формування навичок створення екологічної атмосфери взаємовідносин та уникнення токсичного середовища стосунків. Ознайомити з навичками успішних перемовин. Сформувані ціннісне ставлення один до одного.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа «Інтерв'ю». Інструкція для учасників: поспілкуватися в парах один з одним, (можна за бажанням об'єднатися в пари) – взяти один у одного інтерв'ю по конкретним запитанням, які роздруковані на невеличкому бланку, записати. Потім презентувати коротку розповідь один про одного.

Запитання: Назвіть будь ласка якусь річ (1-2) про себе, про свої індивідуальні особливості, яка відома вам і також відома іншим, хто вас оточує... Спробуйте уявити, що інші, хто вас знає можуть думати, уявляти про вас, але ви самі про це і не здогадуєтесь.. Іншими словами: що інші можуть помічати зі сторони, а ви не звертаєте на це увагу? Подумайте і скажіть якусь річ, про яку ви знаєте або здогадуєтесь про себе, щось індивідуальне, притаманне саме вам, але ви нікому про це не говорили і не демонстрували... Ваш прогноз: «який ще не розкритий скарб, (це може бути якість, здібності, вміння які ще не застосовані в повній мірі, талант, бажання, тощо), прихований в вашій особистості та чекає на знайдення та застосування...

Презентація та обговорення: Наскільки складно чи ні було відповідати на питання про себе? Якщо складно – про що це говорить? Чи достатньо ми самі знаємо і розуміємо себе, свою індивідуальність, таланти, вміння, сподівання? Наскільки думка інших людей та їх знання про нас – співпадає з тим, які ми є насправді? Від чого це залежить? Чи цікаво було дізнатись щось нове один про одного, ближче познайомитися?

Правила групи (2 хв)

Очікування. Вправа: «Мелодія душі»: на фліп-чарті намальований нотні рядки з нотами. Кожен учасник пише на стікері своє очікування. Підходить до фліп-чарту, озвучує написане та приклеює під нотою (5 хв).

Інформаційне повідомлення: адаптована притча «Пророк про мову». Якось один вчений, який досліджував взаємодії та відносини людей, потрапив до пророка, та запитав його: «скажи свою думку про мову спілкування між людьми». І ось про які речі розповів йому пророк: Коли у людини не сформовані думки, слова в її вустах перетворюються на звук для відволікання чи забави; Якщо людина говорить про щось не знаючи дійсності чи повноти реальної картинки, це може принести рану чи біль іншій людині; В багатьох людських речах думка наполовину зруйнована негативним емоційним забарвленням або хибним мотивом; Бо думка, як політ птаха у просторі – вона хоча і може розкинути крила в клітці із слів, але не може в злетіти; Є серед вас і такі, котрі прагнуть багатослівності та часто вдаються до цього, бо мають страх перед самотністю; В тиші та безмовності не кожна людина готова зустрітися зі своєю сутністю, справжністю, тому деякі тікають від цього геть; Інколи є такі люди серед вас, які мимоволі відкривають в бесіді істину, котру самі не розуміють; Є також такі, які знають та зберігають істину в собі, але не матеріалізують її в слова; В серцях, подібних ним – живе дух в розмірній безмовності; Тому де б ви не зустріли друга чи просто хорошу людину – на узбіччі шляху при дорозі, на ринковій площі, чи в іншому місті – нехай дух ваш дає рухливість вашим устам і словам; Хай голос вашого голосу говорить його уху; Бо тоді його душа буде берегти істину вашого серця, подібно як згадується смак вина, коли немає уже ні цвіту, ні плода, ні посудини.

Вправа «Зона комфорту». Інструкція для учасників: учасникам об'єднатися в дві команди та намалювати на листку паперу А5 свою територію комфорту. Обвести територію, а всередині кольоровими олівцями з крейди або олівцями намалювати символи (предмети), які позначають (символізують) – певні умови, або якості для комфортного спілкування та любих взаємодій з іншою людиною. Також кожній команді буде наданий конверт з картинками (з журналу, тощо), з яких можна обирати символи, для визначення умов або якостей людей з якими «приємно мати справу» та розвивати дружні стосунки. В конверті також крім картинок предметів – будуть портрети, або постаті різних персон, які допоможуть стати символом певних людських якостей, рис, емоційного посилу. Їх можна просто приклеїти та підписати кожен символ, його значення. Презентація робіт.

Обговорення: Які основні умови, принципи, що допомагають у спілкуванні та співпадають на ваших плакатах? Чім відрізняються ваші пропрацьовані зони комфорту,

якими умовами, особливостями? Як взагалі, кожна людина обирає чи створює безпечно для себе середовище взаємодії? Формальне спілкування допомагає у цьому чи заважає? Якщо людина обирає грати якусь певну роль, це забезпечить їй захист та комфортні умови спілкування? По яким причинам людина може обирати таку модель поведінки?

Інформаційне повідомлення

Рухлива вправа: «Раптова зустріч». Інструкція для учасників: учасники починають хаотично, без поспіху ходити по залу, а коли тренер говорить слово «стоп», підходять до того учасника з яким випадково зустрілися поглядами, або хто найближче. Потім між ними відбувається коротка розмова по таким темам, де вони продовжують речення: 1) «Мене приваблює в тобі...». 2) «Мене бентежить така річ, як...». 3) «Мені хочеться привнести в наше спілкування щось нове, наприклад – ... Як ти до цього ставишся?»

Обговорення: Які враження від спілкування, чи важко було відповідати? Чи намагалися ви бути щирими? Чи зможете на практиці застосовувати отримані відповіді для розвитку та побудови подальших комунікацій з учасниками «раптових зустрічей»? Чи дізналися щось нове один про одного, що в подальшому привабить до когось вашу увагу та бажання більше спілкуватися в майбутньому, можливо створити дружні стосунки?

Рольова гра «Розмова друзів». Інструкція для учасників: з учасників за бажанням обирається дві пари друзів. В кожній парі один буде розповідати, а інший підтримувати розмову. Для кожного з них буде індивідуальне завдання. Всі інші учасники – будуть спостерігати та в кінці «розмови друзів» проговорювати свої враження. Робити висновки, запитання, наприклад що збентежило, чого не вистачило, чи навпаки сподобалося.

Індивідуальне завдання для пари друзів №1

Друг який розповідає – є художником, він буде показувати товаришу свою написану картину (взяти якусь картину художника), та розповідати про неї. Його задача говорити весь час, роблячи тільки короткі паузи. Швидкий, багатий потік слів. Інколи перебивання співрозмовника. Не зважати на його конструктивну критику, не надавати значення словам співрозмовника, щоб він не говорив. Приблизний напрямок розповіді про картину: коли створив, при яких обставинах, що надихнуло чи спонукало. Яким стилем, фарбами, про що хотів показати, про рамку, свої здібності, плани. Можлива імпровізація.

Друг який підтримує розмову з художником – поважний експерт з образотворчого мистецтва, меценат, організатор виставок. Його задача вказати на якісь речі, які треба доробити або підправити в картині, обґрунтувати, підказати, можливо привести якісь приклади інших робіт. А також розповісти про свої плани, виставки, кого запрошувати буде, благодійність та збір коштів на дрони. В процесі розмови, як відчує втому – повинен попросити води. Потім масажувати виски, бо заболить голова та попросити відкрити вікно, провітрити кімнату, та звісно намагатися підказати другу, як зробити картину кращою, більш зрозумілою для цінителів мистецтва та виставки.

Індивідуальне завдання для пари друзів №2

Друг який розповідає – це людина в якій був дуже насичений подіями та емоціями тиждень, і ось вихідний, зустріч друзів в кофейні та дуже бурхлива, емоційна розповідь з якимись окликами, виразами, яскравою мімікою та жестами розповідь про події тижня: 1) подія – повернулася з роботи додому. А там повна кімната гостей, подарунків, сюрпризів, смаколики різні на столі, навіть «хвилю» рухами робили гості під музику та надували кульки.. 2) поїхала(поїхав) у відрядження в інше місто, по дорозі, ввечері заглох мотор авто, пішов дощ, було неймовірно тривожно, та потім їх витягли на буксирі. Але прийшлося похвилюватися добряче. 3) відбувши робочу конференцію, ввечері зайшла(зайшов) в ресторан відпочити, повечеряти. Аж раптом, роздивилася(роздивився) – і побачила (побачив), за сусіднім столиком своє перше кохання. Також можлива імпровізація.

Друг який підтримує розмову – якомога без емоційно сприймати розмову, неначе аж підрімати хоче, чи втомився, нічим його не вразиш, не здивуєш. Перепитувати одне і те саме, неначе не розуміючи про що мова, чи прослухавши деталі події. Та дуже скупі вислови

чи короткі оклики: (а., ну, все ясно). А потім знову перепитати: «так а що сталося?»». Відсторонений погляд, навіть тінь смутку чи апатії.

Обговорення: Які висновки, враження від першої «розмови друзів» і від другої? Які бар'єри у спілкуванні вам заважали в першій розмові і в другій? Чи стикалися в реальному житті з такими проблемами в комунікаціях, як завчасне знецінення того, що людина може сказати? Яку ви можете назвати манеру говорити з «розмови з друзями»? Згадайте в які моменти життя вам заважало емоційне забарвлення розмови, а в які не вистачало? Чому, на вашу думку в розмові людина може збуджено, безупинну говорити, уникати пауз?

Рефлексія

Заняття № 6. Мета: ознайомити з техніками подолання або уникнення конфліктних ситуацій. Навчитися якісно та конструктивно підходити до управління конфліктною ситуацією. Як ресурс, застосовувати для цього емоційний інтелект, емпатію, етику доказової бази фактів і аргументів, конструктивну критику. Знаходити та підключати емоційну зацікавленість опонента, індивідуальні особливості сторін конфлікту, об'єднуючу ціль – задачу, неординарну реакцію, найкращі варіанти рішень для обох сторін. Сформувати навички мистецтва ведення переговорів, рефлексійного прогнозу виходу з конфлікту та його наслідків, таким чином вичерпуючи інцидент та вирішуючи задачі безпечно для здоров'я, емоційного стану та уникаючи травматичного досвіду.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа на знайомство: «Сад». Інструкція для учасників: кожен із учасників обирає собі якесь дерево та по черзі розказує про себе відповідаючи на такі питання: історія, як виросло дерево, в якій місцині, які дерева поруч нього ростуть; яке це дерево, які його якості та функції; рекомендації по догляду за ним та чим удобрювати.

Обговорення: Що нового та цікавого довідалися одне про одного? Чи бачите можливість в реальному житті, відносинах, співпраці застосовувати «правила, рекомендації по догляду» до інших колег?

Очікування (5 хв)

Робота в малих групах по 3 чол. Техніка: «Раціонально-емоційна аргументація»

Ситуаційна задача №1 (надається кожній команді в друкованому вигляді). Конфліктна ситуація в професійній сфері на виробництві: зустріч 3х колег на передачі збиткового виробництва. Це збиткове, бо частково зруйноване та занедбане комплексне виробництво по виготовленню сільськогосподарської техніки. Суть конфлікту в тому що з цим підприємством щось треба було робити, а у кожного з трьох колег була своя позиція: фінансист – мав максимально економити кошторис, бо грошей виділили значно менше, чим обіцяли. Технік-конструктор – не хотів, щоб на нього звалили вирішення всіх задач та зробили відповідальним за все, тому у нього був свій проект для цього виробництва з не великою працею та відповідальністю для нього. А новий директор – повинен був отримати надійні гарантії, яким чином підняти підприємство, бо йому звітувати і відповідати.

Можливі шляхи вирішення: 1) генеральний чи частковий ремонт; 2) реконструкція під виробництво чогось іншого; 3) повністю розібрати, що можна продати, а на цій земельній ділянці побудувати щось інше, перспективне, чим латати занедбане.

Команді розібрати, проговорити цю ситуацію по ролям, застосовуючи техніку та презентувати рішення, до чого домовились. По ходу своєї роботи робити примітки для зручності презентації.

Структура техніки (техніка презентується на фліп-чарті, або надається кожній команді в друкованому вигляді): 1 крок. Обрати, продумати певні аргументи – факти, які б допомогли відстояти свою позицію. Свої вислови чи пропозиції можна починати, наприклад так: «я проаналізував технічний стан обладнання і ...»; «в мене зібрані факти по...»; «оглянувши документацію, я прийшов до висновку...»; «на основі таких аргументів-фактів – перспектива бачиться така...». 2 крок. Сказати опоненту одну конструктивну критику, починаючи речення з якоїсь позитивної оцінки його роботи, відмітити що раціональне, корисне він підмітив чи зробив, а потім підкреслити яких фактів чи доводів, обґрунтування його концепції не

вистачає, де не спрацює пропозиція. 3 крок. В підтвердження до своїх фактів, аргументів привести якийсь приклад чи застосувати історію, спогад, елемент гумору, порівняння, асоціацію, тощо, щоб додати до розмови емоційну картинку. 4 крок. Резюме всіх пропозицій – обрати результат.

Обговорення: Чому вам сподобалася вибрана пропозиція? Чи складно було вести переговори? Який досвід отримали та був корисним для вас?

Інформаційне повідомлення – авторська притча: «Стіна миру». Було на землі надзвичайно щасливе місто, опікувався ним – союз радників, будували його всі разом з жителями міста. Його безпеку берегла величезна, товста та міцна стіна. Вона огортала місто і замикалася з виходом на воротах. Багато років все було спокійно та безпечно. Та ось в інших містах, що були поруч – сталося багато конфліктів, вийшло в повітря багато негативної енергії від емоцій та чорних, агресивних думок. Вся ця сила накопичилася, ожила і перетворилася у різні види металево-вогняної зброї. Зброя ожила та діяла самостійно. Пішла вона на щасливе місто та зруйнувала стіну, також натворила багато лиха в самому містечку.

Пораділа що не має там більше радості та щастя. А найбільше зловтішалася, що стіна тільки на вид була міцна, та цеглини легко відокремилися по стиках одна від одної. Пішла лиха зброя далі в інші міста, правда вже не такою сильною.

Цеглини також були живі, все продовжували лежати та горювати. Потім прийшли до тям, в когось по черзі, знову стала з'являтися надія та спрага до життя. Вони знову захотіли зібратись та склеїтись в міцну стіну і оберігати своє щастя. Для цього був потрібен особливий розчин, щоб з'єднав цеглини в цілісну фортецю з майже непомітними швами між цеглинами. Стали разом його готувати, але не виходило. То надто рідкий, то з дрібними грудочками. Навіть добавки із різних матеріалів не допомогли. Тоді на допомогу прийшов союз радників і порадив додати в розчин кожній цеглині – частинку від свого імені та таланту, який вона мала. І полетіли в розчин часточки від таких імен: «Архітектор», «Художник», «Діяч», «Науковець», «Лікар», «Романтик», «Експерт», «Дослідник», «Воїн», «Пекар», «Естет», «Шарм» та багато інших, включно з іменами радників. Розчин вийшов особливий – ніжний, шовковистий та надто міцний і клейкий. Цеглини не тільки скріплювалися ним, а й лікувалися. Намащували навіть свої щербинки від атак зброї та поєднувалися один з іншим. Приєднання живих цеглин один до одної йшло швидко, якісно, обережно. Шовковистий, ніжний розчин зцілював сліди від зброї, поєднувалися різні форми країв, навіть якщо вони не співпадали – в цільну стіну миру. Всі цеглини, навіть маленькі, непоказні – всі були цінні, потрібні на загальну справу.

Мораль. В житті такий особливий розчин – називається «емпатія», пряма протилежність «егоцентризму». Емпатія стає на допомогу у вирішенні конфліктів, у знаходженні спільної мови, дотичних тем. А також несе ціннісне, обережне ставлення один до одного, єднає, якщо це необхідно.

Робота в парах. Ситуаційна задача №2. Техніка: «Емпатія». Побутовий конфлікт. Ситуація: в дачному масиві мешкали два сусіди – Петро і Степан. Петру ділянка дісталася від батьків. На ній було вдосталь дорослих дерев, які росли близько до межі сусіда та частково затіняли її. Він говорив про це Петру, але марно. Тоді він вирішив «відплатити». На протязі всієї межі та сітки зі сторони сусіда – нагородив всяку-всячину: навіс, під яким зробив склад старих речей, зламаного інвентаря, компостну яму, гній, бур'яни, що сіялися та повзли корінням під сітку на ділянку сусіда. Відносини та спілкування стали «на ножах», або взагалі мовчки. Та ось після зливи, коли дорога стала слизька Степан на авто заїжджав на дачу. Не впорався з керуванням та задів машиною кут будинку Петра, вибив частину цегли. Петро був на місці, вискочив, почалася сварка, образи і бійка. Степан кричав, що якби Петро узгодив з архітектурою план будівництва своєї дачі, то не побудував би її в метрі від їхньої межі, і звісно його б не занесло в будинок Петра. А так і його авто потребувало ремонту та витрат.

Інструкція для учасників: провести перемовини в парі по ролям, використовуючи техніку «Емпатія», потім помінятися ролями.

Структура техніки: 1. Встановити контакт (рапорт) за допомогою підстройки. 2. Усвідомлене слухання: дати опоненту простір озвучити своє звернення та висловити все, що він відчуває. Задавати питання, які допоможуть опоненту це висловити. Подумки уявити себе на місці свого суперника. Приклад запитань: Яка річ (факт) тобі дошкуляє, не подобається як найбільше? Що найважливіше для тебе в цій проблемі (ситуації) та по якій причині? Чим конкретно зміна або усунення цього факту покращить твоє життя? Яку конкретно твою потребу(потреби) – порушує чи торкається ця конфліктна ситуація між нами? 3. Подумки спробуйте побачити, згадати щось позитивне, приємне що ви помічали в цій людині раніше. Потім дайте позитивний зворотній зв'язок, наприклад перефраз: «я правильно тебе зрозумів, ти відчуваєш агресію, образу, тому що вважаєш я навмисне це зробив, що я твій ворог?» або «з твоїх слів виходить ти потребуєш...»; «виходить це ... означає для тебе таке...»; «іншими словами, ти збагнув, що...». 4. Запитати, чим конкретно ви можете допомогти опоненту, та яке його бачення, перспектива виходу із ситуації. 5. Поділіться, озвучте своє бачення, варіанти виходу, з вашої точки зору.. А також в чому, де ви готові піти на поступки опоненту, заради улагодження конфлікту, а в чому – ні. Поясніть чому. Наприклад, сказати: «як ця потреба важлива для тебе, коли ти висловлювався – так для мене надважлива – така річ, якою я не можу пожертвувати» 6. Резюмування. З урахуванням того що ви зрозуміли про потреби, емоції кожного – оберіть рішення та план-прогноз конкретних дій, поступків один одного і терміну втілення домовленостей.

Обговорення: Поділіться які відчуття у вас виникли при застосуванні емпатії один до одного в діалозі? Чи допомогло вам таке ведення переговорів та задавання запитань – відкрити у опонента проблеми чи значущі потреби 2-го, або навіть 3-го плану,(зовсім не той факт з якого стався конфлікт), а більш глибокий, який раніше не проговорювався, був невідомим для вас і можливо є першопричиною негараздів між вами? Які влучні запитання вам допомогли в розмові, що створили самі? Як, на вашу думку, може впливати емоційний інтелект в складних конфліктних ситуаціях чи просто у взаємовідносинах?

Руханка: «Фігури». Інструкція для учасників: всі стають в коло, тренер в центрі. Тренер повертається то в одну, то в іншу сторону, показує на когось із учасників і називає якусь геометричну фігуру. Учасник на якого показали, за допомогою сусідів справа, зліва – утворюють та показують певну фігуру.

Інформаційне повідомлення. Ситуаційна задача №3. Техніка: «Мости». Міжособистісний конфлікт. Робота в парах, підготовка, презентація діалогів групі, (вибірково). Ситуація: в одному колективі працювали чоловік та жінка, в них була одна дитина. З часом у чоловіка пішов активний зріст по кар'єрі, і він почав наполягати, щоб жінка полишила працювати, стала домогосподаркою. На всі аргументи жінки, яка не хотіла цього, хотіла розвитку, свою справу, яка допомагала їй почуватися значимою – чоловік заперечував. Він умовляв її, говорив як йому подобається дружина в образі домашньої кішечки, привітно зустрічає його з роботи. Дома порядок, затишок. Також йому зручно приходити додому з «потрібними» людьми на фуршет та проводити ділові перемовини в домашній, дружній атмосфері. Словом, хотів мати надійний тил. Вперта позиція дружини призвела до дратівливості у відносинах, навіть по дрібницям. Дружина звернулася за допомогою до матері, сказала їй що хоче розлучитися з чоловіком, бо буденне життя стало нестерпним. Мама відповіла, що до неї переїжджати не треба. Поставила їй задачу – ради дитини зберегти сім'ю.

Структура техніки: 1. Знайти «мости» – цілі та цінності, що об'єднують, (якщо по темі конфлікту не знаходиться, то на дотичні чи інші теми. Можна прямими питаннями, можна не прямими). 2. Вибір загальної для обох сторін цілі, можна навіть якусь креативну, екстраординарну. 3. План в якому відображені задачі та дії для досягнення реального результату по цій цілі. 4. Домовитись, зафіксувати три рівня результату: 1й крок – що буде рахуватися найменшим рівнем в досягненні цілі; 2й – середнім; 3й – повною перемогою. Коментар тренера: домовлятися про три ступеня досягнення результату потрібно тому, що

якщо тільки очікувати 100% досягнення, а ціль не втілиться, навпаки поразка, то це може спрацювати в зворотному напрямку. Може виникнути відчуженість, відстороненість.

Обговорення: Чи задоволені результатом перемовин? Що було складно? По яким критеріям визначатися в якій ситуації, яку обирати техніку якісного управління конфліктом? Які питання, що використовували в розмові – допомогли найкраще?

Рефлексія

Заняття № 7. Мета: розвиток та формування важливих для саморозвитку та вдосконалення якостей, які відкривають нові можливості, нове бачення, нові критерії оцінки, нові сили для відновлення від ситуацій високої емоційної напруги. Навчитися відмовлятися від стереотипів та конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного досвіду. Також звернути увагу на такі важливі чинники, як мотивація, вольові якості, креативність, створення нових неповторних цінностей, які дадуть новий напрямок та поштовх до перетворень, ідей в оточуючому світі, в складних життєвих ситуаціях.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа: «Рух вперед». Інструкція для учасників: всі учасники сидять по колу на стільцях (стільців на 2-3 стільця більше чим учасників). Тренер називає мудрі вислови, афорізми відомих людей. Якщо застосовували на практиці цей вислів, мудрість, хоч один раз – пересісти на один стілець, або помінятися місцями з кимось із учасників.

Обговорення: Чи дізналися щось нове один про одного, про цінності? На які вислови мінялися місцями частіше, більше учасників? На скільки сильно відрізняються чи навпаки схожі наші цінності, критерії мудрості? Який на вашу думку відсоток цінних речей ми знаємо, погоджуємося, але не користуємося на практиці?

Правила групи (2 хв)

Очікування (5 хв)

Інформаційне повідомлення – авторська притча «Рамка змін та перетворень». В центрі самого великого міста був самий відомий «Інститут новаторських технологій». В ньому готували най провідних спеціалістів з різних галузей. Перший екзамен для вступу – був незвичний і дивний та складний. В екзаменаційній кімнаті стояла рамка, яка мала здатність обертатись. В неї вкладали якусь картину із па злів, показували першокурснику, потім обертали рамку – картина перемішувалася, і завданням було відновити картину, якою вона була на початку. Хто із студентів зміг чітко розібратися, запам'ятати, бути уважним та відновить правдиву реальність – того приймали до інституту. Кожен наступний рік картини пропонувалися все складніші, більше дрібних деталей, розмір картини збільшувався, та менше часу на попереднє запам'ятовування надавалось. Далі студент проходив на наступний курс або ні, завершував навчання. А на випускному екзамені, хто дійшов до завершення навчання – здавали головний іспит. Вони змінювали картину після обертання рамки – на краще. Потім йшли і втілювали цей проект в життя, кожен у своїй галузі. І чим більше проектів вони втілювали в життя – тим більше змінювалися самі, розширювали свої горизонти, по іншому бачили світ, речі, події та здобували рідкісні, раритетні, загартовані випробуваннями якості та вміння. Цих новаторів направляли в самі складні ділянки вирішення задач. Бо там де інші не бачили виходу – вони знаходили. Там де нічого вже змінити було неможливо – вони змінювали або створювали нове. Вміли прогнозувати, передбачати щось. Час від часу, з невідомої пошти вони отримували загорнуту в папір та перев'язану шнуром – картину. Всі отримані картини були прекрасні, відомі тільки тим, хто їх отримував особисто. На них було зображено якесь омріяне бажання, очікувана подія або сюрприз про який отримувач, навіть і не мріяв, не міг уявити. І це дуже скоро після отримання картини – здійснювалося для тих хто їх отримував. Ніхто так і не дізнався звідки ця пошта, але всім було зрозуміло, що це подарунок долі за те, що вони змінюють і втілюють в життя, за старанну працю.

Мораль. Здатність до змін та самовдосконалення – раритетна та дуже важлива якість людини, її навіть можна назвати королівською. Без неї людина не може стати на шлях власного розвитку чи то зцілення, відновлення після травматичного досвіду, включити

творчу активність, креатив, неординарність. Також, без цієї якості – не розвинеш, не навчиш функціонувати інші якості. А якщо будеш дуже повільно рухатися до внутрішньо особистісних змін – не зможеш впливати та змінювати на краще оточуючий світ.

Ще одна раритетна та королівська якість – це мистецтво відрізнити хибну реальність від справжньої. Як це необхідно і важливо – бачити обставини такими, які вони є, тоді робити аналіз-оцінку, а потім рішення та спосіб дій. Наявність цих розвинутих, якостей допомагає людям краще орієнтуватися в стресових ситуаціях, побачити вдаль рішення, уникати зайвих кризових станів та бути миротворцем для інших.

А які ж основні причини викривлення інформації, що порушують картинку дійсності?

1) Тенденція виносити судження про реальність – достроково, спираючись на власні очікування або судження. Коли ми чуємо і бачимо тільки те, що хочемо побачити і почути, застосовуємо свою особисту інтерпретацію, суб'єктивну думку, не спираючись на факти. Або застосовуємо такий захисний механізм, як перенос: переносимо та приписуємо іншій людині свої емоції, своє ставлення та прихований мотив.

2) Оскільки ми не можемо наперед зазирнути в своє майбутнє, охопити розумом взаємопов'язаний ланцюжок різних подій, поворотів долі, щоб збагнути їх ціннісний сенс, як говорить прислів'я: «немає худа без добра» - то в критичних ситуаціях, життєвих стресах – не бачимо ніякого сенсу. Виносимо не вірні рішення, кардинально змінюємо шлях або просто зупиняємося. Але життя без стресів і випробувань – не можливе, вони є і будуть. В цьому ланцюжку подій є і ціль, і кінцевий результат. Здатності бачити тільки на короткі дистанції – не достатньо, треба розвивати перспективне бачення, хоч на декілька кроків вперед, щоб точніше, правдивіше представити картинку дійсності, власного шляху та правди. Тому так важливо не поспішати з висновками і рішеннями – це допоможе зберегти для себе вірне бачення, рішення та алгоритм вчинків. Є інший бік у життєвих труднощів та випробувань – це і нові можливості, зустрічі з чудовими, важливими людьми, доленосні вибори чим займатися, які задачі виконувати, вдосконалює нас самих і дає нам можливість впливати, змінювати на краще оточуючий світ. А також на цьому шляху – людина поступово здобуває таку надважливу, необхідну для сучасного життя якість, як «психологічна стійкість» - імунітет від руйнування особистості на подальше життя, певний захист від болю або зменшення руйнівної сили від цього болю.

3) Ще одна причина чому ми змінюємо реальність – під час посттравматичних, стресових реакцій. Коли ситуація травми має силу, наприклад на 20%, а ми руйнівними думками додумуємо, до фантазуємо в своїй уяві подію, її наслідки чи відношення інших людей до нас, в більш значущій, руйнівній формі в максимально чорних фарбах до 80% по силі. Цим запускаємо відповідну, пропорційну думкам – емоційну реакцію, а далі робимо такі вчинки, рішення та здобуваємо соматичні хвороби. Одні люди, особливо які мають уже певний рівень психологічної стійкості, всі сили направляють на те щоб подолати ситуацію та зберегти себе. А інші – спершу від стресу чи травми потерпають, а потім направляють сили проти себе для само руйнації чи знищення. Ось чому це важливо – вміння бачити і оцінювати реальність такою, як вона є, а не хибні, викривленні картини сприйняття світу, людей, подій, життєвих обставин. Бо коли людина ставить жирну крапку, та життя тільки кому бо багато цікавих подій далі в житті та цілей і прекрасних емоцій, вражень, почуттів чи досягнень. Але багато чого залежить від твоїх виборів реальності та подальших кроків.

Техніка рефреймінгу: «Таємний агент – дослідження ситуації». Інструкція для учасників: учасники об'єднуються в три команди. Двом командам на карточці дається назва історії та порядок конкретних дій, які вони повинні підготувати та показати не вербально, як сценку. Важливо також передати не тільки події, а і характер героїв. Події показують в тій послідовності, як зазначено в карточці. Інші команди під час показу історії – становляться «таємними агентами», споглядають, досліджують та по черзі розповідають що зрозуміли, який характер героїв, що вони хотіли, чому так вчинили. Свій погляд на ситуацію.

По бажанню, один із учасників пропонує для третьої команди свою реальну ситуацію. Також вона розбивається на окремі дії, готується та без слів показується учасниками 3-ї команди. Інші, з погляду «таємного агента» – досліджують та інтерпретують.

Історія для першої команди – «Експерсія на Великий каньйон». Дії для показу: 1. Один дідусь, який славився своєю впертістю, крутим характером, не розумів гумор, завжди сердитий та впевнений у собі, вирішив з бабусею відвідати «Великий каньйон». Сіли в поїзд, приїхали. 2. Дійшли до канатної дороги над урвищем гірського каньйону, побачили густий туман. Вони намагалися роздивитися краєвид, але нічого цікавого не побачили. Сердитий дідусь завернув бабусю назад до поїзда, та повернулися додому. 3. Сусіди, знайомі, коли зустрічалися з ним, завжди шуткували – «Ну як там Великий каньйон, вразив тебе? Багато фотографій зробив?». А дідусь відповідав: «це хитрощі, реклама нам показують красиві фото каньйону, щоб нас запросить, а приїздиш – бачиш зовсім іншу картину, нінащо глянуть». 4. Пройшло багато часу і дідусь знову приїхав на цю експерсію. Погода в цей день була чудова, сонячна... і просить тих учасників, які Він зайшов у вагончик на канатній дорозі. Там був водій, сімейна пара з хлопчиком, (12р) та інші люди. Хлопчик під час руху вагона став балуватися, та заступати за лінію біля відкритих дверей. Він все намагався визирнути з кабіни, та сфотографувати краєвиди. Водій весь час звертався до нього та сердився, пояснював, але це не дало результату. 5. На наступній зупинці в вагон зайшла пара дітей, років по (8-9) та стали бешкетувати і визирати з вагону. Вагон почав розхитуватися. 6. Дідусь та батьки хлопчика стали їх сварити та пояснювати – безрезультатно. 7. Тоді підійшов хлопчик, поклав їм руки на плечі та відвів від дверей. Вони його послушали. 8. Всі виходять з вагону, споглядають чудові краєвиди, водоспади, дідусь в захваті, фотографує. 9. Дідусь підходить до сувенірної лавки, купує набір листівок з краєвидами, підписує. Підпис: «Дорогі онуки, за цей час Великий каньйон дуже змінився, став зовсім іншим. Цілую». Та кладе лист в поштовий ящик, задоволений.

Історія для другої команди – казка «Кицин дім»: В домі живе сім'я котів. Хазяйка готує їжу та накриває на стіл. Кіт замітає в хаті, налаштовує піаніно, та йде зустрічати гостей. Приходить сім'я свиней, киця грає на піаніно, всі танцюють. Козел об'їдає квіти на підвіконні. Курка з півнем активно наїдаються. Приходять під вікна хати малі кошенята та жалібно просять притулку. В хаті падає свічка. Горять штори, меблі. Гості плачуть з хати. Кіт з кішкою намагається винести речі, але хата падає, догорає. Коти ходять по черзі до гостей, щоб взяли переночувати, але всі відмовляються, не пускають, жаліються на безліч своїх проблем, проганяють їх, випускають собак. Коти стукають в останню саму бідну хату з перекошеним дахом. Там кошенята – вони пускають їх. А на ранок починають ремонт будинку, радіють.

Обговорення: Чи складно було передавати характер, настрої героїв? Наскільки в цьому розумінні вам допомагала емпатія, інтуїція? Чи можливо в одній і тій же ситуації побачити нові ракурси, версії, розуміння що і чому так відбувається? Чи доводилося вам проводити рефреймінг проблем та міняти свою точку зору? Чим би ви могли «розсіяти туман»? При спогляданні на події зі сторони, чи зменшується сприйняття значимості та сили подій? В реальних життєвих ситуаціях, випробуваннях – важко знайти, побачити цінний досвід, сенс, крім негативу? А якщо подивитись на ту саму ситуацію під іншим кутом зору? Можливо отримати нове розуміння, сміливе рішення для вирішення проблем, відкриття та взяти цей ресурс і стати сильніше в майбутньому?

Вправа «Відчуй себе іншим». Інструкція для учасників: учасникам пропонується вільно походити, уявляючи та зображуючи себе в різних образах. 1. В образі вишуканого, аристократичного та пишного зефіра. 2. Сама легенька, розслаблена, ефірна хмаринка. 3. Як камінь. 4. Як високе желе, що катається на гойдалці. 5. Побути та відчуй себе розжареною піччю, яка пихкає, пускає іскри, тріщить дровами, хвилями іде від неї тепло.

Обговорення: Які відчуття, чи розслабились ваші м'язи? Чи в гарному тонусі? Що вам в повсякденному житті допомагає зняти скутість, напруження чи зажим та повернутися до природного, спокійного стану?

Вправа «Приборкувач хаосу». Інструкція для учасників: учасники об'єднуються в дві команди. Тренер зачитує для однієї команди ситуацію «хаосу»: є одна людина, яка працює і одночасно навчається. В один і той же час на неї навалюється безліч проблем. В квартирі безлад, коробки з речами, з посудом, бо зупинився ремонт і незрозуміло коли завершиться, бо недостатньо коштів. При терміновій звітності на роботі – зламався ПК. Зателефонувала рідня – ввечері прийдуть в гості та приведуть племінницю, щоб залишити на пару тижнів приглядіти. Племінниці було 5 років і потрібно було організувати їй культурну програму, бо дома вона б не сиділа. Чоловік був у відрядженні – допомогти не зміг би. Жінка відчула що вигоріла і виснажилась всередині, відчула себе безпорадною та знервованою.

Завдання учасникам однієї команди стати в коло спиною до центру кола, взятись за руки. Вони будуть представляти інтереси цієї людини у вирішенні проблем. Територія кола – буде уявно символізувати територію проблем та хаосу. Інша команда буде генерувати різноманітні ідеї як подолати та улагодити всі справи. Потім по одному буде підходити до кола, та намагатися пройти в коло пропонуючи учасникам свою ідею. Якщо учасникам кола сподобається ідея – вони будуть впускати його в коло для приборкування хаосу. Якщо ні, то учаснику команди генерування ідей – треба буде домовлятися, торгуватися, задовбрювати, пропонувати щось інше, або так намагатися проскочити, без дозволу та без ідеї.

Потім команди міняються ролями та пропонують свою життєву історію накопичених одночасно проблем, приклад ситуації вигорання. Або учасники спільно накидають ідеї – можливі причини, проблеми.

Обговорення: Які ідеї були найкращі, на ваш погляд? Чи допомогла генерація ідей знайти придатний, неочікуваний спосіб вирішення проблем? Виправдовували себе, чи допомагали вам в житті сміливі, неординарні рішення, чи навпаки тільки перевірені досвідом? Як вам зручніше вирішувати проблеми: краще самостійно чи звертатися за допомогою до близьких? Коли хочеться утекти від накопиченого «хаосу», що допомагає вам взяти себе в руки та мобілізуватися? Згадайте креативний, неординарний чи сміливий вчинок, який допоміг вам у складній ситуації? Приклад.

Рефлексія

Заняття № 8. Мета: формування та розвиток певних навичок, якостей особистості, дій, які захищають, оберігають кордони власної, унікальної і неповторної ідентичності. Бути частиною спільноти, але залишатися особистістю з відчуттям власної свободи, щастя, радості, спокою. Гармонійна впевненість – що я роблю, для чого і куди прямую, прагнення власного добра, здатності до змін, відновлення, зцілення. Урівноважена потреба в незалежності та прив'язаності. Формування психологічної стійкості та знаходження життєдайних резервів особистості, необхідних для відновлення та подолання негативних впливів з якими стикаємося в житті.

Вступне слово, оголошення теми

Вправа: «Акваріум». Інструкція для учасників. Тренер говорить учасникам: «уявіть що ви виграли екстремальну подорож у підводний світ. Ви не знаєте який термін буде у цієї подорожі. Також не знаєте що вас там чекає – чи випробування, небезпека, чи парк розваг та задоволень, чи абсолютно новий спосіб життя, пригоди та вихід в великий океан. Подорожувати ви будете в образі морської істоти(певного виду риби). Подумайте та розкажіть, будь ласка що ви візьмете з собою в дорожній рюкзак на таку подорож. А також якого характеру ваша рибка, що вміє. Учасники сідають в коло, дістають із мішечка листочок з назвою риби, якою вони будуть та по черзі розповідають про свою морську істоту, рибку: які речі в рюкзак та чому, для чого, що буде ними робити.

Обговорення: Якщо не знаєш, що тебе чекає, як збирати речі? По яким критеріям? В такій великій подорожі, як життя – що може послужити для збереження власної безпеки та захисту. А якщо не має необхідної речі з собою, а небезпека прийшла, випробування, то що робити? Що ви думаєте про ризик, коли він виправдовує себе? Як людина взагалі, може підготувати себе до життя? А до випробувань?

Очікування (5 хв)

Інформаційне повідомлення – авторська притча «Дуб». Якось пустун-веселун вітерець побачив на землі лежав жолудь. І йому так захотілося попідклуватися про нього! Не зважаючи на свою молодість, він встиг політати і знайшов місце, де не глибоко в землі був закопаний скарб. Про нього не знала ні одна людина, ні одне деревце в лісі. Підхопив він жолудя та й одніс туди, на узлісся, та поклав в ямку над скарбом. «Хай росте сильним та могутнім» – подумав він, та й полетів. Спочатку маленьке деревце нічого не бачило кругом себе, потім як підріс та став вищий, побачив що з одного боку у нього крута прірва, та чутно внизу шум ріки, а за річкою, на іншій стороні прірви – великий, безкрайній ліс. З іншого боку росли його брати та сестри – дерева різного віку, виду та куші. Характер дубка був відкритий, подитячому трохи наївний, друзів було небагато, бо інші дерева росли на певній відстані. Ріс і навчався сам, на власному досвіді, помилявся, підіймався, переносив різні життєві обставини, а інколи і удари долі. Пережив громи, бурхливі зливи, вітри, блискавки, палюче сонце, навіть пожежу. Один раз злива так розмила ґрунт, що частина коріння дуба опинилася просто в повітрі. Також зіткнувся з різним відношенням інших дерев та людей. Періодично до нього приходила група людей, які займалися виготовленням ліків з деревини та різнотрав'я, обдирали з нього багато кори, залишаючи рани, рубці, відкритий стовбур та робили ліки, пакували в контейнери для ліків та продавали. Люди які мали певні захворювання, користувалися цими ліками, вони допомагали. А були й такі люди, які завчасно знецінювали дію ліків та їх користь при певних хворобах. Тоді на їхніх очах, під час коли вони відкривали контейнер – ліки перетворювалися на пісок. Так склалося у дуба життя. Проїшли роки, той самий вітерець, але тепер могутній вітер – знову пролітав над узліссям, завітав до дуба. Він його майже не взнав, ось що він побачив: половина гілок обгоріла, стовбур зі шрамами, великими дуплами, внизу над корінням була велика, темна дірка у стовбурі, звідки насипалась куча трухи. Вітер так розхвилювався, став дуже швидко кружляти кругом дуба та запитувати, чому він не те що не скористався, а навіть не подивився на скарб, який обіймав своїми коріннями! Він же попідклувався про нього завчасно! Од вітру відкрився скарб, там була коштовна, кована із золота та загартована – військова амуніція. Це був меч з гравіруванням-написом: «мудрість, знання, сила», шлем, щит, броня з поясом та золотий ланцюг з палицями для встановлення огорожі. Якби дуб скористався цим, він би безпечно для себе витримав удари долі і зберіг себе від такого пошкодженого стану та мав би власні кордони, межу, де тільки він приймав рішення для себе на свій розсуд. А мечем міг би захищатися від тих, хто намагався порушувати його межі безпеки та власного благополуччя.

Від такого могутнього кружляння вітру – дуб розсипався, сердитий та розчулений вітер відлетів. Але історія з дубом не закінчилася, пройшло небагато часу з гірки уламків та тирси – з'явився молодий, зелений пагін. Він швидко, по часах піднявся в наймогутніший дуб в лісі! Його стовбур був в золотих латах, вся зброя скарбу була на ньому, меч був захований в гілках і в нього з'явилася нова здатність – не тільки триматись коріннями за землю, а й літати над прірвою, над любими обставинами, які з ним могли трапитися надалі. Межі своєї особистості і рішень, він також вмів захищати та відрізняти, поважав межі інших дерев в лісі. В його живильних соках, які шли від коренів по стовбуру і всім гілкам – нарощувалася, зростала, величезна сила, яка увібрала, накопичила в собі досвід і могутність від всіх стихій, які раніше обрушувалися на нього, і він не міг їм протистояти та боротися: зливи, громи, блискавки, вогонь, сонце. І цю силу, яка зростала в його жилах, наповнювала його тіло, шелестіла в листях – уже неможливо було зупинити!

Мораль. Всі наші випробування – це досвід майбутніх рішень, це нові сили, мудрість, ресурси та здібності. Життя вчить нас уникати знецінення того, що ми не розуміємо, та виносити цінні уроки зі складних чи стресових ситуаціях. Піклування про себе, про свій захист, здоров'я та безпеку – це актуальні реалії сьогодення, без цього ми не виконаємо своїх задач та місій в повсякденному житті. Дозволяти собі зцілюватися, відновлюватись після травматичного досвіду, знову жити, мріяти, любити та займатися улюбленою справою свого життя, або відкривати нові шляхи, горизонти, реалії життя.

Вправа «Метафорист». Інструкція для учасників: на великому столі розкладаються МАК колоди: «СОРЕ» або універсальні «У пошуках сенсу» (150 шт.). Завдання №1 – підійти та обрати собі асоціацію – картинку зі словом стрес, кризова ситуація. Кожен учасник індивідуально працює з картою МАК, що він там побачив – розповідає. Так всі діляться по черзі. Завдання № 2 – знову підійти до столу та обрати карту з певним малюнком, яка відгукується на асоціацію «ресурс». Також робота з картою, обдумати, уявити, відчутти. Кожен учасник в ролі «Метафориста» розповідає про свою асоціацію ресурсу.

Обговорення: Були у вас якісь відкриття для себе? Можливо якісь речі, які були у вас на підсвідомості, зараз стали чіткими, визначеними, зрозумілими? Які самі найважливіші, найнеобхідніші ресурси ви б означили? Стрес, випробування, кризи – тільки руйнують людину, чи мають ще якесь значення для людини? Яке? Чи знайома вам така ситуація: коли з'являється стрес, на підсвідомості ви знаєте як правильно вчинити, а робите навпаки?

Вправа «Будівництво храму». Інструкція для учасників: учасники об'єднуються в дві – три команди. Обирають головного архітектора, хто буде керувати будівництвом «храму» під назвою «Психологічна стійкість», який людина могла б купити і в разі небезпеки – заховатися туди та витримати стресову ситуацію. Учасники кожної команди допомагають ідеями своєму «архітектору» і також являються елементами живої скульптури, яку «архітектор» буде презентувати та розповідати із яких елементів, матеріалів, предметів чи природних явищ (вогонь, блискавка, вода, вітер, земляний мур, тощо), буде складатися храм. Можна використовувати любі матеріали що є в природі (залізо, золото, цегла, невидима тканина, мідь і т.д.), а також любі предмети. Після закінчення кожної презентації – учасники інших команд будуть повідомляти, чи придбали вони б такий «храм», чи бажають щось виправити (можуть підійти до живої скульптури іншої команди і щось змінити, переставити, виправити, пояснити).

Обговорення: На які речі, якості, здібності чи ресурси – схожі обрані вами матеріали для «храму»? Чи можливо, взагалі підготуватися і бути готовим до стресу, кризи, важких випробувань? А якщо не має в тебе резервів для подолання стресу, або не зміг мобілізуватися, чи можливо скористатися «храмом психологічної стійкості» іншої людини? Якщо в реальному житті «ти» ніде не купиш у когось таку фортецю собі, то скільки часу і що треба вкладати, напрацьовувати, щоб самому стати таким «храмом»?

Інформаційне повідомлення

КПТ техніка: «Дисциплінований розум» для самоаналізу, вибору стратегії та розподілу сил». Інструкція для учасників: скористайтесь для визначення, аналізу і стратегії будь-якої негативної події в вашому житті цією таблицею. Розберіть, пропишіть в ній свою подію, визначте її силу та оберіть можливу для вас стратегію. Зробіть висновки і дотримуйтесь плану, поки не виникне потреба його підкорегувати. Таблиця з двох частин – після заповнення порівняйте дані та силу руйнівної дії (%) від самої ситуації та само руйнівну силу – шкоду яку завдаєте собі самі, (підсилюєте горе, проблему). А також які зусилля (%) – ви витрачаєте на те що можете змінити для допомогти собі, а скільки сили вкладаєте в те що не можете змінити і не несете за це відповідальність. Підсумуйте, зробіть висновки для потрібного перепрограмування вашої стратегії та відношення до негативної ситуації та до себе.

Обговорення: В якій частині таблиці дійсність правдива а в якій реальність створена вами? Як в реальному житті відбувається, куди ви більше витрачаєте свої ресурси, енергію – на те що можете змінити чи на те що не можете? Хто, чи що допоможе людині зробити вибір після травмуючої події – «дозволити собі жити далі – чи ні»; «дозволити собі зцілитись – чи ні»? І скільки на таке рішення потрібно часу?

Арт-техніка «Оберіг». Інструкція для учасників: учасники малюють під спокійну, але сповнену енергії життя, динаміки музику, можна зі звуками водоспаду. Завдання: на листку паперу А 4 намалювати, спочатку коло. Це буде «оберіг», така собі цілісна, зібрана в одне енергетична куля. А в ньому, починаючи від центру – закодовані в знаки, символи, метафори, орнаменти - особливо цінні для себе речі. А саме: 1. В центрі – найголовніша ваша

цінність, яка утримає вас навіть якщо все рухне і буде втрачено. Це як ядро – місце де живе ваша правда, зміст призначення. Це компас – звідки виходять рішення. 2. Наступне коло – дія, праця, яка має велику цінність для вас. 3. В третьому колі – те що допомагає «тримати стрій» - турбота про себе, внутрішня гармонія, спокій, рівновага. 4. Мудрість, когнітивні процеси, здатність до змін, перепрограмування, складання власних карт і маршрутів. 5. Енергія та ресурси за допомогою яких ви піклуєтеся про себе та інших. Це місце де живе мотивація та емоції. 6. Стосунки – з ким ви хочете буди в єдності, глибокі, життєдайні. Взаємодія, підтримка, де головне – єдність, згуртованість. А також здатність розширювати кордони для важливих, значимих людей, які є в вашому оточенні, здатність будувати нові стосунки. 7. Це вибір, свідомі способи реагування в тій життєдіяльності, яку ми можемо контролювати. З головним вибором – це жити. Та вибір – відпустити те, що не можемо контролювати, що не залежить від нас. Включаючи і травматичний досвід, біль та втрати. Бо завжди коли одні двері закриваються – відкриваються інші. В кінці малювання всіх шарів «оберегу», промалюйте якісь зв'язуючі елементи між колами, або продовжить намальовані символи, щоб «стерти» чіткі кордони між сферами. Для того щоб малюнок виглядав цілісно.

Обговорення: Поділіться враженнями, можливо у когось були відкриття, інсайти? Чи були труднощі з малюванням певних шарів кулі? Можливо є питання з які ви б хотіли ще обдумати, визначитись, допрацювати по значенням шарів енергетичної кулі? Можливо ви зрозуміли, відчули які сфери цінностей у вас сильніші, які слабкі і їх треба зміцнювати, працювати, розвивати? Чи відчуваєте прилив сил та енергії від малювання вашого індивідуального «оберегу»? Чи допомогла ця техніка сконцентруватися та чіткіше побачити напрямок до ваших цілей?

Рухлива, ресурсна вправа «Танець серед химерних скал». Інструкція для учасників: учасники прикріплюють двостороннім скетчем свої малюнки на стіну. До цих малюнків на полу, від однієї стіни до іншої з малюнками, за допомогою звичайного скотчу – клеїться дві полоси через невеликий проміжок одна від одної, щоб виглядало як вузька «стежка» до цілі. Декілька учасників (6-7) становляться прямо на «стежку» у вигляді «химерних» кам'яних скал, (стояти не рівно, а в якійсь поставі, щоб заважала іншому учаснику пройти). Вони будуть «складними, життєвими обставинами, випробування», через які повинні пройти всі учасники по черзі – до своєї цілі – малюнку «оберег». Учасники стають коло протилежної стіни в одну лінію, і один за одним проходять. Коли підходять до «учасника-скали» – називають йому один свій ресурс або сильну сторону (якість), лавірують, маневрують та обходять далі. Так до кінця та відкріплюють, забирають свій малюнок. Якщо «учаснику-скелі» достатньо названого ресурсу – вагомий, то він змінює свою поставу та стоїть рівно, щоб допомогти іншому учаснику пройти. Якщо «учасник-скеля» – засумнівався, не прийняв «ресурс», або замало, то не змінює форму своєї постави, а чекає назви іншого ресурсу. Ті з учасників, які першими «станцювали танець серед скель» – замінюють учасників що були «скелями». А вони становляться в кінець лінії та також проходять цей шлях.

Обговорення: Чи важко було згадувати свої ресурси? Чи вони перевірені, дієві? Як часто маєте потребу їх застосовувати? Чи є ресурси, або сильні сторони людини, здібності які ви не застосували – не назвали і не знали, що вони є у вас? Що означає регулювати ресурсами? У яке світло людина може перетворити досвід болю чи травми? Психологічна стійкість – може бути новим світлим ресурсом, який дасть витривалість (резилієнтність), здатність людини чинити якісний опір негативним впливам, стресам та відновлюватися після криз?

Рефлексія

Загальний ритуал прощання та сувенірні подарунки

Висновки. Ця програма розрахована на допомогу у відновленні своїх сил, кращої адаптації до умов праці під час військових дій. Покращить психоемоційний стан, допоможе підвищити стійкість до стресів та інших викликів, обставин життя. Спрямована на те, щоб спонукати особистість до дбайливого ставлення до себе та інших, піклування про себе. Допоможе зміцнити та урізноманітнити, збагатити свої ресурси. Навчитись застосовувати

різні техніки самопомоги в ситуаціях високої емоційної напруги, стресу, посттравматичних розладах, якісного та безпечного управління конфліктними ситуаціями. Також навчить вгамовувати власні деструктивні думки, адаптивним реакціям на стресові чи неочікувані кризові ситуації, розширить репертуар допінг-стратегій та допоможе досягти власного психологічного благополуччя. Направленість програми враховує і допомогу у створенні в закладах освіти безпечного, зцілюю чого середовища для всіх учасників освітнього процесу, атмосфери згуртованості, підтримки, розуміння, прийняття, емпатії. Також досягти стабільності, рівноваги, бути в ресурсі, психологічно-стійкими особистостями – що допоможе не тільки в професійній сфері, в задоволенні від праці, а і бути надійною опорою для своїх рідних та близьких, особливо для тих, хто пережив травматичні події в такий складний період, як стан війни.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія : Нац. акад. пед. наук України. Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
2. Ковальчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2009. 576 с.
3. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : дис....д-ра психол. наук : 19.00.02. Дніпропетровськ, 2007. С. 381–405.
4. Асонов Д., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. Психосоматична медицина та загальна практика. Київ, 2019. Т.4 №4. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/219> (дата звернення: 12.06.2022).
5. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія. К. : Міленіум, 2004. 265 с.
6. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії Російської федерації на Україну. Психологія: реальність і перспективи. Вип. 20, 2023. Збірник наукових праць РДГУ. С. 148–150.
7. Мусій О.С., Пінчук І.Я. Інноваційні підходи до організації психологічної допомоги при стресовому розладі. Український вісник психоневрології. Київ, 2014. С.12–17.
8. Назарчук Н.В. Психопрофілактика феномена «згорання». Джерела. Івано-Франківськ : ОППО, 2003. №3(35). С.48–55.
9. Чабан О.С., Жабенко О.Ю. Ситуаційна соціокультурна тривога: сучасні провокації та психосоматичні розв'язання. Нейроnews. 2010. №4. С. 10–15.
10. Маслач К. Емоційне вигорання викладачів в закладах вищої освіти в умовах військової агресії Росії проти України. Психологія: «реальність і перспективи». 2023 Вип. 20. С. 144–153.
11. Титаренко Н.М. Напрямки психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. Статей / Ін-т соц. та політ. психології НАПН України ; Представництво Польської академії наук у м. Києві ; Соціально-психологічний методичний центр. К. : Міленіум, 2015. С. 3–14.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства зростають вимоги до системи освіти, якості підготовки професіоналів і рівня сформованості їх професійно-значущих характеристик, які значною мірою закладаються на етапі професійної підготовки.

Сьогодні більш затребуваними є фахівці у сфері психології, які володіють не тільки відповідною кваліфікацією, але й такими якостями, як вміння спілкуватися з людьми, вирішувати конфліктні ситуації, швидко приймати рішення, адаптуватися до будь-яких змін, орієнтуватися в нестандартних ситуаціях. Щоб сформувати продуктивну професійну позицію майбутнього психолога актуальним і необхідним постає розвиток саме емоційного інтелекту. Від того, наскільки професійно діятиме психолог в своїй роботі та наскільки високий рівень його емоційного інтелекту, залежить здійснення його успішної професійної діяльності. Зважаючи на це, проблема дослідження емоційного інтелекту у майбутніх психологів набуває особливої значущості.

Мета статі – обґрунтувати психологічні рекомендації щодо особливостей розвитку емоційного інтелекту у майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню емоцій, взаємозв'язку емоційної і когнітивної сфер психіки дорослих присвячена значна кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних психологів. У психолого-педагогічній літературі висвітлені фундаментальні теоретичні та експериментальні дослідження, які стосуються закономірностей становлення емоційної сфери, загальних аспектів проблеми емоцій, емоційної зрілості (праці Г. Бреслава, О. Запорожець, О. Кульчицької, А. Ольшанникової, А. Ребер, А. Сухарева, О. Чебикіна, О. Яковлевої та інші). Емоційний інтелект, та його взаємозв'язок з успішністю життєдіяльності розкритий в таких наукових працях: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Мейера, П. Селовея, Д. Карузо; теорія емоційної компетентності Д. Гоулмена; некогнітивна теорія емоційного інтелекту Р. Бар-Она; двокомпонентна теорія емоційного інтелекту Д. Люсіна.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній час проблематика досліджень емоційного інтелекту (далі – EQ) є актуальною, оскільки у ній яскраво висвітлюються суспільні вимоги, що стосуються цілісного функціонування людини такі, як емоційна компетентність, обізнаність, зрілість, контроль, креативність, культура тощо.

EQ має вагоме значення для реалізації людини як особистості. Його рівень безпосередньо впливає на її життєвий шлях. Уміння розбиратися у власних емоційних переживаннях, керувати своїм емоційним станом, аналізувати та ідентифікувати прояв емоцій, що виникли внаслідок психотравмуючих подій сприяє значно легшому долаттю складних життєвих ситуацій. Від рівня емоційного інтелекту залежить й гармонійний розвиток особистості, успішність, що відображається на її життєдіяльності. Диференціації феномену найкраще відслідковуються у дорослому віці. Саме це й слугувало першопричиною щодо проведення даного дослідження [5].

Навички управління власними емоціями та емоціями інших можуть відігравати важливу роль у намаганні допомогти майбутнім психологам краще впоратись зі складними аспектами академічного життя. Є декілька способів, які викладачі можуть застосовувати, щоб допомогти студентам розвинути ці навички.

Серед них можна виділити такі [1; 2; 3]:

1) активне слухання – сприяє інтерактивному діалогу з дорослими, оскільки в центрі уваги є як керівник виробничого підрозділу, так і працівник; сприяє формуванню обізнаності про невербальні підказки, здійсненню перевірки правильності розуміння завдяки відповідній реакції, знанню того, що відбувається у колективі тощо. Цей підхід може бути особливо ефективним, коли викладач хоче надати зворотний зв'язок і пов'язує активне слухання з мотивацією;

2) вправи на сприяння самообізнаності (зокрема, самоопитування, ведення «Щоденника емоцій» тощо);

3) трансформаційне навчання, в основі якого лежить самомоніторинг з фокусуванням уваги на змісті («що?»), процесі («яким чином?»), а також причинах («чому?») тощо.

Стратегіями розвитку здатності до управління емоціями можуть бути:

1) пауза – здатність зупинитись і все обдумати;

2) самообізнаність – здатність помічати те, що ми відчуваємо, і називати це є чудовим кроком до емоційної регуляції (див. стратегії ідентифікації та оцінювання емоцій. Практичною формою застосування стратегії самообізнаності є самоопитування радикального сприймання емоцій, метою якого є покращити самосвідомість і зрозуміти глибинні причини нашої емоційної боротьби;

3) уважне усвідомлення – дозволяє досліджувати та ідентифікувати всі аспекти зовнішнього світу, включаючи наше тіло, що допомагає не лише зрозуміти емоції інших, а й дозволяє правильно реагувати на різні ситуації;

4) когнітивне переоцінювання – розглядаючи можливі альтернативи, ми маємо змогу змінювати свої думки, що може допомогти нам змінити нашу первинну екстремальну реакцію;

5) адаптивність – емоційна дисрегуляція знижує нашу адаптивність до життєвих змін. Тому ми стаємо більш схильні до відволікань і руйнуємо наші механізми подолання стресових ситуацій, і, як наслідок, часто починаємо опиратися змінам. Чудовою вправою для розвитку адаптивності є об'єктивне оцінювання;

6) самоспівчуття – нагадування собі про наші таланти та чесноти, а також дозвіл своєму розуму приземлитися на гнучкий простір, сприяє утворенню зміни того, як ми відчуваємо та реагуємо на наші емоції. Формою вираження самоспівчуття є самозаспокоєння, що може зменшити токсичні ефекти гніву, смутку та агонії, які приносять негативні переживання. Деякі прості прийоми самозаспокоєння включають: щоденне позитивне самоствердження, розслаблення та контроль дихання, медитація співчуття, регулярний догляд за собою, ведення журналу вдячності тощо;

7) емоційна підтримка – ми всі маємо вроджену здатність створювати надійний емоційний резервуар, економлячи свою розумову енергію від підсилення негативних думок;

8) дихальні практики – правильне, повільне дихання здатне, крім ментальної активізації раціональної частини мозку, заспокоїти, переключити увагу і змусити забути неприємні та незручні думки;

9) відкладення прийняття рішень – відволікання від виконання того чи того завдання з метою переключення уваги («дай собі час») (прогулянка на свіжому повітрі, читання, перегляд фільму, слухання музики, час на хобі, «зникання» з соціальних мереж на певний час), адже час уможливорює отримання важелів контролю над емоціями;

10) покращення гігієни сну;

11) здатність більше посміхатись – дозволяє протидіяти негативному емоційному стану;

12) медитативні практики;

13) звернення за допомогою до спеціаліста.

Негативними стратегіями, до яких інколи вдаються студенти, є:

1) заперечення – відмова сприймати щось, що є неправильним, або те, що потрібна допомога;

2) відкладання виконання якогось завдання на потім – сприяє формуванню невизначеності, а небажання брати участь у діяльності може свідчити про наближення депресії;

3) булінг – цькування інших є ознакою намагання показати свою над ними вищість;

4) завдання шкоди собі – оманливе відчуття контролю над емоційним болем може мати безліч радикальних форм: порізи, мордування себе голодом, переїдання, участь у небезпечних видах діяльності тощо;

5) зловживання психоактивними речовинами (наркотики, алкоголь).

На основі наявних у науковій психологічній літературі підходів до сприяння ефективності емоційного інтелекту, можна узагальнити такі його основні аспекти [4; 6]:

1) емоції містять важливу інформацію про людей та навколишнє середовище, і тому здатність до ідентифікації почуттів (як власних, так й інших) є ключовими компонентами стратегій поведінки у тій чи тій ситуації, що має місце;

2) емоції впливають на те, як ми думаємо, і, як наслідок, наші думки спливають на нашу поведінку, що, у свою чергу, впливає на зміцнення думки;

3) знання про емоції нам потрібне, що мати змогу розуміти причини того чи того емоційного досвіду;

4) емоції, що виникають залежно від ситуації, передбачають застосування відповідних стратегій, необхідних для управління емоціями. Корисним може бути загальний «Щоденник емоцій», що має на меті дослідити здатність до ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння емоцій, а також ефективного управління емоціями.

Висновки. Численні дослідження емоційного інтелекту протягом останнього десятиліття показали важливість цього феномену в житті та професійній діяльності людини.

Емоційний інтелект майбутнього психолога – це особлива форма організації індивідуального емоційного досвіду, яка реалізується в процесі діяльності у вигляді комплексу здатностей до розпізнавання та розуміння як власних емоцій, так і емоцій оточуючих та управління ними.

Список використаних джерел

1. Карпенко Є.В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. Психологічні перспективи. 2017. Вип. 30. С. 50–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2017_30_7

2. Кас'янова С.Б. Особливості впливу емоційного інтелекту на особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій. Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Серія «Психологія», 2018. Т. 23, 2(48), С. 49–57.

3. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. Проблеми сучасної психології, 2011. Вип. 14. С. 417–426.

4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху : монографія. Київ, Освіта України. 2016. 182 с.

5. Попова Т.С. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Соціологія. 2014. Т. 244, Вип. 232. С. 63–66. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc>

6. Mayer J.D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. 1990. Vol. 54, NN 3, 4. P. 772–7811.

Головач Ірина Анатоліївна,
практичний психолог
комунальної установи Сумської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 6,
м. Суми, Сумської області

ВДОСКОНАЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ УЧНІВ 1-Х КЛАСІВ ЗА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЮ ПРОГРАМОЮ «ЗНАЮ. ВМІЮ. РОЗУМІЮ. МОЖУ»

Актуальність дослідження. Основною метою реформування освіти є не лише дати учням знання, а й навчити використовувати їх у житті. Перед практичним психологом закладу загальної середньої освіти постає одне із завдань – допомогти учням, які мають труднощі у навчанні, підвищити їх рівень розвитку пізнавальних процесів (увага, сприйняття, мислення, пам'ять, увага, мовлення). Саме тому, найбільш ефективною буде дана допомога тим учням, які тільки прийшли навчатися до школи і вже мають труднощі в опануванні програмового матеріалу.

Мета дослідження – акцентувати увагу на підвищенні рівня розвитку пізнавальних процесів учнів 1-х класів, які мають труднощі у навчанні, та представити досвід впровадження корекційно-розвиткової програми «Знаю. Вмію. Розумію. Можу» [1].

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших факторів успішності дитини у навчанні є стан розвитку її пізнавальних процесів. Саме від них залежать якість засвоєння знань дитиною, вміння їх застосувати в житті, самостійність при виконанні завдань, легкість засвоєння нового матеріалу і т.д.

Нова українська школа ставить собі за мету: не тільки дати змогу кожній дитині добре засвоїти новий зміст, а й набути основні ключові компетентності для життя.

Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

В НУШ їх 10:

- спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів);

- спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів;

- математична компетентність. Культура логічного і алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності;

- основні компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності;

- інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні;

- вміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя;

- ініціативність і підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

- соціальна та громадянська компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів;

- обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва;

- екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя [5].

Всі ці ключові компетентності в повній мірі не можна сформувати в учнів у яких низький рівень розвитку пізнавальних процесів: сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мовлення. Саме такі діти потребують корекційної роботи щодо їх вдосконалення та розвитку. І цьому сприятиме програма корекційно-розвиткової роботи «Знаю. Вмію. Розумію. Можу».

Методологічною основою програми є ідеї про зв'язок пізнавальних процесів з процесом формування особистості, що призвело до постановки проблеми свідомого і міцного засвоєння знань. Ці ідеї мали яскраве вираження у працях вітчизняних науковців К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерьова, А.П. Нечаєва.

Необхідно взяти до уваги методики і теорії формування інтелектуальних здібностей таких вчених, як: Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, О.М. Соколов та ін. Ними були розроблені різні методики і теорії формування інтелектуальних здібностей [6].

Корекційно-розвиткова програма «Знаю. Вмію. Розумію. Можу» для учнів 1-х класів мала на меті вдосконалення та розвиток пізнавальних процесів, емоційного інтелекту, що забезпечать успішність навчальної діяльності учнів.

Завдання:

- сприяти розвитку сприймання простору, часу, руху, об'єктів;
- розвивати та вдосконалювати концентрацію, стійкість, розподіл та переключення уваги; зорову, слухову увагу; зосередження та спостережливості;
- формувати та розвивати наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення; мисленнєві дії: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення;
- сприяти розвитку мовлення, збільшення активного словникового запасу;
- розвивати образну, словесно-логічну пам'ять, довільний метод запам'ятовування;
- формувати та розвивати уяву: довільну, активну, творчу;
- сприяти розвитку емоційного інтелекту;
- розвивати дрібну моторику.

Корекційно-розвиткова програма «Знаю. Вмію. Розумію. Можу» складається з 8 блоків по 2 заняття в кожному та розрахована на 16 годин.

Програма розрахована на учнів 1-х класів закладів загальної середньої освіти, які мають низький рівень розвитку пізнавальних процесів та труднощі у навчанні.

Кожне заняття програми будувалося за алгоритмом проведення навчальних занять з учнями вчителем, що сприяло кращій адаптації дітей до систематичного навчання. Мали свої структурні елементи:

Вступна частина кожного заняття містила ритуал привітання, що налаштовувало групу на спільну роботу, а також встановленні настрою учасників.

Основна частина складалась з: ігор, вправ та бесід для розвитку пізнавальних процесів учнів; фізкультхвилинок, для зняття м'язового напруження.

Завершальна частина кожного заняття передбачала: визначення, після проведеної роботи, настрою учасників; можливість порівняння емоційного стану учнів до та після заняття; закріплення позитивних емоцій за допомогою ритуалу прощання.

Слід зазначити, що програма розпочиналась зі знайомства з почуттями та емоціями що сприяла визначенню учасниками власного емоційного стану (настрою) під час кожного заняття та безпосередньо впливала на вдосконалення пізнавальних процесів.

Оцінку результатів проведеної роботи було зроблено на основі порівняння результатів діагностичного обстеження до та після проведення занять з учасниками (вхідне та вихідне діагностування проводилося за одними і тими ж методиками).

Особливістю проведення вихідного діагностичного обстеження було те, що воно проводилося через два тижні після завершення занять, що сприяло більш точному визначенню ефективності проведених занять за програмою.

Для того щоб дослідити особливості розвитку уваги учнів, необхідно визначити рівень її продуктивності та стійкості (методика «Коректурна проба» Б. Бурдона) [4]. Результати первинної (вхідної) діагностики показали, що у 3 дітей (60%) низька продуктивність та стійкість уваги, у 1 дитини (20%) – середня, а 1 учень (20%) – дуже низька. Після проведених занять повторне (вихідне) діагностичне обстеження виявило кращі результати, а саме: 3 учні (60%) – висока продуктивність та стійкість уваги, 1 учень (20%) – дуже висока, а 1 дитина (20%) продемонструвала середній рівень.

Під час вивчення розвитку пізнавальних процесів учнів, не можна оминати увагою розвиток мислення (тест «Аналогії») [2]. Так, при проведенні вхідного діагностування було виявлено, що 3 учнів (60%) мають низький рівень розвитку мислення та здатності робити умовиводи за аналогією, а 2 учнів (40%) – середній. А після вихідного дослідження з'ясовано наступні результати: 3 учні (60%) продемонстрували високий рівень розвитку мислення та здатності робити умовиводи за аналогією, а 2 учнів (40%) – середній рівень.

У процесі навчання дуже важливе вміння учнів запам'ятати, поданий вчителем, матеріал. Оскільки учні першого класу ще не читають, то пояснення, інструкції дорослого вони мають запам'ятати на слух. Саме тому, проведення вхідного діагностичного обстеження мало на меті визначення обсягу слухової пам'яті дітей (Методика «Заучування 10 слів» О.Р. Лурія) [3]. За результатами якого було з'ясовано, що у 4 учнів (80%) середній рівень обсягу слухової пам'яті, а у 1 учня (20%) – низький рівень. Вихідна діагностика показала наступні результати: 3 учнів (60%) мають високий рівень обсягу слухової пам'яті, а 2 учнів (40%) – добрий рівень.

Висновки. Проаналізувавши отримані результати, можна зробити висновки, що проходження учнями корекційно-розвивальної програми «Знаю. Вмію. Розумію Можу» сприяло розвитку пізнавальних процесів, а саме: збільшення рівня продуктивності та стійкості уваги; розвитку мислення та здатності робити умовиводи за аналогією; обсягу слухової пам'яті.

Список використаних джерел

1. Головач І.А. Програма «Знаю. Вмію. Розумію. Можу». URL: <http://surl.li/tyuuu>
2. Діагностика готовності дітей до школи / уп. О. Дєдов. Хотин, 2014. 194 с.
3. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини : диф.-діагн. довідник. Київ : Главник, 2004. 112 с.
4. Коректурна проба Б. Бурдона. Дитячий психолог. URL: <http://surl.li/nksoz> (дата звернення: 12.09.2021).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / М-во освіти і науки України. URL: <http://surl.li/hoha> (дата звернення: 11.09.2021).
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. Київ : Педагогіка, 2008 Т. 2. 359 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві, де зростає попит на ефективних спеціалістів із психічного здоров'я, розуміння емоцій і керування ними є ключовими навичками для практичних психологів. Сучасною тенденцією на ринку праці є підвищення значення soft skills, як ключових компетенцій для успішної професійної кар'єри. Так звані «м'які навички» роблять взаємодію з іншими людьми більш ефективною і гармонійною. Серед них важливе місце займає і емоційний інтелект. Зважаючи на це, проблема дослідження емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів є актуальною, у тому числі із точки зору їх конкурентоспроможності на ринку праці. Емоційний інтелект, як здатність розуміти власні емоції та емоції інших, узагальнювати їх зміст, відіграє ключову роль у покращенні терапевтичних результатів, побудові міцних стосунків між практичним психологом і клієнтом, запобіганні вигоранню серед спеціалістів. Тому дослідження емоційного інтелекту, факторів, що впливають на рівень його прояву, є актуальним на сучасному етапі розвитку психології і привертає велику увагу дослідників до цієї теми.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. Наукові уявлення про природу і сутність інтелекту формувалися протягом тривалого історичного періоду та змінювалися під впливом різних факторів. Але й досі немає узагальненого визначення цього феномену, який задовольнив би всіх дослідників.

Очевидно, що інтелект – це складне і багатоаспектне психологічне явище, глобальна здатність особистості, яка дає змогу оцінювати ситуацію, приймати рішення і відповідно до цього регулювати свою поведінку та діяльність.

Вивчення емоційного інтелекту як окремого психологічного феномену почалося наприкінці ХХ століття. До цього часу здатність людини розуміти свої та чужі емоції не виділялась окремо, а сприймалася як частина загального інтелекту.

Г. Гарднер виділив базові форми виявлення інтелекту, кожна з яких проявляється в різних конкретних умовах, а не домінує над іншими. Уявлення Гарднера про існування міжособистісного та внутрішньо-особистісного інтелектів і стало передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту.

Американські психологи Дж. Майер та П. Саловей першими стали розглядати емоційний інтелект як психологічний феномен. Вони розробили модель емоційного інтелекту, в якій визначили п'ять компонентів: самоусвідомлення та управління емоціями, самомотивація, розуміння емоцій інших та підтримка доброзичливих відносин з оточуючими.

Світову увагу до феномену «емоційний інтелект» привернули праці американського психолога та наукового журналіста Д. Гоулмана. Серед особистісних властивостей емоційного інтелекту він називає наполегливість, самоконтроль і самомотивацію на діяльність, розуміння власних емоцій і емоцій інших, їх урахування для підтримки сприятливих стосунків з оточуючими. У своїй книзі «Емоційний інтелект» Д. Гоулман заговорив про емоційну нестриманість, відсутність норм у виявленні почуттів на всіх рівнях спілкування людей як нагальну проблему сучасного світу. І він не тільки окреслює проблему, а й пропонує шляхи до її вирішення. Саме це, на нашу думку, і зумовило успіх його наукових ідей [2].

Вагомий внесок у дослідженням емоційного інтелекту зробили такі зарубіжні та українські вчені: Р. Бар-Он, К. Петрідес, Е. Фернхем, І. Андрєєва, Е. Носенко, Н. Коврига, О. Власова, В. Зарицька та інші.

У популярних моделях емоційного інтелекту простежуються два компоненти: раціональний (розуміння емоцій) та регулятивний (управління емоцій), у кожному з яких виділяються внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти.

Розуміння емоцій вчені інтерпретують як усвідомлення почуттів, переживань, емоційне самоусвідомлення. Якщо розпізнавання спрямоване на власні переживання, то ключовим поняттям тут є рефлексія, а якщо на емоції іншого, то – емпатія. Процес розуміння емоцій складається з наступних актів: перцепції (сприймання переживань), ідентифікації (визначення), вербалізації (словесного вираження), усвідомлення (розуміння причин емоцій та їх наслідків), осмислення (оцінка подій, що мають особистісний зміст). Здатність усвідомити свої відчуття і зрозуміти їх причини неможлива без емоційної обізнаності. Це свого роду емоційний словник в арсеналі майбутнього практичного психолога, який дозволить зрозуміти та вербалізувати емоційні стани і прояви. Емоційна обізнаність ґрунтується на знаннях про різноманітні емоції і почуття та практичному досвіді. До регуляторного компоненту емоційного інтелекту – управління емоціями – вчені відносять керування власними емоціями, контроль над силою вираження почуттів, переживань (експресією), управління емоціями інших людей [3].

Управління емоціями інших людей, на думку Д. Гоулмана, це «зараження емоціями». Цей компонент емоційного інтелекту представлений здатністю людини викликати ті чи інші емоції в оточуючих, знижувати інтенсивність небажаних емоцій інших людей, уміння зовнішньо виражати власний емоційний стан, аби впливати на партнера по спілкуванню [2].

Складові емоційного інтелекту, що мають особливе значення для фахової діяльності майбутніх практичних психологів, на нашу думку, такі:

- 1) розуміння власних емоцій: рефлексія;
- 2) розуміння емоцій інших: емпатія;
- 3) емоційна обізнаність;
- 4) управління емоціями: керування власними емоціями та емоціями інших, контроль над експресією.

Дослідженню емоційного інтелекту як необхідного компоненту професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій психологів, присвячені окремі роботи В. Зарицької, С. Дерев'янка, Я. Куценко, О. Амплєєвої, І. Матійків, Ю. Бреус та інших.

На думку В. Зарицької, високий рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх практичних психологів свідчить про сформовану готовність до професійної діяльності, що виявляється в позитивному ставленні до обраної діяльності, вмінні адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, позитивно будувати процес спілкування з клієнтами та колегами [4].

Емоційний інтелект актуалізує у психолога специфічну систему переживань, які є ефективним інструментом для роботи з особистістю клієнта. Внутрішнє слідування за власними відчуттями – це спосіб усвідомити невербальний потік інформації від клієнта, його переживань [1].

Емоційний інтелект розглядається як динамічна структура. Формування основ емоційного інтелекту починається у ранньому дитинстві, коли діти тільки вчаться розпізнавати свої та чужі емоції. Удосконалюються навички емоційної регуляції, емпатії, відбувається засвоєння емоційних еталонів, диференціація емоційної міміки через взаємодію з однолітками у молодшому шкільному віці.

Представники поведінкового напрямку, зокрема Б. Скіннер та інші, ставилися до емоцій з точки зору зовнішньої поведінки і не приймають неспостережуваних емоцій для причинно-наслідкового опису поведінки [7].

Представники когнітивного напрямку, Дж. Міллер та А. Бек, розглядали емоції через призму когнітивних процесів та структур, акцентуючи увагу на взаємозв'язку між емоціями та когнітивними функціями людського мозку [5].

Але, як зазначають вітчизняні науковці Е. Носенко і Н. Коврига, якщо продовжувати досліджувати емоції в їх протиставленні розуму, в їх недоступності свідомому контролю і регулюванню, то це може призвести людську цивілізацію до саморуйнування [6].

Концепцію емоційного інтелекту як сукупність розумових і особистісних якостей продовжує ізраїльський вчений Р. Бар-Он – один з провідних сучасних теоретиків та дослідників цього феномену.

Ще одну модель емоційного інтелекту знаходимо в роботах британських психологів К. Петрідеса та Е. Фернхема. Вона відома як диспозиційна модель, або модель рис особистості. На думку вчених, характеристика емоційного інтелекту стосується не здібностей, навичок чи компетенцій, а сприйняття людиною свого емоційного світу.

Умовами для свідомого розвитку емоційного інтелекту виступає старший шкільний вік. Активний розвиток емоційного інтелекту припадає на період між раннім підлітковим віком і ранньою дорослістю. Перехід до дорослого життя, особливо у період студентства, часто супроводжується розширенням соціальних контактів та підвищенням відповідальності. Період характеризується свідомим керуванням власної емоційної сфери. Проявами емоційного інтелекту в цей період є відповідальність за якість контролю власних емоційних переживань при загальному зниженні експресивності емоцій [4].

Юнацький вік – етап формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними. Відповідаючи самому собі на питання «хто я?», «який я?», «до чого я прагну?», молода людина формує: 1) самосвідомість – цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання; 2) власний світогляд, як цілісну систему поглядів, знань, переконань своєї життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше певну суму знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення, без чого розрізнені знання не складаються в єдину систему; 3) прагнення наново і критично осмислити усе оточуюче, самоствердити свою самостійність та оригінальність, створити власні теорії сенсу життя, любові, щастя. Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статеві дозрілою, в неї розвинуті розумові здібності та інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри [1].

Чинники, що впливають на розвиток емоційного інтелекту, поділяються на біологічні (генетично-обумовлені) та соціально-психологічні (набуті протягом життя).

Біологічними передумовами розвитку емоційного інтелекту українські вчені С. Дерев'яно, В. Зарицька, Л. Майстренко називають:

1) рівень емоційного інтелекту батьків: співвідношення емоційного інтелекту батьків та дітей є прямо пропорційним: чим вище показник у батьків, тим вищий він і в їхніх дітей [6];

2) функціональна асиметрія мозку: люди, в яких більше розвинена права півкуля, емоційно рухливі, спрямовані на оточуючих, вони краще розпізнають емоційний стан співрозмовника, більш емпатійні. Домінування лівої півкулі мозку пов'язано з більш ефективною емоційною саморегуляцією. Серед амбідекстрів – тих, хто не мають чітко вираженої розвиненості однієї з півкуль головного мозку, спостерігається більш високий рівень емоційного неблагополуччя порівняно з особами з лівосторонніми та правосторонніми латеральними ознаками [4];

3) властивості темпераменту та особливості його структури: взаємозв'язок емоційного інтелекту та темпераменту перш за все вбачається через такі властивості останнього як сензитивність, пластичність та ригідність, екстраверсія [5];

4) сенсорні канали сприйняття: кінестетичний стиль сприйняття інформації передбачає, що людина краще сприймає та засвоює інформацію через рух, дотик та фізичний досвід. Кінестетики в порівнянні з аудіалами більш емпатійні та більш раціонально реагують на емоційні впливи інших людей [4];

5) стать: у дівчат та жінок рівень розвитку емоційного інтелекту вищий, ніж у хлопців та чоловіків. Це пов'язано з вищими показниками таких складових феномену як емоційна обізнаність, емпатія, вміння розпізнавати емоції [7].

Ключовою передумовою управління власними емоціями виступає рівень розвитку самосвідомості. На ранніх стадіях розвитку особистості формуються також механізми саморегуляції, основою для яких виступає ступінь розвиненості самосвідомості [6].

Локус контролю – ще один чинник прояву емоційного інтелекту. Дослідження показують, що особи із внутрішнім (інтернальним) локус-контролем схильні частіше засуджувати себе та більш сензитивні, коли засуджують інших, а з зовнішнім (екстернальним) локус-контролем більш схильні прощати як інших, так і собі [5].

Релігійність – останній в нашому переліку чинник, що впливає на прояв емоційного інтелекту. Дослідження показали прямий взаємозв'язок між високим рівнем релігійності та емоційного інтелекту. Серед пояснень цього вчені називають переважно зовнішній локус контролю у релігійних людей, що сприяє емпатії та самоконтролю емоцій, релігійне виховання, яке базується на розвитку почуття безумовної любові [5].

Емоційний інтелект як динамічна структура, може розвиватися протягом людського життя під впливом певних чинників. Загальний принцип розвитку емоційного потенціалу спрямований спочатку назовні, а потім на себе.

Висновки. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що емоційний інтелект є важливим компонентом в структурі загального інтелекту людини, про що свідчать дослідження цього феномену вченими з різних країн. В структурі емоційного інтелекту виділяють такі компоненти як розуміння емоцій, емоційна обізнаність, управління емоціями, що включає керування власними емоціями та емоціями інших, а також контроль над експресією.

Емоційний інтелект розглядається як динамічна структура, що може розвиватися. Чинники розвитку емоційного інтелекту поділяються на біологічні та соціально-психологічні. До біологічних належать рівень емоційного інтелекту батьків, функціональна асиметрія мозку, властивості темпераменту та особливості його структури, сенсорні канали сприйняття та стать. До найважливіших соціальних чинників вчені відносять синтонічність у дитячому віці, розвиток раціональності у міру дорослішання, умови родинної соціалізації, рівень розвитку самосвідомості, локус контролю і релігійність. Емоційний інтелект актуалізує у психолога специфічну систему переживань, які є ефективним інструментом для роботи з особистістю клієнта. Внутрішнє слідування за власними відчуттями є одним з способів усвідомити невербальну інформацію від клієнта. Це дозволяє точно та оперативно проаналізувати проблему, висунути і оцінити психологічну гіпотезу, механізми її вирішення в контексті особистісних рис клієнта.

Список використаних джерел

1. Амплєєва О.М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2013. 20 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Гумецької. Київ, 2018. 512 с.
3. Дерев'яно С.П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернівці : Десна Поліграф, 2016. 312 с.
4. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки. Запоріжжя, 2010. 304 с.
5. Зарицька В.В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 4. С. 20–23.

6. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху : монографія. Київ : Вид-во «Освіта України», 2016. 182 с.

7. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. Психологія і суспільство. 2020. №1. С. 56–77.

Горовий Дмитро Володимирович,
практичний психолог Синівського ліцею
Синівської сільської ради Сумської області

РОБОТА З ДІТЬМИ, ЩО ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі в умовах війни з'явилась значна кількість людей, які опинились в складних життєвих обставинах та змушені були покинути рідні домівки в пошуках більш безпечного місця для життя. Велика кількість дітей та сімей пережили психотравмуючі події, наслідки яких тривалий час відбиватимуться на їх психічному здоров'ї, поведінці та подальшому розвитку особистості, а також їх життєдіяльності в цілому. Така ситуація свого роду виклик для України.

Мета статті – проаналізувати напрями психологічної підтримки дітей, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом виникла велика кількість досліджень, у яких висвітлюється досвід інших країн, та презентуються форми, методи та напрями психологічної підтримки дітей, що постраждали, зокрема, це, роботи С. Богданова, П. Волошина, З. Кісарчук, О. Лазебної, Г. Лазос, Я. Омельченко, Н. Пророк, Т. Титаренко, Н. Тарабріної, О. Черепанової, Л. Шестопалової та інших. Охарактеризуємо більш детально зміст і основні напрями психологічної підтримки дітей, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій.

В переважній більшості випадків робота психолога з дітьми, що пережили травмуючі події, починається з діагностики. Необхідно провести діагностику психологічного стану дитини. Т. Титаренко стверджує, що первинною діагностикою має бути бесіда, оскільки використання батареї тестів може завадити налагодити контакт з дитиною. Часто буває, що травмована дитина чи доросла людина взагалі не налаштовані на співпрацю з психологом, тому так важливо в першу чергу налагодити з нею контакт. За допомогою діагностичної бесіди психолог може з'ясувати актуальний стан дитини, характер травми, тривалість травмування та основні скарги та чи є підтримка у дитини з боку батьків, близького оточення. Також важливою складовою діагностики є спостереження за невербальною поведінкою дитини [4]. Додатково психологи використовують відомі та широко-застосовані психодіагностичні методики, що були впроваджені Н. Тарабріною: «Напівструктуроване інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей» та «Батьківська анкета для оцінки травматичних переживань дітей». Ці методики використовуються в поєднанні з такими методами, як спостереження, проєктивні методики, індивідуальні бесіди з батьками та дітьми. У працях науковців наголошується, що дуже важливо враховувати специфіку психодіагностики травматичного стресу, що розпочинається з встановлення в анамнезі дитини самого факту переживання нею травматичної події. І вже на цьому етапі відбувається актуалізація травматичного досвіду та пост-стресової симптоматики. Тому під час проведення обстеження, яке вимагає високої професіоналізму від фахівця, необхідно також уміти надати «першу психотерапевтичну допомогу». Адже при обговоренні болючих тем у дитини часто виникають афективні реакції, що виражаються у підвищеному збудженні, сльозах або проявах ворожості.

Типові симптоми ПТСР включають в себе нав'язливі переживання, нічні жахи, почуття відчуженості, замкнутість в собі та втрату інтересу до життя. Серед інших також

гіперчутливість, нервовість, агресивність, безсоння, труднощі у тривалій концентрації уваги. Є такі, як антисоціальна поведінка, зловживання алкоголем (у більш старших), соматичні скарги, суїцидальні думки та спроби вчинити самогубство [1].

Не завжди психодіагностика, відзначають дослідники, має відбуватися в присутності батьків, адже вони можуть стримувати відвертість дітей.

Для більш глибокого (грунтового) обстеження симптомів ПТСР в сучасній практиці застосовують такі методики, як «Дитячий модифікований варіант Місісіпської шкали оцінки посттравматичних реакцій» (М.Г. Магомедова) і «Модифіковану шкалу оцінки впливу травматичної події для дітей – CRIES-8». Вчителі, шкільні психологи, соціальні педагоги також використовують «Бланкову методику спостереження за дітьми», яка допоможе їм визначити симптоми та прояви психологічних розладів, які можуть проявлятися у дітей [3].

В залежності від тих чи інших результатів проведення психологічної діагностики травмованих дітей та сімей постає питання стабілізації психоемоційного стану, надання невідкладної психологічної допомоги. Зрозуміло, що внутрішньо переміщеним особам важливо не тільки задовольнити потреби у житлі, одязі, їжі, медичному обслуговуванні, чи новій роботі, влаштуванні дитини до школи чи дитячого садочку, а їм потрібно ще пристосуватись до нових умов життя. У процесі соціальної адаптації часто виникає вторинний стрес і потрібно подолати страх, зневіру, розпач, депресію, щоб продовжувати жити в нових умовах.

Метою психологічного супроводу перш за все є зменшення відчуття тривоги, страху та розпачу у дітей та батьків за допомогою пояснення і надання необхідної інформації про актуальний психічний стан, про психологічні негаразди та їх наслідки для особистості, підвищення психологічної грамотності батьків. Для зменшення психічної напруги важливо надавати допомогу та інформацію оперативно та своєчасно. При цьому необхідно створити обстановку безпеки та довіри.

Якщо на початку роботи з дітьми та батьками більш ефективними формами супроводу є індивідуальне консультування, то в подальшому краще здійснювати психологічний супровід у групах.

Більшість вітчизняних науковців, що займалися вивченням проблеми надання допомоги травмованим дітям та сім'ям (Н. Бадьїна, С. Богданов, З. Кісарчук, Н. Пророк, Н. Тарабрїна, Т. Титаренко, О. Черепанова, та ін.), спираючись на досвід фахівців різних науково-практичних центрів, у своїх роботах особливо відзначають, що успішними формами роботи зарекомендували себе такі, як групи особистісного розвитку, групи з подолання агресивності та розвитку комунікативних здібностей, групи з вирішення конфліктів та релаксаційні групи із саморегуляції. Високу ефективність показали такі форми і методи допомоги як групова робота із застосуванням технік ігрової терапії, тілесноорієнтованої психотерапії, арт-терапії (малювання, ліплення з пластиліну, глини), пісочної терапії, технік кататимно-імагінативної терапії, символдрами, казкотерапії тощо. Готовність багаторазово вислуховувати те, що розповідає травмована людина чи дитина є одним з ефективних способів допомоги у полегшенні її стану. Слід пам'ятати, що діти мають гнучкі компенсаторні механізми психіки і часто наслідки стресових обставин долають природним чином, «лікуючи» себе за допомогою гри, фантазування, малювання, емоційного відреагування ситуації тощо. І тому важливо сприяти їхній активізації, стримуючи дорослих від надмірної гіперопіки, співчуття та уваги, які часто формують позицію жертви, яка пасивно очікує допомоги, а не шукає самостійного виходу з ситуації.

Як свідчить практика, усі проблеми, з якими зіштовхуються сім'ї, що опинилися в складних життєвих обставинах у нових життєвих умовах дуже різноманітні. Не дивлячись на усі гарантовані державою види допомоги, у цих людей все одно виникали труднощі із пошуком нового житла, нової роботи, школи або дитячого садочку, тому вони часто потребували сприяння налагодження соціальних зв'язків із місцевими закладами охорони здоров'я, соціальними службами, закладами і установами освіти, позашкільними закладами, а також сприяння працевлаштування батьків.

До основних проблем, що стосуються матеріального та побутового забезпечення, додаються ще й проблеми психологічного характеру, що відносяться до прив'язаності до рідного краю та власного дому, неможливістю займатися улюбленою справою та спілкуватися з близьким оточенням. Важливу роль відіграє ставлення приймаючої сторони до внутрішньо переселених дітей та сімей. Шкільним учителям та психологам нерідко доводилося нейтралізувати дитячі конфлікти через відсутність толерантності або упередженого ставлення до цих дітей або через їх власну недоброзичливу поведінку. Цим суперечностям сприяють так званий розподіл дитячого середовища на «ми» та «вони», конфлікти через гуманітарну допомогу, заздрість, формування рентної установки «всі нам винні» і це часто призводить до вторинної травматизації дітей. Тому дуже велику роль відіграє психолог, що виконує функцію захисту та підтримки. Так, наприклад, з досвіду роботи соціальних служб львівської області, важливу роль відіграли організація та проведення інформаційних акцій спрямованих на толерантне сприйняття переселенців з боку місцевих жителів.

Для нормалізації психологічного стану дитини після переживання травмуючої події великого значення має психологічна робота з усією сім'єю так, як одним із наслідків травмування є порушення зв'язку між дітьми та батьками. Можуть виникати симбіотичні, або вимушено дистантні відносини між батьками і дітьми. Якщо у дитини виникають порушення поведінки, батьки часто відчують власну безпорадність: можуть надмірно гостро реагувати на скарги, дитячі капризи або оберігають від зіткнення з найменшими життєвими труднощами, що мимоволі сприяє закріпленню негативних поведінкових стереотипів.

Практика роботи з сім'ями свідчить, що при одночасному переживанні психотравми у батьків та дітей темпи відновлення їх психологічного стану можуть відрізнятись. У дітей, завдяки більшій психологічній гнучкості та адаптивним можливостям, нормалізація емоційного стану може відбуватися швидше на протигагу стану батьків і це може стати на заваді покращенню у дитини. Шкільному психологу слід з особливою увагою ставитися до того, що деякі батьки з різних причин уникають отримання психологічної допомоги через брак критичності до власного психологічного стану. У випадку загибелі одного з батьків різко обриваються зв'язки, функції померлого батька чи матері не переходять до того, що залишився живим. До того ж і емоційний стан дорослого в цьому випадку довго залишається дуже важким [2].

Основною метою в роботі психолога із подолання наслідків психотравми, на думку І. Ткачук, є допомога у переробці і подоланні травматичного досвіду дитини, активізації її природних захисних ресурсів, відновлення дитини в статусі продуктивного суб'єкта діяльності особистості та індивідуальності, здатної до позитивної взаємодії зі світом, людьми і собою. У роботі «Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби» авторка наголошує, що визначена мета має досягатись шляхом вирішення таких завдань: сприяння стабілізації емоційного стану та раціональному сприйняттю своєї життєвої ситуації; формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій; активізація процесів самопізнання, самоприйняття, саморегуляції і самоконтролю; надання допомоги у побудові позитивного образу майбутнього; сприяння прийняттю на себе відповідальності за власне майбутнє; розвиток соціальної компетентності та соціальної активності, оволодіння стратегіями успішної поведінки; формування спрямованості на особистісний розвиток і соціальну реалізацію.

Практика роботи показує, що психолого-педагогічний супровід травмованих дітей має відбуватись у формі комплексної програми допомоги із залученням усіх учасників навчально-виховного процесу. Вона містить чітко окреслені рекомендації для батьків, учителів, психолога та соціального педагога для здійснення навчальної, виховної, корекційної та розвиваючої роботи з учнями. Етапи роботи фахівців мають відповідати тим етапам переживання травми, на яких знаходиться постраждала дитина. Згідно умовного

розподілу відповідно це екстрена, короткострокова та пролонгована допомога, що іноді надаються паралельно.

Таким чином, планування та самоорганізація власної діяльності, підвищення самооцінки, активізація власних ресурсів особистості учня є допоміжним засобом у подоланні відставання у навчанні. Тому розвитку цих умінь та якостей також мають приділяти увагу при складанні корекційно-розвиваючих програм.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення досвіду роботи практичних психологів закладів освіти з питань психологічної підтримки дітей, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій дозволив зробити такі висновки. Основними напрямками психологічної підтримки дітей зазначеної категорії мають бути такі: діагностика психологічного стану; стабілізація психоемоційного стану; подолання негативних проявів у поведінці (агресія, ворожість, замкнутість тощо); налагодження соціальних зв'язків; інтеграція в мікросередовище (група, клас, громада); налагодження стосунків в сім'ї; подолання наслідків психологічної травми; подолання труднощів у навчанні. Подальших досліджень потребує питання створення дієвої та більш узгодженої та досконалої технології психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей, яка б дозволила більш ефективно справлятися з проблемами та наслідками переживання травматичного досвіду у дітей та дорослих і суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник. К. :ТОВ «Логос», 2018. 207 с.
2. Музиченко І.В., Ткачук І.І. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби : методичні рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 88 с.
3. Пророк Н.В. Особливості посткризової психологічної діагностики дітей. Освіта України в умовах військового конфлікту на Донбасі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Лисичанськ, 27 лютого 2017 р.). Лисичанськ : ФОП Чернов О.Г., 2017. С. 157–161.
4. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

Грачова Вікторія Миколаївна,

практичний психолог

закладу дошкільної освіти

ясла-садок Краснопільської селищної ради Сумської області

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що в Україні має забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення змісту освіти та організації освітнього процесу відповідно до демократичних цінностей. Дошкільна освіта має гнучко реагувати на соціальні запити. Її реформування спричинило потребу в оновленні в діяльності закладів дошкільної освіти, тому в умовах нової освітньої політики впровадження інновацій є неминучим. У сучасних умовах професійної діяльності практичного психолога інноваційний процес набув масового характеру, визначаються нові способи підвищення якості навчання і виховання дітей, пошук нових ресурсів для досягнення кращих результатів у дошкільній освіті.

На сторінках сучасних дошкільних видань розповсюджується досвід роботи педагогів-новаторів. Такими були свого часу В.О. Сухомлинський, М. Монтессорі, Софія

Русова, Ш. Амонашвілі. Наразі в Україні шириться «дошкільний» новаторський рух завдяки таким відомим іменам, як Л. Блудова, Н. Дернович, А. Шульга, М. Єфименко, Н. Гавриш, К. Крутій, Г. Ткаченко, Л. Шелестова та інші.

Мета статті – проаналізувати використання інноваційних технологій у професійній діяльності практичного психолога закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Орієнтація освіти на гуманістичні принципи навчання і виховання дитини та забезпечення відповідних умов допомагають створенню відповідної моделі соціальної компетентності людини, яка б дозволяла їй оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей.

Один із найважливіших етапів є дошкільний період життя. І саме тому психологічне забезпечення розвитку дитини в дитячому садочку, її навчання й виховання набувають великого значення в подальшому житті кожної особистості.

Переважна частина вихователів та психологів закладів дошкільної освіти, працюючи в руслі сучасних освітніх технологій, виступають швидше як раціоналізатори педагогічної діяльності. Вони активно застосовують нові підходи у практиці, відтворюючи або модернізуючи їх на рівні власного бачення, особливостей віку дітей, специфіки умов. Технологія – це сукупність прийомів, застосованих у якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [3].

Педагогічна технологія – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [4].

На сьогоднішній день налічується більше сотні освітніх технологій, які можна застосовувати у професійній діяльності практичного психолога закладу дошкільної освіти.

До числа сучасних освітніх технологій можна віднести: здоров'язберігаючі технології, технології проєктної діяльності, технологія дослідницької діяльності, інформаційно-комунікаційні технології, особистісно-орієнтовані технології та ін.

Здоров'язберігаючі технології. Метою здоров'язберігаючих технологій є забезпечення дитини можливості збереження здоров'я, формування в нього необхідних знань, умінь, навичок щодо здорового способу життя.

Арт-терапія. В процесі арт-терапії відбувається зцілення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього. Техніки арт-терапії працюють на невербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції.

Казкотерапія. Казкотерапія – це метод, у якому казкова форма застосовується для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. У дошкільному віці у дітей переважає наочно-дійове та наочно-образне мислення.

Спадщина Софії Русової («Український дитячий садок»). Вченою обґрунтовано умови гармонійного виховання у закладі дошкільної освіти: виховання повинно бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним, відповідати соціально-культурним вимогам часу, вільним, незалежним від тих чи інших урядових вимог.

Педагогіка М. Монтесорі («Будинок вільної дитини»). Створення предметно-просторового середовища, у якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною та самостійною. Індивідуалізація розвитку дошкільників реалізується з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей.

Спадщина В. Сухомлинського. Педагогіка Сухомлинського – це педагогіка серця, дитиноцентризму й толерантності, яка базується на ідеї наближення навчально виховного процесу до конкретної дитини. Уроки мислення у природі сприяють розумовому, мовленнєвому, духовному розвитку дошкільнят. Моральні цінності є складовою частиною його цілісної педагогічної системи.

Метод психолого-методичного проектування. Автор Т. Піроженко. Технологія допомагає педагогу здійснювати особистісну орієнтовану освіту, де в центрі перебуває дитина, розвивати творче мислення і самостійність.

Інтеграція освітнього процесу. Автор Н. Гавриш. Сутністю технології є блочно – тематичний підхід до планування освітньо-виховної роботи, застосування технології дає змогу максимально ефективно реалізувати інтегрований зміст дошкільної освіти в розвивальному середовищі в дошкільному навчальному закладі.

Методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання. Автор Л. Шульга. Суть технології. Діти зображують навколишнє тільки після емоційних зустрічей з ним у процесі спостереження, розгляду картин, слухання музики, читання, розповідання. Головне завдання організації зображувальної діяльності – навчання дітей різним технікам малювання.

Музейна педагогіка. Автор А. Ліхтварк. Науковець А. Ліхтварк сформулював ідеї щодо освітнього призначення музеїв і запропонував новий підхід до відвідувача. Нині посилюється увага до розширення освітніх можливостей музею, до проблем музейної комунікації. Розробляються різноманітні методики роботи з відвідувачами.

Система освіти «Довкілля». Суть технології. Система освіти «Довкілля» формує цілісну свідомість людини, яка здатна брати відповідальність за своє майбутнє. Програма «Довкілля» як дидактична система викладання предметів природничого циклу альтернативна до традиційного підходу.

Ейдетика. Автор Є. Антошук. Ейдетика – чудовий засіб для розвитку пам'яті, образного й асоціативного мислення. Нині ейдетичні прийоми широко застосовуються в роботі з дошкільниками.

Технологія раннього навчання дітей. Автором технології, американським дитячим лікарем і психологом Г. Доманом створена сучасна теорія і програма раннього навчання дітей, зручна для застосування не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах. За його переконанням, у житті дитини найважливішими є два періоди: від народження до 1 року (відбувається інтенсивний фізичний розвиток дитини); від 1-5 років у цей період формується інтелект людини.

Методика використання схем-моделей для навчання дітей описовим розповідям. Автор Ткаченко Т. Навчаючи старших дошкільників складанню описових розповідей, використовують схеми-моделі. Діти вибудовують розповідь з дотриманням послідовності та параметрів, закладених у схемах: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії та ін.

Розвивальне читання за методикою Л. Шелестової. Метою використання даної технології є розвиток дітей (інтелектуальний, мовленнєвий, чуттєвої сфери, мотивації, дрібної моторики тощо), задоволення вікових потреб; навчання малюків читати, але не з метою підготовки до школи та набуття високої техніки цього виду діяльності, а задля формування позитивної мотивації, отримання задоволення від процесу діяльності, прищеплення любові до читання.

Технологія фізичного виховання дітей М.Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»). Проведення фізкультурних занять у формі ігрових дійств. Форма фізичної активності дітей – горизонтальний пластичний балет («пластик-шоу»), що поєднує музичність, хореографічність, естетичність дійства. Його скорочені програми використовують як фізкультурні хвилинки, паузи, а також як розваги і свята. Ігрова взаємодія з дітьми реалізується в рамках ігрової теми.

Концепція музичного виховання Карла Орфа. Система музичного виховання основана на різних видах музикування дитячої творчості, активній виконавчій діяльності. Орфовська система музичного виховання містить такі елементи: мовленнєві вправи, музично-рухові вправи, елементарне музикування, гра на шумових інструментах.

На підставі усього вищевикладеного можна зробити висновок, що впровадження інноваційних технологій оновить зміст та організацію освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а це:

– перехід від педагогіки вимог до педагогіки стосунків, розвиток творчих здібностей, особистісних якостей усіх учасників навчально-виховного процесу;

– інноваційна діяльність внесе нові елементи в традиційну систему навчання та виховання, принцип «дитиноцентризму» стане домінуючим;

– інновації допоможуть дітям засвоїти матеріал легко, швидко, в цікавій формі;

– використання інновацій допомагає педагогу йти в ногу з часом, готувати дітей до навчання в «Новій українській школі».

Висновки. Одним з важливих завдань навчальної діяльності є систематичне і цілеспрямоване орієнтування на активно-мотивоване оволодіння системою знань і способів діяльності вихованців у закладі дошкільної освіти. Всі зазначені нестандартні заняття в тій чи іншій мірі використовуються в практиці, а їх ефективність залежить від умов і способів використання, наскільки практичний психолог володіє технікою їх застосування і вміло використовує у своїй професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2017/11/13/doshk.pdf>
2. Крутій К.Л. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному закладі : методичний аспект. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. 128 с.
3. Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ : методичний посібник К. : Шкільний світ, 2010. 128 с.
4. Карасьова К.В. Ігровий простір дитини : посібник К. : Шкільний світ, 2011. 128 с.
5. Павлющенко Ю.М. Освітня робота в ДНЗ на засадах компетентнісного підходу. Розробка занять та виховних заходів : навч.-метод. посіб. для студ., курсант., методист. та ін. Харків : Видавнича група «Основа», 2018. 96 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : посібник. К., 2002, 202 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. затв. МОНМСУ. 2-е вид., допов. Київ : Академвидав, 2013. 464 с.
8. Пироженко Т. Технологія ефективної взаємодії К. : «Палітра педагога», 2016. №6. С. 15-18.

Грицай Жанна Михайлівна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Протягом багатьох століть людство намагалось знайти відповідь на запитання: «Чому люди проявляють агресивність один проти одного?». Це запитання науковцями розглядалось з різних позицій і тільки відносно недавно відповідь на це запитання дала психологія.

У сучасних реаліях нашого життя питання агресивності учнів підліткового віку є досить актуальною. Спостерігаючи за спілкуванням дітей даної категорії можна побачити, що вони в більшості випадків обирають агресивний стиль спілкування по відношенню до своїх однолітків, батьків та вчителів. Дуже часто за їх агресивністю криється невпевненість у собі, прагнення захиститися, утвердитися як особистість. Агресивність в учнів підліткового віку найбільше проявляється, як зазначає О.О. Волинська, в критичний період розвитку держави – повномасштабне вторгнення Росії в Україну, повна зміна цінностей у суспільстві, прагнення зберегти своє життя та ін. Саме тому актуальність даної проблеми на сьогодні є

дуже важливою та актуальною. Психологи на сьогодні намагаються приділяти якомога більше аналізу даного питання з метою надання психологічної допомоги учням пройти кризу підліткового віку з найменшими труднощами й створити підґрунтя для нормального розвитку особистості підлітка в юнацькому та дорослому віці.

Дану проблематику розглядало багато вітчизняних вчених: Г.М. Андрєєва, Л.П. Колчина, Е.В. Романин, С.Е. Роцин, Т.Г. Румянцева та ін. Це питання також розглядали й зарубіжні науковці – Р. Вальтер, А. Басс, К. Лоренц. За даними Всесвітньої Організації Охорони здоров'я наша держава посідає четверте місце серед інших держав саме з питання агресивності учнів підліткового віку. Такий результат дослідження ВООЗ є невтішним, але й водночас є зрозумілим. Саме діти підліткового віку найбільше піддаються впливам, бо ще неповністю сформовані у них цінності та світогляд, вони намагаються активно самореалізуватися у суспільстві, яке може впливати на них як негативно так і позитивно.

Зважаючи на такий стан тема агресивності в учнів підліткового віку на сьогодні активно досліджується і їй приділяється велика увага не тільки науковцями, а й державними органами.

Мета статті – розкрити особливості прояву агресивності в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – це перехідний період від дитинства до юності. У підлітковий період в організмі відбуваються зміни, які спричиняють статеву, фізичну і психологічну зрілість. Для дівчат – це вік від 12 до 15 років, для хлопців – від 13 до 16 років. Але в цілому період становлення організму та особистості триває набагато довше. У той же час справжня статева зрілість у людини настає значно пізніше – у 18–20 років у дівчат і у 20–24 роки у юнаків. На цей час біологічна здатність до продовження роду доповнюється психологічною і соціальною зрілістю.

Фізична і розумова праця, заняття спортом сприяють розвитку підлітка, вихованню здорової, сильної, витривалої і водночас чесною, доброю й духовно збагаченою людини.

Підлітки – це вже не діти, але ще й не дорослі. Підвищена секреція статевих гормонів зумовлює у підлітків підвищену емоційність, неусвідомлений неспокій і тривогу. Погано виховані, не навчені керувати собою підлітки стають зухвалими, грубими, часто вступають у конфлікти з батьками і вчителями через дрібниці, намагаючись довести свою незалежність. У цьому віці закладається багато рис характеру, властивих конкретній особистості, виробляється вміння контролювати власну поведінку, здатність керувати собою, своїми вчинками і настроєм. Людина стає особистістю в результаті самовиховання. У цей період формуються моральні якості людини, її цілеспрямованість. Під впливом авторитету дорослих і оточуючого середовища формується характер.

Причини підвищеної агресивності у дітей підліткового віку можуть бути різні:

– біологічні – організм підлітка активно росте та змінюється, гормони впливають на гостре сприйняття всього, підвищена агресивність, імпульсивність. Підлітки бачать усе тільки в білому або чорному й не сприймають напівтонів. Хлопці стають фізично сильнішими, відчувають свою силу й тому у них нерідко виникає потреба її продемонструвати;

– особистісні фактори – підліток може одягати маску агресивності, намагаючись при цьому приховати почуття провини чи образу, невпевненість у собі. Саме тоді агресивність стає засобом, щоб заявити про себе, самоствердитися за рахунок інших, слабших від них;

– стосунки в родині – негативно на дітей підліткового віку впливає недостатня увага до них з боку батьків, їх любові. Також на підлітків впливає гіперопіка або авторитарний стиль виховання з постійним контролем з боку батьків, необґрунтована критика, тиск, використання фізичної сили. Також агресивність може викликати народження в сім'ї молодшої дитини;

– рівень життя родини, її соціальний статус – підліток з малозабезпеченої сім'ї відчуває себе обділеним, обмеженим в багатьох речах й тому з цього приводу відчуває негативні емоції, озлоблений на інших, мстить іншим за їх перевагу. Дитина заможних

батьків навпаки може розуміти своє привілейоване становище й ні в чому собі не відмовляти, у тому числі – приниженні тих, хто слабкіший, бідніший, простіший і т.д.;

– бажання привернути до себе увагу – це може бути увага батьків, однолітків, об'єкту симпатії підлітка або значущих для нього дорослих;

– потреба захищатися – дитина підліткового віку дуже тонко сприймає зовнішні подразники, йому постійно приходиться стикатися з нерозумінням як з боку рідних, учителів так і з боку однолітків та друзів. Протистояти негативно налаштованому світу непросто, тому вона змушена захищатися, обираючи агресивність.

Крім того підліток може потрапити до поганої компанії, де діють певні правила, а вербальна та фізична агресивність вважається найкращим варіантом вирішення будь-яких питань. Сьогодні дуже часто поняття агресії, агресивної поведінки та агресивності ототожнюються. Але це не такі вже ж й однакові поняття.

У психологічному словнику агресія (від латинського «aggređi» – «gradus» – крок, «ad» – на, тобто «нападати», «рухатися на») подається як індивідуальна або колективна дія, спрямована на нанесення фізичної або психологічної шкоди, збитку або на знищення іншої людини або групи людей. У первинному сенсі бути агресивним означало «рухатися у напрямі мети без зволікання, без страху і сумніву» [6].

Американські дослідники Д. Річардсон та Р. Берон розглядають агресію як модель поведінки. Термін агресія, на їхню думку, часто асоціюється з такими негативними емоціями, як злість; із такими мотивами, як прагнення образити чи нашкодити; із негативними установками у вигляді расових або етнічних забобонів. Усі ці чинники, поза сумнівом, грають важливу роль у поведінці, результатом якої стає спричинення шкоди, але їх наявність не є необхідною умовою для подібних дій.

У свою чергу Е. Фромм аналізуючи феномен агресії, використовує такі терміни, як «псевдоагресія», «ігрова агресія», «агресія на самоствердження», «оборонна агресія» [7].

Для учнів підліткового віку агресивна поведінка є звичайним явищем. Саме через неї у дітей підліткового віку проходить соціалізація й саме агресивна поведінка виконує ряд важливих функцій. Якщо агресивна поведінка у підлітків у нормі, то вона може звільняти його від страху, допомагає відстоювати інтереси підлітка, захищає від проявів зовнішньої агресії та допомагає адаптуватися у суспільстві.

Особливість агресивної поведінки в підлітковому віці полягає в залежності дитини підліткового віку від групи однолітків, а також сумніви щодо авторитету дорослих.

Велику роль в мотивації агресивної поведінки відіграють негативні емоції та почуття. Вони виражаються у бійках, сварках, образах, булінгу та інше. Агресивна поведінка в складних ситуаціях розглядається учнями підліткового віку як найбільш переконливою. У той же час мотивація агресивної поведінки може бути як біологічною так і соціальною. У суспільстві саму ж агресивну поведінку вважають результатом генетичного неблагополуччя дитини.

Т.С. Мицкан наводить думку Ч. Дарвіна, котрий вважав агресивність ситуативним, соціальним психологічним станом [4]. А. Маслоу взагалі відносив агресивність до потреб руйнувати. На його думку агресивність є інстинктоїдною потребою – подібна інстинкту безпосередньо перед чи під час агресивної дії [4].

О.Ю. Петечел наводить думку Т.В. Сенько про те, що агресивність, як властивість особистості, розмежовується в більшості випадків з поняттями «жорстокість» і «ворожість». Ці два поняття розрізняють за ознакою – «заподіяння страждань заради страждань». Агресивна людина може і не бути жорстокою, а жорстока людина завжди агресивна. Як ми вже відзначали вище, агресивність відносять і до категорії властивостей особистості. Одна з основних ознак властивостей полягає в тому, що вони завжди виражають відношення людини до певної сторони дійсності [5].

Н. Литвинчук, Н. Мельниченко у своїй праці «Агресивність молодших школярів як соціально-психологічна проблема», спираючись на матеріали Великої української енциклопедії, доводять що агресивність – це багатозначний термін:

1. Ситуативний стан, що характеризується афективними спалахами гніву та імпульсивними проявами поведінки, спрямованими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту.

Агресивність як стан має такі складові:

а) когнітивний, що забезпечує орієнтування суб'єкта в ситуації;

б) емоційний, що виявляється в емоційних станах суб'єкта (гнів, ворожість тощо);

в) вольовий, що забезпечує агресивно налаштованому суб'єкту досягнення його мети.

2. Риса особистості, що спричиняє відносно стабільну схильність до агресії.

Таким чином, проаналізувавши літературу та ознайомившись з різними трактуваннями агресивності можна зробити висновки, що однозначного пояснення цього терміну не існує. У той же час можна зрозуміти, що більшість вчених-психологів мають однакове уявлення про природу агресії та її прояви [2].

І.С. Мазоха дає невеликий аналіз наукових праць, в яких розглядаються види й форми агресії відповідно до обраного певним дослідником критерію типології. Відповідно до цього аналізу стає зрозумілим, що будь-яка класифікація залежить від того підґрунтя, котре обирає автор для неї, саме тому існують різні підходи до виокремлення видів та форм агресії [3].

Межі агресивності буває важко визначити. Для когось агресивністю видається те, що інші назвуть просто енергійністю. Якщо агресивність має підстави, виглядає привабливо і викликає симпатії, вона може отримати назву здорової агресивності.

Н.О. Кордунова у своїй праці спирається на думку І.А. Фурманова, котрий у своїх дослідженнях виділив чотири категорії дітей схильних до агресивної поведінки:

1) діти, схильні до прояву фізичної агресії;

2) діти, схильні до прояву вербальної агресії;

3) діти, схильні до прояву непрямой агресії;

4) діти, схильні до прояву негативізму [1].

Крім того підліток може потрапити до поганої компанії, де діють певні правила, а вербальна та фізична агресивність вважається найкращим варіантом вирішення будь-яких питань.

Висновки. Працюючи над даною тематикою стає зрозумілим, що прояви агресивності у дітей підліткового віку є індивідуальними. Доказом цього є те, що підлітки мають свої специфічні набори установок, ціннісних орієнтацій та низької самооцінки, котрі й впливають на її агресивність. Крім того соціум та сім'я також мають великий вплив на дитину, котра переживає кризу підліткового віку, і саме вони можуть вплинути в подальшому на поведінку дитини та її рівень агресивності. Тому дуже важливо для подолання агресивності у дитини підліткового віку знайти ефективні методи її корекції під час роботи з такими дітьми.

Список використаних джерел

1. Кордунова Н.О. Особливості прояву агресивної поведінки в підлітковому віці. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153580558.pdf>

2. Литвинчук Н., Мельниченко Н. Агресивність молодших школярів як соціально-психологічна проблема. URL: <https://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/59869/1/Литвинчук%2c%20Мельниченко.pdf>

3. Мазоха І.С. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/1_2011/15.pdf

4. Мицкан Т.С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика. URL: https://theses.oa.edu.ua/DATA/18/%D0%9C%D0%B8%D1%86%D0%BA%D0%B0%D0%BD%20_dis.pdf

5. Петечел О.Ю. Теоретичний аналіз проблеми агресії. URL: http://www.irbisnbuf.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuf/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P

6. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : Навч. посіб. К. : Каравелла, 2012. 328 с.

7. Шевченко С.В. Психологічні особливості виникнення агресії особистості. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2018/37.pdf

Данік Галина Михайлівна,
практичний психолог
Роменського центру комплексної реабілітації
дітей та осіб з інвалідністю імені Наталії Осауленко,
м. Ромни, Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі визначення особливостей розвитку дітей з аутизмом є надзвичайно важливим та актуальним. Аутизм, або скорочено його називають РАС, сьогодні зустрічається все частіше: за статистикою приблизно одна дитина з 68, при цьому хлопчики страждають частіше у 3-4 рази, ніж дівчата. Ще кілька десятиліть тому про аутизм говорили у вузькому колі спеціалістів. Але на початку нашого століття сталися кардинальні зміни. Фахівці констатували так звану епідемію аутизму, яка, без перебільшення, охопила весь світ. Ця епідемія не зважає на соціальний статус, континент, чи країну, рівень матеріального забезпечення – в будь-якій країні, континенті, в будь-якому соціальному прошарку можна знайти хворих на аутизм. Виникає необхідність якомога детальніше визначити особливості таких дітей, з метою максимальної соціалізації, наскільки це можливо в кожному індивідуальному випадку.

Мета статті – охарактеризувати особливості розвитку дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу. На даний момент аутизм визначають, як дуже серйозний нейробіологічний розлад головного мозку. Вперше він був описаний швейцарським психіатром Лео Каннером, він назвав його – ранній дитячий аутизм. Однак більш глибокі дослідження в цій області були проведені зовсім недавно. З часів опису РДА Каннером виділяють дві його форми: синдром дитячого аутизму Каннера і аутична психопатія Аспергера.

Варіант Аспергера зазвичай легший, при ньому не страждає ядро особи. Цей варіант багато дослідників відносять до аутичної психопатії. Ці розлади мають різні клінічні прояви. Зокрема РДА Каннера зазвичай рано виявляється, в перші місяці життя, або впродовж першого року. При синдромі Аспергера, особливості розвитку починають виявлятися на 2-3 році. При синдромі Каннера має місце пізнавальний дефект і важчий соціальний прогноз, мова, як правило, не має комунікативної функції. При синдромі Аспергера інтелект більш збережений, соціальний прогноз значно кращий і дитина зазвичай використовує мову як засіб спілкування.

«Діти дощу» так називають дітей, які живуть поруч з нами. Такі діти грають із предметами не так як більшість, радіють іншому, для них не існує норм і правил, звичних для нас, їм нецікаво і незрозуміло те що роблять звичайні дівчатка і хлопчики. У них свій, закритий для сторонніх світ, ось головні критерії, які можна виділити: 1) порушення у сфері соціальних відносин, 2) порушення у сфері комунікації, 3) порушення у сфері сприймання. Спочатку вчені думали, що основними причинами аутизму є несприятливі умови в сім'ї і соціальний стрес.

Коли Лео Каннер вперше ідентифікував цей розлад, він доводив, що певні особливості батьків створюють несприятливий клімат для розвитку дитини і сприяє розвитку хвороби. Такі батьки згідно з описом – це дуже інтелектуальні, проте холодні батьки, однак пізніші дослідження не підтвердили цю гіпотезу. Деякі інші клінічні спеціалісти вважали, що високий рівень соціального і пов'язаного з навколишніми умовами стресу може бути однією з причин аутизму. Але дослідження не підтвердили і цю гіпотезу.

Сучасні методи дослідження виявили чимало ознак недостатності центральної нервової системи в аутичних дітей. Тому на теперішній час більшість авторів стверджують, що дитячий аутизм є наслідком особливої патології, в основі якої лежить саме недостатність ЦНС. Висунуто цілий ряд гіпотез про характер цієї недостатності. В наші дні проводяться інтенсивні дослідження, щодо їхньої перевірки, проте однозначних висновків немає.

Відомо, що в аутичних дітей ознаки мозкової дисфункції трапляються набагато частіше, ніж звичайно, в них нерідко проявляються і порушення біохімічного обміну. Ця недостатність може бути викликана широким колом причин: генетична зумовленість, хромосомні аномалії, вродженими обмінними порушеннями. Вона також може бути результатом органічного ураження ЦНС в результаті патології вагітності та родів, як наслідок нейроінфекції. Виявлено більше 30 патогенних факторів, які можуть привести до формування синдрому Каннера. Ймовірність розвитку аутизму підвищується, якщо жінка під час вагітності хворіла краснухою, до чи після вагітності мала справу з токсичними хімічними речовинами. Отже спеціалісти вказують на поліетиологію (багато причин виникнення) синдрому раннього дитячого аутизму.

Тривалий час в Україні діагноз «аутизм» не ставили, використовуючи діагнози «олігофренія», «шизофренія». У сучасній медицині та психології – це окреме захворювання, що має сприятливіший (більш позитивний) прогноз при лікуванні і подальшій адаптації дітей, які мають цей розлад на відміну від неможливості лікування олігофренії і обмеженнях в лікуванні шизофренії. Ранній дитячий аутизм проявляється на першому році життя. Є цікавий факт: у звичайної дитини на 126 годину життя починає працювати зворотній зв'язок, з'являється реакція на маму, впізнає, пошавлюється, аутист не впізнає маму, фіксується на інших предметах. Дитина залишається емоційно холодною, відгородженою, часто відмовляється обіймати маму, не реагує на слова та дії звернені до неї, навіть близьким важко добитись будь-якої реакції: посмішки, погляду. Емоційна холодність характеризується батьками таких дітей: «Він ніби дивиться крізь мене», «Вона ніколи не посміхається», «Я думала, що він глухий», «Вона, щоразу немов застигає, коли я беру її на руки». Це лише деякі із типових висловів, що використовуються батьками для опису стану дітей.

Мова розвивається із затримками, або взагалі відсутня. Важко переносять контакт «очі в очі» і стараються уникнути тактильних контактів. З віком проявляється вибірковість в контактах із зовнішнім світом. Дитина спілкується тільки з обмеженим колом людей, частіше за все це батьки, родичі. Проявляє вибірковість в їжі, одязі. Будь яке порушення звичного ритму життя веде до сильної афективної реакції. Для цих дітей характерна лякливність, відчуваючи страх вони можуть реагувати агресивно, буває так, що агресія приймає форму аутоагресії. Спостерігається велика кількість мовленнєвих та рухових стереотипів.

Для певної групи таких дітей характерні захопленість аутистичними інтересами. Діти цієї групи стараються сховатись від навколишнього світу в своїх інтересах, при цьому їх заняття носять стереотипну форму і не несуть пізнавального характеру. Захоплення носять циклічний характер, дитина може роками розмовляти на одну і ту ж тему, малювати або відтворювати один і той же сюжет в іграх. Повернемося до вищезазначеної тріади порушень при аутизмі: порушення соціальної взаємодії, порушення комунікації, стереотипія інтересів.

Саме ця трійка порушень і визначає психологічний портрет аутиста. Аутист – гіперсенсорна дитина. Він бачить все однаково, не виділяючи головне. Наприклад, звичайна вітрина, де виставлено багато різних речей, аутист сприймає однаково все – манекен, одяг, тріщину на склі, відблиск сонця, муху, яка літає біля вітрини. Світло занадто яскраве, звук занадто сильний, звичайні сенсорні подразники занадто сильні для аутиста і викликають внутрішню напругу.

Якщо накопичуються сенсорні подразники може наступити сенсорна депривація, через внутрішню напругу дитина ніби відключається: не чує, не бачить, не реагує. Це і пояснює величезну потребу в прогнозованому оточенні (одна обстановка, дорога, люди). Цим же і пояснюється необхідність в аутостимуляції, звичні рухи приносять приємні

відчуття, які згладжують неприємні сенсорні сигнали із зовнішнього світу. У дитини-аутиста вся енергія направлена на захист від зовнішнього світу, в той час як у звичайних дітей на пізнання.

Існує класифікація аутистичних розладів:

Перша група – найважча. Форма компенсаторного захисту будується радикально – жодних контактів із зовнішнім світом. Контакт очей відсутній, мова відсутня, польова поведінка, вона залишається ведучою.

Друга група – несприйняття більшої частини зовнішнього світу, скрупульозне виконання життєвого стереотипу: одна дорога, один одяг, одні меблі. В новій обстановці відчуває страх, обличчя напружене, рухи механічні, в звичайній обстановці виконує завчений ритуал, відразу відводить погляд. Для цієї групи характерний симбіотичний зв'язок з рідними, він вважає рідних частиною себе. Через це не можна розривати цей зв'язок. До 5-6 років формується особливе сприйняття світу. Може знати добре, щось одне, наприклад кольори, відтінки. Ці діти можуть використовувати мову, щоб висловити свої потреби, можуть цитувати мультфільми, або цитати із казок. Для них характерна ехолоалія – повторення слів. Вербальна ауто стимуляція – декламація віршів, реклами. Часто неправильно використовує займенники, говорить не «я сказав», а «Вова сказав».

На відміну від другої групи дітей-аутистів, які бояться всього нового, незвичного, діти третьої групи дітей-аутистів ніби позбавлені природного відчуття страху, можуть кинутись на машину, виглядають звичайно, типово, рухи механічні, мова монологічна (розмовляють самі з собою). Погляд не відводять, але дивляться ніби крізь вас, можуть цитувати складні фрази, вірші, але в їхній мові відсутні паузи, інтонація. Переважає домінуючий зв'язок з дорослими.

Четверта група дітей-аутистів на перший погляд схожа на дітей з ЗПР, але діти з ЗПР з часом вирівнюються, тоді як у аутистів залишаються специфічні особливості на все життя: педантичність – стереотипи у поведінці, інтересах, дуже правильні, дуже залежні від дорослих. Всі стосунки із зовнішнім світом будуються через дорослого, часто шукає підтримки від значимих дорослих, мова повільна, часто граматична.

В реабілітації дітей-аутистів використовують кілька методик, які враховують особливості цих дітей: методика ТЕАСН, передбачає спеціально організовану обстановку, заучування стереотипів дій. Методика АВА передбачає використання, як правило продуктового стимулятора, за виконану дію, таким чином добиваючись заучування певних стереотипів дій.

На базі Роменського центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю практичним психологом використовуються різні методи роботи, які базуються на трьох важливих принципах роботи з аутистами, а саме: підказка, заохочення, корекція помилки.

Види підказок:

Фізична підказка – полягає в тому, що психолог повністю виконує дію рукою дитини. Цю підказку найчастіше використовують під час навчання імітації, розуміння інструкції та інших навичок.

Жестова підказка – полягає в тому, що за допомогою вказівного жесту даємо дитині зрозуміти що ми хочемо від неї. Найчастіше використовують під час корекції мовлення, візуального сприйняття.

Вербальна підказка – використовується для дітей-аутистів у яких є хоча б мінімальний рівень мовлення, коли навчають висловлювати прохання, вести діалог.

Візуальна підказка – полягає в тому, що на картинці дитині показують правильну відповідь. Найчастіше використовується коли вчать відповідати на питання з допомогою картинок.

Моделінг – підказка, що передбачає моделювання правильної реакції. Передбачає вміння імітувати.

З часом рівень підказок знижується з метою добитись самостійної реакції дитини.

Дуже важливим у практичній роботі з дітьми-аутистами є принцип заохочування, тому що частіше за все для них не є важливим похвала мами чи схвальний жест з боку іншого дорослого.

Важливо визначити що є заохочувальним стимулом для дитини : це може бути іграшка, цукерка, мультфільм. І після виконання потрібної дії дитині пропонується відповідний стимул.

Наступний принцип корекція помилки. Використовується, якщо дитина не правильно реагує. Психолог перехоплює не правильну реакцію дитини, дає ту саму інструкцію і моментальну підказку.

Важливо зазначити, що в роботі з дітьми-аутистами, використовується індивідуальний підхід та відповідні практичні вправи.

Вони можуть бути дуже простими, навіть примітивними, оскільки аутизм це дуже складний нейробіологічний розлад, при якому присутня аутистична тріада: порушення, або повний недорозвиток мовлення, порушення соціальної взаємодії, стереотипія дій. Далі приводяться приклади практичних вправ з розвитку та формування елементарних навичок.

Вправа «Вчимо рухи». Вибираємо рухи, яким хочем навчити дитину (наприклад: плескати, стукати кулаком, підіймати рухи в гору). Всі ці рухи будемо вчити за один раз. Якщо дитина навчиться повторювати і плескати за вами, повторюйте цей рух. Але два рухи, які дитина ще не відпрацювала ще залишається. Демонструйте рухи в хаотичному порядку. Для навчання імітації зазвичай використовують фізичну підказку, намагаючи зберігати рівномірний, швидкий темп.

Приклад навчання:

Психолог дає інструкцію: «Зроби так».

Плескає.

Дає повну фізичну підказку.

Дає заохочення.

Психолог: «Зроби так».

Стукає по столу.

Дає повну фізичну підказку.

Дає заохочення.

Пам'ятаємо, що підказка поступово знижується.

Вправа «Розвиток візуального сприймання, зіставлення неідентичних картинок»

Викладаємо перед дитиною картинки (коза – собака – півень).

Даємо інструкцію (куди підходить?) і картинку (наприклад, кози) дитині.

Даємо підказку. Жестову, якщо дитина розуміє жест (показуємо на козу), фізичну – якщо в дитини низький рівень розвитку (рукою дитини ставимо козу на козу).

Даємо заохочення.

Наступна інструкція з картинкою.

Підказка.

Заохочення.

Вправа «Розвиток слухового сприймання»

Демонструємо на прикладі розрізнення немовленнєвих звуків.

Викладаємо перед дитиною три предмети що видають звук (наприклад: барабан, дзвіночок, маракас).

Маємо біля себе аналогічний набір предметів, захований так щоб дитина не бачила.

Демонструємо звук так щоб дитина не бачила, яким предметом ми це робимо.

Ставиться запитання «Що звучало?»

Даєте жестову підказку і допомагаєте дитині теж подзвонити у дзвіночок.

Даєте заохочення.

Знову демонструєте звук.

Повторюєте кілька разів на кожен предмет.

Вправа «Розвиток розуміння мовлення». Приклад «Розрізнення предметів»

Перед дитиною чашка, ложка, тарілка.

Інструкція: «Дай чашку».

Підказка (жестова чи фізична).

Дитина виконує завдання і отримує заохочення.

Інструкція: «Дай ложку».

Підказка.

Заохочення.

Вправа «Розвиток ехореакції»

Вибираємо 2-3 вокалізації (залежності від рівня розвитку дитини) і працюємо за тим самим алгоритмом: інструкція, підказка, заохочення.

У такого ехотренінгу є одне правило:

Якщо у дитини тричі поспіль не вийшов заданий звук, то дайте їй просту інструкцію: нехай повторить такий звук, який точно зможе (наприклад, скажи «а»). Інакше, якщо дитина не почуватиметься в ситуації успіху, то в неї сформується негативне ставлення до таких завдань.

Вправа «Розвиток прохання»

Ця навичка потребує найбільше зусиль із боку дорослих. Для її відпрацювання треба буде постійно створювати ситуації, у яких дитині потрібно щось попросити. А для того щоб дитина захотіла попросити, має бути мотивація отримати цей предмет.

Над проханням треба працювати в кілька етапів.

1. Визначити мотиваційні стимули.
2. Визначити рівень розвитку дитини.
3. Підготувати навчальне середовище.
4. Очікування ініціативи.
5. Вимога складнішої реакції.
6. Доступ до бажаного.

Отже, почнемо з навчального середовища. Додаємо в навколишнє середовище те, що дитина любить: іграшки, їжу, тощо. Але все це має бути для неї недоступне, тобто сама вона взяти не може.

Коли дитина помічає предмет, вона виявляє ініціативу. Тобто показує, що хоче отримати цей предмет. Лише після ініціативи даємо дитині підказку, якої саме реакції ми очікуємо, і після правильної відповіді вона отримує бажаний предмет.

Ось кілька практичних ситуацій:

Кладемо цукерки у прозорий контейнер. Якщо дитина не звертає на них увагу, починаємо демонстративно шелестіти обгорткою. Дитина побачила цукерку, починає забирати її у нас. Дорослий дає підказку «Скажи: цюця», дитина говорить і отримує заохочення (цукерку).

Наступний приклад:

Дитина дивиться мультики. Дорослий ставить руку на планшет. Дитина починає забирати руку і кричати «Ні». Дорослий дає підказку «Скажи: Забери. Дитина каже «Забери», дорослий відразу забирає руку і дитина далі дивиться мультфільм.

Наступний приклад:

Дитина полюбляє складати пазли. Ви сідаєте складати разом з нею, дали їй 5 пазлів, а решту тримаєте в себе. Дитина склала всі свої частини, побачила що решта частин у вас і сказала «Дай». Ви відразу даєте підказку «Скажи: Дай пазли». Після того, як дитина сказала, вона отримала заохочення.

Для того щоб максимально багато разів відпрацювати кожне прохання, потрібно давати бажаний предмет невеликими порціями : пів печива, 30 с мультфільму, 1 пазл тощо.

Те саме стосується і прохання про інформацію. Для того щоб навчити дитину ставити запитання, також потрібно наперед продумати ситуацію. Наприклад, кажемо дитині «Візьми печиво», але перед тим, ви його заховали. Коли дитина почне шукати даєте підказку: «Скажи, де печиво». Дитина повторює і отримує відповідь та доступ до печива.

Це невелика частина прикладів практичної роботи з дітьми-аутистами дає уявлення наскільки скрупульозним та деталізованим є такий вид роботи, який складається з великої кількості кроків, які в результаті приводять до очікуваних результатів – максимально можливої, в кожному індивідуальному випадку, соціалізації.

Висновки. Отже у даному дослідженні ми зробили історичний огляд проблеми аутизму, описали триаду порушень характерних для аутизму: порушення у сфері соціальних відносин, порушення у сфері комунікації, порушення у сфері сприймання. Охарактеризували психологічні особливості чотирьох груп дітей з аутизмом, відповідно тяжкості захворювання, та основні методики реабілітації дітей з аутизмом, які мають за мету максимальну соціалізацію таких дітей.

Список використаних джерел

1. Рахманов В. Аутизм. Аутичного кола (спектра) розлади. Методи надання допомоги. За та проти. Дніпро : РІА «Дніпро-VAL», 2018. 379 с. (prof-rahmanov.dp.ua).
2. Рахманов В. Спосіб тілесно-тактильної терапії дітей та підлітків з аутизмом, розладами мови і когнітивних функцій. Дніпро : РІА «Дніпро-VAL», 2018.
3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32308393.pdf>
4. Вікарі С. У нас дитина з аутизмом. Харків : Ранок, 2019. 112 с. URL: <https://www.yakaboo.ua/ua/u-nas-ditina-z-autizmom.html>
5. Аспергер Г. Аутизм. URL: <https://encyclopedia.autism.help/persons/gans-asperger>
6. Люди дощу – хто вони? Або що ви знаєте про аутизм. URL: <https://phc.org.ua/news/lyudi-doschukhto-voni-abo-scho-vi-znaete-pro-autizm>

Дмитренко Марина Олександрівна,

вихователь

Сумської спеціальної початкової школи № 31

Сумської міської ради

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. Мислення – психологічний процес пізнання, пов'язаний з відкриттям суб'єктивно нового знання, з розширенням завдань, з творчим перетворенням дійсності. Мислення – це рух ідей, що розкриває суть речей. Його результатом є не образ, а деяка думка, ідея. Мислення – це рух думки, що розкриває зв'язок, яка веде від окремого до загального і від загального до окремого. Тому мислення опосередковано, засноване на розкритті зв'язків, відносин, опосередкувань, і узагальнене пізнання об'єктивної реальності. Сучасні тенденції розвитку суспільства обумовлюють важливість виховання нового типу особистості – творчого та креативного, з високим рівнем духовності та культури. Відповідно, особливої важливості набуває виховання у підростаючого покоління спроможності творчо мислити, приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни оточуючого середовища, творити нове і перспективне.

Сучасними психологічними дослідженнями визначено, що основи діалектичного способу мислення закладаються з чотирирічного віку (Н.Н. Подд'яков, Н.Є. Веракса та ін.) [2]. Крім того, ідея розвитку творчої особистості знаходить відображення і в основних нормативних освітніх актах: Національній стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр., Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

У попередніх дослідженнях В. О. Моляко та співробітників лабораторії психології творчості (О.В. Завгородня, І.М. Біла, Т.М. Третяк, Н.А. Ваганова, Ю.А. Гулько, Н.М. Латиш, М.В. Шепельова) було проведено спеціальні дослідження творчого мислення в різних умовах, у різних видах діяльності і на різних вікових рівнях. У дослідженні трансформації творчих процесів у формах полімодальних образів та логічних і спонтанних

понять було здійснено диференційне визначення різних видів розуміння у загальній системі функціонування творчого (складного) мислення. Окремий акцент було зроблено на ролі суб'єктивних орієнтирів у вказаних процесах [7].

Г. Саймон розглядав творчість як створення нового продукту, який є цікавим, цінним, корисним для людства як у глобальному плані, так і в суб'єктивному – для окремої особистості [10].

І.Я. Лернер характеризує творче мислення за його продукту. Діти в процесі творчості створюють суб'єктивно нове, при цьому виявляючи свою індивідуальність [3].

За В.Н. Дружиніним, творче мислення – це мислення, яке пов'язане з перетворенням знань (сюди він відносить уяву, фантазію, породження гіпотез та інше) [1].

Суть творчого мислення зводиться, по Я.А. Пономарьову, до інтелектуальної активності і чуттєвості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності [9].

Розробкою проблем творчості займалися такі вчені: Ананьєв, Баррон, Дружиніна, Гілфорд, Моляко та ін.

А.З. Рахімов визначає творче мислення як безпосереднє мисленнєве бачення зв'язків у предметі, який вивчається, в результаті якого виникає або предметна реальність або суб'єктивно нове знання. На думку Дж. Ніренберга, творче мислення є складовою частиною людського інтелекту і означає пізнання чогось нового [5].

В. Кремень визначає поняття «творчість мислення» як «здатність перетворювати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії розв'язання проблем, методи перетворення нового знання на власне, особистісне мислення та відчуття» [8].

Важливою умовою є ставлення до творчості дитини, як до цінності. Сприятливий розвиток творчого мислення дошкільників неможливий без дотримання принципів: гуманізації, національної спрямованості, доступності, наступності, наочності, діалектичної взаємодії, індивідуального підходу [6].

У зв'язку з цим, перед педагогами дошкільних установ стоїть завдання створення оптимальних умов для розвитку у дітей основних розумових операцій діалектичного характеру.

Метою статті є визначення особливості та умови розвитку творчого мислення дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство – це особливий вік, коли дитина відкриває для себе світ, коли відбуваються значні зміни у всіх сферах її психіки: когнітивної, емоційної, вольової і які виявляються в різних видах діяльності: комунікативної, пізнавальної, перетворювальної. Це вік, коли з'являється здатність до творчого вирішення проблем, що виникають у дитини в різних життєвих ситуаціях – креативності. Під креативністю психологи розуміють здатність бачити речі у новому та несподіваному вигляді та знаходити унікальні вирішення проблем.

Проблема розвитку творчої особистості викликає гострий інтерес у всьому світі. Творчі здібності являють собою сплав багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається досі відкритим, хоча в справжній момент існує кілька гіпотез, що стосуються цієї проблеми. У даний час існує гостра соціальна потреба у творчості і творчих особистостей. Розвиток у дошкільнят творчого мислення одна з найважливіших завдань в дошкільних закладах сьогодні. У сучасному світі дуже важливі креативні і неординарні способи вирішення проблем, затребуваність людей, які вміють мислити нестандартно, творчо. Щоб бути успішним у подальшому житті дуже важливо розвивати неординарність мислення якомога раніше, і тоді буде більше можливостей досягти більшого в житті.

У зарубіжній психології творче мислення частіше пов'язують з терміном «креативність». У 60-х роках ХХ ст. поштовхом до виділення цього типу мислення послужили відомості про відсутність зв'язку між інтелектом і успішністю рішення проблемних ситуацій. Було встановлено, що остання залежить від здатності по-різному використовувати дану в задачах інформацію в швидкому темпі. Такий тип мислення

(Дж. Гілфорд, Н. Марш, Ф. Хеддон, Л. Кронбах, Е.П. Торренс) назвали креативністю і стали вивчати її незалежно від інтелекту – як мислення, пов'язане зі створенням або відкриттям чогось нового. Зокрема, відомий американський психолог Гілфорд, що займався проблемами людського інтелекту встановив, що творчим особистостям властиво так зване дивергентне мислення. Дивергентний спосіб мислення лежить в основі творчого мислення, яке характеризується наступними основними особливостями:

1. Швидкість – здатність висловлювати максимальну кількість ідей (в даному випадку важливо не їх якість, а їх кількість).
2. Гнучкість – здатність висловлювати широке різноманіття ідей.
3. Оригінальність – здатність породжувати нові нестандартні ідеї (це може виявлятися в відповідях, рішеннях, незбіжних з загальноприйнятими).
4. Закінченість – здатність удосконалювати свій продукт або надавати йому закінчений вид.

У вітчизняній психології так само широко розробляються проблеми творчого мислення людини. Вона ставиться як проблема продуктивного мислення на відміну від репродуктивного.

Дослідники одноставно виділяють творчу уяву і якість творчого мислення як обов'язкові компоненти творчих здібностей.

Виходячи з цього, можна визначити основні напрямки у розвитку творчих здібностей дітей:

1. Розвиток уяви.
2. Розвиток якостей мислення, які формують креативність.

Одним з найважливіших факторів творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей. На основі аналізу робіт кількох авторів, зокрема Дж. Сміта і Л. Керрола, було виділено шість основних умов успішного розвитку творчих здібностей дітей:

- першим кроком до успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток малюка;
- другою важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення обстановки, що випереджає розвиток дітей;
- третя, надзвичайно важлива, умова ефективного розвитку творчих здібностей впливає з самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил;
- четверта умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні дитині великої свободи у виборі діяльності, у чергуванні справ, в тривалості занять одним яким-небудь справою, у виборі способів і т.д.;
- п'ята умова успішного розвитку творчих здібностей передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих;
- шоста умова успішного розвитку творчих здібностей – тепла дружня атмосфера в сім'ї і дитячому колективі.

Дорослі повинні створити безпечну психологічну базу для повернення дитини до творчого пошуку і власних відкриттів. Але створення сприятливих умов недостатньо для виховання дитини з високим творчим потенціалом, хоча деякі західні психологи і зараз вважають, що творчість спочатку властива дитині і, що треба тільки не заважати їй вільно самовиражатися.

Висновки. Отже, виховання творчих здібностей дітей буде ефективним лише в тому випадку, якщо воно буде являти собою цілеспрямований процес, у ході якого вирішується ряд приватних педагогічних завдань, спрямованих на досягнення кінцевої мети. У дошкільнят, у тому числі в дитячих садах, необхідно виявляти і розвивати інтелектуально-творчі задатки. У дітей дошкільного віку здатності до творчості розвиваються поступово, проходячи кілька стадій розвитку. Дослідження дитячої творчості виділяє три стадії розвитку творчого мислення: наочно-дійсне, причинне і евристичне. Дошкільний вік має багатющі можливості для розвитку творчих здібностей. На жаль, ці можливості з часом необоротно

втрачаються, тому необхідно, як можна ефективніше використовувати їх у дошкільному дитинстві. Важливо постійно стимулювати дитину до творчості проявляти співчуття до його невдач, терпляче ставитися навіть до дивних ідей невластивим в реальному житті.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І.Я. Барташніков О.О. Вчися граючи: Тренування інтелекту. Гра і тести для дітей 5-7 років / Барташнікова І.Я., Барташніков О.О. Харків, 2007. 412 с.
2. Багатий В., Ньюкалов В. Розвиток творчого мислення (ТРВЗ у дитячому садку). [Текст] / Багатий В., Ньюкалов В. // Дошкільне виховання. 1994. № 1. С. 17–19.
3. Венгер Н.Ю. Шлях до розвитку творчості [Текст] / Венгер Н.Ю. // Дошкільне виховання. 1982. № 11. С. 32–38.
4. Виготський Л.М. Уява і творчість у дошкільному віці. СПб. : Союз, 1997. 92 с.
5. Годфруа Ж. Психологія. К. : Світ, 1992. 460 с.
6. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. 1998. № 1. С. 3–5.
7. Моляко В.О. Проблеми розумової діяльності в ускладнених умовах. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. Київ, 2021. С. 7–46.
8. Паскаль. Методичний посібник для викладачів початкової школи та вихователів дитячих садків з курсу «Розвиток творчості». [Текст] / Паскаль.
9. Прохорова Л. Розвиваємо творчу активність дошкільнят. [Текст] / Прохорова Л. // Дошкільне виховання, 1996. № 5. С. 21–27.
10. Simon H.A. Creativity in the arts and the sciences. The Canyon Review and Standart. 2001. № 5. P. 203–220.

Душина Марина Миколаївна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. 2014 року війна в Україні розпочалася із збройної окупації Росією сходу країни та Криму. 24 лютого 2022 року повномасштабне вторгнення Росії в Україну зруйнувало життя мільйонів громадян, розділивши його на «до» і «після». Дослідження психологічних особливостей прояву стресу в підлітків в умовах війни є надзвичайно актуальним, оскільки діти перебувають у критичному періоді свого розвитку і є вразливими перед лицем серйозних життєвих викликів, а надто такої екстремальної події як війна. Війна зачепила всі сфери суспільного життя суттєво змінивши, а подекуди і зруйнувавши, освітній процес в Україні. Багато шкіл перейшли на дистанційне навчання, деякі взагалі припинили своє існування разом з цілими громадами, що створило додаткові, перш за все, психологічні труднощі для дітей. Втрата звичного навчального середовища та соціальних зв'язків, втрата близьких, розлука та фінансові труднощі підсилюють стрес у підлітків, помітно впливаючи не тільки на академічну успішність та соціальну адаптацію, але й на психічне здоров'я дітей загалом. Сім'ї, які змушені були покинути свої домівки, стикаються з проблемами інтеграції дітей в нових школах і громадах, що тривожить як батьків, так і вчителів. Ця стаття присвячена саме проявам стресу в учнів підліткового віку, які так важливо своєчасно розпізнати і надати відповідну допомогу або підтримку: створення безпечного і підтримувального навчального середовища, розроблення адаптивних

навчальних стратегій, використання відповідних технік, які допомагають знизити рівень стресу під час навчального процесу тощо. До того ж, раннє виявлення та розуміння проявів стресу допоможе запобігти розвитку серйозних психічних розладів, таких як депресія, тривожні розлади чи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Дослідження специфіки прояву стресу в підлітків допоможе створити цільові програми підтримки та реабілітації, які сприятимуть їхньому здоровому психологічному розвитку та адаптації до нових умов.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «стрес» та особливостей його прояву в учнів підліткового віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі стрес став невід’ємною частиною нашого життя. У XXI столітті значно зросла увага до питань психічного здоров’я, зокрема, через зростання рівня урбанізації, прискорення темпу життя, збільшення навантаження у навчальній та професійній сферах, економічну нестабільність, політичні конфлікти та соціальні проблеми. Всесвітня організація охорони здоров’я та інші міжнародні організації активно сприяють інформуванню людей щодо проявів та необхідності запобігання і лікування стресових розладів, що особливо актуально після глобального виклику пандемії COVID-19 та міграційної кризи, спричиненої війнами, зокрема, повномасштабною війною Росії проти України, яка змусила мільйони українців докорінно змінити своє життя. ВООЗ назвала стрес «епідемією XXI століття» через його масове поширення і серйозний вплив як на фізичне, так і на психічне здоров’я.

Дослідженню стресу та зокрема його чинників присвячені праці таких науковців як: Р. Адер, А. Бек, О.Д. Боярчук, Л. Каннер, В. Кеннон, Н. Коен, Р. Лазарус, Е.Г. Лофтус, Б. Мак’юен, Л.Б. Наугольник, Р. Річард, Дж. Роттер, Г. Сельє, Г. Томас, К. Трейсі, С. Фолкман. Також багато наукових робіт дослідників присвячено вивченню особливостей прояву стресу у дітей та підлітків: К.К. Борщ, Т. Гончарова, М.С. Кудінова, Н.М. Макаренко, І.П. Марціновська, Д.І. Марценковський, О.К. Напрєєнко, Р. Павелків.

Сьогодні існує чотири основних підходи до розуміння стресу як феномену і власне визначення поняття «стрес»: це біологічний, соціальний, психологічний та інтегративний наукові підходи [7].

Біологічний підхід полягає у розумінні стресу як фізіологічної реакції організму на зовнішні стимули. Волтер Бредфорд Кеннон визначав стрес як стрес – це фізіологічна реакція організму на зовнішні обставини, які загрожують гомеостазу. Стрес активує відповідь «бий або тікай», де тіло готується до швидких і енергійних дій для захисту або уникнення загрози. Така реакція характеризується вивільненням адреналіну та інших стресових гормонів, які підвищують серцебиття, розширюють дихальні шляхи, збільшують рівень глюкози в крові та змінюють інші функції організму для виживання у небезпечних умовах. Кеннон пояснював, що ці біологічні реакції є частиною природних механізмів організму, які дозволяють адаптуватися до стресових ситуацій. Цей процес тимчасово забезпечує енергією та активує високий рівень уваги, які необхідні у кризовій ситуації; однак інтенсивний і тривалий стрес може призводити до виснаження та різних захворювань. Ганс Сельє, австрійсько-канадський науковець, визначав стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-яку вимогу, спровоковану різними стимулами навколишнього середовища – «стресовими факторами». Сельє – автор трьох фазної моделі загального адаптаційного синдрому (GAS), яка складається з: фази тривоги, фази опору або адаптації та фази виснаження. Його дослідження показали, що різні види подразників (непов’язані між собою та навіть протилежні) викликають однакову сукупність реакцій на них. Він вважав, що тривалий і стійкий вплив стресу, який сьогодні відомий як хронічний стрес, призводить до «хвороби адаптації». У своїх працях «Стрес життя» («The stress of life», 1956), «Стрес без дистресу» («Stress without distress», 1974) та «Стрес в моєму житті: мемуари науковця» («The stress of my life: A scientist’s memoirs», 1979) він докладно описав вплив стресу на організм людини та виокремив такі його види як позитивний («еустрес») і негативний («дистрес»).

Психологічний підхід акцентує увагу на когнітивних та емоційних аспектах стресу. Річард Лазарус, відомий своїми дослідженнями у сфері психології стресу, розробив модель,

яка включає первинну та вторинну оцінку стресорів. У своїй праці «Stress, appraisal and coping» (1984) спільно з Сьюзен Фолкман він описав процес оцінки загроз та вибору стратегій подолання стресу. Первинна оцінка включає визначення загрози або виклику, тоді як вторинна оцінка аналізує ресурси для подолання стресової ситуації. Аарон Бек, засновник когнітивної терапії, зробив значний вклад у розуміння стресу через призму когнітивних викривлень. У своїй праці «Cognitive therapy and the emotional disorders» (1976) він описав, як негативні думки та спотворення мислення можуть спричинити стресові реакції.

Соціальний підхід у вивченні стресу зосереджується на взаємодії між індивідом та його соціальним середовищем. Лео С. Каннер («The impact of chronic disease on the patient's daily life», 1953) розумів стрес як наслідок тривалого впливу соціальних та медичних проблем і наголошував на важливості соціальної підтримки та адаптації до хронічних стресових факторів у повсякденному житті. Томас Голмс і Річард Рей («The social readjustment rating scale», 1967) розробили шкалу соціальної адаптації (SRRS), яка вимірює рівень стресу, викликаного життєвими подіями. Вони вважали, що певні життєві події, такі як розлучення або втрата близької людини, мають об'єктивне стресове навантаження і здатні суттєво вплинути на здоров'я і благополуччя індивіда. Джуліан Роттер («Social learning and clinical psychology», 1954) розробив теорію соціального навчання, яка підкреслює роль соціальних і когнітивних факторів у формуванні стресу. Він вважав, що стрес виникає через невідповідність між очікуваннями людини та реальністю, а також через вплив соціального оточення на поведінку та сприйняття індивіда. Елізабет Гофман Лофтус («Eyewitness testimony», 1979, «The myth of repressed memory», 1994) вивчала вплив стресових подій на пам'ять та свідчення очевидців; досліджувала причинно-наслідковий зв'язок між соціальним контекстом, стресовою ситуацією та спотворенням пам'яті і свідчень. Вважала, що саме соціальні та психологічні фактори відіграють ключову роль у формуванні стресових реакцій та їх впливу на когнітивні процеси.

Психонейроімуноендокринологічний (інтегративний) підхід – це сучасний підхід до вивчення стресу, який інтегрує знання з психології, нейробіології, ендокринології та імунології (скорочено ПНІЕ), що дозволяє створити ширшу картину стресових реакцій, враховуючи всі аспекти – від молекулярного до психологічного рівня. Розуміння комплексної взаємодії різних систем організму людини допомагає розробити індивідуалізовані стратегії інтервенцій, програми корекції або лікування, які враховують унікальні особливості кожного отримувача послуг. Стає можливим виявлення ознак стресового впливу на ранніх етапах та своєчасного втручання, до того, як розвинуться хронічні захворювання або розлади, пов'язані зі стресом, такі як депресія, тривожні розлади, серцево-судинні захворювання тощо. ПНІЕ підхід представляють такі науковці як: Роберт Адер та Ніколас Коен («Psychoneuroimmunology», 1981, «Conditioning and stress: functional interrelations», 1981); Брюс Мак'юен («The hostage brain», 1994, «The end of stress as we know it», 2002); Естер Штернберг («The balance within: the science connecting health and emotions», 2000, «Healing spaces: the science of place and well-being», 2009); Кевін Трейсі («Neural regulation of immunity: implications for disease», 2000).

Прояви стресу – це індивідуальна відповідь організму людини, її реакція, викликана стресовими подіями (чинниками). Врахування різних наукових підходів до визначення поняття «стрес» дозволяє так само виокремити його прояви в індивідуальному досвіді підлітків. Я пропоную умовно поділити ознаки прояву стресу в підлітків на такі чотири групи:

Таблиця 1

Класифікація проявів стресу в підлітків

<i>Аспект прояву стресу</i>	<i>Ознаки (симптоми) прояву стресу</i>
Фізіологічний аспект (біологічний підхід) (Боярчук О.Д. «Біохімія стресу», 2013)	Фізіологічні зміни: прискорення серцебиття, дихання, підвищення кров'яного тиску, почервоніння шкіри, пітливість, блювота тощо. Хронічний стрес може призводити до виснаження, головного болю, розладів сну і

	порушень апетиту, захворювань серця, розладів імунної та ендокринної систем [2]
Психологічний аспект (Борщ К.К., Павелків Р., Напреєнко О.К. та Марценковський Д.І., Марціновська І.П., Наугольник Л.Б.)	Емоційні реакції: тривога, страх, плаксивість, роздратованість, агресія, втрата сенсу і смаку до життя, втрата відчуття радості і задоволення; депресія, тривожний розлад, дисоціативний розлад, ПТСР Поведінкові зміни: уникання ситуацій, соціальна ізоляція або конфлікти, бійки, самопошкоджувальні практики (селф-харм) тощо Когнітивні зміни: порушення уваги та концентрації, погіршення пам'яті, зниження мотивації, схильність до катастрофізації та інших негативних когнітивних викривлень, труднощі з ухваленням рішень [1–6]
Соціальний аспект (Борщ К.К., Марціновська І.П., Павелків Р., Наугольник Л.Б.)	Труднощі адаптації, проблеми комунікації в сім'ї і школі; уникання взаємодії з оточенням або провокування конфліктних ситуацій; втрата своєї культурної ідентичності й приналежності, сумніви у власних здібностях та місці в новому середовищі однолітків. Висока потреба соціальної підтримки [1, 4, 6]
Комплексні зміни (інтегративний підхід) (Боярчук О.Д., Чабан О.С., Хаустова О.О., Лещук І.)	Комплекс взаємопов'язаних реакцій нервової, ендокринної та імунної систем [7]: Фізіологічні симптоми: підвищений рівень кортизолу, що веде до хронічної втоми, порушення сну, головні болі, зміни апетиту, зниження імунітету, що підвищує вразливість до інфекцій Психологічні симптоми: депресія, тривожність, дратівливість, труднощі з концентрацією уваги, погіршення пам'яті Поведінкові реакції: агресія, соціальна ізоляція, схильність до ризикованої поведінки, проблеми з навчанням Психосоматичні розлади: бронхіальна астма, нейродерміт, логоневроз, нічний енурез

Загальний рівень стресу в Україні істотною мірою посилюється через повномасштабне вторгнення Росії, розпочате 2014 року і набувши свого катастрофічного розмаху 2022 року. Багато дітей різної вікової категорії стали жертвами або свідками жажливих подій: окупації, руйнувань, обстрілів, загибелі людей, у зв'язку з чим змушені були покидати рідні міста, що в купі стало серйозним викликом для їхнього психічного здоров'я. Діти сумують за домом, особистими речами і звичним оточенням, багато з них втратили зв'язок з рідними і друзями, всім тим, що становило сенс їхнього життя. В умовах війни втрата стає центром їхнього існування в тому чи іншому прояві, а новими викликами, які доводиться долати, тепер є зруйноване спокійне минуле, набуття травматичного досвіду і невизначеність сьогодення.

У своїй статті О.К. Напреєнко та Д.І. Марценковський також посилаються на дослідження О.О. Хаустової, О.С. Чабана і Л.М. Трачук щодо виявлення посттравматичних психопатологічних феноменів у дітей та підлітків, які проживають у зоні воєнно-бойових дій і прилеглих районах на сході України. За результатами дослідження в дітей, які проживають на територіях Харківської, Дніпропетровської, Запорізької областей, а також окупованих районах Луганського та Донецького регіону, які перебували безпосередньо в зоні проведення військових операцій, виявлено високу поширеність психічних та поведінкових розладів – 83%. Діти старшого віку проявляли значно більше психологічних проблем, ніж діти молодшого віку [4].

К.К. Борщ у своїй статті щодо особливостей прояву стресу у дітей в умовах війни, виокремлює наступні найпоширеніші форми прояву стресу у дітей, зокрема у віці від 10 до 14 років [1]:

1. Травматичний стрес. Є однією з найпоширеніших форм стресу, який відчувають діти під час війни. У дітей, які стали свідками або пережили травматичні події, такі як вибухи, стрілянина або напади, можуть розвинутися симптоми тривожних розладів, депресії або посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

2. Стрес від розлуки. Сім'ї можуть бути розділені через евакуацію, призов або полон, що може призвести до почуття покинутості, страху і депресії. Розлука з батьками або опікунами також стає причиною поведінкових проблем, таких як агресія або замкнутість.

3. Стрес втрати – це стрес, спричинений смертю або травмою близької людини, який проявляється у почуттях смутку, гніву та розгубленості, а також призводить до довгострокових емоційних і поведінкових проблем.

4. Стрес переміщення. Під час війни діти змушені покинути свої домівки через обстріли, окупацію або загрозу насильства. Стрес від переміщення зіштовхує дітей з відчуттям невпевненості, втрати своєї культурної ідентичності й приналежності.

5. Навчальний стрес. Багато шкіл перейшли на дистанційне навчання, деякі – зруйновані і припинили своє існування, подекуди навіть разом з громадою. Підлітки сильно залежать від своїх друзів та соціальних груп. Перехід до нової школи означає втрату знайомих зв'язків і необхідність інтегруватися у нове середовище. До того ж, інша школа може відрізнятися певними навчальними програмами, вимогами, що становить додатковий тиск. Незнайомі вчителі, однокласники та шкільна культура вимагають багато внутрішніх ресурсів для адаптації, що почасти супроводжується невпевненістю, розгубленістю, зниженням самооцінки, викликаючи сумніви у власних здібностях та місці в новому середовищі.

Підлітковий вік характеризується активним розвитком когнітивної сфери, зокрема абстрактного мислення, рефлексії та самоусвідомлення. Підлітки починають глибше аналізувати свій внутрішній світ, роздумувати над складними життєвими питаннями та формувати власні світоглядні позиції, їх цікавлять сенс життя, справедливість, моральні цінності і власне майбутнє. Часто виникають питання про власну ідентичність, роль у суспільстві, відчуття приналежності до певної групи тощо. Емоційний фон підлітків характеризується нестабільністю – від піднесеного до глибоко пригніченого настрою, саме тому вони схильні до депресії, тривоги, страхів, невпевненості у собі та відчуття самотності. Через непорозуміння з дорослими підлітки можуть вдаватися до ізоляції, уникання соціальних контактів або навпаки – до протестних реакцій проти загальноприйнятих правил, норм, родинних традицій. Деякі підлітки шукають підтримки у групах однолітків, формують субкультури, що відповідають їхнім ідеям та цінностям. Активний пошук свого «Я», власної ідентичності може супроводжуватися кризами самооцінки, що виражається в самокритиці, сумнівах у власних здібностях, порівнянні себе з однолітками, що посилює відчуття меншовартості або, навпаки, переваги [4].

Війна завжди є екстремальним стресовим фактором, особливо в такий вразливий і нестабільний період життя, як підлітковий. Життя травмованого підлітка зводиться до очікувань небезпеки, загрози існуванню, уникання всього, що може нагадати про жахливий досвід. Тривале перебування у такому стані в свою чергу стає підґрунтям до нічних жахів, болісних переживань, втрати віри у майбутнє та суїцидальних думок.

Висновки. Психологічний стан дітей і підлітків в Україні в умовах війни залишається серйозною проблемою. Діти відчувають інтенсивне навантаження через сукупність стресових факторів: війна, вимушене переселення, втрата близьких та рідних, звичних соціальних зв'язків, нова школа і класний колектив – все це разом і одночасно ставить перед дітьми серйозні виклики для їхніх психологічних та фізіологічних ресурсів. До того ж, діти в зоні активних бойових дій можуть зіткнутися з проблемами, пов'язаними з відсутністю доступу до медичної, психологічної допомоги, освіти та інших ресурсів. Постійний стрес

призводить до негативних наслідків, таких як тривожність, депресія, агресивність, проблеми зі сном та концентрацією, зниження самооцінки та інші проблеми психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Борщ К.К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогічна та вікова психологія. 2023. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/193>
2. Боярчук О.Д. Біохімія стресу: навчальний посібник. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 177 с. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1103/9.%20Biokhimia%20stressa.pdf?sequence=1>
3. Макаренко Н.М., Гончарова Т. Психологічні особливості переживання стресу у підлітків з окупованих територій. Психологічний часопис. №1 (5). С. 66–75. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=psch_2017_1_8
4. Марціновська І.П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення : дис. канд. педагог. наук : спец. 13.00.03. Кам'янець-Подільський, 2020. 311 с.
5. Напреєнко О. К., Марценковський Д. І. Депресії при посттравматичному стресовому розладі у дітей та підлітків. URL: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/317/1/nm19_2_20-28_be5f7f69f2ad3e09ff7b39187e3c7d7e.pdf
6. Павелків Р. Вікова специфіка переживання дітьми переселенців психотравмуючих подій. Збірник наукових праць РДГУ. Психологія: реальність і перспективи. 2022, №19. С. 105–110. URL: https://www.prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/312
7. Tafet G.E. Neuroscience of stress. From neurobiology to cognitive, emotional and behavioral sciences. Cham: Springer. 2022. 210 p. [pdf].

Жмурко Юлія Володимирівна,

студентка спеціальності 053 Психологія

Комунального закладу Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси в українському суспільстві загострюють проблему агресії та агресивної поведінки серед підлітків. Нові умови, що зараз складаються в нашому суспільстві, характерними рисами яких є напружена, нестійка обстановка, соціальні та економічні негаразди, обумовлюють зростання різних відхилень у поведінці підростаючого покоління. Так, актуальним є дослідження феномена агресивної поведінки у підлітковому віці, оскільки вона може негативно впливати не лише на саму особистість, а й на її оточення. Та в процесі соціалізації підлітків вона виконує низку важливих функцій: звільняє від страху, допомагає відстоювати інтереси, захищає від зовнішньої загрози, сприяє адаптації. Зважаючи на це, проблема дослідження агресивної поведінки у підлітковому віці набуває особливої значущості.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей агресивної поведінки у підлітковому віці та чинників, що її викликають.

Виклад основного матеріалу. Накопичувальний аналіз європейської та американської психології дозволяє виокремити чотири основні стратегії трактування, інтерпретації та вивчення агресії: 1) агресія як вроджений інстинкт (Konrad Zacharias Lorenz, Sigmund Freud, Erich Seligmann Fromm); 2) агресія як результат соціального навчання (Albert

Bandura, Arnold Herbert Buss); 3) агресія як відповідь на фрустрацію (John Dollard, Neal Elgar Miller, Leonard Berkowitz); 4) агресія як результат впливу біохімічних факторів. Кожна з стратегій подає своє трактування ключових понять «агресія», «агресивність» та «агресивна поведінка».

У вітчизняній та зарубіжній науковій думці, незважаючи на значні розбіжності, трактують поняття «агресія» як окремі агресивні дії або вчинки, що у першу чергу направлені на нанесення шкоди іншій особі чи об'єкту, які не бажають такого ставлення. Під поняття «агресивність» розглядають відносно стійку властивість особистості, що проявляється в готовності до агресивних дій. Агресивність межує з поняттями ворожості та жорстокості. Отже, ключовою відмінністю між «агресією» та «агресивністю», є те що агресію більшість дослідників розглядають як дію (поведінку), а агресивність – це властивість особистості. Термін «агресивна поведінка» є більш «вузьким» та розглядається переважно як одна з форм реагування на життєві обставини (переважно несприятливі у фізичному чи психологічному аспектах).

Вітчизняні дослідники, які розглядають феномен агресивної поведінки у підлітковому віці, відзначають багатогранність цього явища через наявність низки чинників та їхню неоднозначність. Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень дозволяє стверджувати, що агресивна поведінка у підлітковому віці більшістю дослідників розглядається як особлива форма поведінки що має ситуативно-обумовлений та особистісний характер детермінації.

Слід зазначити, до дослідження проявів агресивної поведінки підлітків у українській психологічній науці кінця 80-х років ХХ століття досліджувалося переважно як один з проявів девіантної поведінки. У 80-90-х роках ХХ століття активізували дослідження причин, типів та форм агресивної поведінки підлітків, що значною мірою обумовлено змінами у суспільстві. Окремі аспекти агресивної поведінки підлітків висвітлено у дослідженнях О.О. Блискун, М.Ф. Будіянського, С.В. Ворони, А.І. Гайдамашко, О.Ю. Дроздова, З.Р. Кісіль, Н.О. Кордунова, С.В. Мельнікової, О.Б. Орос, В.Р. Павелків, Л.М. Руденко, В.В. Трофимчука та інших.

У дослідженнях агресивної поведінки підлітків вчені виокремлюють дві ключові спрямованості: перша спрямованість – ворожість, розглядається як психологічна якість людини (А. Басса, Д. Доллард), друга – специфічна конфігурація поведінки (Л. Берковіц, Д. Річардсон, Р. Берон). У багатьох дослідженнях зарубіжних та українських вчених, встановлено, що агресивна поведінка підлітків є своєрідною формою самовираження. Більшість дослідників окресленого феномену зазначають, агресивну поведінку підлітків не слід розглядати як позитивне або негативне явище. Наприклад, Е. Фром вважав, що «оборонна агресія» дозволяє зберегти важливі інтереси особистості від загроз. Г. Паренс говорячи про неструктуривну агресію наголошує, що це поведінкова реакція яка спрямована на досягнення мети, фактично це вроджений механізм, що слугує для адаптації в певних умовах середовища. Протилежної точки зору дотримувався З. Фрейд, який розглядав агресивність як форму прояву деструктивної поведінки. При цьому, пригнічення агресивних потягів, на думку вченого, може призвести до потягу до смерті.

Спираючись на аналіз досліджень науковців, можемо зробити висновок, що агресивна поведінка має чотири структурні компоненти: пізнавальний; емоційний; вольовий; поведінковий. Л.М. Руденко виділяє мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційний, вольовий і рефлексивно-результативний компонент агресивної поведінки [6].

Для визначення причин та чинників агресивної поведінки у підлітків, вважаємо необхідним коротко охарактеризувати підлітковий вік. Підлітковий вік у психологічній літературі часто називають «критичним», «вадким», «переломним», і це не випадково, адже саме у віці 12-14 ±2 роки відбувається багаторівнева перебудова організму дитини, завершується формування особистості. Саме у цей період відбувається докорінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, виникають нові утворення, відбувається подальше становлення особистості. З біологічної точки зору – це вік статевого дозрівання, з

психологічної – це вік виникнення нових утворень, період формування сучасної особистості, визначення власної ідентичності тощо. Агресивна поведінка у підлітковому віці – одна з найгостріших та актуальних проблем. Специфічними рисами особистості підлітка є: прагнення до самостійності, підвищена тривожність, емоційна нестійкість, висока конфліктність та агресивність.

Найпоширенішою класифікацією агресивної поведінки є класифікація запропонована Е. Фромом, відповідно до якої прояви агресивної поведінки поділяють на доброякісну (біологічноадаптивна агресія) та злякисну агресію (задоволення агресора). Синонімом доброякісної агресії є реактивна агресія, а синонімом злякисної агресії – ворожий тип агресії. Ще однією поширеною класифікацією агресивної поведінки є класифікація, відповідно до якої виділяють пряму фізичну агресію та вербальну агресію.

Виділяють також захисну та ініціативну агресію. Захисна агресія, як правило, є відповіддю на агресивні дії, на протигагу їй ініціативна агресія провокується саме агресором. У соціумі підлітків поширеною є соціально-групова агресія (одним з проявів якої є булінг) та індивідуальна агресія. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють афективну, експресивну та імпульсивну агресію. Гетероагресія та аутоагресія виділяється у залежності від спрямованості агресії. Основні детермінанти агресивної поведінки найчастіше розглядаються у відповідності до стратегій трактування та вивчення агресії (соціального навчання, агресія, як вроджений інстинкт, фрустраційний підхід). А. Басс пропонує концептуальну модель класифікації агресивної поведінки, що включає три вісі: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма. На основі комбінації даних осей виокремлюють вісім типів агресивної поведінки: фізична–активна–пряма; фізична–активна–непряма; фізична–пасивна–пряма; вербальна–активна–пряма; вербальна–активна–непряма; вербальна–пасивна–пряма та вербальна–пасивна–непряма.

Прихильники теорії «фрустрації – агресії», як правило виділяють пряму агресію, що направлена на об'єкт-фрустратор та змішану агресію, що направлена на сторонні об'єкти. Залежно від способу поведінки у фрустраційній чи конфліктній ситуації виділяють вербальний, фізичний та опосередкований види агресії. У залежності від фіксації особистості на певній стадії розвитку в психоаналітичній теорії, виділяються оральна агресія (схильність до психологічної агресії) та анальна агресія (схильність до фізичної агресії). На основі аналізу психолого-педагогічної літератури С.В. Березка створив класифікацію факторів, що впливають на розвиток агресивної поведінки, що представлено на рисунку 1.

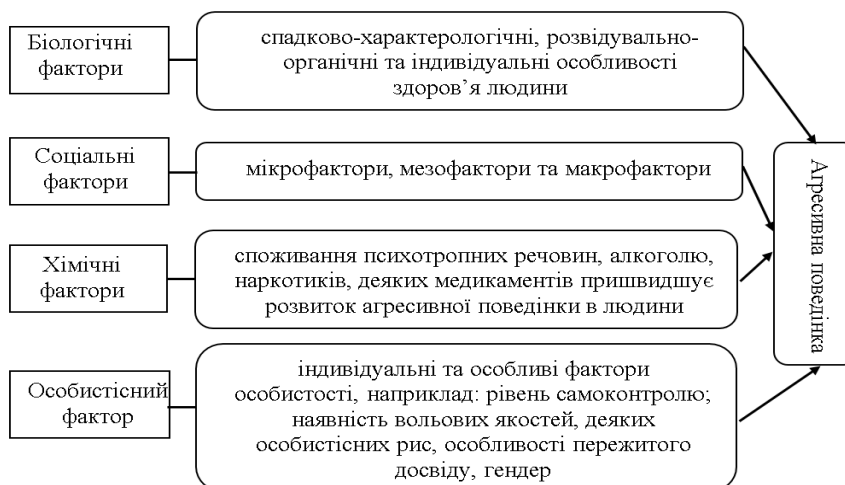


Рис. 1. Класифікація чинників, які впливають на розвиток агресивної поведінки за С.В. Березкою (створено автором на основі даних [1])

У відповідності до представленої вище схеми, дослідник виокремлює чотири групи факторів, що впливають на прояви агресивної поведінки: біологічні (спадково-характерологічні, резидуально-органічні, індивідуальні особливості здоров'я); соціальні

фактори (мікрофактори, мезофактори, мегафактори); особистісний фактор та хімічний фактор [1]. Особливо актуальними, в умовах повномасштабної війни є дослідження О.Б. Бовть, яка одним із чинників прояву агресивної поведінки визначає політичні та соціальні умови суспільства; фізичні умови середовища, що оточують дитину; загальноприйняті норми; моделі агресивної поведінки в засобах масової інформації; вікові та індивідуальні особливості дітей; родина та система виховання; спілкування з однолітками.

Кожен з видів агресії має різну мету та причини утворення. В.В. Іванова агресивну поведінку підлітків розглядає як засіб задоволення потреби у спілкуванні, самовираженні та самоствердженні, реагування на сімейні конфлікти [3]. В.Е. Криченко зазначає, що агресія у підлітковому віці це захисна реакція дитини на адаптацію до умов середньої школи [4]. Р.І. Блатута основними чинниками агресивної поведінки підлітків вважає «...виховання в офіційних інститутах соціалізації; система освіти; ... вплив групи однолітків; специфіка підліткової та юнацької субкультури; вплив засобів масової комунікації; комп'ютерні технології; соціальні фрустратори; ситуативні чинники агресивної поведінки» [2, с. 89]. Отже, можемо зробити припущення, що у вище зазначених працях акцентовано увагу саме на соціальне навчіння. У дослідженні Р.З. Кісіль зазначено, що у більш дорослому віці агресивний потенціал не зникає, проте особистість в процесі соціалізації вчиться регулювати свої агресивні імпульси [5].

Висновки. Агресивна поведінка в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволення своїм положенням у суспільстві, що проявляється у відповідній поведінці. Дослідники визначають ряд чинників (багатофакторний підхід), що детермінують дитячу та підліткову агресивну поведінку. Серед психологічних детермінант виникнення агресії є вплив відповідних провокаційних об'єктивних і суб'єктивних факторів, серед яких необхідно виділити: індивідуально-психологічні, особистісно-психологічні, психофізіологічні, психофізичні, психолого-педагогічні та соціально-психологічні. Також виділяють когнітивні, емоційні, вольові та особистісно-психологічні чинники.

Таким чином, варто відзначити, що кожен підліток повинен володіти певним ступенем агресивності, так як агресія є невід'ємною характеристикою активності і адаптивності людини. Агресивну поведінку можна розглядати як біологічно доцільну форму поведінки, що сприяє виживанню та адаптації. З іншого ж боку, агресивна поведінка розцінюється як зло, як поведінка, що суперечить позитивній суті людей. Проте, важливо зазначити, що агресивна поведінка потребує соціально схвальних навичок прояву.

Список використаних джерел

1. Березка С.В. Причини та види агресивної поведінки особистості. Психологічні науки. 2017. №9. С. 85–93.
2. Благута Р.І. Психологічні засади профілактики делінквентності неповнолітніх : дис. ... канд. юрид. наук : 19.00.06. Київ. 2006. 219 с.
3. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. Практична психологія та соціальна робота. 2000. №5. С. 14–16.
4. Криченко В.В. Особливості проявів агресії у дітей під час соціально-психологічної адаптації до умов середньої школи. Актуальні проблеми психології. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ. 2002. Ч. 3. С. 68–72.
5. Кісіль З.Р. Психологічні особливості агресивності у підлітковому віці. Львівський національний університет внутрішніх справ. Вісник № 1. Серія Психологія. 2015. С. 32–40.
6. Руденко Л.М. Процесуальні характеристики агресивної поведінки. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 21. 2012. С. 418–424.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Актуальність дослідження. У сучасному світі, зокрема в умовах воєнного часу, особлива увага приділяється вивченню психологічних особливостей підлітків, які проходять через численні стресові ситуації. Підлітковий вік є критичним періодом розвитку, коли особистість активно формується, і вплив зовнішніх стресових чинників може мати довготривалі наслідки для психічного здоров'я та адаптаційних можливостей індивіда.

Актуальність дослідження психологічних особливостей прояву стресостійкості у підлітків в умовах воєнного часу полягає в необхідності забезпечення психологічного благополуччя та адаптації молодого покоління до екстремальних умов. Результати цього дослідження можуть стати основою для розробки стратегій і програм, спрямованих на підтримку підлітків, що, у свою чергу, сприятиме стабільності та розвитку суспільства в цілому.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових підходів до визначення поняття «стресостійкість» та особливостей його прояву в учнів підліткового віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік зазвичай припадає на період з 11-12 до 13-15 років, це припадає на 5 – 9 класи сучасної школи або початкових курсів фахових передвищих навчальних закладів. Цей період характеризується переходом від дитинства до дорослості. Підліток порівнює себе з дорослими та з молодшими дітьми і доходить висновку, що він уже не дитина, а скоріше дорослий. Він починає відчувати себе дорослим і потребує, щоб і навколишні визнавали самостійність і значимість.

В цей період характерні складні та суперечливі в зміни особистості, тому його ще називають «важким», «критичним», «перехідним». Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини.

Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру.

Аналіз емоційної сфери підлітка базується на теоретичних дослідженнях А.І. Висоцького, Б.Г. Ананьєва, Є.П. Ільїна, В.К. Каліна, та ін. Разом з тим ми роздивлялися стресовий стан який вивчали такі відомі вчені як П.А. Рудик, Є.М. Павлютенков, В.Ф. Калошин, В.В. Крижко та інші.

В сучасних реаліях війни з росією, підлітки можуть бути активними свідками, або учасниками процесів, що відбуваються у суспільстві. На підлітків можуть вплинути зміни у звичайному перебігу сімейних справ, переїзди або втрата близької людини [1]. Дорослим важливо усвідомлювати, що дитина може переживати такі ж сильні почуття з приводу травматичних подій, як і дорослі. Варто зазначити, що у деяких підлітків ці переживання можуть виникнути відразу ж після події, у інших – через деякий час.

Стрес – це стан фізіологічної або психологічної напруги, зумовлений несприятливими чинниками, розумовими, емоційними, зовнішніми або внутрішніми, які спрямовані на порушення функцій організму і яких організм природно намагається уникнути. Реакції підлітків на стрес залежать від «близькості» до події та тяжкості події, емоційного стану, чутливості та характеру дитини, її віку тощо.

Для підлітків характерними є такі ознаки переживання стресу: соматичні (тілесні) реакції на критичні події, які проявляються у фізичних симптомах (біль у животі, головні болі, млявість тощо) проблеми зі сном, нічні кошмари підвищена збудливість або навпаки – апатія незібраність (розсіяність уваги) погіршення пам'яті, забудькуватість намотування

волосся на палець, кусання нігтів, покашлювання, тремтіння рук (так звані компульсивні прояви) спроба віддалитися від батьків, уникнення спілкування, замкненість поганий сон та кошмари, а від того сонливість у денний час та втрата сил небезпечна для здоров'я та життя поведінка (наприклад, спроби запису у територіальну оборону; знецінювання спроб дорослих забезпечити безпеку, зокрема відмова евакуюватися, йти у сховище; прогулянки у небезпечних місцях тощо) нехтування своїми звичними обов'язками спалахи гніву, агресивна поведінка, зокрема щодо близьких дорослих відмова від їжі [2, 3].

Особистісна риса, як стресостійкість, сприяє тому, щоб кризові ситуації не викликали стресову реакцію, а переживання стресу супроводжувалось мінімальними фізіологічними і психологічними втратами і максимально можливими психологічними надбаннями людини.

В сучасних наукових джерелах стресостійкість розглядається як особистісна якість людини, ресурс особистості або емоційний запас, потенціал різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечує загальні види життєдіяльності і специфічні форми поведінки, реагування, адаптації, що мають вплив на процес і результати діяльності людини в складних ситуаціях.

Дослідники вважають, що стресостійкість складається із сукупності наступних компонентів: психофізіологічного; мотиваційного; емоційного; вольового; інформаційного; інтелектуального.

В наукових джерелах зазначено, що стресостійкість – комплексна риса, здібність, яка має декілька характеристик. Її основу і фундамент складає ступінь сформованості у людини самоприйняття або любові до самої себе. Мова йде про безумовне прийняття себе такою, якою людина є насправді з недоліками і перевагами. Самоприйняття – це життєва опора людини. Якщо людина приймає себе як цінність без будь-яких умов, то загрозливі життєві обставини не здатні поставити під сумнів її цінність. Це своєрідна «подушка безпеки» в житті людини.

Друга характеристика стресостійкості – оптимізм або позитивне ставлення до різних подій життя, в тому числі позитивне мислення, вміння помічати хороше в різних ситуаціях і радіти цьому. Якщо дитина звикне бачити довкола хороше, то стресор не буде досить значущим на загальному позитивному фоні.

Третя складова стресостійкості – оволодіння стратегіями подолання негативних емоцій, наприклад, страху, суму, злості тощо. Коли дитина відчуває негативну емоцію, вона завжди отримує на неї реакцію із зовнішнього світу, наприклад, від дорослого. Дорослий своєю реакцією корегує і перетворює емоції дитини, що стає для неї досвідом, який або буде основою для розвитку стресостійкості, тобто вміння керувати негативними емоціями і протистояти негативним впливам середовища, або послугує приводом для розвитку тривожності, ворожості, депресивності.

Четверта складова стресостійкості – вміння розслабитись. Під час стресу м'язи тіла напружуються, утворюючи так звані м'язові затиски. Розслаблення (релаксація) позитивно діє і на м'язи, і на емоційний стан людини. Як правило, при цьому покращується настрій.

Ефективність формування стресостійкості підлітків залежить від низки факторів: психолого-педагогічної культури батьків, рівня зацікавленості підлітків, а також володіння підлітком певними знаннями і вміннями, що необхідні для успішного подолання стресових ситуацій

Стресостійкість особистості формується на основі багаторазового повторення зіткнення особистості із стресогенними факторами. Це зіткнення проявляється у складному процесі, що включає: оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, додання стресу або копінгову поведінку, вплив на особистість травматичних подій та пропрацювання травматичного досвіду.

Дослідники виокремлюють основні психологічні особливості емоційної сфери підлітків, які можна використати при формуванні стресостійкості: потреба в самостійності, в самопізнанні, самооцінці, в самовизначенні, в самовихованні, в психологічній та емоційній незалежності – сконцентрованість на власній особистості.

При формуванні стресостійкості увага концентрується на факторах, які дозволяють людині керувати стресом, використовувати його позитивні можливості, внаслідок чого зміцнюється і зберігається здоров'я.

Формування стресостійкості здійснюється у двох напрямках:

- оптимізація стресового впливу середовища (вивчення стресових факторів і корекція умов);
- розвиток особистісних механізмів стресостійкості в спеціально створених умовах [3; 4].

Дослідники вважають, що стресостійкість якість непостійна, а отже її можна розвивати психотренінгом, звичкою до повсякчасної напруженої творчої праці і різними видами діяльності. Під час тренінгових занять у підлітків необхідно формувати компетентності і здібності, які є необхідними для ефективного вирішення життєвих задач, реалізації своїх можливостей, саморозвитку і самовдосконалення без втрати здоров'я.

Стресостійкість у підлітків в умовах воєнного часу з точки зору транзакційного аналізу можна розглянути через кілька основних аспектів (Стан «Я» і стресові реакції):

Дитина (Я-Дитина): Відповідає за емоційні реакції та інстинктивні поведінкові моделі. У стресових ситуаціях, таких як війна, підлітки можуть проявляти регресивні реакції, пов'язані з емоційними переживаннями страху, тривоги та безпорадності.

Дорослий (Я-Дорослий): Відповідає за раціональне мислення та аналіз ситуацій. Розвиток цього стану «Я» сприяє здатності адекватно оцінювати ситуацію, приймати зважені рішення і адаптуватися до змін.

Батько (Я-Батько): Включає в себе навички та установки, засвоєні від батьківських фігур. Це можуть бути як підтримуючі та заспокійливі моделі поведінки, так і критичні чи обмежуючі [5].

Транзакційний аналіз пропонує комплексний підхід до розуміння та розвитку стресостійкості у підлітків. Вивчення та корекція станів «Я», аналіз соціальних транзакцій, ігор та життєвих сценаріїв можуть допомогти підліткам ефективніше справлятися зі стресовими ситуаціями, зокрема в умовах воєнного часу. Це сприяє не лише їхньому психічному благополуччю, а й більшій адаптивності та життєстійкості.

Висновки. Травматичні події та кризові ситуації, в які потрапляє підліток негативно впливають на самопочуття та формування особистості в цілому наступним чином: викликають погіршення пам'яті, уваги, ПТСР; призводять до серйозних емоційних та поведінкових розладів; спричиняють нервові розлади та психосоматичні захворювання. Стресостійкість – це особистісна якість людини, ресурс особистості або емоційний запас, потенціал різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечує загальні види життєдіяльності і специфічні форми поведінки, реагування, адаптації, що мають вплив на процес і результати діяльності людини в складних ситуаціях. Формування стресостійкості підлітка слід здійснювати за такими напрямками: формування асертивності; розвиток навичок ефективної комунікації та взаємодії; розвиток навичок ефективної саморегуляції; розвиток психологічної підготовки до дії в екстремальних умовах; розширення поведінкових стратегій долаття стресу.

Список використаних джерел

1. Бочкар Н.П. Дубровська Є.В. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний і пост конфліктний період. Київ, 2014. 82 с.
2. Боярчук О.Д. Біохімія стресу : навчальний посібник. Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 177 с.
3. Макаренко Н.М., Гончарова Т. Психологічні особливості переживання стресу у підлітків з окупованих територій. Психологічний часопис. №1 (5). С. 66–75.
4. Марціновська І.П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення : дис. канд. педагог. наук : спец. 13.00.03. Кам'янець-Подільський, 2020. 311 с.

5. Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. New York : Grove Press, 1964. ISBN 0-345-41003-3.

Заушнікова Марина Юрївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін
Державного податкового університету,
м. Ірпінь, Київська обл.

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. Стрес, перевантаження роботою, ненормований робочий день, інтенсивне спілкування, високі вимоги до якості освітнього процесу, інновації в освіті, громадські очікування, постійна напруга, відчуття власної безпеки та інші фактори сприяють зниженню рівня психологічного здоров'я, а також розвитку синдрому професійного вигорання у викладачів закладів вищої освіти. Тому важливо звертати увагу на питання підтримки викладачів, створення умов для їхнього професійного розвитку та психологічного комфорту на робочому місці.

Професійне вигорання є результатом виснаження розумових, емоційних та енергетичних ресурсів особистості, що виникають внаслідок тривалого хронічного стресу на робочому місці. Його прояви включають в себе повну втрату інтересу до професійної діяльності, відчуття відсутності сил, втрату сенсу у подальшому розвитку і відмову займатися роботою, яка ще недавно здавалася дійсно захоплюючою. Головна небезпека полягає в тому, що цей синдром розвивається плавно, поступово, нагромаджуючи свій вплив. Тому, якщо ігнорувати перші прояви професійного вигорання, відчуття задоволення від виконання будь-якої роботи, яка раніше захоплювала, починають зменшуватися, а бажання залишити або змінити колишню улюблену діяльність швидко зростає.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема професійного вигорання фахівців різного профілю висвітлена в роботах: зарубіжних учених (В. Бойко, К. Маслач, Х.Дж. Фрейденбергер [6] та ін.), українських (І. Ващенко, Л. Карамушка та ін.); викладачів та педагогічних працівників (Т. Грубі, Т. Зайчикова [3], та ін.); психологів (І. Калашнік, С. Харченко та ін.).

Варто відзначити, що у професії викладача існує низка особливостей, пов'язаних із розвитком професійного вигорання – це особлива психоемоційна напруженість професії, відсутність спеціальної підготовки щодо подолання емоційних перевантажень у професійній діяльності, високі морально-етичні вимоги в роботі з молодим поколінням, специфічні знання не тільки своєї галузі викладання, а й психології. Відповідно, існує потреба в розробці ефективних засобів профілактики і корекції професійного вигорання викладачів вищих закладів освіти, зокрема розробка програм психологічної корекції професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження – висвітлити особливості програми психологічної корекції професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання у викладачів може бути спричинене різноманітними психологічними чинниками, які можна розподілити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відносяться такі аспекти як: висока трудова завантаженість, що супроводжується інтенсивним спілкуванням; відсутність планування та організації роботи, що призводить до дестабілізації діяльності; підвищена відповідальність за виконання різних функцій, що може призвести до перевантаження; негативна психологічна атмосфера на робочому місці; контакт з важким психологічним контингентом. Серед внутрішніх чинників варто виділити: нахил до емоційної відстороненості; поглиблене

сприйняття й переживання обставин; слабка мотивація до емоційних проявів; внутрішня дезорієнтація особистості. Ці психологічні чинники у взаємодії можуть сприяти виникненню професійного вигорання.

Враховуючи творчі прояви професії викладача та необхідність звернення до особистих ресурсів, велике значення у профілактиці та корекційній роботі з професійним вигоранням надано арт-терапії як ресурсному методу терапевтичної взаємодії, що перебуває поза сферою повсякденного життя викладача, а отже, розширює емоційний досвід [1].

Арт-терапія допомагає викладачам проявити свої почуття, знайти внутрішній ресурс для відновлення психічної рівноваги та відчуття емоційного злагодження, знизити рівень стресу, покращити самопочуття та підвищити стресостійкість, посприяти розвитку творчого мислення та здатності краще розуміти власні емоційні прояви [3].

Викладені вище теоретичні положення покладені в основу розробленої програми психологічної корекції професійного вигорання викладачів ЗВО засобами арт-терапії, в першу чергу розрахована на роботу з негативними проявами трьох основних компонентів професійного вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень.

Корекційна програма включала наступні завдання:

1. Узагальнення знань викладачів про синдром професійного вигорання.
2. Підвищення самооцінки.
3. Заохочення педагогів до особистісного професійного зростання, зокрема підвищення самооцінки та подолання тривожності.
4. Надати викладачам можливість вільно проявляти свої емоційні стани за допомогою засобів арт-терапії.
5. Сформувати у викладачів адекватні та ефективні форми прояву емоційних станів.

Одним із ключових завдань програми психологічної корекції професійного вигорання є навчання викладачів способам саморегуляції та заохочення їх застосовування для попередження формування симптомів професійного вигорання.

Основними принципами корекційної програми є:

1. Принцип єдності діагностики та корекції.
2. Принцип конфіденційності.
3. Принцип профілактичної спрямованості заснований на теорії проактивного подолання.
4. Принцип системності корекційної діяльності.
5. Діяльнісний принцип.

Психокорекційна програма розрахована на 2,5 місяці, 10 занять по 2 академічні години. В програму включено дискусії та арт-терапевтичні методи (ізотерапія, нейрографіка, мандалотерапія, вільне малювання, музикотерапія та інші) [7].

Структура корекційної програми складається з трьох етапів: 1) підготовчий, 2) тренінговий та 3) заключний.

Структура кожного заняття включає три частини:

1. Вступ – вербалізація почуттів на початку заняття, обговорення почуттів, подій, змін психологічного стану, вправи на розминку, що сприяють налаштуванню на роботу (вправа «Малювання під музику», вправа «Мій арт подарунок для інших або для себе», вправа «Асоціації з кольором», вправа «Найдобріше добре коло на Землі», техніка «Чи буде мене це хвилювати через 5 років?»).

2. Основна частина – інформування про хід конкретного заняття та його цілі, виконання вправ на набуття практичних навичок (вправа «Малюнок і колаж настрою», вправа «Мій настрій», техніка «Пошук і знаходження партнера за малюнком», вправа «Спогади дитинства», вправа групове малювання на шпалерах, техніка «Сад моєї душі».

3. Заключна частина – обмін почуттями та рефлексія (техніка «Мої яскраві моменти життя», вправа «Я малюю успіх і здоров'я» та ін.).

Вправа «Малюнок і колаж настрою» з основної частини заняття є відмінним інструментом для роботи в підгрупах з різним емоційним фоном. Ця вправа допомагає учасникам відобразити свої емоції і настрої шляхом створення малюнків і колажів.

Матеріали: аркуші паперу або картону для малюнків і колажів. Різні матеріали: олівці, фарби, фломастери, клей, журнали, тканини, нитки і т.п.

Інструкція:

1. Розподіліть учасників на підгрупи, які можуть включати в себе людей з різними емоційними станами або настроями. Наприклад, одна підгрупа може включати в себе тих, хто відчуває радість, інша - тих, хто відчуває сум.

2. Кожній підгрупі надайте матеріали для створення малюнків і колажів, які вони використовуватимуть для виразу свого настрою. Можна також дати їм певну тему або загальну ідею для творчого процесу.

3. Учасники мають створити малюнки і колажі, які відображатимуть їхні почуття, емоції та настрої. Вони можуть використовувати різні матеріали та техніки, щоб виразити себе.

4. Після завершення творчого процесу, запросіть кожну підгрупу поділитися своїми роботами з іншими учасниками. Можливо, вони можуть пояснити, як їхні малюнки відображають їхні емоції та настрої.

5. Проведіть обговорення в кожній підгрупі та спільну дискусію. Учасники можуть розповісти про те, як їхні роботи допомогли їм виразити свої почуття та чому вони обрали певні образи і кольори.

6. Завершіть вправу підведенням підсумків та обговоренням вражень усієї групи. Зверніть увагу на те, як робота з різними емоційними фонами допомогла учасникам краще розуміти і спілкуватися між собою.

Ця вправа сприяє відкритому виразу емоцій, сприяє комунікації між учасниками і допомагає покращити емоційне самопочуття. Вона також може бути корисною для психологічного розвитку та роботи над емоційними навичками.

Таким чином, програма психологічної корекції професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти засобами арт-терапії дозволяє за короткий проміжок часу вирішити поставлені завдання.

Висновки. Отже, психологічна корекція професійного вигорання у викладачів ЗВО є складною та актуальною проблемою. Вигорання – це стан емоційного, психічного та фізичного виснаження, спричинений надмірним і тривалим стресом на роботі. У контексті вищої освіти викладачі часто стикаються з високим навантаженням, адміністративним тиском і складною взаємодією зі студентами, що може сприяти виснаженню. Щоб вирішити цю проблему, університетам важливо надавати пріоритет психічному здоров'ю та благополуччю своїх викладачів. Надання ресурсів, таких як консультаційні послуги, семінари з управління стресом та формування навичок адекватної емоційної реакції на швидкоплинні обставини, тренінги з профілактики та корекції професійного вигорання можуть допомогти викладачам справлятися з тиском на роботі. Серед ключових аспектів профілактики та корекції професійного вигорання викладачів важливе значення має формування навичок самоконтролю, умінь ефективно управляти власними негативними емоціями та вільно проявляти свої почуття.

Список використаних джерел

1. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. Психолог. Київ, 2013. №8. С. 24–25.
2. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. Практичний психолог. Київ. 2017. №4. С. 3–5.
3. Зайчикова Т.В. Технології практичної психології щодо подолання емоційного вигорання майбутніх фахівців системи «людина-людина». Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 313–324.

4. Петухова І., Заушнікова М., & Каськов І. (2023). Психологічне благопролуччя особистості в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. С. 124–129.

5. Тараненко Р.К., Горбань О.В. Практична арт-терапія : збірник арт-терапевтичних технік і методик. Кропивницький, 2020. 85 с.

6. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out. The Society for the Psychological Study of Social Issues. 1974. Volume 30, Issue 1. P. 159–165.

7. Kryvonis T., Artemova O., Androsovykh K., Zaushnikova M., Agapova I., & Kutishenko V. (2023). Methodological Tools for Carrying Out Psychological Training. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 14(1), 59–74.

Коломоєць Галина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, начальник відділу науково-методичного
забезпечення підвищення якості освіти,
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,
м. Київ;

Ребрина Анатолій Арсенович,

професор, кандидат педагогічних наук,
професор кафедри,
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ПІДЛІТКАМИ (НА ПРИКЛАДІ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНИХ ІГОР)

Актуальність дослідження. Соціальне, політичне і суспільне життя в Україні в умовах повномасштабного вторгнення та запровадження воєнного стану зумовили актуалізацію та пошук ефективних інструментів для роботи з сучасними дітьми та учнівською молоддю. Однією з форм роботи, яка володіє потужним потенціалом є військово-спортивна гра.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей старшого підліткового віку та аналізі основних функцій гри як освітньо-виховного феномену.

Виклад основного матеріалу. Старший підлітковий вік – це один з найважливіших і, водночас, найсуперечливіших періодів життя людини. Він є сензитивним для виховання багатьох особистісних, моральних, вольових якостей, засвоєння ціннісних орієнтацій та установок. Це етап накопичення кількісних та якісних змін та появи новоутворень у психіці підлітка, які свідчать про перехід на новий етап дорослішання. Зміни та суперечності, характерні для даного віку проявляються у різних аспектах розвитку: духовному, фізичному, соціально-моральному тощо. Складні анатомо-фізіологічні зміни в організмі супроводжуються інтенсивним розвитком психіки. Причиною цих змін є ряд об'єктивних факторів, зокрема: швидкий темп змін психічного та фізичного розвитку; вимоги, які суспільство ставить перед підлітками і водночас, їх обмежені можливості, права і обов'язки; різка зміна емоційної сфери, що впливає на регуляцію поведінки та діяльності.

Особливої уваги заслуговує розвиток у старших підлітків самосвідомості, самопізнання, самооцінювання та значимість оцінки оточуючих. Оцінка іншими якостей, вчинків, дій старшого підлітка у формуванні його самосвідомості виконує декілька функцій: виступає мірилом відповідності характеристик старшого підлітка вимогам оточуючих, вказує на стан його взаємин з іншими, тим самим, визначаючи його поведінку та ставлення до самого себе як суб'єкта поведінки. У цей період актуалізуються процеси, які заклалися в молодшому підлітковому віці: формується самоповага, яка поєднує прийняття себе,

задоволеність своїми діями, вчинками, власну значущість, спроможність, успішність та позитивне самоствавлення. Відтак, відбувається процес узгодження наявного та ідеального Я, формується усвідомлення своєї неідеальності поруч із вірою у власну спроможність перебороти недоліки та виправити помилки. У цей період з'являється потреба у спілкуванні, яка є домінуючою, відбувається розвиток комунікативних навичок, соціальної взаємодії, набувається досвід спілкування. Це період становлення системи ставлень та формування власних поглядів, суджень та переконань [6].

Характерними проявами для даного вікового періоду є вразливість, болісне реагування на самооцінку, повагу з боку оточуючих, особливо однолітків. Для старших підлітків особливого значення набуває спілкування в колі однодумців. Відповідно, посилюється бажання завоювати авторитет та повагу серед інших. Разом з тим, старші підлітки намагаються самоствердитися не лише в очах авторитетного оточення, а й у власних, самоповага набуває не меншого значення ніж оцінка з боку інших. Саме цей віковий період є періодом виклику для вирішення завдань, котрі у підлітків пов'язані із проявом власної позиції, самоствердженням [1].

Таким чином, взаємодія з старшими підлітками має концентруватися на їх залученні до діяльності у колі однодумців, де вони зможуть проявити свої найкращі якості та набути досвід суспільно-значущої діяльності.

Ігри можуть відігравати велику роль в роботі з старшими підлітками і виконувати певні функції, які спрямовані на розвиток та формування їхньої особистості. Охарактеризуємо основні функції гри як освітньо-виховного феномену.

Соціокультурна функція. На соціалізацію особистості впливає багато різноманітних факторів, в тому числі – гра. У процесі гри здобувачі освіти можуть засвоювати правила, ролі, знання, ціннісні установки, зміст організації діяльності, які тим чи іншим способом співвідносяться з правилами, нормами та ціннісними засадами суспільного життя.

Модельовальна функція. У процесі ігор можуть бути змодельовані різні життєві ситуації, що дає можливість учасникам спробувати себе в різних ролях під час пошуку вірних рішень.

Функція самореалізації. Самореалізація як процес відбувається у будь-якій діяльності, в тому числі і у грі, де кожен учасник має можливість для розкриття власних здібностей та проявів. Дана функція акцентується на тому, що процес гри часто важливіший за результат. Таким чином гра виступає як сфера, у якій особистість може проявити себе та перевірити на практиці наявні знання та навички, отримати та накопичити власний досвід.

Комунікативна функція. Колективна, командна гра передбачає наявність певної кількості учасників, а досягнення спільного командного результату має на увазі спілкування та налагодження взаємодії. Таким чином, у процесі гри кожному з учасників необхідно вчитися комунікувати, знаходити точки дотику, способи подолання конфліктів або розбіжностей у поглядах у разі їх виникнення, враховувати індивідуальні особливості гравців (звички, характер, настрої тощо).

Діагностична функція. Процес гри передбачає багатоваріативність проявів поведінки учасників. Відповідно, гра є своєрідним дзеркалом того, як особистість поводить себе у різних ситуаціях (у ситуації конфлікту, необхідності швидкого реагування, очікування, прийняття рішення, взяття на себе відповідальності, необхідності виявити лідерські якості, підпорядкувати власні інтереси інтересам команди). Таким чином, гра проявляє індивідуальні особливості та здібності учасників: інтелектуальні, вольові, фізичні тощо.

Розважальна функція. Окрім наявності інформаційного навантаження, яке присутнє в кожній грі (правила, норми поведінки, зміст діяльності) гра створює позитивну атмосферу, простір для фантазії, відчуття комфорту учасників, допомагає зняти втому і емоційне напруження, сприяє ефективній організації відпочинку.

Навчальна функція. Залежно від поставлених мети та завдань, гра може виконувати навчальне навантаження. Наприклад, складові гри (окремі конкурси, змагання) можуть мати

завдання, які передбачають отримання та застосування змістового матеріалу з різної тематики.

Виховна функція. Гра сприяє формуванню та розширенню світогляду, вихованню особистісних якостей та рис характеру, допомагає засвоїти певні правила поведінки, ціннісні установки, апробувати їх на практиці та потім застосовувати в реальному житті.

Ігротерапевтична функція гри. Гра може й повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, у спілкуванні з оточуючими, у навчанні. Оцінюючи терапевтичне значення ігрових прийомів, Д. Ельконін писав, що ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує дитина в рольовій грі.

Розвивальна функція. Гра, у якій передбачено виконання завдань, доручень для досягнення певної мети, сприяє гармонійному розвитку особистості (прояву та удосконаленню розумових здібностей, вольових якостей, фізичних можливостей).

Мотиваційна функція. У грі учасники мають можливість спробувати себе у діяльності, яка у реальному житті може викликати страх помилитися. Таким чином, мотивація до уникнення невдачі блокує їх можливості для самореалізації. У грі ж ситуація неуспіху є відносною та може бути виправлена без особливих наслідків для всіх учасників. Спробувавши та перевіrivши себе у ігровій ситуації учасник може здійснити самоаналіз, зробити висновки, знайти шляхи для уникнення неуспіху, подолати страх помилитися та знайти шляхи досягнення поставленої мети.

Компенсаційна функція. Брак досвіду певного виду діяльності компенсується можливістю його здобуття під час ігрових дій, виконання завдань тощо. Таким чином, знання, вміння та навички, здобуті під час ігрової діяльності стануть у нагоді у реальному житті та сприятимуть адаптації у нових умовах, де їх можна застосувати в подальшому [2].

Прикладами ігор для старших підлітків можуть бути:

Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»).

Метою проведення Гри є виховання захисників держави, громадян-патріотів, які плекають українські традиції, духовні цінності, володіють відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатні реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства [4].

Всеукраїнський (Міжнародний) збір-змагання юних рятувальників «Школа безпеки».

Основним завданням збору-змагання є підвищення рівня знань дітей та молоді в галузі безпеки життєдіяльності, їх фізичної та психологічної підготовки; залучення дітей та молоді до занять прикладними видами спорту, які спрямовано на підготовку людини до дій в надзвичайних ситуаціях, надання само- та взаємодопомоги [3] (Положення, 2006, с. 1–7).

Міжнародна історико-патріотична, військово-спортивна гра «Checkpoint». Гра є комплексом заходів національного, громадянсько-патріотичного, військово-спортивного, технічного і євроінтеграційного характеру, які закладають основи міжнародної освітньої підготовки і всебічного розвитку дітей та інші [5].

Для таких ігор притаманно:

- пізнавальний характер і різноманітність ігрових мотивів, цілей;
- широкий арсенал активностей (для розвитку інтелектуальних, фізичних, вольових якостей учасників); оновлення та удосконалення форм, прийомів і методів роботи з сучасною учнівською молоддю.
- формування морально-вольових якостей (рішучості, організованості, дисциплінованості, наполегливості, цілеспрямованості, сміливості);
- популяризація здорового і безпечного способу життя, усвідомленого важливості безпечної поведінки, виховання культури безпечної життєдіяльності;
- підвищення соціальної активності учнівської молоді тощо.

Завдяки участі у військово-спортивних іграх старші підлітки отримують практикоорієнтовані знання та навички, мають можливість перевірити отримані знання у діяльності, спробувати себе в різних ролях, в індивідуальній і командній роботі. Участь у

конкурсах та змаганнях дає можливість випробувати власні сили, проаналізувати свої слабкі та сильні сторони, розвинути вольові якості тощо.

Висновки. Отже, можемо зробити висновки, що гра, як форма діяльності допомагає старшим підліткам отримати новий досвід, засвоїти правила та усталені зразки поведінки; спробувати себе в різних ролях, апробувати нові види діяльності; отримати навички роботи в команді тощо.

Під час організації ігрового процесу зі старшими підлітками важливо враховуватися такі вікові особливості: інтенсивний фізичний та емоційний розвиток; розвиток процесів самосвідомості та самовизначення, усвідомлення своєї індивідуальності, формування внутрішньої життєвої позиції; переосмислення ставлень до самого себе та навколишнього світу; формування самоповаги, прийняття себе, узгодження наявного та ідеального «Я», формування самостійних поглядів та стійких переконань, оцінок; прагнення до проявів самостійності; напрацювання досвіду власної стратегії поведінки та діяльності; виражена потреба у спілкуванні, розвиток комунікативних навичок, напрацювання навичок соціальної взаємодії; відчуття приналежності до колективу; усвідомлення власного «Я» як частки суспільства.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці [Текст] : монографія / О.В. Безкоровайна ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне : РДГУ : Видавець Олег Зень, 2009. 470 с.

2. Коломоєць Г.А. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2021. 236 с.

3. Положення про XII Всеукраїнський (I Міжнародний) збір-змагання юних рятувальників «Школа безпеки», присвячений пам'яті Героїв Чорнобиля (зі змінами та доповненнями) Наказ МНС України, МОН, Мінсім'ямолодьспорту від 26.04.2006 № 253/324/1308. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0253666-06#Text>

4. Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру «Сокіл» («Джура»). Постанова КМУ «Про деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання» від 17 жовтня 2018 р. № 845 (із змінами, внесеними згідно з Постановами КМ № 143 від 26.02.2020, № 367 від 13.05.2020). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/845-2018-%D0%BF#Text>

5. Положення про проведення міжнародної військово-спортивної історико-патріотичної гри юних миротворців «Checkpoint» (2010). URL: <https://www.google.com/2Bpoint.pdf>

6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. К., 2003. 376 с.

Корнієнко Анна Вікторівна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХІВ У УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Для формування повноцінної активної особистості насамперед потрібно виховувати у дитини почуття власної гідності, усвідомлення своєї самооцінки, поваги до себе, віри у власні сили. Дитина має прагнути бути сама собою, не схожою на інших. Проте на заваді формуванню повноцінної особистості інколи постає страх. Немає людини, яка б ніколи не переживала б цього почуття. Стурбованість, тривога, страх, тривожність – такі самі невід'ємні емоційні ознаки нашого психічного життя, як радість,

захоплення, гнів, подив, смуток. Підліткові страхи – явище досить поширене, так як це період пошуку людиною власного «Я» на соціальному, особистісному, екзистенційному рівні. Майже всі почуття та емоції підлітка переживаються на тлі прагнення незвичного й нового, проте усвідомлена перспектива будь-яких зовнішніх чи внутрішніх трансформацій «Я» не лише приваблює, але й викликає чимало тривожних переживань та страху. Адже для того, щоб зробити крок у світ можливого (незвіданого, невідомого), підлітку потрібно частково відмовитись від світу реального (звичного, надійного, сталого). Тому страх як стан «мотивованої напруженості» є цілком природним для підлітка, який стоїть на порозі «Я-відкриття». Повна їх відсутність при зустрічі з новим – ознака дезадаптації, власне, як і надто бурхлива реакція. Останнім часом, все частішають звертання батьків, підлітків до психолога з складністю переживати, справлятися з різними видами страхів, які полонять підлітка.

Мета статті – розкрити особливості прояву страхів в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – відповідальний період у становленні світогляду, системи відносин, інтересів, захоплень і соціальної спрямованості. Істотне розв'язання зазнає самооцінка, яка нерозривно пов'язана з почуттям самоповаги, впевненості в собі в контексті реальних міжособистісних відносин.

Підліток, з одного боку, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншого – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Вирішити це протиріччя не дуже легко, і тут є кілька шляхів: від егоцентризму та догляду в себе ціною втрати контактів з однолітками і дружби з ними до сліпого конформізму – некритичного сприйняття будь-яких групових приписів, відмови від особистої свободи і самостійності в думках і судженнях.

Потреба бути собою – це і прагнення до вдосконалення свого «я», що невіддільне від неспокою, тривоги, страху бути не собою, тобто стати кимось іншим, в кращому випадку – знеособленим, в гіршому – втратили самоконтроль, владу над своїми почуттями і розумом.

Найчастіше страх бути собою означає страх зміни. Тому емоційно чутливі, вразливі підлітки бояться не тільки психічного, але і фізичного каліцтва, що іноді виражається у нетерпимості до фізичних недоліків інших людей або в нав'язливих думках про власну «потворною» фігурі, «некрасивих» рисах обличчя і т.п.

Страх зміни та фізіологічне обґрунтування, оскільки в період статевого дозрівання відбуваються хвилюючі зрушення в діяльності організму (поява менструацій у дівчаток або полюцій у хлопчиків, збільшення або зменшення маси тіла, надмірно швидкий ріст і хворобливі скороминуші відчуття в різних частинах тіла тощо).

У підліткових страхів різні причини та природа. Одні більше притаманні дівчаткам, інші – хлопчикам, треті однаково виявляються в тих та інших. Іноді їх провокує складна обстановка вдома чи школі, неправильне поведінка батьків.

Усі страхи можна умовно поділити на кілька видів:

- Соціальні – страх самотності, покарання, відповідальності, хуліганів, приниження.
- Страх тварин – собак, павуків, тарганів, змій.
- Шкільні – страх поганих оцінок, однокласників.
- Фізичного збитку – війни, смерті, катастроф.
- Медичні – страх лікарів, уколів або захворіти на невиліковну хворобу.
- Страх привидів – і навіть містичних явищ, фатальних збігів обставин.
- Просторовий страх – води, висоти, тиші.

Усі страхи можна умовно розділити на природні і соціальні.

Природні страхи засновані на інстинкті самозбереження і крім основних страхів смерті себе і батьків включають страхи: чудовиськ, примар, тварин, темряви, рухомого транспорту, стихії, висоти, глибини, води, замкнутого простору, вогню, пожежі, крові, уколів, болю, лікарів, несподіваних звуків і т.д.

Соціальні страхи – це страхи самотності, якихось людей, покарання, не встигнути, спізнитися, не впоратися, не впоратися з почуттями, бути не собою, засудження з боку однолітків і т.д.

Порівняно з хлопчиками у дівчаток більше число не тільки природних страхів, але й соціальних. Це не тільки підтверджує велику боязливість дівчаток, але і вказує на більш виражену в них тривожність.

Отже, чим більше виражений рівень агресивності, тим менше страхів, і навпаки: чим більше страхів, тим менша здатність до заподіяння іншим фізичного і психічного збитку. Недарма ми бачимо, як одні, розгальмовані в поведінці, самовпевнені та агресивні підлітки хваляться своєю безстрашністю і безцеремонністю, відсутністю морально-етичних установок, а інші страждають від нездатності захистити себе, будучи невпевненими у собі, вічно винними і мріють про мир і злагоду між усіма без винятку людьми.

Більшість підлітків знаходяться як би посередині: не такі самовпевнені, вони можуть постояти за себе при необхідності і більш гнучкі і контакти у відносинах з однолітками. І страхи у них є, але їх відносно небагато і вони, скоріше, засіб захисту, попередження небезпеки там, де вона реально може представляти загрозу для життя, здоров'я і соціального благополуччя. Так що в підлітковому діапазоні страхів будуть їх повна відсутність при розгальмуванні, надлишок при невпевненості в собі і неврозах і наявність природних для віку страхів як сигналів небезпеки.

За даними статистичного (кореляційного аналізу, відсутність емоційно теплих, безпосередніх стосунків з батьками у молодших підлітків або конфліктні відносини з ними у старших підлітків істотним чином впливають на збільшення страхів, перш за все, в області міжособистісних (соціальних) відносин. Причому дівчата реагують на відсутність взаєморозуміння між батьками набагато більшим збільшенням страхів, ніж хлопчики, тобто відчуження батьків травмує їх більше і нерідко сприяє появі депресивних відтінків настрою.

Таким чином, міжособистісна напруженість і низьке взаєморозуміння в сім'ї збільшує число страхів у підлітків, подібно до того як це відбувається у старшому дошкільному віці. Як ніколи раніше, велика кількість страхів у підлітків знижує впевненість в собі, без якої неможливі адекватна самооцінка, особистісна інтеграція і прийняття себе, втілення планів у життя і повноцінне спілкування. Це підтверджують і дані опитування в класі. При значному числі страхів мають місце несприятливе становище підлітка у колективі, мале число позитивних виборів з боку однолітків, особливо тієї ж статі, тобто низький соціально-психологічний статус.

Як ми бачимо, страхи у підлітків – не таке рідкісне явище, але вони зазвичай ретельно приховуються. Наявність стійких страхів у підлітковому віці завжди свідчить про нездатність захистити себе. Поступове переростання страхів у тривожні побоювання говорить також про невпевненість у собі і відсутність розуміння з боку дорослих, коли немає почуття безпеки і впевненості в найближчому, соціальному оточенні.

Отже, підліткова проблема «бути собою серед інших» виражається непевністю у собі, так і невпевненістю в інших. Виростає із страхів невпевненість у собі є основою настороженості, а невпевненість в інших служить основою підозрливості. Настороженість і підозрливість перетворюються в недовірливість, що обертається в подальшому упередженістю у відносинах з людьми, конфліктами або відокремленням свого «я» і відходом від реальної дійсності.

На відміну від звичайного, нав'язливий страх сприймається як щось чуже, що відбувається мимоволі, крім волі, як свого роду божевілля. Спроби впоратися з ним шляхом боротьби тільки сприяють його зміцненню, подібно до того, як паля все глибше і глибше йде в землю при різких ударах.

Фізіологічно нав'язливість – це завжди певна, така, що генерує занепокоєння, динамічна ділянка мозку, яка, як домінанта, відгороджена від інших відділів мозку захисним, поза межним гальмуванням. Образно кажучи, ми маємо високу вежу, постійно випромінює яскраве, сліпуче світло навіть вдень, коли в цьому немає ніякої необхідності. Сама ж вежа оточена надійною системою захисних споруд у вигляді стіни, рову з водою, сторожовими вишками і т.д. наскоком Взяти цю фортецю не вдається, подібно до того, як іноді не виходить скинути, скинути з себе страхи.

Нав'язливі страхи – це те, що неприйнятно для людини, те, що він не хоче допустити у свою свідомість, але від чого відразу не може звільнитися сам, оскільки це означало б повну, остаточну, безповоротну перемогу раціональних сторін психіки над її емоційними, чуттєвими, інстинктивними сторонами. Страх би і пройшов з часом, але він закріпився саме внаслідок боротьби з ним, непримиренного відношення, нездатність піти на компроміси, визнати свою невдачу і захистити себе надалі.

З викладеного вище випливає, що нав'язливим страх стає не відразу, а через деякий, іноді досить тривалий, час. Вихідний же страх може з'явитися швидко, раптово від сильного, несподіваного переляку, переживання, потрясіння, тобто в результаті емоційного стресу або шоку, який фіксується, відображається і діє подібно занозе, заподіюючи занепокоєння всякий раз, коли згадуються аналогічні обставини або коли з ними стикаються.

Подібним чином йде мимовільне саморозвиток страху, що сприймається як чуже, не підкоряється волі освіта. Все більша переживання своєї неповноцінності, зниження активності, відмови від будь-якого ризику, неприродна збудливість в очікуванні і гальмування при відповідях і є типова картина неврозу нав'язливих станів, у вигляді страхів, або неврозу очікування, як говорили раніше.

Характерно і розвиток в подібних випадках невротичного заїкання з неминучими письмовими відповідями, припиненням викликів до дошки і відповідей з місця взагалі. Чи потрібно говорити, що це тільки сприяє фіксації заїкання, розвитку поразеньських настроїв підлітка.

За таким типом розвивається нав'язливий страх замкнутого простору, коли непритомніють від задухи або стомлення, пережиті під час тисняви в метро, автобусі, служать причиною відмови від цих видів транспорту в подальшому, оскільки існують побоювання повторення цього жаху.

В обох випадках мова йде про фобії – нав'язливі страхи, коли існує мимовільна болюча фіксація на якихось пережитих, травмуючих подіях життя. Що лежить в основі подібних страхів нав'язливість вказує на певну негнучкість мислення, застійність психічних процесів, обумовлених як гіпертрофованим розвитком почуття боргу, принциповості, так і надмірною втомою, перенапруженням інтелектуальних процесів.

Ще не зміцніла психіка підлітка не терпить насильства над собою, тривалої та виснажливої гонки за престижем. Недарма нав'язливі страхи й думки типові для дітей і підлітків, які прагнуть не стільки відповідати загальноприйнятим нормам, встигати у всьому, скільки бути завжди першими, отримувати тільки відмінні оцінки. Причому тут не робиться ніяких винятків, не враховують вимоги моменту, реальне співвідношення сил, тобто знову ж проявляються негнучкість і максималізм. Всі ці підлітки з загостреним почуттям «я», образлива і честолюбні, однобічно зорієнтовані на успіх, не визнають ніяких відхилень від заданої мети і тим більше поразок.

З одного боку, вони хочуть у всьому відповідати прийнятим зобов'язанням, виправдати очікування, тобто бути разом з усіма. З іншого боку, вони не хочуть втратити свою індивідуальність, розчинитися в масі, бути сліпим виконавцем чийсь волі. В цьому ми знову бачимо важковирішувану при неврозах проблему «бути собою серед інших», оскільки яка тяжіє страх «бути не собою», тобто зміненним, позбавленим самоконтролю і нездатним в цілому, означає і страх не відповідати іншим, не бути прийнятим однолітками і (більш широко, в плані шкільної адаптації) соціально визнаним.

Зупинимось докладніше на пов'язаних з нав'язливими страхами побоювання і сумніви, оскільки вони притаманні саме підліткового віку. Багато в чому вони мають передумови в молодшому шкільному віці, вже розглянутих страхи того, що може статися, страхи спізнитися, не встигнути, бути не тим, не відповідати вимогам.

Всі ці страхи просочуються у підлітків нав'язливими думками, різного роду ідеями фіксе, що породжує нав'язливі побоювання якої-небудь невдачі, поразки, сорому і ганьби. Часто нав'язливі побоювання стосуються здоров'я, особливо якщо в родині хтось часто хворіє і йде багато розмов на цю тему.

Якщо підліток досить недовірливий і схильний неспокою (а це дістається йому «у спадок» від тривожно-недовірливих батьків), то у нього проявляються нав'язливі побоювання, що його ніхто не любить, не розуміє, що він нікому не потрібен, що у нього немає майбутнього, перспектив, можливостей, що все вже позаду, закінчено, зупинилося і жити не має сенсу.

Подібний нігілізм існування відображає тривожно-недовірливий стиль мислення, свого роду «горе від розуму», неможливість досягнення ідеалу, прагнення всім сподобатися, робити все так, як треба, як слід. Подібна надцінна ідея вступає в протиріччя з властивою недовірливим людям м'якістю характеру і невпевненістю в собі.

У результаті, щоб бути остаточно впевненим в тому, що все робиться як потрібно, і тим самим уникнути занепокоєння з приводу своєї некомпетентності, недовірливі люди змушені постійно перевіряти точність, правильність, відповідність своїх дій, що і виражається у вигляді мимоволі з'являються нав'язливі сумнівів. Наприклад, у тому, чи правильно зроблено домашнє завдання, чи зібрано все, що потрібно, в портфель, чи закрита двері, а якщо так, то, може бути лише один оберт ключа і т.д. і т.п.

Оскільки нав'язливі сумніви можуть з'являтися з будь-якого, навіть самого незначного приводу, вони завдають чимало мук підліткам, змушуючи непродуктивно витратити свою психічну енергію, оскільки не можуть бути «викинуто з голови» одним зусиллям волі.

Нав'язливі побоювання і сумніви часто поєднуються між собою, подібно до того як доповнюють один одного їх джерела – тривожність і недовірливість. Для того, щоб побоюватися, потрібно сумніватися в своїй здатності захистити себе, а щоб сумніватися, потрібно побоюватися зробити що-небудь не так. Нерідко людина, схильний до нав'язливих побоювань, видається оточуючим як затятий скептик, а відчуває нав'язливі сумніви - як безнадійний песиміст, що не тільки доповнює один одного, але і створює типовий для підліткового віку тривожно-депресивний настрій з його зниженим фоном настрою, неспокоєм, почуттям безнадії та зневіри, песимістичною оцінкою перспективи. (Протилежну картину неврозів ми бачимо при психопатичних розвитку особистості у вигляді безцеремонності, агресивності, розгальмування потягів і неадекватно завищеної самооцінки).

Проілюструємо сказане поруч спостережень. У першому випадку мова йде про боязкої, невпевненої в собі і недовірливою дівчинці 14 років, яку переслідував нав'язливий страх мимовільного сечовипускання (один раз це сталося непомітно для оточуючих). Із-за страху повторення неприємного епізоду вона ставала скутою і соромливою в нових ситуаціях спілкування, а від постійної напруги - дратівливою, пригніченою і плаксивою.

Її організм не витримав багаторічної нервово-психічної перевантаження, стану постійного неспокою і страху. Переживання були настільки сильні, що стала контролювати кожен свій крок, без кінця відвідувати туалет і нав'язливо думати про те, що може статися. Не думати про це вона вже не могла, і її нав'язливі думки, побоювання, страхи були результатом хворобливого розладу емоцій, невротичного конфлікту між раціональними, контролюючими та емоційними, відчувають сторонами психіки.

Слід сказати і про іншій дівчинці 14 років, яка не знала, чого вона боїться конкретно, так як боялась усього, а особливо - зробити що-небудь не так, як потрібно. З-за цього була вкрай скутою, нерішучою і соромливою у спілкуванні. До того ж, будучи беззахисною і доброю, чутливою і образливою, не могла постояти за себе, і її міг образити хто завгодно. Боялася смерті, темряви і покарання, що, як ми знаємо, притаманне більш раннього віку.

Внаслідок наростаючої з роками невпевненості, страхів і тривожності відчувала все більше труднощів у спілкуванні з однолітками, часто була змушена відмовчуватися, переживаючи, що не така як всі, не вміє вести себе вільно і невимушено. Відповідно і настрої ставало все більш пригніченим, і коли ми вперше побачили її, загальмованою і втратила віру в себе.

З'ясувалося, що вона живе з матір'ю та її батьками, а батько був усунутий з родини незабаром після її народження. Всім у родині одноосібно розпоряджається бабуся, яка

вважає себе завжди і у всьому правою. Недовірлива і підозріла, бабуся до того ж постійно побоюється, як би чого не сталося, ніколи не виходить з дому сама, не користується транспортом.

Її постійно супроводжує чоловік, людина виключно м'який і податливий. У той же час він постійно сумнівається в правильності своїх дій, настирний і приставуч – зануда, як оцінюють його близькі. Як і багато недовірливі люди, він педант, хворобливо сприймає будь-які зміни. Тому у нього все розкладено по полицках, ручка завжди лежить на одному і тому ж місці, пальто – на одному гачку, щоранку він заходить до онуки і, церемонно шаркаючи ніжкою, говорить одні й ті ж слова привітання.

Спільне у всіх в сім'ї – підвищена принциповість у поєднанні з постійною занепокоєнням, незадоволенням, відсутністю життєрадісності, песимізмом і зневірою у можливість змін. Крім того, у всіх дорослих внутрішній спосіб переробки переживань, вкрай обмежене коло контактів і підкреслена вибірковість в них, недостатня товариськість в цілому.

Очевидно, що в свій час життєрадісний, контактний, товариський і тим самим «легковажний» для «глибокодумною» сім'ї батько дівчинки «не прийшовся до двору» і був «відданий анафемі» авторитарної бабусею з її категоричністю і нетерпимістю. Позбавивши дочка чоловіка, вона продемонструвала всім її несамостійність і невміння жити «як треба», «правильно», «як нас вчили». Тим самим вона могла, як і в дитинстві, владно опікати дочка.

Не дивно, що мати дівчинки і сама в підлітковому віці випробувала всі теперішні проблеми дочки. Вона також, скута страхом, часто мовчала, покривалася червоними плямами при хвилюванні, була сором'язливою і соромливою, боязкою і нерішучою. І зараз не впевнена в собі, боїться, що в оточенні незнайомих людей буде виглядати смішною, потворною, хоча і розуміє невинуватість цих побоювань.

Батько педантично перевіряв кожен крок і без того відповідального сина, читав без кінця мораль, погрожував усілякими карами і навіть карав фізично за помилки. Незабаром на батька стала дорівнювати і мати, що син сприйняв дуже болісно, оскільки вона почала дратуватися і сердитися.

Більшість страхів мають тимчасовий характер та обумовлені віковими особливостями. Як правило, у дітей страхи раптово, часом без зовнішньої причини, з'являються, а потім зникають безслідно.

Не у всіх випадках потрібно втручання дорослих та навіть акцентування уваги на об'єкті страху може бути небезпечним та загрожувати фіксацією на травматичних моментах.

Однак, якщо об'єкт страху є нетиповим для дитини певного віку, та у випадку занадто сильної інтенсивності переживання негативної емоції потрібно втручання професіонала для корекційної роботи.

Найпоширенішими шкільними страхами, що пов'язані з навчанням, є: страх зробити помилку; страх не виправдати очікування рідних. Ця група страхів часто навіюється близькими дитини. Так, тривожні батьки, котрі часто ставлять високу планку та намагаються підігнати дитину під власні стандарти та вимагати відповідності школяра «ідеальному образу», часто роблять своєю синові чи доньці «ведмежу послугу»: забираючи право помилятися чи переводячи будь-який вчинок в оцінювання тільки по шкалі «правильно-неправильно» – практично блокують природню креативність дитини. Маленький школяр є загнаний в чіткі сценарії та регламентовані ролі, блокує ініціативу в поведінці, намагається діти тільки так, як говорить значимий дорослий.

Страхи, що пов'язані з контактами в школі: страх бути відкинутим першою вчителькою; страх не мати друзів в класі; страх виглядати смішним в очах однолітків. Ці страхи пов'язані з несформованого у дитини вміння оцінювати себе згідно власної світоглядної позиції, яка у молодшого школяра знаходиться у стадії розвитку. Тому зовнішні чинники, такі як реакція значимих дорослих та однокласників, являються тими «маячками», згідно яких учень перевіряє правильність своїх вчинків.

Висновки. Підлітковий вік – відповідальний період у становленні світогляду, системи відносин, інтересів, захоплень і соціальної спрямованості. Істотне розвиток зазнає самооцінка, яка нерозривно пов’язана з почуттям самоповаги, впевненості в собі в контексті реальних міжособистісних відносин.

Підліток, з одного боку, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншого – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Вирішити це протиріччя не дуже легко, і тут є кілька шляхів: від егоцентризму та догляду в себе ціною втрати контактів з однолітками і дружби з ними до сліпого конформізму – некритичного сприйняття будь-яких групових приписів, відмови від особистої свободи і самостійності в думках і судженнях. Потреба бути собою – це і прагнення до вдосконалення свого «Я», що невіддільне від неспокою, тривоги, страху бути не собою, тобто стати кимось іншим, в кращому випадку – знеособленим, в гіршому – втратили самоконтроль, владу над своїми почуттями і розумом. Найчастіше страх бути собою означає страх зміни.

Список використаних джерел

1. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей. [2-ге видан., випр.і доп.]. К. : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посібник : О.В. Скрипченко, А.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін., К. : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Кузнецов М.А., Бабарикіна І.В. Шкільні страхи: Види, умови прояву та шляхи подолання. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
4. Мадура Т. Підліткові страхи. як подолати? Режим доступу: <http://4uth.gov.ua/pidlitkovi-strahy-yak-podolaty/>
5. Мовчан М.М. Дитячі страхи як особливий різновид людських страхів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : [зб. наук. пр.]. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 29(42). С. 210–218.
6. Мухіна В.С. Вікова психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр «Академія», 2004. 432 с.
7. Ольховецький С.М. Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці : дис.. канд. псих. наук : 19.00. К., 2007. 223 с.
8. Підліткові страхи. Динаміка почуття страху, об’єкти страхів, особливості страхів у підлітків. Режим доступу: <https://vcf.vn.ua/pidlitkovi-straxi-dinamika-pochuttya-straxu-obyekti-straxiv-osoblivosti-straxiv-u-pidlitkiv/>
9. Складенко О.М. Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2005. 246 с.
10. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : [монографія]. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.
11. Хомуленко Т.Б., Лисенко Л.М., Моргунова Н.С. Вікова та педагогічна психологія. Харків, 2008. 135 с.

Косар Алевтина Іванівна,

студентка спеціальності 053 Психологія

Комунального закладу Сумський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. У сучасних наукових джерелах вказується, що в процесі реалізації творчого та інтелектуального потенціалу особистості вирішальними є саме особливості особистісних ресурсів індивіда. Як показує аналіз наукової літератури,

психологічні дослідження творчого потенціалу ведуться сьогодні у таких площинах: можливість продуктивно діяти в ситуаціях новизни й невизначеності, при недоліках інформації, коли немає заздалегідь відомих способів дій, що гарантовано ведуть до позитивного результату; можливість створювати що-небудь, що володіє новизною й оригінальністю.

Крім того, прояв творчого потенціалу тісно пов'язане з емоційними чинниками, особливостями міжособистісної взаємодії й мотиваційної сфери, що спонукає до прояву творчих здатностей.

У такий спосіб творчий потенціал містить у собі: інтелектуальні передумови творчої діяльності, що дозволяє створити щось нове, раніше невідоме, а також попередня база знань, високий інтелектуальний поріг, що необхідно для того щоб це нове створити; особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти в ситуаціях невизначеності, виходити за рамки передбачуваного, проявляти спонтанність; метатворчість – життєва позиція людини, що припускає відмову від шаблонності, стереотипності в судженнях і діях, бажання сприймати й створювати щось нове, змінюватися самій й змінювати світ навколо себе, високу цінність волі, активності й розвитку. У підлітковому віці усвідомлення власних здібностей висувається в розряд провідних. Виділяється ряд моментів, які, можливо, складають етапність цього процесу. Це, насамперед, початковий подив, здивування, що пов'язані з першими успіхами: «ніколи не думав, що проект виявиться найкращим».

Підлітки потребують кваліфікованої оцінки власних досягнень, їх порівняння з досягненнями інших, що, безумовно, сприяє самооцінці здібностей. Творчість у підлітковому віці дуже часто проходить у формі групової роботи, тому підлітки неминуче зустрічаються з груповими оціночними нормами, які стають джерелом оцінки власних і чужих здібностей.

Таким чином, усвідомлення власних здібностей стимулює активність підлітків, спрямовуючи їх на досягнення. Отже, усвідомлення й оцінка здібностей є не одномоментним ситуативним актом, а тривалим процесом, ключову роль у якому відіграє результат діяльності, а це в свою чергу актуалізує мотиви досягнення.

Формування творчого потенціалу учня (доказового, перевіреного, результативного) психологічного супроводу на більш ранніх його життєвих стадіях, зокрема у підлітковому віці, де акцентовано визначається потреба у самопізнанні і саморозвитку, що є необхідною передумовою свідомого ставлення до свого майбутнього (у тому числі, на рівні професійного становлення).

Мета статті – розкрити специфіку прояву творчого потенціалу в підлітків підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Творчий потенціал особистості визначається як інтегративна властивість особистості, до його складу входять мотиваційний, вольовий, емоційний та когнітивний компоненти, які визначаються емоційним відношенням до діяльності, професійною мотивацією, вольовим зусиллям, творчим мисленням, що обумовлені поставленими цілями та психологічними особливостями різних видів діяльності; становлення гармонійно розвиненої, творчої особистості є відкритим процесом, який відбувається на протязі життя людини. Творча особистість, інтелектуально розвинена, вихована у повазі до інших, зможе розкрити, примножити та реалізувати свій творчий потенціал у повсякденній наполегливій праці над собою, знайти втілення своїм здатностям та талантам, досягти успіху у житті на бути корисною для інших.

В своїх дослідженнях В.О. Моляко визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації і саморозвитку. Вчений запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження, більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної

людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів.

Творчий потенціал носить комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку в цілому.

Розвиток творчого потенціалу особистості здатне привести до активності людського мозку, переважання несвідомого над свідомістю і внаслідок поєднання креативності та інтелекту здатне породити геніальність в людині.

Отже, на основі аналізу літератури творчий потенціал – складна психологічна система творчих здібностей (індивідуально-психологічні особливості особистості), що живляться креативністю (творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття і створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості як незалежний чинник) та розкриваються в творчій активності (інтегративна якість індивіда, представлена широким комплексом інтелектуальних, емоційних властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації і гарантують оригінальність, ефективність даної діяльності).

Специфікою творчого потенціалу у підлітковому віці є зміна в інтелектуальній та емоційних сферах, вікових й індивідуально-психологічні особливостях особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

На основі аналізу наукової літератури, специфіка розвитку творчого потенціалу учнів підліткового віку є:

1. Творчий потенціал підлітків, проявляється не тільки у видах діяльності, що традиційно відносять до творчих, але й у поведженні та будь-яких життєвих ситуаціях, у яких є присутня новизна й невизначеність.

2. Творчий потенціал проявляється не в одиничній здатності. Це комплекс особливостей інтелекту і якостей особистості, а також загальна життєва позиція людини. Він не зводиться до якоїсь одиничної психологічної якості, ні до спеціальних творчих здатностей (художнім, музичним т тому подібне).

3. Творчий потенціал не специфічний, він не є жорстко пов'язаним з конкретними видами діяльності, а може активізуватися в самих різних ситуаціях. Тренування й розвиток творчого потенціалу підлітків у якомусь одному виді діяльності ведуть до того, що він починає свій прояв й в інших видах діяльності.

4. Творчий потенціал як система творчих здатностей може розглядатися в психологічній науці в декількох ракурсах: як характеристика інтелектуальної сфери, як самостійна якість мислення, як система особистісних якостей. Творча активність – поведінкові прояви, які не визначаються зовнішньою стимуляцією, а є для особистості самоцінністю. Творча активність підлітків проявляється в ціннісній і мотиваційній сфері.

Серед низки факторів, які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості – задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) – саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

Поради Девіда Льюїса щодо розвитку творчого потенціалу учнів підліткового віку:

1. Створіть у квартирі місце-вітрину, де дитина може виставляти свої роботи.
2. Відведіть дитині робоче місце винятково для творчих занять.
3. Показуйте дитині, що ви любите її такою, якою вона є, а не за її досягнення.
4. Допмагайте дитині будувати її плани та приймати рішення.
5. Ніколи не кажіть дитині, що вона гірша за інших.

6. Ніколи не карайте дитину приниженням.
7. Привчайте дитину самостійно мислити.
8. Пробуджуйте уяву та фантазію дитини.
9. Уважно ставтеся до потреб дитини.
10. Дозволяйте дитині брати участь у плануванні сімейного бюджету.
11. Ніколи не сваріть дитину за невміння та помилки.
12. Хваліть дитину за навчальну ініціативу.
13. Спонукайте дитину вчитися вирішувати проблеми самостійно.
14. Допмагайте дитині бути особистістю.
15. Розвивайте в дитині позитивне сприйняття її здібностей.

Щоб стимулювати творчий потенціал учнів, доречно на заняттях використовувати такі методи і прийоми як розвиток творчого інтересу, використання цікавих аналогій, створення ситуацій емоційного переживання, метод відкриття, створення ситуації вибору, самостійна дослідницька робота. А також різні види творчо-розвивальних технологій:

- технологія особистісного відкриття знань, умінь і навичок (учень – суб'єкт навчання, в результаті «відкриття» засвоюються знання, вміння);

- технологія навчального дослідження;

- проектна технологія (передбачає розв'язання учнем або групою учнів будь-якої проблеми, виконання творчих проектів, що потребує використання різних методів, засобів навчання, а з іншого боку – інтегрування знань, умінь різних наук);

- технологія «мозкового штурму»;

- технологія виконання евристичних завдань;

- технологія розв'язування дослідницьких проблем.

Творча діяльність, як правило, «починається із проблеми або запитання, із подиву, здивування, із суперечності». Усвідомлення суперечностей викликає проблемні ситуації, у результаті яких формується проблема. Тому одним із найбільш частіше використовуваних мною підходів, для створення творчого завдання, є створення парадоксальної ситуації. Парадоксальність ситуації формується шляхом спеціального провокування, яке викликають суперечності. Така властивість творчого завдання отримала назву «латентність» (під латентністю розуміють: суперечності між змістом завдання та наявним в учня досвідом вирішення, наявними знаннями; багатоплановість вирішення).

У такий спосіб проблемне викладання включає такі фрагменти діяльності учнів і вчителя, як організація проблемної ситуації і формування проблем, індивідуальне або групове рішення проблем учнями, перевірка отриманих рішень, а також систематизація, закріплення і застосування знову придбаних знань у теоретичній і практичній діяльності.

В умовах функціонування такої системи різні види навчальної діяльності реалізуються на уроках відповідних типів, які дають учням змогу брати активну участь у навчальному процесі, виробляти вміння самостійно набувати знання, узагальнювати, порівнювати, робити висновки, застосовувати знання в нестандартних ситуаціях.

Нестандартний урок заставляє учнів активно переживати, включатися в роботу, співпрацювати з учителем, тобто проявляти якості, необхідні для творчої діяльності.

Отже, якщо вчитель творчо підійде до організації роботи, чітко складе інструкції, створить творчу атмосферу, ситуацію успіху – то результатом стане краще розуміння теоретичного матеріалу, його аналіз, побудова власних інтерпретацій, розвиток творчих здібностей.

Роботу з розвитку творчих здібностей учнів продовжую і в позакласних заходах.

Основні вимоги до уроку з розвитку творчих здібностей учнів:

- використання різноманітних форм та методів організації навчальної діяльності для актуалізації суб'єктивного досвіду учнів;

- створення атмосфери, що сприяє зацікавленості кожного учня в роботі класу;

- стимулювання учнів до розмірковування, використання різних способів виконання завдань без страху помилитися, дати неправильну відповідь;

- використання в процесі роботи дидактичного матеріалу, що дозволяє учню обирати найбільш прийнятні для нього вид і форму навчального матеріалу;
- оцінювання діяльності учня не тільки за кінцевим результатом, але й за процесом його досягнення;
- заохочення намагання учня знаходити власні способи виконання завдань, аналізувати способи роботи інших учнів у процесі уроку;
- створення таких педагогічних ситуацій спілкування на уроці, які дозволяють кожному учню проявляти ініціативу;
- створення атмосфери, що сприятиме самовираженню.

До методів і способів стимулювання творчої активності можна віднести такі:

- створення сприятливої атмосфери спілкування (безоцінкові судження);
- збагачення педагогічного середовища новими враженнями та судженнями;
- забезпечення привабливого творчого характеру діяльності;
- чітке визначення мети і кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання;
- спонукання до генерування оригінальних ідей;
- залучення учнів у процес планування мети і поточних завдань творчого об'єднання;
- повага, довіра, визнання й подяка за досягнуті результати;
- надання права самостійно приймати рішення;
- практична спрямованість навчання;
- моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем тощо.

Практика показує, що від навчальної мотивації учнів залежить прояв та розвиток творчого потенціалу учнів підліткового віку.

Для підвищення навчальної мотивації учнів пропонується:

- забезпечити в учнів відчуття просування вперед, переживання успіху в діяльності, для чого необхідно правильно підбирати рівень складності завдань і заслужено оцінювати результат діяльності;
- використовувати всі можливості навчального матеріалу для того, щоб зацікавити учнів, ставити проблеми, активізувати самостійне мислення;
- організувати співробітництво учнів на уроці, взаємодопомогу, позитивне ставлення класу до предмета і навчання в цілому;
- самому правильно формувати стосунки з учнями, бути зацікавленим у їхніх успіхах, мати авторитет;
- бачити індивідуальність кожного учня, мотивувати кожного, спираючись на вже наявні в учня мотиви;
- деяких учнів доводиться змушувати вчитися, постійно заохочувати чи карати, залучати батьків для спільного контролю.

Основними умовами формування навчальної мотивації учнів:

- створення умов для самопізнання;
- розвиток уміння вступати в діалог з навколишнім світом;
- удосконалювання способів здобування знань;
- створення активного пізнавального діяльного середовища;
- оволодіння контрольними-оцінними діями;
- застосування методів теоретичного й творчого мислення;
- формування культури розумової праці.

Для формування стійкого інтересу учнів важливо підтримувати постійну зацікавленість у навчанні, вводити нові завдання, що впливають із попередніх, показувати колективу дальшої роботи. Заохочення і підтримка займають важливе місце в педагогічній практиці. Вони активізують дітей, пробуджують інтерес і зацікавленість, народжують упевненість у своїй праці.

У розвитку творчих здібностей учнів велике значення мають творчі гуртки, в яких потенціальні творчі можливості учнів, в звичайних умовах професійного навчання з тих чи

інших причин залишаються нереалізованими, можуть розкрити і дати поштовх до гармонійного розвитку і розвитку особистості.

Активізації творчої роботи учнів, розвитку здібностей і ініціативи сприяють різноманітні конкурси. Ефективним засобом виховання любові до творчості є також виставки робіт вихованців. Вчасне залучення школярів до мистецтва не лише збільшує діапазон їхніх візуальних вражень та творчих можливостей, а й якісно ускладнює структуру зорового та естетичного сприймання і уяви.

У підлітковому віці продовжують розвиватися і вдосконалюватись всі якості уваги: об'єм, концентрація, розподіл, стабільність уваги. Спостереження за різними явищами супроводжуються активною роботою мислення, формуванням розумових дій, емоційному відношенню до спостережуваного, що робить увагу більш стійкою і довільною. Тому на уроках слід давати завдання підвищеної складності. Це в свою чергу навчить учнів проводити аналіз предметів, розвиватиме інтерес до навчальної роботи, буде сприяти формуванню вміння долати труднощі: забезпечуватиме активність і самостійність у виконанні учнями навчального завдання.

Школярі у підлітковому віці осмислено запам'ятовують різні закономірності, узагальнення, абстрактні поняття. Учні намагаються самостійно ввести їх на практиці, розвивають самоконтроль. Мислення школярів даного віку відрізняється стремлінням до вияснення причин явищ реального світу. Продовжує розвиватися самостійність мислення, вміння самостійно вирішувати ті чи інші завдання в нових ситуаціях, використовуючи старі знання та набутий досвід. Зростає критичність розуму, учні критично підходять до доказів, явищ, своїх і чужих вчинків і на цій основі можуть знайти помилки. Самостійність, критичність, активність думки ведуть до творчого прояву мислення. Саме на цьому етапі спостерігається незадоволеність творчими досягненнями, зриви у послідовності розвитку мислення учнів, перехід від кількості до якості, неухильне підвищення рівня змісту, мислення.

Поради батькам щодо створення сприятливих умов розвитку творчого потенціалу учнів підліткового віку.

Найперше – потрібно любити свою дитину. Приймати дитину такою, якою вона є, беручи участь у її розвитку, підтримуючи, а не нав'язуючи свої інтереси, давати дитині можливість вибору. Для розвитку творчого потенціалу, як показали дослідження, необхідна не лише адекватна оцінка сил дитини, але трішки завищена, зазнаючи вона не виросте, зате у неї буде запас сил та впевненість при невдачах, до яких треба готувати змалку.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Батьки використовують виховні стратегії: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь. Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Педагоги мають навчити батьків розвитку творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Тут важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Для дитини батьки повинні створити умови, щоб вона мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні,

стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. У кімнаті дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкутості на уміння знаходити розв'язок нестандартних ситуацій, як націленість на відкриття нового.

Розвиваючи творчі здібності дитини, батьки виконують суспільний запит щодо формування особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі й нестандартні рішення, творчо ставитись до праці.

Список використаних джерел

1. Мартинюк І.О. Творчий потенціал і самореалізація особистості. Психологія і педагогіка життєтворчості. К., 1996. 792 с.
2. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. 2004. №6. С. 2–9.
3. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості : монографія. За ред. В.О. Моляко. К. : Педагогічна думка, 2008. 208 с.
4. Психологія особистості : словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. К. : Рута, 2001. 320 с.
5. Шопіна М.О. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини. К. : Главник, 2003. 314 с.
6. Шопіна М.О. Розвиток творчого потенціалу дітей шкільного віку : наук. метод. посіб. Луганськ : СПД Резніков, 2010. 92 с.

Кравцова Людмила Віталіївна,

практичний психолог

Сумського дошкільного навчального закладу
(центру розвитку дитини) № 28 «Ювілейний»

Сумської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ В УКРИТТІ

Актуальність дослідження. Війна в Україні стала викликом для всього світу, вона стала викликом для багатьох осіб, і зокрема дітей. Звісно, усі ми віримо у перемогу. Та менш важливою метою, ніж подолання ворога, є збереження фізичного та психічного здоров'я, забезпечення гармонійного розвитку майбутнього покоління. І завдання педагогів – захистити і підтримати малят, облаштувати для них безпечний і комфортний освітній простір. Таким чином, супровід дітей в укритті розглядається як процес підготовки, переміщення дітей в укриття, перебування разом із ними в цьому приміщенні, забезпечення їх потреб, допомога в стабілізації емоційного стану та організація виходу з укриття.

Мета дослідження – підібрати та охарактеризувати способи психологічної підтримки дітей під час перебування в укритті.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до умов сьогодення, працівники закладу облаштували безпечний освітній простір в укритті. Простір нашого укриття цікавий, інформативний, стимулює пізнавальний розвиток малечі. Його призначення – не тільки забезпечити надійний захист дітей, а й заспокоїти їх, допомогти подолати стрес. Пропонуємо вашій увазі ідеї, які сприятимуть комфортному перебуванню вихованців в укритті закладу [2].

Приміщення укриття локалізоване, що дає можливість проводити індивідуальну, підгрупову та групову форми взаємодії. В укритті створено гамірні та тихі осередки для організації вільної гри дошкільнят та умови для забезпечення важливих режимних моментів.

Та навіть найкраще укриття не забезпечить ефективного психологічного захисту малечі. Важливо мати багато інструментів, щоб скерувати активність дитини, дати конкретні практики й допомогти зменшити тривогу, повернути відчуття стійкості. Боятись це

нормально: і для дорослих і для дитини. Навіть Супергерої часом сумують й почуваються невпевнено. «Та крутий не той, хто не боїться, а той – хто боїться, але діє» [2]. І саме ігрова діяльність допомагає відчувати себе стійким, відволіктись, налаштуватись на взаємодію. У нинішніх умовах для дитини, це можливість розслабитись, подолати стрес і дати відчувати, що вихователь поруч і їй нічого не загрожує.

Для того, щоб зарядитись позитивними емоціями і допомогти дітям поринути в атмосферу безпеки використовуємо вправу «Зарядний пристрій». Спускаючись з дітьми в укриття кожного разу «підзаряджаємось» позитивними емоціями [1].

Гра «Зарядний пристрій»

Мета: розвантаження дошкільників, надання дітям психологічної підтримки, створення гарного настрою.

Матеріал: зображення сонечка з намальованими долоньками

Хід гри

Діти разом з вихователем промовляють слова:

Милий друже, не журись, позитивом зарядись

Щоб прогнати журби муки, приклади скоріше руки.

Не встигнеш до п'яти порахувати, як будеш гарний настрої мати.

Дітям пропонують підзарядитись позитивною енергією приклавши свої долоньки до долоньок сонечка.

Наші дошкільнята дуже люблять гратись з піском. Вони отримують велику насолоду доторкаючись до нього, пересипаючи його, а це позитивно впливає на психіку дитини, заспокоює її та створює позитивний настрої, а ще допомагає розвинути дрібну моторику рук та координацію рухів [3].

Використання ігор в сухому басейні сприяють розслабленню, зняттю стресу, як дітям так і дорослим. Занурюючись в масу кульок, дитина відчуває точковий тиск кульок по всьому тілу, що тонізує м'язи та знімає напругу. Крім того діти граючись в сухому басейні вивчають кольори, форми предметів, тренують всі групи м'язів.

Доведено, що антистресові іграшки дозволяють дитині переключитись з наявної актуальної ситуації, а м'які іграшки сприяють психологічному розвантаженню дитини, і багато дітей перетворюють м'які іграшки на своїх друзів. Це формує почуття приналежності до чогось важливого, тому що виникає відчуття, що не лише про дитину турбуються, а й вона турбується про когось, або про щось.

В нашому укритті створено умови для перегляду дошкільнятами невеликих театралізованих вистав. Малюки мають можливість придбати квитки та переглянути казки: «Півник та двоє мишенят», «Чарівне горнятко», «Казка про трьох поросят», «Крижане серце», «Кривенька качечка», «Снігова королева» в яких добро перемагає зло.

Сучасна екологічно чиста плівка для малювання крейдою – це відмінний спосіб зайняти дитину на довгий час. Така діяльність дозволяє реалізувати найсміливіші творчі мрії наших дітлахів та розвинути вміння бачити прекрасне в оточуючому світі.

Велику насолоду діти отримують під час гри «Напольний твістер», яка сприяє розвитку тактильного сприйняття, активізації сенсорної пам'яті, стимулювання мовної активності, розвитку мілкої моторики. Така гра завжди викликає радість та задоволення.

Зняти емоційну напругу та стабілізувати свій емоційний стан допомагають дихальні техніки. Пропонуємо деякі дихальні техніки, що можна використати в роботі з дітьми [4].

Вправа «Феєрверк»

Мета: вчити малят розслабляти, відволіктись від негативних емоцій, отримати позитивні емоції.

Матеріал: різнокольорові папірці, пластикові трубочки різнокольорові, тарілочки.

Хід вправи:

Дітям пропонують обрати будь якого кольору папірці, трубочки та тарілочку і через трубочку подмухати на папірці утворивши «феєрверк».

Вправа «Дихання по квадрату»

Мета: зняття емоційної напруги, заспокоєння дітей під час сигналу «повітряна тривога».

Матеріал: будь яка іграшка.

Хід вправи:

Дітям пропонують сісти зручно біля стіни, випрямити спину. Скласти перед собою руки та опустити на них голову точкою міжбрів'я. Дихати подихом квадрата: вдих на 4 с затримка дихання на вдику на 4 с, видих на 4 с, затримка дихання на видиху на 4 с. Діти діють за зразком вихователя разом з іграшкою.

Вправа «Квітка-свічка»

Мета: для зняття стресу та розслаблення дошкільників.

Матеріал: будь яка іграшка

Хід вправи:

Дітям пропонують уявити що у них в одній руці духмяна квітка, а в іншій руці – запалена свічка. Малюкам разом з іграшкою необхідно зробити видих через ніс й уявити, що відчувають запах квітки. Потім необхідно повільно видихнути через рот, наче задуваючи свічку.

Вправа «Вітерець»

Мета: зменшення хвилювання дітей, створення позитивного настрою в групі.

Матеріал: хмаринка паперова або тканинна.

Хід вправи:

Дітям пропонують стати вітерцем та подмухати на хмаринку сильно – сильно та виконати завдання від хмаринки.

Завдання:

- зробити колові рухи руками,
- покивати головою з боку в бік,
- пострибати,
- пригнутися під «поривом вітру» тощо, головне щоб завдання не повторювались.

Вправа «Парашути»

Мета: зняття нервового перенапруження, вироблення стійкого емоційно – позитивного стану психіки у дошкільнят, зміцнення процесів нервової діяльності, активізація роботи всіх систем організму.

Матеріал: аудіозапис спокійної музики.

Хід вправи:

Варіант I

Педагог пропонує дітям вирушити у казкову подорож на парашуті і звертається до дітей із проханням глибоко подихати, щоб наповнити кулю повітрям, на видиху потрібно звунити коло міцно тримаючись за руки (здувається), на вдику - розширити коло, не розриваючи рук (куля надувається). Така послідовність вправ виконується кілька разів і зупиняється лише тоді, коли діти «надують» кулю рівномірно, широкими кроками.

Варіант II

Педагог запитує у дітей, якого кольору їхня повітряна куля. (залежно від того, який колір назве дитина можна зробити висновок щодо її настрою та психоемоційного стану).

Діти стоять в колі тримаючись за руки (навшпиньках) і поступово рухаються по колу спочатку повільно, потім швидше та швидше пришвидшуючи темп до легкого бігу. Діти уявляють що пролітають над лісом, полем, над теплими країнами, над країною велетнів тощо. Потрапляючи в кожну країну діти виконують різноманітні завдання.

Працюючи з дітьми нам важливо пам'ятати, що аудіальний канал сприйняття під час гулу сирен під особливим навантаженням. Тож треба його «зайняти» [3]:

Співати хором.

Слухати в навушниках аудіоказки та музику.

Взяти із собою музичні інструменти, влаштувати для всіх концерт.

Кричати кричалки.

Грати в ігри зі словами.

Орієнтовний перелік ігор зі словами [3]:

«Питання»: один гравець ставить запитання – другий повинен відповісти на нього питанням. Гра триває, доки хтось скаже речення без питання. Наприклад: «Ти їв сьогодні? – А чому ти цікавишся? – Хіба це секретне питання?» – і так далі.

«Чотири слова» (дітям від 8 років можна запропонувати і 5–6 слів): вибираємо 4 абсолютно не пов'язані між собою слова. Використовуючи їх, складаємо по черзі невелику розповідь.

«Багато слів»: вибираємо велике слово. З його букв кожен на своєму аркуші складає та записує багато маленьких. Діти можуть спочатку бути в команді з дорослими, а потім вони швидко стають самостійними гравцями.

«Малювання словом»: вибираємо слово, яке дитині складно писати або вимовляти. Вигадуємо, що саме малюватимемо. Наприклад, намалювати фігурку кота, використовуючи лише загадане слово (пишемо його багато разів у різних площинах).

«Навпаки»: говорити слова навпаки, не записуючи їх. Наприклад, чайник – киньч, стіна – анітс...

Написати врозсіп на аркуші літери, з'єднувати букви лініями в слова.

«Покажи слово»: один гравець загадує слово і показує його пантомімою.

«Я загадав»: розповісти про загадане слово, не називаючи його. Наприклад: «Я загадав – білий, холодний, рипить під ногами, тане».

«Індукція — дедукція»: гравець загадує предмет. Інші повинні його вгадати, ставлячи запитання, на які він може відповісти тільки «так» або «ні» (з дитиною ми починали із загадування тварин та частин тіла).

«Остання літера»: кожен гравець каже слово, яке починається на останню літеру попереднього слова.

«Рима»: називаємо 4 (або 2) випадкові слова, на які шукаємо риму або з якими вигадуємо чотиривірші.

«Літера»: називаємо слова лише на задану букву.

«Шукаємо подібне»: називаємо два випадкові слова – чим вони можуть бути об'єднані?

«Чарівна мова»: для дітей, які навчаються розбивати слова на склади. Розмовляємо, перед кожним складом додаючи додатковий склад (жи, ма, хрю...).

«Нісенітниця»: говоримо початок речення, до якого потрібно вигадати продовження-«нісенітницю», абсолютно нереальне.

«Казка»: складаємо казку – кожен каже по реченню.

«Асоціації»: один гравець називає слово, наступний – свою асоціацію на це слово (дітям можемо пояснити – перше, що спадає на думку, коли чуєш це слово).

«Це слово вміє...»: описуємо слово його «вміннями».

«Картина»: називаємо слово. По черзі розповідаємо, яку об'ємну картину ми бачимо, коли вимовляємо це слово. Наприклад, для одного гравця слово «чай» означає: сім'я сидить за столом і розмовляє, для іншого – чайна плантація та збирачі чаю, для третього – стіл накритий скатертиною, грає музика, для четвертого – чайна церемонія, для п'ятого – людина сама стоїть біля вікна, насолоджуючись самотністю та чаєм.

«Антоніми»: називаємо слова і шукаємо до них антоніми.

Для того, щоб освітня діяльність мала систематичний характер, не відривалася від загального навчально-виховного процесу, ми спланували тематичні дні для різних вікових груп [2].

Ранній вік: понеділок – «День бізборду та ігор з конструктором», вівторок – «День сенсорних ігор», середа «День рухливих ігор», четвер «День театралізованої діяльності», п'ятниця «День художньої творчості».

Молодший вік: понеділок – «День настільних ігор, вівторок – «День художньої творчості», середа – «День без іграшок», четвер – «Халабудна педагогіка/театралізована діяльність», п'ятниця – «День рухливих ігор».

Середній вік: понеділок – «День без іграшок», вівторок – Халабудна педагогіка/театралізована діяльність», середа – «День художньої творчості», четвер «День художньої творчості», п'ятниця – «День рухливих ігор».

Старший вік: понеділок – «День настільних ігор/день шахів і шашок», вівторок – «День художньо-творчої діяльності», середа «День рухливих ігор», четвер «Халабудна педагогіка/театралізована діяльність», п'ятниця «День без іграшок».

Кожна з запропонованих активностей є містком до відчуття сили, розуміння своїх емоцій, стабілізації емоційного стану.

Висновки. Звісно, усі ми віримо у якнайшвидшу перемогу. Враховуючи вимоги сьогодення надважливо підтримати дитину, створити для неї простір захищеності і поваги! Дитяча психіка має величезні резерви самовідновлення та саморегуляції. Важливо лише направити дошкільнят і захистити їх.

Список використаних джерел

1. Граючи, перемагаємо стрес. Ігри для дітей та їх дорослих : метод. посіб. [уклад. Залеська О.В. : за ред. Дзюбенко Я., Стрельковська Н.]. Київ : унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2019. 58 с.
2. Гура О. Чим зайняти дітей в укритті. Практика управління дошкільним закладом, 2023. №9. С. 6–12.
3. Ройз С. Ключі сили. Вид-во Старого лева, 2022. 70 с.
4. Ройз С. Твоя сила. Практикум для дітей. Вид-во Смарт освіта, 2023. 62 с.

Ланіна Вікторія Валеріївна,

практичний психолог

Сумської спеціальної початкової школи № 31

Сумської міської ради

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Воєнні дії, які відбуваються в Україні, мають глибокі наслідки для різних аспектів суспільства, включаючи систему освіти. Серед викликів, з якими стикаються освітяни, емоційне вигорання стало критичною проблемою. Педагоги, які відіграють вирішальну роль у формуванні майбутнього покоління, переживають значне психологічне напруження та емоційне виснаження, через війну, що триває. Здобувачі освіти добре відчують емоційний стан дорослих, адже їм необхідно бути впевненими у надійності тих, хто гарантує їхню безпеку, є авторитетом і зразком для наслідування. Як наслідок, педагогу важливо навчитися вгамовувати власні деструктивні думки, регулювати емоції та вчасно запобігати власному вигоранню. Саме тому, організація роботи зі збереження психічного здоров'я педагогів, під час війни, є одним із найактуальніших завдань сучасної системи освіти, а питання емоційної саморегуляції – однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем, важливих для особистісного і професійного розвитку сучасного педагога.

Мета статті – розкрити особливості організації роботи з профілактики професійного вигорання у педагогів.

Виклад основного матеріалу. Питання професійного вигорання педагогів у нашому закладі здійснюється під час проведення психологічного супроводу атестації педагогічних працівників, в рамках роботи «Школи молодих спеціалістів» і днів психологічного розвантаження в рамках тематичних тижнів психології та здорового способу життя.

І, як правило, носить профілактичний характер, який спрямований на: зняття робочої напруги, підвищення професійної мотивації, вирівнювання балансу між витраченими зусиллями й отриманим результатом.

Тому, плануючи роботу з педагогами, сприяю вирішенню таких завдань: навчити педагогів способам регуляції психоемоційного стану, стимулювати до самопізнання, сприяти розвитку здатності педагогів адекватно, з позиції партнера, не оцінюючи, сприймати одне одного, надати педагогам можливість висловити свої переживання, пов'язані з професійною діяльністю, сприяти розвитку навичок аналізу власних відчуттів, що виникають під час професійної діяльності та надання психологічної підтримки.

Реалізація завдань здійснюється через такі напрями діяльності: діагностика, профілактика, корекція, консультування, просвіта. Використовую такі форми і методи роботи, як вивчення шляхом анкетування, самодіагностика, індивідуальні та групові консультації, тематичні семінари, практичні та тренінгові заняття, буклети з рекомендаціями тощо.

Пропоную вашій увазі практичне заняття «Профілактика професійного вигорання» із серії заходів, які проводяться в нашому закладі з профілактики професійного вигорання та стабілізації психоемоційного стану педагогів під час війни.

Мета: ознайомити педагогів із поняттям та симптомами професійного вигорання, визначити причини незадоволення професійною діяльністю, аналіз власних джерел емоційної регуляції, зняття напруги; сприяти особистісному зростанню педагогічних працівників.

Матеріал: папір, фломастери, мольберт, клей, журнали, ножиці, пам'ятка для педагогів.

Регламент: 1 год 35 хв

Зміст:

Сінквейн «Робота» – 10 хв

Вправа «Намисто очікувань» – 10 хв

Прийняття правил роботи в групі – 5 хв

Інформаційне повідомлення – 15 хв

Колаж «Бар'єри у професійній діяльності» – 20 хв

Вправа «Долонька» – 10 хв

Притча «В руках долі» – 10 хв

Рефлексія «Що я отримав...» – 10 хв

Підведення підсумків – 5 хв

Хід проведення.

Добрий день, шановні педагоги. Я рада всіх вас бачити. Щоб нам усім налаштуватись на роботу пропоную скласти сінквейн зі словом робота.

Сінквейн «Робота». Мета: сприяти зняттю напруження, активізувати учасників на роботу, занурити в смислову атмосферу заняття.

Психолог пропонує учасникам скласти сінквейн зі словом – робота і по черзі їх зачитати.

1 рядок – робота.

2 рядок – складається з 2 слів, прикметників (весела, кропітка, наполеглива, відповідальна, виснажлива, улюблена, налагоджена, пізнавальна...).

3 рядок – складається з 3 слів, дієслів (організовує, навчає, здружує, вимагає, згуртовує, зацікавлює, перевіряє, виснажує, ознайомлює...).

4 рядок – це словосполучення чи речення, яке складається з декількох слів, які відображають ставлення автора сінквейна до того, про що йдеться в тексті. Можуть використовуватися приказки, прислів'я, рядки з пісень (Без діла слабше сила. Діло майстра величає. Для нашого Федота не страшна робота. Тяжко тому жити, хто не хоче робити. Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай. Хочеш їсти калачі, не сиди на печі. Робота не вовк, в ліс не втече...).

5 рядок – останній. Одне слово – іменник для вираження своїх почуттів, асоціацій, пов'язаних з предметом, про який йдеться в сінквейні (сенса, необхідність, життя, дружба, імідж, покликання, втома, тягар, реалізація, можливість...).

Обговорення по колу: Чи легко було складати сінквейн? Що ви відчували під час виконання цього завдання? Я думаю, ви всі здогадалися, що сьогодні мова піде про наше професійне життя, а саме про профілактику емоційного вигорання.

Вправа «Намисто очікувань». Мета: визначити очікування учасників від заняття.

Перед тим, як приступити до роботи мені важливо від вас почути: «Що ви очікуєте від нашої зустрічі, і щоб вам хотілося почути?» (учасники на стікерах пишуть очікування від зустрічі, проговорюючи вішають їх на мотузку).

Вам, мабуть, приходилось чути слова латинського прислів'я «Світязи іншим, згораю сам». На жаль цей вислів актуальний і сьогодні. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених свідчать про те, що до емоційного вигорання більш схильні люди, які змушені в силу своєї професійної діяльності багато та інтенсивно контактувати з іншими людьми.

Як ви думаєте, це люди яких професій? (психологи, педагоги, юристи, медики, продавці та ін.). Оскільки вони під час роботи зазнають сильних нервово – психічних навантажень, що проявляються в емоційній втомі і виснаженні. Як наслідок, змінюється поведінка, самопочуття, мислення, здоров'я. Змінюється ставлення до роботи, до оточуючих і до власного життя. Тобто починає формуватися й розвиватися синдром професійного вигорання. Найскладнішим є те, що вигорання розвивається поступово і в цьому його підступність. Людина часто не усвідомлює його симптомів. Вона не може побачити себе збоку і зрозуміти, що відбувається. Тому профілактика професійного вигорання починається з уміння розпізнавати і розуміти суть проблеми, захищати свою нервову систему засобами психологічної саморегуляції. І саме про це ми з вами сьогодні поговоримо.

Для того, щоб наше спілкування було ефективним, я пропоную прийняти правила роботи в групі.

Прийняття правил роботи в групі. Мета: визначити правила роботи в групі, створити доброзичливу атмосферу.

Якщо ви приймаєте правило – поплескайте в долоні... потупотіть ногами...

- тут і тепер;
- один говорить – усі слухають;
- слухати і чути;
- обговорення дії, а не особи;
- активність;
- дотримання регламенту часу.

Чи є ще якісь пропозиції?

Інформаційне повідомлення. Що ж означає поняття «професійне вигорання»?

Професійне вигорання – це складний психофізичний феномен, який включає емоційне, розумове й фізичне виснаження внаслідок тривалого емоційного напруження у зв'язку з професійною діяльністю у сфері «людина – людина».

Можна сказати, що це захисна реакція організму на постійну дію стресу. Професійне вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «звільнення» від них. При досягненні певного рівня напруги «вигораючий» починає шукати способи «економії емоцій». Це проявляється у неусвідомленому або усвідомленому бажанні зменшити або нормалізувати взаємодію з оточуючими. Якщо ж це йому не вдається, то спрацьовує певна захисна реакція організму, яка може виражатися в байдужості до людей, ігноруванні їх звернень, цинізмі і навіть агресії. Але такому стану передують умови емоційного виснаження, які необхідно запам'ятати педагогу.

Передумови емоційного виснаження:

- відмова від особистісних потреб;
- надмірна активність, що пов'язана з роботою;

– витіснення переживань, пов'язаних з невдачами («я подумаю про це завтра»).

Вигорання – тривалий процес. Його симптоми формуються поступово, іноді непомітно.

Синдром професійного вигорання включає в себе три основні складові: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) та редукцію професійних досягнень.

Емоційна виснаженість – відчуття спустошеності і втоми, що викликане власною роботою.

Деперсоналізація – передбачає цинічне відношення до роботи та об'єктів своєї роботи.

Редукція професійних досягнень – виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній.

Отже, важливий професійний фактор, який тісно пов'язаний з професійним вигоранням – це задоволеність працею.

Щоб нам продовжити роботу пропоную об'єднатись у 2 групи промовивши по колу фразу «улюблена робота».

Колаж «Бар'єри у професійній діяльності». Мета: формувати здатність адекватно оцінювати робочі моменти.

У нас є дві групи. Перед початком роботи нагадаю правила.

Будь ласка, під час роботи слідкуйте за часом та виберіть у групі людину, яка захищатиме напрацьований проект. Кожна група отримує своє завдання.

Завдання: перелік бар'єрів, які перешкоджають отриманню задоволення від професійної діяльності.

Для підготовки вам дається 10 хв. Можете починати роботу. По закінченню часу, кожна група захищає свій проект. Колажі розміщують на мольберті.

– Які у вас будуть доповнення?

Обговорення по колу:

– Що ви відчували під час виконання цього завдання?

Яким же чином ми можемо допомогти собі уникнути вигорання? Найбільше доступним є використання способів саморегуляції та самовідновлення.

Вправа «Долонька». Мета: зробити аналіз власних джерел емоційної саморегуляції.

Педагогам пропонується взяти аркуш паперу обвести свою долоню. В середині написати своє ім'я, а на пальчиках, що приносить вам найбільше задоволення та заспокоєння (5 приємних справ). Робота з таблицею «Способи саморегуляції».

Обговорення по колу: Що ви для себе з'ясували після виконання завдання? Які емоції викликало?

Притча «В руках долі». Мета: сприяти розвитку впевненості у своїх можливостях.

Великий японський воїн по імені Нобунага вирішив атакувати противника, хоча ворогів було в десять разів більше. Він знав, що переможе, але його солдати мали сумніви.

По дорозі він зупинився у синтоїстській святині і сказав своїм людям:

– Після того, як я відвідаю святиню, я кину монетку. Якщо випаде орел – ми переможемо, якщо решка – програємо. Доля тримає нас в руках.

Нобунага увійшов в святиню і мовчки помолився. Вийшовши, він кинув монету. Випав орел. Його солдати так рвалися в бій, що легко виграли битву.

– Ніхто не може змінити долю, – сказав йому слуга після битви.

– Звичайно ні, – відповів Нобунага, показуючи йому монетку, у якій з обох сторін був орел.

Обговорення по колу: В чому, на вашу думку, мудрість притчі? Чим вона зможе допомогти вам?

Шановні педагоги, наша зустріч підходить до завершення.

Рефлексія «Що я отримав...». Мета: визначити наскільки здійснилися очікування учасників.

Перед тим, як попрощатися, мені б хотілося почути від Вас: Що вам дала сьогоднішня зустріч? Як будете застосовувати отриманий досвід? Чи справдились ваші очікування?

Підведення підсумків. Шановні колеги, сподіваюсь, наша зустріч була цікавою для вас, адже ми говорили про одне з найактуальніших питань у нашому житті – про роботу. Дякую за співпрацю і бажаю вам творчої наснаги та успіху у досягненні професійних мрій.

Висновки. Плануючи проведення з педагогами того чи іншого виду роботи по профілактиці професійного вигорання та стабілізації психоемоційного стану під час війни, слід завжди пам'ятати, що не буває прийомів, які були б ефективними абсолютно для всіх. Комусь легше нормалізувати свій психологічний стан шляхом розслаблення м'язів, декому – шляхом рухової активності, а декому – через вирішення конкретних життєвих ситуацій. Але слід завжди пам'ятати, яка б ситуація не трапилась, завжди потрібно шукати позитивні моменти. Бо саме позитивне мислення дає нам поштовх та ресурси у нашій нелегкій професійній діяльності і є важливим компонентом у профілактиці емоційного вигорання.

Список використаних джерел

1. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: методичні рекомендації. Київ–Рівне, 2003. 24 с.
2. Профілактика синдрому професійного вигорання. Психолог дошкілля, 2012. №2.
3. Феномен професійного вигорання: причини виникнення та шляхи подолання. Практичний психолог. Дитячий садок, 2013. №3.

Марченко Валентина Василівна,
практичний психолог
Ямпільської ЗОШ І – III ступенів № 2
Ямпільської селищної ради

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТА УЧНІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Актуальність дослідження. У сучасному світі, що характеризується надмірними викликами, динамічними змінами, швидким темпом життя та постійними викликами, триваюча широкомасштабна збройна агресія російської федерації проти України викликають стрес у всіх учасників освітнього процесу. Забезпечення належного психологічного супроводу дітей та учнів стає все більш актуальним завданням щодо забезпечення своєчасного і систематичного надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки відповідно до цілей та завдань системи освіти. Освітній процес, соціальна взаємодія, емоційний стан та особистісний розвиток молодого покоління потребують систематичної підтримки та уваги кваліфікованих психологів. Ефективний психологічний супровід дозволяє допомогти дітям та учням впоратися з труднощами, розуміти і приймати свої емоції та почуття, розвинути позитивні риси, сформувати здорову самооцінку та набути ключових життєвих навичок, необхідних для успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Мета дослідження. Сьогодні, в якому формуються і розвиваються наші діти, наше майбутнє, вимагає організації ефективного психологічного супроводу та підтримки. Навіть дорослим людям складно впоратися з усвідомленням того, що триває війна, зберегти стабільний психологічний стан, а дітям тим паче, бо вони все своє маленьке життя звикли вірити у підтримку дорослих, їх доброту, стабільність.

На думку психологів стресовий стан виникає навіть у немовлят, чинником якого є стресовий стан батьків. У межах різних психологічних теорій адаптації (Е. Еріксон, Е. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, В. Франкл, Г. Сельє, Т. Титаренко) пристосованість пов'язують з рядом факторів, зокрема, психоемоційною стабільністю, задоволеністю, відсутністю дистреса, компетентністю, які як раз недостатньо сформовані у дитячому віці. Важливо пам'ятати, що всі події нашого життя мають початок, а отже, і кінець. Тому

необхідно допомогти собі, а також нашим дітям перенести негативні події найбільш м'яким чином. Тому у цей нелегкий період важливо показати дитині, що дорослі розуміють серйозність її переживань, здатні її підтримати і дати раду ситуації, що склалася, знають інших людей, які перебували в аналогічній ситуації і впорались.

Мета психологічного супроводу полягає у всебічному сприянні розвитку та благополуччю дітей та учнів, забезпеченні їхнього психічного здоров'я та емоційної стабільності. Основними завданнями такого супроводу є: 1) своєчасне виявлення та профілактика психологічних проблем та труднощів, з якими стикаються діти та учні; 2) надання кваліфікованої психологічної допомоги та підтримки для подолання наявних психологічних проблем; 3) формування та розвиток в учнів здорових копінг-стратегій, навичок саморегуляції та емоційного інтелекту; 4) сприяння повноцінному особистісному, інтелектуальному та соціальному розвитку дітей і учнів; 5) налагодження ефективної співпраці між психологом, педагогами та батьками для комплексного вирішення проблем дитини.

Виклад основного матеріалу. Війна внесла корективи у всі сфери життя людини, в усі родини, людські долі. Наразі час для переосмислення зробленого і побудову нової системи поглядів і цінностей, прищеплення любові до життя, миру, формування свідомості підростаючого покоління на загальнолюдських, національних та європейських цінностях. Ми всі разом формуємо і творимо майбутнє. Сучасні трагічні і болісні події вимагають кардинальних змін у свідомості, єдності у боротьбі за самобутність нашого народу, душі кожного українця.

Психологічний супровід базується на комплексності та системності, індивідуальному підході, має охоплювати всі сфери життя дитини, включаючи навчання, родину, соціальне оточення. Важливо розглядати кожен ситуацію в цілісному контексті, враховуючи взаємозв'язок різних факторів. Кожна особистість є унікальною, неповторною, зі своїм досвідом і реакціями, тому психологічний супровід має бути спрямований на врахування особливостей, потреб та можливостей кожної дитини. Необхідно підбирати індивідуальні стратегії та методи роботи. Психолог має будувати свою роботу на основі партнерства, співпраці та активної участі дитини. Лише за такого підходу можливі ефективні позитивні зміни. Психологічний супровід має бути гнучким, здатним адаптуватися до мінливих умов та потреб дітей. Необхідно постійно оцінювати ефективність використовуваних методів та своєчасно вносити корективи.

У своїй професійній діяльності намагаюся налагодити активну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, саме співпраця, підтримка і робота в команді є запорукою позитивного розв'язання ситуацій. Важливу увагу у психологічному супроводі надаю проведенню психологічної діагностики з метою виявлення особливостей розвитку, стану та потреб дитини тощо. На основі результатів діагностики надаються кваліфіковані рекомендації та проводиться консультативна, просвітницька, профілактична робота з дітьми, їхніми батьками та педагогами, будується особистісна траєкторія співпраці та взаємодії.

Психологічна діагностика є невід'ємною складовою ефективного психологічного супроводу дітей та учнів, дозволяє виявити актуальний рівень психічного розвитку, оцінити динаміку особистісних змін, діагностувати наявність психологічних проблем. Комплексна психологічна діагностика включає в себе проведення індивідуальних та групових тестувань, спостережень, опитувань, експертних оцінок з використанням сучасних психодіагностичних методик. Важливою складовою психологічної діагностики є постійний моніторинг та динамічне спостереження за змінами у психічному стані дітей. Врахування результатів психологічної діагностики є необхідною умовою для забезпечення комплексного та індивідуального підходу в роботі психолога. Це дозволяє максимально ефективно організувати психологічну підтримку та створити сприятливі умови для всебічного розвитку особистості.

Психологічне консультування є важливим елементом системи психологічного супроводу дітей та учнів. Воно спрямовано на надання кваліфікованої допомоги в

розв'язанні проблем, пов'язаних із навчанням, розвитком, соціальною адаптацією та емоційним благополуччям. Під час консультування використовую різноманітні методи, такі як бесіда, активне слухання, рефлексія, міжособистісна взаємодія, що дозволяють встановити глибокий контакт із клієнтом та ефективно допомогти йому.

Психологічний супровід передбачає також проведення розвивальних, просвітницьких та профілактичних, корекційних занять з дітьми, спрямованих на формування необхідних умінь і навичок, покращення психоемоційного стану, розв'язання особистісних та міжособистісних проблем. Ці заходи здійснюються як у груповій, так і в індивідуальній формі. З метою гармонізації внутрішнього стану дитини, відновлення її здатності знаходити оптимальний стан, що сприяє активному продовженню життя, набуттю рівноваги використовую арттерапевтичні техніки: техніка «9 маленьких мандал» (Автор А. Коробкін), техніка «Чоловічки з каракуль» та «Радіти знову» (Автор В. Назаревич), «Розморозка емоцій», колаж «Серце» та інші.

Психологічна підтримка відіграє ключову роль у забезпеченні психічного здоров'я дітей та учнів. Вона допомагає їм подолати стресові ситуації, впоратися з труднощами у навчанні та міжособистісних стосунках, розвиває їхню емоційну стійкість та навички ефективного подолання проблем. Використання психологічних хвилинок у освітньому процесі закладу освіти дозволяє покращити психологічну підтримку, яка базується на створенні довірливих відносин з дитиною, розумінні її потреб та надання необхідної емоційної підтримки та практичної допомоги. З цією метою проводжу психологічні хвилинки, інтерактивні та практичні заняття, тренінги, ігри, семінари та лекції для вчителів, батьків та учнів, спрямовані на підвищення психологічної компетентності, розвиток навичок ефективного взаємодії, попередження виникнення проблем у навчанні, спілкуванні та особистісному зростанні. Застосування ігрових методів у дозволяє створити комфортну атмосферу для дітей та підлітків, зацікавити їх у процесі програвання поведінкових чи емоційних проблем. Інноваційні ігрові техніки, такі як арт-терапія, мандалотерапія, казкотерапія та пісочна терапія, дають змогу ненав'язливо підвести дитину до вирішення їхніх внутрішніх конфліктів, проблем.

Розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості для психологічного супроводу. Онлайн-консультації, відео-тренінги та мобільні застосунки дозволяють розширити можливості та забезпечити доступ до допомоги навіть у випадках територіальної віддаленості. Завдяки цифровим інструментам можуть проводитися різні надаватися психокорекційні послуги у більш гнучкому та зручному форматі.

Важливими аспектами психологічної підтримки є профілактика негативних проявів, рання діагностика та своєчасне надання корекційної допомоги. Це дозволяє запобігти розвитку серйозних психологічних проблем у дітей, забезпечити їхній гармонійний розвиток і збереження психічного здоров'я. Увага і підтримка надається всім дітям, особлива увага приділяється дітям з особливими освітніми потребами, дітям-сиротам, дітям із сімей ВПО та сімей, що опинилися в складних життєвих обставинах.

В нашому закладі налагоджена тісна взаємодія психолога з педагогами та батьками, що створює можливість для організації ефективного комплексного підходу до вирішення проблем дитини, забезпечується наступність у супроводі та підтримці її розвитку, сприяє формуванню психологічної культури всіх учасників освітнього процесу.

Висновки. Підсумовуючи, варто зауважити, що ефективний психологічний супровід дітей та учнів в умовах сьогодення є критично важливим для забезпечення їхнього повноцінного психічного здоров'я та гармонійного розвитку. Комплексний підхід, що передбачає поєднання психологічної діагностики, консультування, корекції, просвіти та профілактики, дає змогу своєчасно виявляти та вирішувати актуальні проблеми дитини. Особлива увага має приділятися розширенню взаємодії психолога з педагогами та батьками, адже залучення усіх сторін освітнього процесу до психологічного супроводу значно посилює його ефективність.

Зважаючи на динамічні зміни в суспільстві та появу нових викликів для психологічного здоров'я, необхідною є постійна модернізація методів та інструментів психологічного супроводу. Важливо також забезпечувати системну професійну підготовку та підвищення кваліфікації психологів, щоб вони могли надавати висококваліфіковану допомогу дітям та учням. Комплексний та гнучкий підхід до психологічного супроводу, сформований на засадах наукових досліджень та передового досвіду, дасть змогу створити ефективну систему підтримки психічного здоров'я підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с. Режим доступу: <https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3301/1/%D0%90%D1%80%D1%82%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F-19-10-20.pdf>
2. Лист МОН від 21.08.2023 №1/12492-23 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році». Режим доступу: <https://vinps.vn.ua/?p=3663>
3. Підчасов Є.В., Чепелева Н.І. Стресові стани дитини під час війни. Режим доступу: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2ce9c6d0-0971-4adb-a02d-f5ff75d85a56/content>
4. Сміт Патрік, Дирегров Етл, Юле Уільям. Діти та війна: Навчання технік зцілення. Режим доступу: https://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003.
6. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування : навчальний посібник К. : В.Д. Професіонал, 2004. 304 с.

Меден Юлія Миколаївна,
практичний психолог Комунальної установи
Піщанська загальноосвітня школа І-ІІ ступенів,
м. Суми, Сумської області

МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день з'ясовано, що готовність до шкільного: навчання – багато якісне утворення, яке містить мотиваційну, соціально-психологічну, емоційну, вольову та інтелектуальну готовність дитини до навчання в школі. Досить велика кількість учнів є невстигаючими у навчанні, і рідко не в складних програмах викладання навчального матеріалу, чи занадто вимогливих вчителів, а в тому, що діти психологічно слабо підготовлені до навчання в школі. У першу чергу, проблема криється в слабкій мотивації, нерозумінні своєї нової, внутрішньої позиції школяра. Саме тому, психологам, вихователям, батькам необхідно звернути увагу на розвиток мотиваційної готовності ще в дошкільних закладах.

Мета статті – формування мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Під мотиваційною готовністю розуміють бажання вчитися, ставлення до школи і навчання як до серйозної діяльності. Мотиваційна готовність до навчання у школі виявляється у прагненні дитини до навчання, бути школярем; у достатньо високому рівні пізнавальної діяльності і мисленневих операцій; у володінні елементами навчальної діяльності; у певному рівні соціального розвитку. Дитина приходить у школу з певною мотивацією. Що являє собою її структура в цьому віці? В ній вирізняються пізнавальні й соціальні мотиви. Пізнавальні мотиви пов'язані із самим змістом і процесом

навчання. Соціальні мотиви породжуються різноманітними соціальними взаєминами дитини з іншими людьми. Це прагнення до схвалення, до підтримки дорослих, до завоювання авторитету серед однолітків, бажання зайняти «позицію школяра». У молодших школярів соціальні мотиви займають настільки значне місце, що здатні визначати позитивне ставлення дітей навіть до діяльності, позбавленої для них безпосередньої привабливості, інтересу.

Розвиток мотивації до шкільного навчання передбачає формування уявлень дошкільника про те, яким буде навчання в школі, знань про те, яким буде його завтрашній день і підготовку дитини до нього як до радісної події. Тому дорослим потрібно з'ясувати зміст і характер стихійних уявлень дитини про школу та коригувати їх.

Для формування в дошкільників правильного уявлення про школу в розпорядженні вихователів і батьків безліч простих і доступних засобів: читання книг про школу, знайомство з деякими правилами поведінки учня, відвідування школи. Можна розповісти дітям про те, як зміниться їхнє життя, коли вони стануть школярами: учень повинен щодня ходити в школу, виконувати в класі і вдома ті завдання, що задає вчитель.

Формуванню позитивного ставлення до школи допомагають і різні режимні процеси, що привчають дитину до самостійності, дисциплінованості. Під час екскурсій, прогулянок можна підкреслити, що вести себе потрібно, як майбутнім учням. Варто домагатися того, щоб дитина все встигала робити вчасно, мала постійний режим дня.

Таким чином, вихователь або батьки під час роботи з дітьми, у спілкуванні з ними проводять аналогію між школою та дитячим садком, добиваючись при цьому, щоб знання дітей були пронизані світлим почуттям очікування зустрічі зі школою.

Інший аспект мотиваційної готовності – формування пізнавальної активності дітей.

Пізнавальна потреба закладена в дитині самою природою. Але її можна розвинути або загальмувати вихованням. Дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної потреби. Тому так важливо в цей час активно підтримувати будь-які прояви природного потягу дітей до пізнання.

Наявність пізнавальної потреби є головною умовою того, щоб у дитини не виникло неприязне ставлення до навчання, яке створює багато важких проблем для батьків, учнів і вчителів. Від того, як у дошкільному віці розвивалася пізнавальна потреба, чи знаходила вона достатні умови для задоволення, значною мірою залежить пізнавальна чи розумова готовність до навчання в школі.

Наведемо ігри та вправи, які можна використовувати під час корекційно-розвивальної роботи з формування мотиваційної готовності дітей до навчання у школі.

Гра «Інтерв'ю»

Мета: формувати у дітей вміння орієнтуватись в оточуючому світі.

Інструкція: Діти уявіть собі, що я журналіст, який хоче взяти у, вас інтерв'ю для газети чи журналу. Ви повинні уважно послухати запитання, які я буду задавати, а потім правильно і швидко на них відповісти. Кожен з дітей відповідає на запитання, ті запитання, які діти не розуміють, треба пояснити і обговорити колективно.

Запитання інтерв'ю.

Як вас звати? (кожен з дітей відповідає на запитання, якщо дитина замість ім'я називає прізвище, це не вважається помилкою).

Скільки вам років?

Як звати ваших батьків?

Як називається місто, в якому ви живете?

Як називається вулиця, на якій ви проживаєте?

Який номер має ваш будинок квартира?

Яких тварин ви знаєте? Які з них домашні? Які живуть у наших лісах? (Дитина повинна назвати хоча б по 2 тварини на кожне із завдань).

В яку пору року з'являється їв яку пору року опадає листя?

Як називається та година дня, коли ви прокидаєтесь, коли обідаєте, коли готуйтесь до сну?

Перерахуйте предмети одягу, меблі, столові прибори, які ви використовуєте? (правильна відповідь та, в якій перераховано не менше трьох найменувань з кожної групи)

Бесіда-гра «Я йду до школи!»

Мета: активізувати відомості дітей про школу і шкільне життя.

Інструкція: Діти, давайте поділимося на дві команди. Назва однієї команди буде «Всезнайки» (це такі люди, які все знають), а іншої – «Незнайки» (такі люди, які нічого не знають). Я буду наводити запитання, команда «Всезнайки» має відповідати на всі запитання тільки правильно, а команда «Незнайки» повинна шуткувати і відповідати на всі запитання неправильно. За кожну правильну відповідь всезнайкам і ставимо «+», а за кожну неправильну незнайкам ставимо «+». Кожна дитина має спробувати себе в обох ролях.

Запитання:

Чи потрібно ходити до школи?

Навіщо потрібно ходити до школи?

Чим зазвичай займаються в школі? (Що ви будете робити в школі?)»

Що потрібно мати учневі, щоб, бути готовим до школи?

Що таке уроки? Чим на них займаються учні?

Як потрібно поводити себе на уроках у школі?

Що таке домашні завдання?

Навіщо потрібно виконувати домашні завдання?

Чим ви будете займатись вдома, коли прийдете зі школи?

Що нового з'явиться в твоєму житті, коли ти підеш до школи?

Дати дітям можливість зрозуміти для чого вони йдуть до школи, навіщо їм вчитись, що дасть їм це навчання.

Гра «Пантоміма»

Мета: прийняття позиції школяра дитиною, зменшення рівня тривожності/страхів пов'язаних зі школою, розвиток емоційної сфери.

Інструкція: Діти давайте спробуємо за допомогою різноманітних поз; рухів тіла показати, як виглядають.

Завдання: добрий вчитель; злий вчитель; учень, який вчиться на самі п'ятірки – відмінник; учень, який погано вчиться; зошит неохайного учня; учень, який не хоче йти до школи; учень, який старанно робить уроки; уважний учень; неуважний учень; учень який боїться відповідати; учень, який із задоволенням іде до школи. Після гри потрібно обговорити з дітьми, кого їм було приємніше показувати, кого кумедніше, яким краще бути учнем, тим, з кого сміються, чи тим, кого поважають і ставлять на зразок іншим. За допомогою оплесків визначте ту дитину, яка краще всіх виконала завдання. Можна нагородити орденом – «Найкращий мім».

Проективна корекційно-розвивальна методика «Я малюю школу»

Мета: корекція страхів у дітей перед навчанням у школі.

Інструкція: Сьогодні ми всі будемо малювати різні ситуації, події, які можуть відбутися в школі. Нехай кожен з вас візьме олівець і намалює те, що йому подобається чи не подобається в школі. Після того, як всі намалюють, діти повинні помінятися місцями і домалювати щось па малюнку, сусіда і т.д. Після цього малюнки обговорюються, пояснюються елементи.

Обладнання: великий аркуш паперу, кольорові олівці.

Гра «Сокіл і лис»

Мета: моделювати навчальну ситуацію і розвивати довільність.

Інструкція: Обираються сокіл і лис. Інші діти – соколята. Сокіл вчить своїх соколят грати. Він бігає в різних напрямках і одночасно робить різні рухи руками (вверх, в сторони, вперед тощо). Зграйка соколят біжить за ним і слідкує за його рухами, намагаючись точно скопіювати їх. В цей час з нори вискакує лис. Соколят швидко присідають, щоб лис їх не помітив. (Лис з'являється по команді ведучого і ловить лише тих, хто не встиг присісти.) Соколята, яких спіймали, на деякий час вибувають з гри. Після гри всі сідають у коло і

вислуховують пояснення, чому лис зловив соколят (неуважність на уроках призводить до погіршення навчання, нерозуміння предметів, відставання і отримання поганих оцінок, щоб цього не сталося потрібно бути уважним і якщо щось не зрозуміло, попросити пояснити ще раз).

Вправа «Я не можу – я можу – я спробую»

Мета: розвивати мотивації до навчання.

Інструкція: Якщо дитина відмовляється виконувати якийсь завдання, говорячи, що вона точно з ним не впорається, вчитель просить її уявити іншу дитину, яка знає набагато менше, ніж вона, і, дійсно, не може впоратись із завданням (не знає літер, цифр, не вміє говорити). Потім пропонують уявити дитину, яка зуміє впоратись із завданням. Дітей запевняють, що вони при цьому зможуть, якщо спробують, зробити все правильно. Дитина кладе руки на відкриті долоні дорослого, і весь клас, група говорять «чарівні слова»:

«Я не можу...» – і кожен по черзі каже, чому не завдання для нього важке;

«Я можу...» – діти по черзі кажуть, що вони можуть зробити;

«Я спробую і зумію...» – кожен намагається сказати якою мірою він зможе виконати завдання, якщо докладе зусиль. Правильність чи неправильність реплік дітей не коментується, підкреслюється лише, що кожен чогось не вміє, чогось не може, але кожен зуміє, якщо спробує, схоче це зробити і бути не гіршим за інших.

Гра «Чорне – біле не бери, так і ні не говори»

Мета: виховувати зосередженість та збагачувати словниковий запас.

Інструкція: Грати можна у великій групі. Ведучий починає вести з партнером бесіду так, щоб дитина назвала заборонені слова: чорний, білий, так, ні, той хто неправильно відповість, вибуває з гри на деякий час. Відповідати потрібно швидко, всі діти уважно слідкують за виконанням правил. Бесіда має приблизно такий характер:

Чи ходив ти коли-небудь у зоопарк?

Один раз.

Чи бачив ти там ведмедя?

Бачив.

Він був білий чи бурий?!

Полярний.

Вправа «Прості узагальнення»

Мета: розвивати інтелект дитини.

Інструкція: Я буду називати різні слова, а ви повинні одним словом назвати їх – тобто узагальнити в одне.

Наприклад: Київ, Суми, Харків – це міста.

Яблука, сливи, грушки – ... (фрукти);

Капуста, морква, картопля – ... (овочі);

Ляльки, машинки, м'ячі – ... (іграшки);

Мама, тато, сестра, брат – ... (родичі);

Стіл, крісло, диван – ... (меблі);

Шапка, куртка, штани – ... (одяг);

Береза, дуб, каштан – ... (дерева);

Василь, Микола, Андрій – ... (чоловічі імена);

Тоня, Світлана, Марійка – ... (жіночі імена) і т.ін.

Вправа на вміння дитини регулювати і контролювати свої емоції і поведінку

Мета: саморегулювання і зняття психоемоційного напруження дітей.

Інструкція: Пояснити дитині, що таке емоції і до чого вони можуть призвести, якщо не вміти регулювати ними і контролювати їх. Дитині кажуть:

1) «Якщо ти відчуєш, що почав хвилюватись і тобі хочеться когось вдарити, існує досить простий спосіб доведення собі своєї сили: обхопи долонями лікті і сильно притисни руки до грудей. Це поза витриманої людини, тобто людина бере себе в руки»;

2) «Спробуй сильно-сильно надавити п'ятками на підлогу, руки затисни в кулаки і зчепи зуби. Ти можеш дерево, в тебе сильні корені, і ніякий вітер тебе не зламає. Це поза впевненої в собі людини»;

3) «Якщо ви втомитесь у школі на уроці, то на перерві необхідно встати, розвести широко ноги, зігнути їх трошки в колінах, зігнути тіло і вільно опустити руки, випрямити пальці, нахилити голову до грудей, трошки відкрити рот. Легенько похитатися з боку вбік, вперед, назад. Потім різко труснути головою, руками, ногами, тілом. Ти витрусив всю свою втому, але ще трошки залишилось, спробуй ще раз»;

4) «Коли ти дуже втомився, тобі важко, хочеться лягти, але потрібно ще попрацювати, необхідно «скинути гору з плечей». Треба встати, широко розвести ноги, підняти плечі вгору, відвести назад і різко опустити. Зробіть цю вправу 5-6 разів і втома мине.

Висновки. Формування готовності у дошкільників до навчання у школі є одним з головних завдань у роботі психолога та вихователів зі старшими дошкільниками. Якісно вмотивована дитина набагато швидше та ефективніше пройде процес адаптації до нових умов у школі, соціалізації серед однолітків, прийняття нового статусу «учня». Саме тому психологам та вихователям необхідно використовувати різні методи та вправи під час своєї роботи з дітьми, враховувати індивідуальні особливості дітей.

Список використаних джерел

1. Боровська О. Готовність дитини до школи: співпраця з батьками. Практичний психолог: дитячий садок. 2014. №1. С. 42.

2. Половіна О.А. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. С. 3–10.

3. Формування і мотиваційної готовності дітей 6-7 років до навчання в школі. Практична психологія та соціальна робота. №5, 2001.

4. Формування і мотиваційної готовності дітей 6-7 років до навчання в школі. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/formuvannya-i-motivaciyno-gotovnosti-ditey-6-7-rokiv-do-navchannya-v-shkoli-350417.html>

Мисливченко Лілія Миколаївна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Глобальні соціально-економічні перетворення у нашому суспільстві виявили потребу в людях творчих, активних, неординарно мислячих, які здатні нестандартно вирішувати поставлені завдання та на основі критичного аналізу ситуації формулювати нові перспективні задачі.

Проблема раннього виявлення та навчання талановитої молоді пріоритетна в сучасній освіті. Від її вирішення залежить інтелектуальний та економічний потенціал держави. На сучасному етапі розбудови освіти можна спостерігати підвищений інтерес до проблем обдарованості, її виявлення, навчання та розвитку обдарованих дітей, проблемам підготовки педагогів до роботи з ними.

Обдарована особистість є великою цінністю суспільства. Відтак, освіта обдарованих виступає об'єктивним гарантом його подальшого соціально-економічного й культурно-політичного розвитку. Відповідно актуалізується гуманітарна корекція сфери освіти, переглядаються її концептуальні та методологічні засади, уможлиблюється її реформування і дотичні до нього зміни у вихованні особистості в напрямі орієнтування на її різносторонній потенціал, розвиток обдарованості й таланту.

Мета статті – розкрити психологічні аспекти обдарованих дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблематика обдарованості привертає інтерес і увагу дослідників усього світу приблизно на одному рівні з проблемами забруднення навколишнього середовища і новітніми інформаційними технологіями, тобто, є досить актуальною в планетарному масштабі. Гуманітарні та природничі науки накопичили величезну кількість даних, що описують феномен дитячої обдарованості. Концептуально ці підходи не стільки суперечать один одному, скільки доповнюють один одного.

На основі аналізу наукових досліджень було встановлено, що немає однозначного поняття змісту «обдарованість».

Так, на думку О.Я. Савченко, обдарованість – це сукупність задатків особистості як передумова розвитку її здібностей до певних видів діяльності.

У свою чергу, Г. Ващенко визначає обдарованість – своєрідне поєднання здібностей у людини, єдність, яке вони складають в своїй взаємодії, що приводить до високих досягнень.

А. Грабовський розглядає обдарованість як підвищений рівень розвитку однієї чи кількох здібностей людини, на основі яких з'являється можливість досягати високих результатів у соціально значущих видах діяльності. Це визначення описує дитячу обдарованість через категорію здібностей, які проявляють себе в діяльності, за цих умов позначений соціальний аспект обдарованості, який обмежений соціальною значущістю. Однак вона може бути виявлена в формі не тільки соціальних потреб, а й соціальної моди. В такому випадку обдарованість не може виконувати своєї прогностичної функції, оскільки завжди буде задовольняти потреби суспільства, але не зможе їх формувати або визначати.

О. Коваленко у своїх дослідженнях зазначає, що Міжнародна асоціація «Американське суспільство дитячої обдарованості» дає визначення, яким офіційно користується педагогічна наука і практика в США: «Обдарованими можна назвати тих дітей, які демонструють високі досягнення в наступних сферах: інтелектуальній, академічних досягненнях, творчого і продуктивного мислення, спілкування або лідерства». Це визначення виявляє: по-перше, однозначну 12 орієнтацію американської науки і практики на раннє досягнення обдарованих дітей як мету освітньої практики; по-друге, високі досягнення є діагностичною ознакою, за якими дітей відносять до розряду обдарованих; по-третє, поняття обдарованість, на думку американських колег, відноситься тільки до когнітивних здібностей. Художні і рухові здібності не включають до цієї класифікації, але вносять до прояву таланту. З усіх визначень дитячої обдарованості, які були проаналізовані вище, це найбільш педагогічно правильно оформлено, тому що ключова категорія досягнення, через яку описаний об'єкт дослідження, – це також ключова категорія американської науки і практики. Однак, якщо розглядати зміст – це визначення не цілком підходить для того, щоб стати визначальним формулюванням категорії «дитяча обдарованість» в теоретико-педагогічному осмисленні для побудови основ педагогіки дитячої обдарованості саме в силу обмежень, заданих терміном досягнення.

О.М. Пехота розглядає обдарованість як здатність досягати чудових результатів, високих показників в різних сферах.

Обдарованість Б.М. Тепловим розглядалася як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Тобто, обдарованість – це індивідуальне поєднання здібностей, яке дозволяє людині легко, швидко, на якісно іншому рівні здобувати необхідні для успішного виконання діяльності навички та вміння. Проте, обдарованість не зводиться до поєднання навичок і умінь, хоча і вимагає наявності їх в досвіді людини. Обдарованість розвивається на основі вроджених задатків, тобто анатоμο-фізіологічних особливостей. Її розвиток відбувається тільки в умовах конкретної діяльності та тісно пов'язане з тими певними вимогами, які пред'являє людині та чи інша практична діяльність. Б.М. Теплов підкреслює, що не має сенсу говорити про «обдарованість взагалі», оскільки обдарованість можлива лише в будь-якій діяльності.

Про складність та неоднозначність проблеми обдарованості свідчить чітко виражена різноманітність у трактуванні самого поняття «обдарованість». У психологічному словнику термін «обдарованість» відзначається багатозначністю і різноманітністю аспектів проблеми цілісного підходу до сфери здібностей. Відповідно подається декілька варіантів визначення поняття обдарованості:

- якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечують успіх виконання діяльності. Спільна дія здібностей, що становлять певну структуру, дозволяє компенсувати недостатність окремих здібностей через переважаючий розвиток інших;
- загальні здібності або загальні моменти здібностей, що забезпечують широкі можливості людини, рівень та специфічність її діяльності;
- розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання;
- сукупність задатків, природних даних, характеристика ступеню вираження та своєрідності закладених природою здібностей;
- талановитість; наявність внутрішніх умов для видатних досягнень у діяльності.

Аналіз традиційних підходів у діагностиці інтелектуальної обдарованості чітко виявив, що ні високий рівень IQ, ні високий рівень навчальних досягнень, ні високий рівень креативності, разом чи окремо, не можуть бути індикатором інтелектуальної обдарованості.

У сучасній психологічній науці не існує єдиного підходу до проблеми обдарованості. Провідні науковці ведуть полеміку про визначення основних критеріїв поняття «обдарованість», структури обдарованої особистості, діагностичних методів визначення обдарованих, поділу на «обдарованих» і «звичайних», природи обдарованості тощо.

Для психології важливими є розробка теорії обдарованості як цілісного і системного вияву особистості, а також вивчення особливостей реалізації обдарованості у різні вікові періоди життєдіяльності людини, її індивідуальних відмінностей.

За даними досліджень вітчизняних науковців (співробітників лабораторії психології обдарованості Інституту психології ім. Г.С. Костюка) обдарованість розрізняють:

1. За широтою прояву – загальна і спеціальна.
2. За типом діяльності, якій віддається перевага – інтелектуальна, академічна, творча, організаторська, соціальна, технічна, художня, спортивна тощо.
3. За інтенсивністю прояву – підвищена готовність до навчання, обдаровані, високо обдаровані, винятково (особливо) обдаровані.
4. За видом прояву – явна та прихована обдарованість.
5. За темпоральними характеристиками – обдаровані з нормальним темпом розвитку або випереджальним.
6. За віковими особливостями прояву – стабільна або епізодична.
7. За ступенем сформованості – актуальна та потенційна обдарованість.

В.С. Юркевич називає наступні види обдарованості: художня, інтелектуальна, академічна, обдарованість у сфері соціальних стосунків, психомоторна, творча.

Художня обдарованість – виявляється у високих досягненнях у художній діяльності – музиці, танці, живописі, скульптурі, сценічній діяльності.

Дитина виявляє великий інтерес до візуальної інформації; в деталях запам'ятовує побачене; проводить чимало часу за малюванням чи ліпленням; дуже серйозно належить до своїх художнім занять і він здобуває від нього велике ж задоволення; демонструє випереджувальну свій вік умілість; оригінально використовує кошти художньої виразності; експериментує з традиційних матеріалів; усвідомлено будує композицію картин чи малюнків; його твір включає безліч деталей; його роботи відрізняє відмінна композиція, конструкція і колір; роботи оригінальні й відзначені печаткою індивідуальності.

Дитина виявляє незвичайний інтерес до музичним занять; чуйно реагує на характері і настрій музики; легко повторює короткі ритмічні шматки; дізнається знайомі мелодії з перших звуків; із задоволенням підспівує; визначає яка з цих двох нот нижче чи вище.

Інтелектуальна обдарованість – стан індивідуальних психологічних ресурсів (передусім розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності. Ця діяльність пов'язана зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розроблення проблем, чутливістю до ключових, найперспективніших способів пошуку рішень у певній предметній галузі, відкритістю будь-яким інноваціям тощо.

Н.С. Лейтес вирізняє три категорії дітей з ознаками розумової обдарованості.

Обдарованість у сфері академічних досягнень. Аналізуючи результати останніх досліджень, вчені звертають увагу на те, що питання прояву академічної обдарованості є найменш вивченим, не існує однозначного підходу до розуміння даного виду обдарованості, немає чіткого розділення академічної та інтелектуальної обдарованості, критеріїв її діагностики. Так, Г. Тарасова не розмежовує академічну обдарованість та інтелектуальну, користується терміном «академічна обдарованість» як одним із проявів розумової обдарованості.

Обдарованість у сфері соціальних стосунків проявляється в лідерстві, здатності до гнучкого спілкування, впевненості у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативності, умінні брати на себе відповідальність за інших. Під поняттям лідерство взагалі розуміються тенденції до домінування і підпорядкування, впливу і послідовництва у системі міжособистісних взаємин у групі. Лідером вважається член групи, за яким всі решта членів групи визнають право приймати рішення у важливих для них ситуаціях, – рішення, які стосуються їх інтересів і визначають напрям і характер діяльності всієї групи.

Психомоторна (спортивна) обдарованість виявляється дуже помітно, виключно у спортивних здібностях, тісно пов'язана зі швидкістю, точністю рухів. В контексті середньої загальноосвітньої школи не являє спеціального інтересу. Учні зі спортивною обдарованістю часто не зовсім добре вчаться. Це пов'язано насамперед із нестачею часу та належного бажання. Якщо в школярів, що захоплюються спортом створити відповідну мотивацію, тобто настій, то вони, як правила, можуть чудово навчатися.

Актуальна обдарованість – це психологічна характеристика дитини з такими наявними (вже досягнутими) показниками психічного розвитку, які виявляються у вищому рівні виконання діяльності в конкретній наочній області в порівнянні з віковою і соціальною нормами. В даному випадку йдеться не тільки про учбову, але і про широкий спектр різних видів діяльності.

Явна обдарованість виявляє себе в діяльності дитини достатньо яскраво і виразно (як би «сама по собі»), у тому числі і за несприятливих умов. Досягнення дитини такі очевидні, що його обдарованість не викликає сумніву. Тому фахівцю у області дитячої обдарованості з великим ступенем вірогідності вдається зробити висновок про наявність обдарованості або високих можливостей дитини.

Прихована обдарованість виявляється в атиповій, замаскованій формі, вона не помічається такими, що оточують. В результаті зростає небезпека помилкових висновків про відсутність обдарованості такої дитини, його можуть віднести до «неперспективних» і позбавити необхідній допомозі і підтримки. Нерідко в «бридкому каченяті» ніхто не бачить майбутнього «прекрасного лебедя», хоча відомі численні приклади, коли саме такі «неперспективні діти» добивалися високих результатів [49].

Психічний і особистісний розвиток дитини у молодшому шкільному віці зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Слід зазначити, що обдаровані діти мають і цілу низку проблем:

– підвищена емоційна чутливість: події, які не значимі для однолітків, для обдарованих учнів стають джерелом сильних переживань. Ці діти часто почуваються занадто відповідальними за результат своєї діяльності, вважають, що виключно вони є причиною

успіхів та невдач, що часто призводить до необґрунтованого почуття провини, іноді до депресивних станів;

- підвищена реактивність у деяких випадках проявляється у схильності до бурхливих афектів. Ці діти можуть створювати враження істеричних. Критичне зауваження викликає у них сльози, а будь-який неуспіх призводить до відчаю;

- неприязнь до школи їм не цікаво вчитися, оскільки подобаються складні ігри і не викликають інтересу ті, якими цікавляться їхні однолітки;

- нонконформізм – обдаровані діти відкидають стандартні вимоги. Особливо, якщо ці вимоги суперечать їхнім інтересам або здаються безглуздими;

- занурення у філософські проблеми: обдарованим дітям властиво замислюватися над такими явищами, як смерть і потойбічне життя, реалістичні вірування, філософські проблеми;

- утруднення при спілкуванні з ровесниками внаслідок недостатньої сформованості вольових навичок, відсутність соціальної рефлексії та навичок поведінки в умовах шкільного соціуму;

- розбіжність між фізичним, інтелектуальним та соціальним розвитком: обдаровані діти із більшим задоволенням спілкуються з дітьми старшого віку.

Психологи виділили чотири причини неспроможності реалізувати обдарованість:

- сенсорні недоліки (сліпота чи глухота);

- погане викладання та недосконалі навчальні програми, що не відповідають запитам обдарованих дітей;

- соціальні корені: у сім'ях з низькими запитами розвиток дітей не стимулюється їхнім оточенням, тому вони не схильні цінувати значення освіти;

- психологічні передумови, що заважають реалізації здібностей.

Розроблено соціально-орієнтовану модель обдарованого учня як спробу визначити та розвивати його якості в процесі навчання та виховання. Ця модель складається з восьми розділів і охоплює практично всі складові сучасних підходів до побудови моделі обдарованості.

1. Здатність ставити перед собою завдання різного рівня складності та різного терміну досягнення: уміння перетворити мету на практичне завдання; здатність розвивати вольові якості та приймати необхідні зусилля для розв'язання завдань; наявність умінь, бажань, потреби та здатності будувати траєкторію і плани особистого успіху на різний термін.

2. Наявність інноваційних характеристик особистості: відчуття нового; пошук нестандартних рішень; потреба в нових знаннях; бажання глибоко розбиратися в різноманітних процесах, явищах; уміння дивуватися; розвинена допитливість.

3. Креативність, тобто творче сприйняття навколишньої дійсності: потреба у створенні нового; отримання високого задоволення від процесу творчості.

4. Рефлексія та аналітичні здібності: уміння оцінювати обставини; бачення та розуміння своїх переваг і недоліків; уміння проаналізувати ставлення оточуючих до вас і до вашої діяльності.

5. Функціональна грамотність – уміння працювати з інформацією, яка виражена в різних знакових системах: знання та вміння використовувати рідну й іноземну мову (головним вважають рівень проникнення в рідну мову, її поняттєву базу, яка певною мірою обумовлює ступінь особистої та професійної діяльності людини); комп'ютерна, валеологічна, етична, естетична, математична, психологічна грамотність; знання властивостей та проявів природних можливостей, уміння їх аналізувати.

6. Комуникативні навички: знання правил спілкування, розуміння їх цінності; терпимість, толерантність у ставленні до людей з різним рівнем розвитку; душевність і доброта у взаємовідносинах із людьми; відповідальність та обов'язковість; визнання та повага права особистості на самостійність і незалежність.

7. Емоційний розвиток особистості (нерозвинена почуттєва сфера, емоційна скутість, сором'язливість збіднюють духовний світ людини): здатність адекватно реагувати на різні зовнішні впливи; емпатійність; почуття відданості, обов'язковості.

Висновки. Питання про природу обдарованості фактично залишається відкритим, і на даному етапі розвитку психології дослідники в основному вивчають феноменологію дитячої обдарованості, з'ясовують її структурні компоненти, підбирають адекватні методи діагностики і створюють індивідуальні програми розвитку обдарованості в дитячому віці. Обдарованість – загальнопоширене явище, зумовлене як біологічно, так і соціально-визначеними факторами; біопсихічний потенціал кожної дитини, який дозволяє виживати фізично (біологічний вектор) та досягати в соціумі найбільших успіхів (психологічний вектор); системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності.

Важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Згідно із психологічними дослідженнями основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається впродовж усього життя людини. Кожна людина володіє творчими здібностями. Однак міра творчих здібностей різна. Ознаки обдарованості – це ті особливості обдарованої дитини, які проявляються в його реальній діяльності та можуть бути оцінені на рівні спостереження за характером його дій.

Характерними ознаками обдарованих дітей є випереджаючий розвиток пізнання, психосоціальної чутливості і фізичних характеристик. Привертає увагу швидке оволодіння мовою і великий словниковий запас, високий рівень розвитку пам'яті, уяви, надзвичайна пізнавальна активність і дослідницький інтерес обдарованих дітей, підвищена концентрація уваги, здатність прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки.

Обдарованість розрізняють: за широтою прояву – загальну і спеціальну; за типом діяльності – інтелектуальну, академічну, творчу, організаторську, соціальну, технічну, художню, спортивну; за інтенсивністю прояву – обдаровані, високо обдаровані, винятково (особливо) обдаровані; за видом прояву – явна та прихована обдарованість; за темпоральними характеристиками – обдаровані з нормальним темпом розвитку або випереджальним; за віковими особливостями прояву – стабільна або епізодична.

У молодшому шкільному віці гострота сприйняття, наявність необхідних передумов словесного мислення, спрямованість розумової активності на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, створюють сприятливі умови для збагачення і розвитку психіки. Таким чином, вікове явище – своєрідність ходу розвитку – позначається на підйомі інтелекту, виступає як фактор обдарованості. Яскраві прояви вікової обдарованості – той ґрунт, на якому можуть вирости видатні здібності. Усі діти з прискореним розвитком, різними типами обдарованості потребують особливої уваги навколишніх, батьків, учителів, аби вони змогли реалізувати свою унікальну індивідуальність.

Список використаних джерел

1. Заброцька С.Г. «Обдарованість» – риса тільки обдарованих? Обдарована дитина. 2007. №5. С. 48–54.
2. Круковська І.М. До проблеми визначення видів обдарованості. Інтелектуальна, академічна та творча обдарованість: спільне і відмінне : матеріали круглого столу. 2012. С. 6–9.
3. Кульчицька О.І. Обдарованість: природа і суть. Обдарована дитина. 2007. №1. С. 17–24.
4. Моляко В.О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. Обдарована дитина, 1998. №2. С. 2–6.
5. Неделевич В.Ю. Психологічний супровід обдарованих учнів. Обдарована дитина. 2010. №6. С. 30–33.
6. Щорс В.В. Розвиток обдарованої дитини. Позашкільна освіта. 2012. №11 С. 7–14.

ВИКОРИСТАННЯ ХІБУКІ-ТЕРАПІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність дослідження. Умови війни, коли багато кому довелося звикати до нових традицій у інших країнах чи ізолюватися, часто перебуваючи в укритті в рідній домівці, довго не покидаючи приміщень, зменшили можливості спілкування дітей з однолітками. До того ж воєнним діям передували роки онлайн-навчання. Ці обставини створили умови ізоляції та також знизили навички спілкування. Тема спілкування між дітьми, налагодження соціальних контактів, вміння самовиражатися та екологічно привертати на себе увагу – це те важливе, на що мають звертати увагу заклади освіти, адже це саме той, перший соціум, у якому дитина вчиться взаємодіяти.

Мета статті – обґрунтувати чинники використання Хібукі-терапії в освітньому процесі з метою вироблення дитиною правильних стратегій поведінки у кризових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. «Хібук» в перекладі з івриту – обійми. Тобто Хібукі – це собака-обіймака, тому її лапи такі довгі та мають липучки, щоб дитина мала змогу бути нерозлучною з Хібукі та робити свої справи. Всі деталі цієї терапевтичної іграшки ретельно підібрані. Приємні на дотик матеріали, розмір іграшки, вираз мордочки, довгі вухка, очі, які можуть здаватись нібито справжніми, навіть кишенька на животику. Все це може здаватись неважливими дрібничками, але коли йде мова про допомогу травмованій дитині дрібниць немає. Окрім, ретельно продуманої конструкції самого Хібукі, метод Хібукі-терапії має в своїй основі міцну теоретико-методологічну базу, завдяки якій Хібукі-терапія показує високі показники ефективності в роботі саме з психологічною травмою у дітей. У 95% дітей, після проходження повного курсу (6–10 зустрічей) Хібукі-терапії, симптоми психологічної травми були повністю нівельовано.

Це державна програма Ізраїлю з підтримки дітей, які пережили травматичні події, у тому числі пов'язані з війною. Кожна дитина там отримує іграшкового собаку Хібукі в дитячому садочку чи початковій школі, а психологи та психотерапевти вважають її одним із кращих інструментів подолання травматичного та посттравматичного синдрому в дітей. Терапія полягає в тому, що дитина переносить на іграшку свої переживання і страхи та, говорячи від імені собачки, насправді проживає власний досвід, не замикається на своїй психотравмі, розповідає про власні переживання та почуття. У дитини формується досвід розуміння свого стану та потреб, піклування про себе через хібукі. Історія методики Хібукі-терапії сягає 2006 року, часів другої ліванської війни, коли північ Ізраїлю накрило ворожим бомбардуванням. На південь країни потяглися тисячі біженців, там обладнали наметові містечка, які стали тимчасовою оселею тисяч жінок та дітей. З ними працювали психологи. Саме тоді доктор Шай Хен-Галь запропонував використовувати іграшку, як терапевтичний об'єкт, бо це просто і зрозуміло кожній дитині, недорого і швидко у виконанні. Хібукі-терапія ефективно працює з дітками, у яких яскраво проявлені ті чи інші симптоми травматизації психіки через війну, це можуть бути порушення сну, страхи, підвищена тривожність, замкненість, агресивність тощо. Також Хібукі добре допомагає в ситуації, коли дитині важко адаптуватись до нових обставин, нового колективу.

Для того, щоб Хібукі працював як терапевтичний інструмент, а не був просто іграшкою, психологу необхідно поступово та дбайливо налагоджувати контакт дитини/класу з Хібукі. Розповідти його історію, звідки він приїхав та чому, знайомити з особливостями цієї іграшки, сприяючи появі інтересу та бажання взаємодіяти з песиком. У результаті такої взаємодії в дітей з'являється бажання впустити Хібукі у свій особистий простір, зробити його частиною свого життя. Дуже важливо дозволити дитині будь-яку взаємодію з іграшкою,

прояв своєї індивідуальності, адже саме відновлення відчуття внутрішньої свободи сприяє повному нівелюванню наслідків психологічної травми.

Для психологічної реабілітації дуже важливо вміти помічати свої відчуття, давати їм назву, проговорювати їх та знаходити ресурс, щоб справлятися з ризикованими емоціями. Тому з дитиною ми говоримо не про неї, ми говоримо про Хібукі.

Говорячи про Хібукі, дитина говоритиме про себе, якщо в попередній роботі відбулася така синхронізація дитини і Хібукі. З одного боку, це допомагає самій дитині, з іншого – це дає можливість дорослим, які поряд з дитиною, зрозуміти її стан та надати відповідну допомогу. Так у житті дитини з'являється м'якенький друг – Хібукі, який може обіймати (а обійми, як ми знаємо, мають цілющу силу), може співпереживати, посумувати разом із дитиною, зберегти її таємниці. Так, «спілкуючись» із Хібукі, дитина відточує і тренує здатність розуміти почуття інших, включається на емоційному рівні, співпереживає Хібукі, а це сприяє переходу на третій вимір – діяти залучено, уміло.

У психологічному колі стверджують, що, перебуваючи в стані гострого стресу або травми, людина ніби забуває про себе, у неї різко знижується здатність дбати про себе. Робота з перехідним об'єктом допомагає через розширення соціального рівня, на якому дитина дбає про інших (іграшку Хібукі), повернутися до особистісного рівня (турботи про себе) і далі розширює цю здатність на інших (міжособистісний та системний рівень). На жаль, не завжди все, що відбувається з дитиною, є очевидним для дорослих. Іноді і самі дорослі занадто травмовані, щоб мати внутрішні сили усвідомити стан дитини. Спостерігаючи за взаємодією дитини з Хібукі, значно легше зрозуміти, що саме вона відчуває, якої підтримки потребує, та сформулювати стратегії підтримки.

Умови війни, коли багато кому довелося звикати до нових традицій у інших країнах чи ізолюватися, часто перебуваючи в укритті в рідній домівці, довго не покидаючи приміщень, зменшили можливості спілкування дітей з однолітками. До того ж воєнним діям передували роки онлайн-навчання. Ці обставини створили умови ізоляції та також знизили навички спілкування.

Для початку слід розглянути типи стосунків дитини зі світом. У психології описано кілька типів стосунків: дальні стосунки, середнього ступеня близькості, близькі. Кожна із цих груп має принципово різну мету, структуру та принципи, які варто враховувати під час роботи з дітьми.

Дальні, поверхневі стосунки (незнайомі/знайомі). Цей тип стосунків характеризується взаємодією з іншою людиною в короткостроковий період для досягнення однієї конкретної мети (комунікація в лікарні, школі, дитячому садку, у сфері обслуговування). Мета стосунків – створити робочий альянс і разом досягти конкретної мети. Часто такі стосунки виникають у контексті соціальних ролей і довіри до «Безпечних дорослих». Наприклад, лікар/лікарка має надавати допомогу, а дитина має не боятися до нього/неї звернутися та виконувати вказівки. Ступінь саморозкриття, відвертості та презентації своєї особистості тут мінімальний. Почуття виражаються лише з конкретною утилітарною метою на межі спільної мети, наприклад, якщо дитина загубилась і шукає допомоги чи має вирішити питання з учителькою/учителем, що стосується строків виконання завдання, тощо. Тоді вираження емоцій спрямоване на зміну поведінки іншого/-ої учасника/-иці поверхових стосунків для продовження досягнення спільної мети. Через взаємодію з Хібукі діти засвоюють алгоритми взаємодії з незнайомими людьми у випадках, якщо потрібна допомога (охоронець/охоронниця у громадських місцях, продавчиня/продавець, поліцейський/поліцейська, лікарка/лікар, назнайома/-ий учителька/-ль у школі, перехожий/перехожа). Метою такої взаємодії дитини і Хібукі є зняти тривожність перед спілкуванням з незнайомими, засвоєння алгоритму дій, моделювання ситуацій. У взаємодії через Хібукі ми звертаємо велику увагу на емоції, які відчувають люди перед спілкуванням із незнайомими дорослими, моделюють та відпрацьовують методи зниження тривожності та вгамування страху. Через взаємодію з Хібукі діти засвоюють алгоритми взаємодії з незнайомими людьми у випадках, якщо потрібна допомога (охоронець/охоронниця у

громадських місцях, продавчиня/продавець, поліцейський/поліцейська, лікарка/лікар, незнайома/-ий учителька/-ль у школі, перехожий/перехожа). Метою такої взаємодії дитини і Хібуки є зняти тривожність перед спілкуванням з незнайомими, засвоєння алгоритму дій, моделювання ситуацій. У взаємодії через Хібуки звертається увага на емоції, які відчують діти перед спілкуванням із незнайомими дорослими, моделюють та відпрацьовують методи зниження тривожності та вгамування страху.

Стосунки середнього ступеня близькості (знайомі/друзі, однокласники й однокласниці, учительство й учнівство, учасники й учасниці навчальної групи/класу) Цей тип стосунків характеризується взаємодією з іншою людиною з метою соціальної опори та підтримки, саморозвитку, здобуття нового та цікавого досвіду від позитивного спілкування. У цих стосунках відбувається соціальне тренування особистості. Наприклад, доглянути kota, попросити допомоги, вирішити конфлікт. Ступінь саморозкриття та відвертості збільшується. Приємними емоціями можна ділитися максимально, що створить прийнятне середовище для довірливих взаємин та відчуття безпеки. Неприємними емоціями варто ділитися вибірково, розуміючи мету їх вираження, напрацьовувати стратегії та методи екологічного прояву емоцій. Взаємодія через Хібуки: установлення зв'язків між емоцією, яку може відчувати людина, та її поведінкою. Моделювання ситуацій із нетиповою поведінкою, способів регуляції стану та методів зниження інтенсивності напруги, що може вплинути на стан людей довкола.

Близькі стосунки (родичі та близькі, брат/сестра, батьки або особи, які їх замінюють, стосунки з проживанням на спільній території). У таких стосунках людина існує повністю. Якщо стосунки з негативним ставленням (психологічне насильство, ігнорування, байдужість, зневага), то якість життя людини та її психічне здоров'я будуть відповідними. У разі позитивного ставлення (середовище, яке приймає і підтримує) самооцінка буде підвищуватися, дитина почуватиметься комфортно. Ступінь саморозкриття та відвертості максимальний, готовність ділитися своїми думками, почуттями. Взаємодія через Хібуки: вміння виражати злість, страх, роздратування тощо. Самодозвіл відчувати емоції неприємного спектру. Вправи, спрямовані на заспокоєння надмірних проявів емоцій. Уміння вербалізувати свій стан для швидкого вирішення ситуації з високим градусом напруги.

Стосунки із собою. Це все те, що відбувається з людиною особисто. Якщо говорити про ті стосунки та взаємозв'язки, які є найголовнішими в житті будь-якої людини – то це про стосунки із самим / самою собою і ставлення до себе. Саморозкриття є необхідним компонентом самооцінки особистості та умовою благополучного функціонування людини як суб'єкта суспільних стосунків. А залежно від характеру самоставлення (позитивне/негативне) формується образ світу. Ступінь саморозкриття та відвертості максимальна.

Взаємодія через Хібуки: налагодження емоційного зв'язку з іграшкою, перенесення переживань на Хібуки, схожість емоційних станів та сприйняття («Хібуки відчуває все те, що відчуваєш ти, і навпаки»). Розпізнавання власних емоційних станів. Спостереження за тілесними проявами цих станів. Розслаблення затисків. Вправи, спрямовані на зменшення тону в м'язах.

Висновки. На соціальному рівні турбота про Хібуки повертає дитині відчуття психофізичних сил, здатність елементарного контролю за тим, що відбувається в її житті, що опосередковано допомагає впоратись із переживаннями. Песик виступає ніби перехідним об'єктом (молодший братик, друг), через який відбувається і процес спілкування, і ігрова діяльність, і психотерапевтичний вплив. Дитина через Хібуки навчається краще усвідомлювати не тільки власні емоції, а й розуміти емоційні стани інших; у неї виховується бажання подбати про них, посилено допомогти з активно-діяльнісної позиції. Для побудови конструктивної комунікації важливим є розвиток навичок упевненої поведінки, відпрацювання моделей, заучування фраз для зменшення тривожності та збільшення впевненості у собі.

Список використаних джерел

1. Хібукі-терапія в Україні: особливості феномену : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/articles/hibuki-terapiya-v-ukrayini-osoblyvosti-fenomenu/>
2. Практичний poradnyk «Хібукі-терапія» : веб-сайт. URL: <https://www.edcamp.ua/praktychnyj-poradnyk-khibuki-terapii>
3. Смагіна А. Хібукі-терапія: як собака-обіймака допомагає дітям України впоратися зі стресом від війни : веб- сайт. URL: <https://rubryka.com/article/hibuki-therapy/>
4. Шарон-Максимов Д. Хібукі: бронезилет для дитячої душі. К. : Видавництво Букмаг. 2023. 204 с.

Недайвода Світлана Володимирівна,
практичний психолог
Сумського спеціального дошкільного навчального закладу
(ясла-садок) № 20 «Посмішка»,
м. Суми, Сумської області

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Самооцінка – це оцінювання людиною самого себе, своїх можливостей, ставлення до себе. І складається таке ставлення, як мозаїка, з безлічі окремих шматочків. За допомогою самооцінки здійснюється саморегуляція поведінки особистості. Людина в процесі спілкування постійно з'являє себе з еталоном і в залежності від результатів перевірки, залишається задоволена, або незадоволена, собою. Це «внутрішній манометр» особистості, показники якого свідчать про те, як вона себе оцінює, наскільки задоволена собою. Дошкільний вік називають вершиною дитинства. Це особливий період в житті дитини. Саме в цей період у дитини з'являється інша логіка мислення. В дитячому садку вона здобуває не лише знання і вміння, але й певний соціальний статус. Змінюються інтереси, цінності, життєвий устрій дитини. З приходом дитини до дитячого садка відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. В дитячому садку виникає нова структура відносин, система «дитина – дорослий». Дошкільний вік передбачає ігрову та навчальну діяльність. А навчальна діяльність починається з оцінювання. Діти, орієнтуючись на оцінку вихователя, вважають себе і своїх товаришів хорошими чи не дуже хорошими, наділяючи представників кожної групи певними якостями. Оцінка успішності, по суті, є оцінкою особистості в цілому і визначає соціальний статус дитини. У добре встигаючих дітей в основному формується завищена самооцінка. У невстигаючих і дуже слабких дітей систематичні невдачі та низькі оцінки знижують впевненість у собі. Їх самооцінка розвивається своєрідно. А.І. Ліпкіна, яка вивчала динаміку самооцінки дошкільників, виявила таку тенденцію: спочатку діти не погоджуються з позицією відстаючого, прагнуть зберегти високу самооцінку. Якщо їм запропонувати оцінити свою роботу, більшість з них оцінить її вищим балом, ніж вона заслуговує. При цьому вони орієнтуються не стільки на досягнуте, скільки на бажане: «Я ж не гірший за всіх, мене також можуть похвалити». У дітей із заниженою і низькою самооцінкою часто виникає почуття власної неповноцінності і навіть безнадійності. Стверджуючись в посильних для неї видах діяльності, дитина підтримує неадекватно завищену самооцінку компенсаторного характеру. Але навіть в тих випадках, коли діти компенсують свою низьку успішність успіхами в інших областях, почуття неповноцінності, прийняття позиції відстаючого ведуть до негативних наслідків. В процесі життя і взаємодії з оточуючими дитина засвоює значущі для неї точки зору інших людей і, присвоюючи їх, формує самосвідомість.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і структурування дослідницьких пояснень впливу вихователя та батьків на формування позитивної самооцінки у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка – що це і навіщо нам, людям? В самому слові самооцінка закладено його значення – оцінка самого себе. Це психологічне явище формується з самого раннього дитинства, і залежить першочергово від стилю виховання дитини батьками.

Невже оцінка самого себе якимось впливає на якість життя людини? Незаперечно самооцінка визначає рівень успішності людини в тій чи іншій сфері її життя. В дитинстві від самооцінки дитини залежить рівень успішності в садочку та школі, вміння налагодити нормальні взаємовідносини з однолітками, можливість ставити цілі і успішно досягати їх. Самооцінка регулює поведінку і формує характер дитини. В дорослому житті неадекватна самооцінка може зашкодити взаємовідносинам у сім'ї та кар'єрному росту. Самооцінка буває занижена, завищена та неадекватна.

Нормальна самооцінка дитини проявляється у адекватному відношенні до своїх успіхів та невдач. Такі діти розуміють, що робити помилки – це природно кожній людині, вони не прагнуть до досконалості. Вони хочуть досягти кращих результатів, але не прагнуть стати неперевершеними. В них збалансована самокритичність і впевненість у собі.

Завищена самооцінка завдає неприємностей і дітям, і їх батькам. Йому все легко вдається, швидко засвоює новий матеріал. Але коли щось не вдається, це для нього – катастрофа. І він не може сказати про свою невдачу, признати що він не правий, зразу йде протест» – так описує одна мама свого сина. І так виглядає завищена самооцінка у дитини: зазвичай ці діти загально талановиті. У них високий інтелект, вони без проблем йдуть на контакт з оточуючими, але мають проблеми у спілкуванні, бо не рахуються з потребами інших. Люблять управляти оточуючими. Від них часто почує: «Я – найкращий!» Підвищена конкурентність, агресивність та конфліктність. Такі діти ставлять захмарні цілі, вірять, що краще за них ніхто не може їх досягти. А коли мета не досягається, то впадають у депресивний стан. Досить часто – це єдині або старші діти у сім'ї. Також, якщо між дітьми велика різниця у віці, наймолодша дитина у сім'ї також може мати завищену самооцінку.

Занижена самооцінка також засмучує дітей та їх батьків. Це явище проявляється у самому характері дитини. Це тихі, боязливі діти. Від них не рідко можна почути: «Все рівно, в мене нічого не вийде, навіть пробувати не буду» Якщо їм вдалось щось досягти, то вважають це удачею, допомогою інших, щасливим випадком, і тільки не своїми зусиллями. Такі діти соромляться компліментів. Успіхи у ігровій та навчальній діяльності низькі. У дітей із заниженою самооцінкою часто виникає почуття безнадійності та власної неповноцінності. Такі діти недовірливі, підозрілі, образливі, нерішучі.

Важливий вплив на формування самооцінки дитини має поведінка батьків: надмірна любов та увага можуть викликати патологічне самоспостереження та іпохондрію у дитини; всездозволеність, надмірна турботливість має безпосереднє відношення до виникнення неврозів у дітей. Ставлення до дитини, що складається у батьків, формує розвиток власного образу Я і ставлення до себе. Свій образ і відношення батьки транслюють дитині або в прямій словесній формі, або в опосередкованій формі – прикладом своєї поведінки. Це вони роблять або свідомо, з виховною метою, або не усвідомлено. Образ і самооцінка, навіювані дитині, можуть бути позитивними (дитині говориться, що вона добра, відповідальна, розумна, здібна тощо) та негативними (черства, нездібна, зла тощо). Часто батьки вдаються ще до одного різновиду навіювання – містифікації. Містифікація – це навіювання батьками того, що їм необхідно, у що вони вірять. Одна з форм містифікації — приписування, які можуть бути позитивними і негативними. Звичайно, негативні судження батьків про своїх дітей можуть мати під собою реальний ґрунт в поведінці або рисах дитини, однак, транслюючись в її свідомості, у вигляді називання речей своїми іменами, батьківських вироків, ці батьківські оцінки починають визначати самосвідомість дитини зсередини. Дитина або погоджується з цією думкою свідомо чи не усвідомлено, або розпочинає боротьбу проти неї. Прийнятлива, уважна, любляча поведінка батьків у стосунках з дитиною породжує позитивне самосприйняття; несприйнятлива, неповажна, байдужа поведінка веде до несприйняття самого себе, переживання своєї малоцінності і непотрібності. В результаті у

дитини формуються певні установки як до себе, так і до інших людей. Умови виховання приводять до формування в її самосвідомості однієї з чотирьох установок: я хороший – ти поганий; я хороший – ти хороший; я поганий – ти поганий; я поганий – ти хороший. Існує думка про те, що вже первинно самовідношення передбачає діалогізм – ставлення до себе і його будова не може бути зрозумілою без ставлення до іншого. Батькам важливо зайняти правильну позицію по відношенню до успіхів та невдач дитини. Якщо дитина невпевнена в своїх силах та можливостях, важливо підбадьорити її, запевнити, що при докладанні певних зусиль вона ліквідує свій неуспіх. А коли з'являються перші перемоги, слід обов'язково їх відмітити. Якщо дитина самовпевнена, хвалькувата, необхідно позитивно оцінювати її успіхи, відмітити і недоліки. Батькам не потрібно пов'язувати окремих вчинків з загальною оцінкою особистості дитини. Наприклад, якщо дитина сказала неправду, не можна говорити, що вона брехлива. Негативні вислови батьків про своїх дітей закріплюються в свідомості і трансформують самооцінку. Тому роль сімейного виховання дуже важлива у формуванні самооцінки. Адже уявлення про себе складається задовго до того, як дитина прийшла до дитячого садка. Значна залежність самооцінки дитини від того, наскільки дружна і згуртована у неї сім'я. Діти з заниженою самооцінкою частіше виростають в неповних або неблагополучних сім'ях. В сім'ях із здоровим психологічним кліматом у ставленні між батьками та дітьми виростають діти з адекватною самооцінкою.

Самооцінка, яка склалася у дитини в сім'ї ще в дошкільному віці, суттєво позначається на тих установках, з якими вона приходить в дитячий садок, з її ставленням до успіхів та невдач у навчанні та спілкуванні. Велику роль у формуванні самооцінки дитини відіграє стиль сімейного виховання, сімейні цінності. Діти з завищеною самооцінкою виховуються за принципом кумира сім'ї, в обстановці некритичності і досить рано усвідомлюють свою виключність. В сім'ях, де ростуть діти з високою, але не завищеною самооцінкою, увага до особистості дитини (інтереси, смаки, друзі) поєднується з достатньою вимогливістю. Тут не практикують принизливі покарання і охоче хвалять, коли дитина цього заслуговує. Діти з заниженою (не обов'язково дуже низькою) самооцінкою користуються вдома великою свободою. Але ця свобода, по суті, – безконтрольність, наслідок байдужості батьків до дітей і один до одного. Батьки таких дітей включаються в їх життя тоді, коли виникають проблеми: мало цікавляться їх захопленнями, друзями, переживаннями. Залежність від поглядів батьків чітко проявляється і у рівні домагань та очікувань. При оптимальних відносинах у сім'ї і рівень очікувань щодо дитини високий, а рівень домагань – помірний; гіперопіка веде до пониження рівня очікувань, гіперконтроль і недостатнє сприйняття ведуть до підвищення обох рівнів, фрустрація потреб дитини формує низький рівень очікувань і високий рівень домагань. Діти чітко усвідомлюють батьківські впливи і гостро реагують на суперечності між явним вербальним впливом і опосередкованим. Батько може твердити, що він любить дитину, цінує її, а своєю поведінкою демонструвати протилежне. На думку Л. Виготського, саме в дошкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм.

Висновки. У психічному розвитку людини, розвиток і формування вмінь відіграє найважливішу роль. Цінність особистості людини вимірюється в більшій мірі тому, що, як і для чого він уміє робити. Тому в утримуванні самосвідомості людини, усвідомлення їм своїх умінь займає одне з важливих місць. Правильне усвідомлення своїх умінь є не тільки засобом й умовою успішного навчання, але має також велике виховне значення, як фактор формування кращих якостей особистості.

Відомо, що дитяча оцінка й самооцінка формується тільки при спілкуванні дитини з іншими людьми. Уже перші свідомі активні прояви дитини одержують із боку навколишні дорослі оцінки у вигляді осудження або підбадьорення. Надалі роблячи яку-небудь дію, дитина раз у раз чує: «це добре», «це погано», «цього не можна робити». Все психічне життя

дитина розвивається під впливом оцінок навколишніх; кожний новий досвід, нове знання, уміння, набуте дитиною, оцінюється навколишніми. І незабаром дитина сама починає шукати оцінку своїх дій, підкріплення правильності або неправильності пізнаваної нею дійсності.

Батьківське ставлення, зумовлене як цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини і її вчинків по суті – є одним з найважливіших чинників впливу сімейного виховання на формування особистості дитини, а всі описані як позитивні, так і негативні сторони сімейного впливу, стикаючись одна з одною, утворюють певні стилі виховання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. К., 1999.
2. Болтарович З. Традиції сімейного виховання. Народна творчість та етнографія. 1993. №2.
3. Волков Б.С. Дитяча психологія: від народження до школи, 4-е видання. П. СПб., 2009. 146 с.
4. Дитина: освітня програма від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк ; авт. кол. : Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білоskalенко та ін. ; наук. ред. : Г.В. Беленька, М.А. Машовець : Мін-во освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ, 2016. 304 с.
5. Дороніна М.А. Роль рухливих ігор в розвитку дітей дошкільного віку. Дошкільна педагогіка. 2007. №4. С.10–14.
6. Коршунова Ю.А. Формування адекватної самооцінки в процесі ігрової діяльності. Питання додаткової професійної освіти. Науково-практичний журнал. 2016. №2. С. 6–10.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) : у 2 ч. / О.П. Аксьонова, А.М. Аніщук, Л.В. Артемова ; наук. кер. О.Л. Кононко. Київ : ТОВ «МЦФЕР»-Україна, 2014.

Орловська Тетяна Миколаївна,
практичний психолог
Державного навчального закладу
«Глухівське вище професійне училище»
Сумської області

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПИТАННЯХ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я

Актуальність дослідження. Акселерація, автономність, неконтрольоване дозвілля підлітків зумовили актуалізацію багатьох педагогічних проблем, зокрема початок статевого життя у ранньому підлітковому віці, підліткова вагітність, зменшення віку венеричних захворювань, а також тривожна статистика насильств: збільшення кількості зґвалтувань, які все частіше можна зустріти в новинах. І хоча тенденція загострення сексуальних проблем молоді, таких як зростання в суспільстві терпимості до позашлюбних зв'язків, низький рівень освіченості в питаннях сексуальної культури, характерна не лише для нашої держави, проте негативні наслідки її в Україні відчутні ще й через відсутність системи статевої освіти та виховання учнівської молоді.

У 2018 році UNICEF опублікував дослідження, присвячене здоров'ю та поведінці молоді, де оприлюднив такі результати: серед 13–17-річних підлітків кожен четвертий хлопець та кожна восьма дівчина займались сексом. Кожен третій підліток, який мав статеві зносини, не використовував презерватив під час першого статевого акту. Майже кожен

четвертий хлопець та третя дівчина серед тих, хто має досвід статевих стосунків, не використовували презерватив під час останнього статевого акту. Практично кожен десятий з підлітків, які займалися сексом, сказали, що зробили це перший раз у 12 років і раніше. Майже кожен сьомий з підлітків, у яких був секс, зізнався, що вік їхнього першого статевого партнера був 19 років або старше [1].

Саме тому постає нагальна потреба у чіткому розумінні суті статевого виховання, обґрунтуванні змісту, форм, методів та розробці особистісно-зорієнтованих технологій статевого виховання дітей.

Метою статті є вивчення рівня сформованості обізнаності у питаннях репродуктивного здоров'я підлітків як особливої соціальної групи.

Виклад основного матеріалу. Проблема статевої освіти молоді завжди була предметом досліджень у світовій та вітчизняній науці. Українські вчені О.В. Сечейко, Л.Г. Сокурянська, Л.М. Гридковець надають пріоритет вивченню сексуальних практик підлітків. Також дослідженням цієї проблеми займалися класики української педагогіки А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський. Зокрема А.С. Макаренко писав: «Статеве виховання – це в першу чергу виховання соціальної особи».

Класик української педагогіки В.О. Сухомлинський зазначав: «В школі важко навчити якоїсь професії, бо їх багато, десятки сотень. Але всі хлопчики і дівчатка стануть дружинами та чоловіками, батьками і матерями; і навчити їх цього – необхідно». Наукову увагу до феномену «підлітковий вік» вперше привернув Стенлі Холлу [4]. В його праці синтезовані різноманітні теми західних ідеологів XIX століття навколо проблеми освіти, сексуальності, сімейного життя тощо. Для Холла та його сучасників підлітковий вік визначається як психологічний період, який актуалізується з початком статевого дозрівання. Холл уявляє підлітковість як процес становлення та період переходу, позначений в категоріях духовної перебудови юної особистості. Джерела цієї перебудови пов'язані з психічними змінами статевого зростання від пробудження сексуальних бажань до переходу до дорослої генітальної сексуальності. Зародження статевого дозрівання відображається в некерованих біоімпульсах, що імітуються періодом «шторму і стресу», для яких характерні опозиційні та альтернативні емоції. Холл доводив, що нормальна сексуальність вперше проявляє себе в період статевого дозрівання і послідовно набуває форми генітальної гетеросексуальності. Таким чином, спочатку підлітковість визначалася як девіація та стрес як для підлітків, так і для оточення. Відповідно до сучасних уявлень підлітковий період – це зумовлений відрізок між дитинством і зрілістю. В західній культурі він постійно подовжується, тому повної згоди щодо строків його початку і закінчення немає. Але частіше за все розуміють відрізок від 13 до 17 років [3]. Поряд з терміном «підліток» для визначення особистості, яка переживає підлітковий період, часто використовують термін «тінейджер» – людина у віці 13–19 років. Категорія «неповнолітні» частіше за все використовується в юриспруденції: це особа, яка в очах закону не є дорослим; в Україні це люди, яким ще немає 18 років. В рамках нашого суспільства простежується тенденція скорочення підліткового періоду і раннього початку трудової діяльності підлітків. Тому в даній роботі логічним є звуження періоду підлітковості до проміжку від 13 до 17 років.

Що ж таке статеве виховання? Статеве виховання – це взаємопов'язаний, безперервний процес засвоєння підростаючим поколінням знань про взаємини статей, формування культури поведінки і потреб керуватися у стосунках з особами протилежної статі нормами моралі. Воно полягає у формуванні духовності, високих моральних якостей юнаків і дівчат, норм поведінки, відповідальності за свої вчинки, культури дружби, кохання, інтимних почуттів. Статеве виховання слід гармонійно пов'язувати із загальним психологічним розвитком дитини з раннього віку. Під статевим вихованням ми розуміємо виховання культури статевого відносин, тісно пов'язаної з формуванням духовності, моральних принципів поведінки, відповідальності за неї та створення морально здорових взаємостосунків між юнаком і дівчиною, а також виховання цнотливості. Одночасно це і здобуття інформації з питань медико-біологічного характеру, грамотної, систематизованої,

адаптованої відповідно до віку системи юридичних знань з питань шлюбно-сімейних відносин, гігієни дівчини і хлопця, формування відповідального ставлення за свої дії та вчинки, відповідального батьківства. Статева вихованість – властивість особистості, яка характеризується наявністю моральних цінностей і якостей та рівнем сформованості статевої культури школяра [2].

Окремим поняття статевого виховання є репродуктивне здоров'я. За визначенням ВООЗ, репродуктивне (репродукція – відтворення) здоров'я – це стан повного фізичного, психологічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність захворювань у всьому, що стосується репродуктивної системи, її функцій і процесів у ній. За цим визначенням, репродуктивне здоров'я тісно пов'язане із загальним станом здоров'я людини. Часто поняття «репродуктивне здоров'я» розуміють у вузькому сенсі – як фізіологічні та фізичні умови, що дають змогу відтворювати здорове потомство. Але репродуктивне здоров'я складається з декількох компонентів: сексуальне здоров'я + планування сім'ї + безпечне материнство і батьківство = репродуктивне здоров'я. На репродуктивне здоров'я впливає багато факторів: екологічні, соціальні, економічні, небезпечні й шкідливі виробництва тощо. Охорона репродуктивного здоров'я – це система заходів, спрямована на появу здорового потомства і планування сім'ї; захист від хвороб, що передаються статевим шляхом, і лікування захворювань репродуктивної системи; запобігання дитячій і материнській смертності [3].

Зважаючи на гостроту нинішньої соціальної ситуації та демографічної кризи в Україні, проблема статевого виховання молоді найбільш актуальне саме для підліткового віку – це учні старших класів шкіл та учні закладів професійно-технічної освіти.

Особливо гостро це питання повстає у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, так як основний контингент учнів – це діти із сімей соціально-вразливих верств населення, де і батьки не приділяють увагу своїм дітям, і самі діти не бачать правильної моделі сім'ї. Для популяризації серед учнів училища здорового способу життя й важливості цих аспектів для стану репродуктивного здоров'я в майбутньому; сприяння усвідомленню ними необхідності збереження та зміцнення здоров'я як важливої складової успішного дорослого життя; формування відповідального ставлення та мотивації до збереження сімейних цінностей, закладання основ відповідального батьківства необхідна систематична і тривала злагоджена робота педагогічного колективу.

Для визначення рівня поінформованості учнів про репродуктивне здоров'я, небезпечність ризикованої поведінки та вживання шкідливих речовин серед учнів 1 курсу, які навчаються за спеціальністю «Кухар», було проведено дослідження. Предмет дослідження – знання про репродуктивне здоров'я, небезпечність ризикованої поведінки. Вибірка дослідження – 25 учнів 1 курсу.

Методологічний інструментарій – опитувальник «Моє репродуктивне здоров'я». Опитувальник складається з 20 питань, з яких 18 питань відкритого характеру (1. Репродуктивне здоров'я це?, 2. Причинами порушення репродуктивного здоров'я можуть бути... 3. Чи розмовляли з вами батьки про репродуктивне здоров'я? 4. Чи спілкуєтесь ви з ровесниками про статеve життя, репродуктивне здоров'я? 5. Як часто ви ходите до лікаря – гінеколога? 6. Як ви вважаєте, молодь достатньо обізнана у питаннях репродуктивного здоров'я? 7. ПСШ можна заразитись під час... 8. Уникнути зараженням ПСШ та небажаний вагітності можна, використовуючи .. 9. Якби у вашого друга виявили ПСШ, як би ви відреагували? 10. Як ви ставитесь до ранніх статевих стосунків? 11. Оптимальний вік для початку статевих стосунків це ... 12. Аборт це – ... 13. Як ви думаєте, чому збільшилась кількість абортів? 14. Чим ви займаєтесь у вільний час? 15. Ви вживаєте спиртні напої? 16. Якщо так, як часто? 17. Які спиртні напої ви вживаєте або вживали? 18. Ви палите?) і два питання відкритого характеру (1. Перерахуйте ПСШ, які ви знаєте. 2. Які види контрацепції ви знаєте?).

За результатами дослідження було встановлено, що респонденти (100%) вважають оптимальним віком вступу у статеві стосунки 16–18 років. Слід відмітити, що така кількість опитуваних вважають, що вони мають право палити сигарети та не вважають це шкідливою

звичкою. Дещо менше (96%) опитуваних зазначили, що у вільний час грають у комп'ютері, телефоні. Більшість з учнів (86%) вживають алкогольні напої кілька разів у місяць, серед них найчастіше пиво та слабоалкогольні напої.

Майже половина (40%) відвідують регулярно лікаря та вбачають у цьому сенс, що свідчить про достатню обізнаність у питанні збереження репродуктивного здоров'я. 30% респондентів негативно ставляться до раннього статевого життя і вважають це для себе неприпустимим.

Серед опитуваних, чверть (25%) знають способи захищення від небажаної вагітності, інші вважають, що єдиний спосіб захиститись від небажаної вагітності це презерватив і не обізнані про інші способи контрацепції. Всього 20% вважають, що аборт виникає через недостатнє інформування; разом з тим 24% опитуваних вважають, що аборт – це не проблема та не усвідомлюють наслідки абортів для здоров'я жінки. Лише 10% спілкувались з батьками про своє репродуктивне здоров'я, проте 22% спілкувались з друзями про репродуктивне здоров'я, що свідчить про неостатній рівень довіри дітей до батьків. А на питання про обізнаність, 0% вважають, що добре проінформовані про репродуктивне здоров'я.

Отримані результати свідчать про недостатній рівень обізнаності учнів щодо репродуктивного здоров'я людини, низький рівень сформованості відповідальної поведінки за власне здоров'я.

З метою статевого виховання можна впроваджувати просвітницько-профілактичні та розвивальні програми, як наприклад, «Дорослішай на здоров'я», організовувати зустрічі з медичними працівниками – педіатром, гінекологом, хірургом. Ефективною формою роботи є тренінги «Виховання статевої культури поведінки у підлітків», «ПСС–хвороби, які варто знати», виховні години «Контрацепція та її види», «Менструальний цикл дівчини», «Як зароджується життя», «Гендер та стать», «Сімейні ролі».

Планомірна робота, яка включає в себе просвіту про біологічні та фізіологічні процеси репродуктивної системи людини, надання знань про стать та гендер, сексуальність та сексуальну орієнтацію, виховання чоловіка та жінки – запорука успішної соціалізації особистості у світі людських взаємин та гарантія побудови здорового соціуму.

Висновки. Намагаючись якомога скоріше перейти до статусу дорослих, підлітки не критично та спрощено сприймають інформацію про сексуальність особистості, а ліберальна статева культура, характерна для сучасної реальності, сприяє цьому. Для забезпечення гармонійного розвитку підлітків необхідна систематична та послідовна робота у напрямку статевого виховання, основними формами якого є тренінг, виховні години, профілактичні програми тощо.

Список використаних джерел

1. Показники та соціальний контекст формування здоров'я підлітків : монографія. О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, Д.М. Павлова та ін. ; наук. ред. О.М. Балакірева. К. : ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка, 2014. 156 с.
2. Василенко О.В. Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07. Теорія і методика виховання. К., 2006. 20 с.
3. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді : навч. посіб. Н.О. Лещук, Ж.В. Савич, О.А. Голоцван, Я.М. Сивохоп. К., 2014. 136 с.
4. Голоцван О.А. Надання медико-соціальних послуг дітям та молоді на основі дружнього підходу : метод. рекомендації О.А. Голоцван, С.І. Осташко, О.М. Мешкова та ін. ; ЮНІСЕФ. К., 2008. 180 с.

Піючевська Анна Геннадіївна,
практичний психолог
Сумського дошкільного навчального закладу
(ясла-садок) № 38 «Яблунька»
Сумської міської ради

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ, ГЕЙМІФІКАЦІЯ У РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (З ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ)

Актуальність дослідження. Інноваційні педагогічні технології в системі освіти засвідчують якісно новий етап в різних галузях психологічної практики, освіта України активно виходить на рівень розвинутих країн світу, а це можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки. Інновація сприяє ефективнішій роботі, покращенню психологічного клімату в закладі, розвитку дітей та професійному росту психолога, дозволяють зробити психологічні заняття більш захоплюючими та ефективними, проводити більш точну та швидку діагностику психологічного стану дітей, полегшують співпрацю між психологом і батьками.

Мета дослідження – ознайомити з інноваційними технологіями психологічної практики, розкрити особливості впровадження інноваційних форм та методів в роботі практичних психологів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні форми роботи практичного психолога в дитячому садку спрямовані на створення ефективного освітнього середовища, що сприяє всебічному розвитку дітей. Під час роботи я використовую:

тренінгові заняття: для батьків і дітей, спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту, а також подолання страхів та тривожності;

ігрову терапію: використання ігор для подолання психологічних проблем, емоційного благополуччя та розвитку соціальних навичок;

казкотерапію: використання казок для розвитку моральних цінностей, корекції поведінки, та подолання страхів;

арт-терапію: малювання, ліплення, музичні та театральні ігор, що допомагає здобувачам освіти виражати свої емоції та вирішувати внутрішні конфлікти.

Можна застосовувати сучасні технології: застосування комп'ютерних програм, інтерактивних дошок, спеціальних додатків для розвитку когнітивних та емоційних навичок дітей. Вони значно розширюють можливості практичних психологів дошкільних навчальних закладів [2].

Користуюсь спеціальними додатками, орієнтованими на дітей, які допомагають у розвитку навичок саморегуляції та зниження стресу – Mindfulness та медитації; Headspace for Kids – програма медитацій, адаптованих для дітей, що сприяють розвитку концентрації та зниженню тривожності; Breathe, Think, Do with Sesame – додаток від Sesame Street, що допомагає дітям навчитися справлятися з важкими емоціями через дихальні вправи та інтерактивні завдання; додатки для психологічної корекції та терапії – Smiling Mind (для медитації та розвитку усвідомленості, орієнтований на дітей і підлітків), Moshi Twilight – додаток, що використовує аудіоісторії та заспокійливу музику для допомоги дітям у засинанні та зменшенні тривожності; розвиваючі додатки – Endless Alphabet (гра, що допомагає дітям вивчати слова та покращувати словниковий запас у ігровій формі); Тоса Воса – серія додатків, спрямованих на розвиток творчості та соціальних навичок через інтерактивні ігри; комунікаційні додатки: Seesaw – платформа для спільного навчання та комунікації, яка дозволяє психологам, вчителям і батькам обмінюватися інформацією про розвиток дітей; ClassDojo – додаток, що підтримує позитивну поведінку та комунікацію між педагогами, батьками та дітьми [1].

Загалом, інтеграція сучасних технологій у роботу практичного психолога в дитячому садку дозволяє підвищити ефективність діагностики, корекції та розвитку дітей, а також полегшує комунікацію з батьками та педагогами.

Кожна з цих форм роботи спрямована на те, щоб допомогти дітям відчувати себе комфортно та впевнено у середовищі дитячого садка, а також сприяти їх гармонійному розвитку.

Гейміфікація, або використання ігрових елементів у неігрових контекстах, може бути дуже ефективною в роботі практичного психолога в дошкільному навчальному закладі.

Способи застосування гейміфікації:

ігрові завдання та квести: створення ігрових завдань та квестів, де діти виконують різні завдання для отримання «нагород» (наклейок, значків тощо). Це може включати вирішення головоломок, загадок, пошук «скарбів», виконання завдань на розвиток комунікативних навичок;

система балів і нагород: введення системи балів за позитивну поведінку, виконання завдань, участь у заняттях. Набрані бали можна обмінювати на призи або привілеї (наприклад, вибір гри або книги для читання);

ігрові ритуали: використання ритуалів і рутин, що нагадують ігри, для структуризації дня. Наприклад, починати день з «кола друзів», де кожна дитина може поділитися своїми відчуттями або планами на день;

інтерактивні історії та казки: використання інтерактивних історій та казок, де діти можуть впливати на хід сюжету, приймаючи рішення за героїв. Це сприяє розвитку творчого мислення та емоційного інтелекту;

командні ігри: організація командних ігор, які розвивають навички співпраці, лідерства та комунікації. Наприклад, спільне будівництво конструкцій з блоків або вирішення спільних завдань;

емоційні ігри, які допомагають вихованцям розпізнавати та виражати свої емоції. Наприклад, гра «емоційний детектив», де діти повинні вгадати емоції персонажів за їх мімікою та поведінкою;

ігрові асоціації: використання асоціативних ігор для розвитку мовлення та мислення. Наприклад, гра «вгадай, що це», де здобувачі освіти описують предмети чи явища без їх назви, а інші повинні вгадати.

Застосування гейміфікації допомагає зробити психологічну роботу з дітьми більш захопливою та ефективною, сприяє розвитку соціальних навичок, емоційного інтелекту та когнітивних здібностей [3].

Ділюся власною *інтерактивною терапевтичною казкою «Пригода в Лісовому Королівстві»*

Вступ.

Жили-були в Лісовому Королівстві троє друзів: зайчик Вухань, білочка Веселка та їжачок Гострячок. Вони любили разом гратися і досліджувати ліс. Одного дня звірята вирішили піти в глибокий ліс, щоб знайти чарівний скарб.

Початок пригоди.

Одного ранку друзі зібралися на галявині.

«Що ми сьогодні будемо робити?» – запитала Веселка.

«Підемо шукати чарівний скарб!» – запропонував Вухань.

«Але де його шукати?» – запитав Гострячок.

Завдання для дітей: Як ви думаєте, куди підуть друзі шукати скарб? (Діти можуть запропонувати свої ідеї, а потім продовжити казку).

Перша перешкода.

Друзі пішли в глибокий ліс і натрапили на річку. Вона була дуже широка і стрімка.

«Як ми перейдемо річку?» – запитала Веселка.

Завдання для дітей: Як ви думаєте, що зроблять наші друзі, щоб перейти річку? (Діти можуть запропонувати свої ідеї).

«Давайте побудуємо місток із гілок!» – запропонував Вухань.

Друзі зібрали багато гілок і побудували місток. Вони успішно перейшли річку.

Друга перешкода.

Далі звірятка зустріли великого, але доброго ведмедя.

«Ви куди йдете, друзі?» – запитав ведмідь.

«Ми шукаємо чарівний скарб», – відповів Гострячок.

«Я вам допоможу, але спочатку ви повинні допомогти мені знайти мої медові горщики, які я загубив», – сказав ведмідь.

Завдання для дітей: Як ви думаєте, де можуть бути заховані медові горщики? (Діти можуть допомогти друзям знайти горщики, вказуючи можливі місця).

Друзі допомогли ведмедю знайти горщики, і він показав їм правильний шлях до скарбу.

Зустріч з лісовими феями.

На своєму шляху товариші зустріли лісових фей, які грали на галявині.

«Щоб пройти далі, вам треба виконати наше завдання», – сказали вони.

Завдання для дітей: Феї просять друзів станцювати веселий танець. (Діти можуть станцювати разом з персонажами).

Звірята станцювали чудовий танець, і феї дозволили їм пройти далі.

Знахідка скарбу.

Нарешті друзі дісталися до великого дуба, під яким був захований чарівний скарб. Вони викопали скриньку і відкрили її.

«Що ж там усередині?» – з хвилюванням запитала Веселка.

Завдання для дітей: Як ви думаєте, що друзі знайшли в скарбниці? (Діти можуть висловити свої ідеї).

Усередині були чарівні речі: чарівна паличка, яка здійснює бажання, книга з казками та кольорові олівці, що ніколи не закінчуються.

Закінчення.

Звірятка повернулися додому щасливі та задоволені. Вони вирішили, що будуть користуватися чарівними речами, щоб робити добрі справи для всіх мешканців Лісового Королівства.

Завдання для дітей: Як би ви використали чарівні речі, щоб допомогти іншим? (Діти можуть поділитися своїми думками).

І жили вони довго і щасливо, допомагаючи всім навколо та насолоджуючись своїми пригодами.

Кінець.

Ця казка не лише допоможе розвивати фантазію та уяву дітей, але й навчать їх дружби, взаємодопомоги та вирішення проблем.

Емоційна гра для дітей раннього віку «Чарівні емоційні маски»

Мета гри: Допомогти дітям розпізнавати та виражати свої емоції, розвинути емоційний інтелект і вміння співпереживати.

Матеріали: маски або картки з зображеннями різних емоцій (радість, сум, злість, здивування, страх), дзеркало (для кожної дитини або одне велике), казкові персонажі (іграшки або фігурки), кольорові стрічки або тканини.

Попередня робота: виготовіть маски або картки з зображеннями основних емоцій, заздалегідь створіть казкових персонажів з іграшок або фігурок, якими будете користуватися під час гри.

Правила гри:

Вступ:

Розкажіть дітям коротку історію про чарівний ліс, де живуть казкові персонажі, які можуть відчувати різні емоції, як і діти.

Знайомство з емоціями:

Показуйте дітям маски або картки з зображеннями емоцій по одній. Пояснюйте кожну емоцію і запитуйте дітей, коли вони відчували подібне.

«Це – радість. Коли ти був дуже радий? Що робило тебе таким щасливим?»

«Це – сум. Коли тобі було сумно? Що сталося?»

Вправа перед дзеркалом:

Дайте кожній дитині дзеркало або використовуйте одне велике дзеркало для групи.

Запропонуйте дітям спробувати зробити обличчя, що відповідає кожній показаній емоції.

«Давайте зробимо обличчя радісним! Посміхніться широко!»

«Тепер зробимо сумне обличчя»

Гра з казковими персонажами: роздайте дітям іграшкових персонажів і запропонуйте придумати історії, де ці персонажі відчувають різні емоції.

«Ось наш зайчик. Що сталося, що він став такий радісний?»

«Наш ведмедик сьогодні сумний. Чому він сумує?»

Вираження емоцій через кольори:

Роздайте дітям кольорові стрічки або тканини. Запропонуйте кожній дитині вибрати колір, який, на їхню думку, відповідає кожній емоції.

«Який колір для радості? Можливо, жовтий або рожевий?»

«А який колір для злості? Червоний?»

Рухливі ігри:

Дайте дітям можливість вільно рухатися, виражаючи емоції через рухи.

«Як би ти рухався, коли радий? Можливо, ти будеш стрибати?»

«А як би ти рухався, коли злий? Ти можеш тупотіти ногами»

Закінчення гри:

Підсумуйте з дітьми, що вони дізналися про емоції. Запитайте їх, яка емоція їм найбільше сподобалася і чому.

Рефлексія:

Обговоріть з дітьми, як вони можуть допомагати один одному, коли бачать, що хтось відчуває певну емоцію. Наприклад, як вони можуть підтримати друга, коли він сумує, або як поділитися радістю.

Дані ігри допомагають дітям краще розуміти і виражати свої емоції, а також розвине в них емпатію та здатність підтримувати інших.

Висновки. Інноваційні форми є важливою складовою роботи практичного психолога дитячого садка. Вони сприяють більш ефективній взаємодії з дітьми, розвитку їхніх соціальних і емоційних навичок, а також покращують комунікацію з батьками і колегами.

Інноваційні методи роблять роботу психолога більш динамічною і привабливою для дітей, допомагаючи їм розвивати важливі навички у невимушеній ігровій атмосфері. Вони сприяють кращій взаємодії між психологом і дітьми, а також створюють умови для більш ефективної терапевтичної роботи.

Список використаних джерел

1. Бідоленко Л. Духовний розвиток особистості в освітньому інноваційному просторі / Л. Бідоленко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. 2002. № 4. С. 12–16.

2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.

3. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. 444 с.

Ребрина Андрій Анатолійович,
доктор філософії,
директор Всеукраїнського центру фізичного здоров'я населення
«Спорт для всіх»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ

Актуальність дослідження. Психологічний супровід та підтримка дітей і учнів в умовах сьогодення мають свою специфіку, обумовлену соціально-культурними змінами, новими викликами та потребами сучасного суспільства. Здебільшого це стосується викликів сучасного світу, індивідуального підходу, психологічної підтримки в навчальному середовищі, робота з батьками та педагогами, використання технологій у психологічній підтримці, етичних та конфіденційних аспектів.

В українській науці питання психологічного супроводу та підтримка здобувачів освіти в умовах сьогодення вивчає багато дослідників. Здебільшого вони піднімають актуальні аспекти, що дозволяють з практичної точки зору зрозуміти, наскільки оточуюче середовище, сучасний простір впливає на їх стан. Так, наприклад, дослідники Каменщук Т.Д. та Жук Т.В. вивчають питання психологічного благополуччя учнів як основа освітнього процесу: з досвіду фінської асоціації психічного здоров'я. Романовська Д.Д., Байдик В.В., Каменщук Т.Д. розглядають аспекти збереження психічного здоров'я педагогів в умовах пандемії COVID-19. Резнік С.Д. та Сахарова К.О. вивчають питання психологічної служби у закладі освіти, її призначення та перспективи розвитку. Шаров С.В., Шарова Т.М. порушують проблеми соціалізації в суспільстві засобами мистецтва слова. Тож бачимо, що дане питання актуальне, однак з точки зору збереження здорового способу життя потребує додаткового вивчення та дослідження.

Метою статті є дослідження актуальних методів та підходів до психологічного супроводу і підтримки здобувачів освіти в сучасних умовах, зосереджуючись на впровадженні здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Постійна присутність дітей в онлайн-середовищі впливає на їх психічне здоров'я. Це призводить до проблем з самооцінкою, кібербулінгу та залежності від гаджетів. Пандемія вплинула на психічне здоров'я дітей, викликаючи підвищений рівень тривожності, депресії та ізоляції через карантинні заходи та дистанційне навчання. Усвідомлення екологічних проблем та глобального потепління викликає у дітей страхи та тривоги щодо майбутнього планети. З огляду на ці питання, проблема викликів сучасного світу досить вагомим та потребує додаткового вивчення в сучасних умовах.

На сьогодні важливо створювати індивідуальні програми психологічного супроводу, що враховують унікальні потреби кожної дитини. Це включає оцінку психологічного стану, визначення сильних та слабких сторін, а також розробку стратегій підтримки. Забезпечення спеціалізованої допомоги для дітей з особливими освітніми потребами, такими як аутизм, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, дислексія та ін. [1, с. 65].

Психологічна підтримка в навчальному середовищі відіграє важливу роль. Наявність шкільних психологів, які проводять регулярні консультації, групові заняття та профілактичні заходи потрібні для підтримки психічного здоров'я учнів. Включення програм, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок, самоусвідомлення та регуляції емоцій також суттєво впливають на стан здобувачів у закладах загальної середньої освіти. У результаті діти та учні краще справляються з емоційними та соціальними викликами [3, с. 67].

Дієвим механізмом підтримки дітей в умовах сьогодення є робота з батьками та педагогами [2, с. 30]. Організація тренінгів та освітніх програм для батьків і педагогів з метою підвищення їхньої обізнаності про психічне здоров'я дітей, а також навчання ефективним методам підтримки та взаємодії дозволяють побудувати комунікаційну

платформу для спільної співпраці. Розробка спільних стратегій взаємодії між психологами, вчителями та батьками дозволяє створити єдиний підхід до підтримки дитини.

Використання сучасних технологій у психологічній підтримці здобувачів освіти є нагальним питанням сьогодення. Більшість дітей, які покинули тимчасово окуповані території України, мають травми. Однак, на відстані кращі педагоги-практики та психологи не можуть допомогти їм оговтатись та прийти в норму. Альтернативним варіантом є використання платформ для відеозв'язку з метою проведення консультацій з дітьми та підлітками, що дозволяє надавати психологічну допомогу навіть у віддалених районах. Доречними тут є мобільні додатки, які допомагають дітям справлятися зі стресом, тривогою та іншими психологічними проблемами. Психологічна підтримка здобувачів освіти може бути здійснена шляхом використання мистецтва слова, зокрема через літературу. Однак, тут треба бути обережними із вибором літератури, враховуючи жанри творів, вікову категорію дітей, а також смислове наповнення текстів [5, с. 112].

В умовах сьогодення не треба забувати про етичні та конфіденційні аспекти. Забезпечення конфіденційності інформації про психічний стан дітей, що особливо важливо при роботі з особистими даними в онлайн-середовищі є важливим аспектом в умовах російсько-української війни. Тут треба пам'ятати про дотримання етичних стандартів у взаємодії з дітьми, включаючи повагу до їхніх прав та потреб, створення безпечного та довірливого середовища [4, с. 76].

Висновки. Психологічний супровід та підтримка здобувачів освіти в умовах сьогодення потребують комплексного підходу, що включає врахування сучасних викликів, індивідуальних потреб, інтеграцію новітніх технологій та активну співпрацю з батьками і педагогами. Такий підхід сприяє забезпеченню всебічного розвитку та благополуччя здобувачів, допомагаючи їм ефективно справлятися з психологічними труднощами та адаптуватися до сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Каменщук Т.Д., Жук Т.В. Психологічне благополуччя учнів як основа освітнього процесу: з досвіду фінської асоціації психічного здоров'я. The process and dynamics of the scientific path: collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (Vol. 2), September 17, 2021. Athens, Hellenic Republic: European Scientific Platform. Pp. 65–68.

2. Резнік С.Д. Психологічна служба у закладі освіти та її призначення. Актуальні проблеми освіти і науки : досвід та сучасні технології. 2020. С. 30–33.

3. Романовська Д.Д., Байдик В.В., Каменщук Т.Д. Збереження психічного здоров'я педагогів в умовах пандемії COVID-19. International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 232 pages. Pp. 67–71.

4. Сахарова К.О. Перспективи розвитку психологічної служби у закладах освіти. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. № 2. 2021. С. 76–81.

5. Шаров С.В., Шарова Т.М. Художній простір на тему інклюзії як засіб соціалізації в суспільстві. Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (9–10 серпня 2019 р., м. Одеса). Одеса, 2019. С. 112–115.

Ребрина Андрій Анатолійович,
доктор філософії,
директор Всеукраїнського центру фізичного здоров'я населення
«Спорт для всіх»,
старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання
Національного університету фізичного виховання і спорту України;
Ребрина Марина Василівна,
аспірант
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ, СПРИЯТЛИВИХ ДЛЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Основою розвитку мотивації фахівців вважаємо усвідомлення ними себе як самостійної цінності. Цей компонент сприяє тому, що фахівець сприймає цінності власної діяльності як особистісні в процесі підготовки до професійної самореалізації й реалізації власної професійної позиції в професійній діяльності з дітьми підліткового віку, а також передбачає сформованість інтересів і потреб до професійного саморозвитку й самовдосконалення.

Актуальність розвитку мотивації майбутніх фахівців до формування особистісних якостей, сприятливих для здорового способу життя у дітей підліткового віку в структурі підготовки майбутніх аргументоване усвідомленням того, що рушієм, спонуканням до будь-якої діяльності загалом є мотив, який забезпечує професійну готовність фахівців.

Мотиваційний складник такої готовності відображає позитивну емоційну налаштованість на здоров'язбережувальну діяльність, передбачає формування активної життєвої та професійної позиції у сфері здоров'ятворення і здоров'язбереження, професійно важливих якостей, усталеної мотивації та усвідомлення потреби в опануванні й розвитку здатності формувати культуру здоров'я дітей підліткового віку в процесі майбутньої здоров'язбережувальної професійної діяльності.

Мета дослідження полягає у актуалізації проблематики щодо формування особистісних якостей, сприятливих для здорового способу життя та обґрунтуванні розвитку мотивації майбутніх фахівців на основі інтерактивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Потенціал можливостей роботи в розвитку мотивації майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту розкривається через декілька векторів. Зокрема, вектор роботи з викладачами (розширення науково-методичної бази з формування соціальних, пізнавальних, професійно-ціннісних мотивів майбутніх фахівців) має наступні основоположні засади:

– значущість чинника мотивації для успішного навчання та подальшої професійної реалізації (розуміння, що фактор мотивації часто більш вагомий за фактор інтелекту для усвідомлення власної суб'єктивної позиції);

– соціальні мотиви майбутніх фахівців як усвідомлення соціальної ваги навчання, його важливості для професійного зростання, соціальної ідентифікації, подальшого особистісного розвитку й самореалізації, можливостей для побудови стратегій взаємодії з іншими в професійній та особистісній сферах;

– пізнавальні мотиви майбутніх фахівців як прагнення до пізнання, оволодіння новою інформацією, відкриття нових професійних та особистісних аспектів, інтерес до опанування знань, умінь, навичок, розвиток допитливості, зацікавлення, отримання емоційного задоволення від інтелектуальної діяльності, спрямованість на оволодіння інструментарієм для професійного зростання;

– професійно-ціннісні мотиви майбутніх фахівців як формування готовності майбутніх фахівців до побудови стратегії професійного розвитку; професійного самовизначення, прагнення до успіху, усвідомлення місця цінності здоров'я та навичок здорового способу життя як фундаменту в ієрархії життєвих цінностей, формування потреби бути здоровим, оволодіння ефективними засобами для формування сприятливих для здорового способу життя особистісних якостей дітей підліткового віку;

– зумовленість мотивації студентів до навчальної діяльності не лише академічними успіхами та досягненнями, а й низкою взаємозалежних факторів (професійних, соціальних, побутових, особистісних, просторових тощо);

– позитивні (мотивація досягнення успіху, соціальної значущості, професійного й особистісного зростання, самореалізації) і негативні (мотивація тривожності, соціального примусу, уникнення невдач, навчання заради навчання, без мети й користі, мотивація очікуваної цінності) мотиви в освітній і професійній діяльності майбутніх фахівців фізичної культури та спорту;

– важливість застосування в освітньому процесі методів, форм, прийомів, які сприяють розвитку мотивації майбутніх фахівців (педагогічна підтримка для розвитку прагнення до самовдосконалення, використання особистісно орієнтованих матеріалів, включення в різнопланові форми діяльності на основі співпраці, створення ситуації успіху, ситуації вибору, кооперативне навчання, самоосвітня діяльність тощо).

Вектор роботи із застосування інноваційних форм і методів роботи для розширення знань, умінь та навичок студентів як підґрунтя для професійного успіху реалізований через: розвиток мотивації майбутніх фахівців до формування в підлітків якостей ЗСЖ на основі форм та методів інтерактивного навчання; розвиток мотивації майбутніх фахівців до формування в підлітків якостей ЗСЖ на основі самоосвітньої діяльності.

Розвиток мотивації майбутніх фахівців до формування в підлітків якостей ЗСЖ на основі інтерактивного навчання зумовлений теоретичними й методичними положеннями про ефективність використання інтерактивних форм і методів у процесі оволодіння знаннями, вміннями, навичками, формування компетентностей, розвиток особистісних і професійних якостей [2].

Завдяки формам і методам інтерактивного навчання, студенти мають змогу розвивати навички пошуку, відбору й аналізу інформації, застосовувати творчий підхід до виконання завдань, набувати досвіду реалізації отриманих знань у практичній діяльності, розвивати критичне мислення, навчатися способів аргументації та переконання, моделювати ситуації навчальної і професійної діяльності, удосконалювати навички конструктивної взаємодії тощо.

Отже, сутність інтерактивного навчання полягає у створенні мотиваційних умов, за яких опановані знання інтегруються в професійну компетентність студента.

У процесі формування мотиваційного успіху (інтересу) майбутніх фахівців доречно використовувати низку форм, прийомів і методів інтерактивного навчання для: створення позитивної взаємодії в колективі; налагодження конструктивної комунікації в освітньому процесі; актуалізації опанованих знань, засвоєння нових знань, умінь, навичок, їх узагальнення та систематизації; формування ціннісних установок здорового способу життя; сприяння рефлексії пізнавальної діяльності студентів.

Прикладами таких активностей слугують творчі завдання, складання Mind maps (інтелектуальних карт), дебати, письмові дебати, інтерактивні лекції, дискусії, пізнавальні суперечки, проблемно-пошукові ситуації, панельні дискусії, метод контрольних запитань, аналіз подій, творчий діалог та інші.

Розвиток мотивації майбутніх фахівців до формування в підлітків якостей ЗСЖ на основі самоосвітньої діяльності зумовлений розумінням необхідності формування культури самоосвітньої діяльності студентів як фундаменту для подальшого професійного зростання. У цьому руслі передбачено формування цінності самоосвіти в подальшому особистому та професійному житті; формування навичок ефективної роботи з інформацією (пошук, вибір

джерел, опрацювання, критичне осмислення, перевірка достовірності тощо); залучення студентів до різних видів діяльності, спрямованих на самостійне оволодіння знаннями.

Важливим аспектом роботи є виконання студентами індивідуальних і групових проєктів (дослідницьких, інформаційних, творчих).

Індивідуальні проєкти вможливають цільове спостереження за ходом виконання завдань, ступенем відповідальності студента, сприяють набуттю досвіду реалізації всіх етапів виконання та формуванню навичок (аналітичних, пошукових, презентаційних). Групові проєкти оптимізують розвиток навичок ефективної взаємодії, командної роботи, вияв лідерських навичок тощо.

У роботі доречно застосовувати проблемно-пошукові методи, які актуалізують творчі пошуки, сприяють формуванню нових і поглибленню наявних знань, формують навички аналізу, узагальнення, ухвалення рішень. Ефективним у самоосвітній діяльності є дослідницький метод, суть якого полягає в проведенні студентами дослідження на певну тематику. Наприклад, студентам запропоновано провести низку аналогічних досліджень, присвячених важливим особистісним якостям дітей підліткового віку, що є сприятливими для формування навичок здорового способу життя («емоційна стійкість, саморегуляція, організованість, наполегливість, дисциплінованість, цілеспрямованість: ключові характеристики, роль у збереженні та зміцненні здоров'я, методи формування»).

Ефективним інструментом роботи є проведення фокус-груп серед студентів і викладачів. Суть таких фокус-груп полягає в тому, що увага студентів була сфокусована на темі збереження здоров'я та необхідних для цього якостей. Це сприяє з'ясуванню ставлення майбутніх фахівців до окресленого аспекту, виявленню мотивації до здорового способу життя, уточненню наявних знань, аналізу проблемних аспектів, які потребують доопрацювання [1].

Крім набуття студентами досвіду організації та проведення такого типу дослідження, перевагами методу фокус-групи є: різноманітність інформативних даних, отриманих у ході роботи; обговорення різноаспектних питань предмета дослідження; залученість як учасників, так і організаторів в активну співдію; стимулювання зацікавленості до теми здорового способу життя та особистісних якостей; з'ясування суб'єктивної значущості теми для кожного учасника; гнучкість у виборі обговорюваних питань тощо.

Студентам потрібно було з'ясувати, які якості респонденти кожної групи вважають найбільш значущими для здорового способу життя, та проранжувати їх. Отримані результати необхідно порівняти й обговорити. Така робота вможливує глибокий аналіз особистісних якостей здорового способу життя [3].

Висновки. Таким чином, впровадження пропонованого інструментарію передбачає стимулювальний вплив на майбутніх фахівців для формування в них інтересу до професії, потреби в спілкуванні з дітьми й організації здоров'язбережувальної діяльності дітей підліткового віку, прагнення до самовизначення та самореалізації; підвищення їхньої активності, мобілізації творчих сил. Формування цілеспрямованої позитивної мотивації студентів до розвитку сприятливих для здорового способу життя особистісних якостей дітей підліткового віку забезпечується в умовах інноваційного освітнього середовища, що сприяє підготовці мобільних майбутніх фахівців, здатних швидко реагувати на всі нововведення в освітньому процесі, творчо впроваджувати інноваційні ідеї здорового способу життя в професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Долинська Л.В., Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 116 с.
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство у школах України: теорія і методика навчання». Київ, 2014. 95 с.
3. Ребрина А.А. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до формування сприятливих для здорового способу життя особистісних якостей дітей підліткового віку : дис. ...канд. пед. наук : 011. Хмельницький. 2023. 343 с. URL:

Савьолова Оксана Володимирівна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Пам'ять як один із рівнів відображення оточуючої дійсності є системою дій, які сприяють організації і збереженню минулого досвіду. Психофізіологічний процес, який виконує функції запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу. Дитина у сучасному суспільстві стикається з великим об'ємом інформації, яку треба опрацювати, щоб потім спиратись на неї як в освітньому процесі, так і у повсякденному житті. Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, що відбуваються в процесі запам'ятовування, зокрема формується логічна пам'ять. Об'єм, точність запам'ятовування зумовлюється не тільки віковими особливостями, а й чинниками, пов'язаними з життєвим досвідом. Не вмючи ще диференціювати завдання, молодші школярі виробляють у себе настанову на дослівне запам'ятовування й відтворення.

Мета дослідження – проаналізувати методи і прийоми розвитку пам'яті у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. В молодшому шкільному віці пам'ять, як і всі інші психічні процеси, набуває суттєвих змін: стає більш довільною, свідомо регульованою і опосередкованою. Перетворення мнемічної функції зумовлені значним підвищенням вимог до її ефективності, високий рівень якої необхідний при виконанні різних мнемічних задач, що виникають в ході учбової діяльності. Дитина-школяр повинна багато запам'ятовувати, заучувати матеріал дослівно, вміти переказувати його близько до тексту або своїми словами, крім того пам'ятати заучене і вміти відтворити його через тривалий час [1; 3].

Труднощі у молодшого школяра, пов'язані з потребою запам'ятовувати, відбиваються на учбовій діяльності і впливають, в кінцевому результаті, на відношення дитини до навчання і школи. У першокласників добре розвинута мимовільна пам'ять, яка фіксує яскраві, емоційно-насичену для дитини інформацію, події її життя. Але багато з того, що необхідно запам'ятовувати молодшому школяреві в школі, для нього нецікаво, тому мимовільної пам'яті недостатньо для повноцінного засвоєння навчальної інформації.

Слід зазначити, що зацікавленість дитини в шкільних заняттях, її активна позиція, висока пізнавальна мотивація є необхідними умовами розвитку пам'яті. Доречним є твердження, що для розвитку пам'яті корисні не стільки спеціальні вправи на запам'ятовування, як формування зацікавленості до занять, до окремих учбових предметів, розвиток позитивного відношення до них. Практика показує, що одного інтересу до навчання недостатньо для розвитку довільної пам'яті як вищої психічної функції, необхідна система психологічної роботи для надання допомоги учням [2; 3].

Таким чином, з метою розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку ми пропонуємо розвивальні заняття «Розвиток пам'яті молодших школярів», які можуть бути проведені практичним психологом. Заняття направлені на розвиток різних видів пам'яті, навичок і прийомів запам'ятовування в учнів початкових класів.

При проведенні розвивальних занять використовуються елементи гри, танцювальні рухи. Психологічні дослідження свідчать, що поєднання сприйняття інформації з механічною дією, позитивно впливає на результативність запам'ятовування і точність наступного відтворення [2; 3; 4].

Діти швидше запам'ятовують рухи, потім сам текст вірша, а далі поєднують вірш з рухами. Виконання вправ викликає радість в учнів, почуття задоволення. Такі заняття розвивають пам'ять, збільшують словниковий запас, формують правильну вимову, під час роботи розвивається мовлення.

Завдання, які були були окреслені для розвивальних занять:

1. Сприяти розвитку особистісно активного ставлення до нового.
2. Формувати позитивне ставлення до навчання.
3. Удосконалювати здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки певних явищ, з предметів навколишньої дійсності.
4. Підвищити рівень розвитку уваги, пам'яті, мислення молодших школярів.
5. Сформувати адекватну самооцінку шляхом розвитку індивідуального потенціалу кожного з учнів.

Розвивальна робота складається з 21 заняття, тривалістю 30 хв. Орієнтовна кількість учасників заняття до 12 осіб. Розглянемо зміст кожної зі структурно-змістових частин занять.

У вступній частині заняття метою є:

- знайомство, створення умови для ефективної співпраці;
- налаштування учасників на роботу та повідомлення теми заняття.
- прийняття правил для продуктивної роботи під час заняття.

Необхідно звернути увагу, що до вступної частини заняття входять вправи, які розраховані на встановлення доброзичливої та ефективної співпраці в групі. Створення позитивної психологічної атмосфери в групі є показником ефективності проведеного заняття.

Основна частина заняття присвячена формуванню власної мети діяльності, мотивації та усвідомленню відповідальності за досягнення певних результатів, розумінню своєї індивідуальності та неповторності, розвиток вміння об'єктивно оцінювати свої якості.

Заключна частина включає в себе рефлексивні вправи, які дають можливість учасникам зняти напругу та відпочити, налагодити конструктивну взаємодію з однолітками.

Розвивальне заняття, яке включає вправи різного спрямування, спирається на поєднання розвитку пізнавальних процесів з активними руховими вправами, що сприяє виконанню поставлених завдань.

Слід зазначити, що розвиток пам'яті у молодшому шкільному віці, насамперед, залежить від зацікавленості дитини. Яскраві образи, нестандартні порівняння, зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато ефективніше, ніж багаторазове повторення незрозумілих понять [2; 3].

Для вдосконалення пам'яті потрібні постійні тренування. Регулярне звернення до пам'яті, уваги стає звичкою, створює умови для формування продуктивної пам'яті. Проте, тренування не повинно бути ізольованим актом, штучним повторенням одного і того ж. Слід зазначити, що вдосконаленню пам'яті дуже шкодить перенапруження, негативні емоції, пасивність і лінощі. Завдання треба поступово ускладнювати, а їхнє виконання свідчитиме про зростання тренувального ефекту [4]. Рухова пам'ять відіграє найважливішу роль в життєдіяльності людини. Розучування рухів розвиває у дитини координацію, дає розвантаження нервової системи і навантаження м'язової системи. Рухливі ігри необхідно включати в кожне заняття.

Для батьків та вчителів важливою умовою ефективного запам'ятовування є дотримання певних правил:

- запам'ятовувати треба в доброму гуморі і на «свіжу голову», коли ще не відчувається втома;
- під час запам'ятовування не треба чергувати матеріал, близький за формою і змістом;
- потрібно обробляти інформацію для запам'ятовування, порівнюючи різні дані, спираючись на асоціації (змістові і структурні), виділяючи опорні сигнали (вузлики на пам'ять);

- творчо застосовувати ейдетичні прийоми, штучно наділяючи інформативний матеріал змістовими зв'язками, значенням, залучаючи різні види пам'яті;
- немає поганої пам'яті, є невміння нею правильно користуватися;
- коли ваша дитина щось вивчає, налаштовуйте її на увчлення, а не на запам'ятовування;
- не порівнюйте здібностей та здобутків вашої дитини з іншими, акцентуйте увагу на її досягненнях, а не на помилках [5].

Розглянемо декілька вправ для розвитку пам'яті у молодшому шкільному віці.

Гра «Повтори навпаки»

Ведучий зачитує 1-3 складові слова – учень повторює їх, вимовляючи навпаки.

Наприклад: сон – нос, бар – раб, село – олес тощо.

Гра «Запам'ятай і намалюй»

Ведучий демонструє протягом 3-5 с низку простих геометричних фігур. Після цього кожен з учнів відтворює в зошиті це по пам'яті.

Для ускладнення вправи кількість фігур можна збільшувати, а також змінювати їх на інші знайомі для дітей об'єкти.

Гра «Запам'ятай»

За 7 сек. запам'ятати ряд чисел, дати відповідь на питання.

5, 6, 19, 3, 1, 4, 12, 8.

- Назвати перше і останнє числа.

- Назвати третє число.

- Назвати двозначні числа.

- Чи правда, що п'ятим було число 1?

Вправа «Бабуся складає в свою валізу...»

Ведучий починає розповідь: «Бабуся складає в свою валізу... гребінець», а наступний гравець має повторити вже сказане, додавши свій предмет: «Бабуся складає в свою валізу... гребінець... і хусточку» і т.д. Гра триває доти, доки ряд не стає таким довгим, що його вже не можна відтворити.

Вправа «Художник»

З групи вибирають двох дітей. Один – «художник», а інший замовляє йому свій портрет. Решта дітей – глядачі. Художник уважно дивиться на замовника 1,5 – 2 хв., а потім повертається до глядачів і з пам'яті описує його зовнішність.

Вправа «Каскад слів»

Мета: розвивати обсяг короткочасної слухової пам'яті.

Вчитель називає слова, а учні повторюють за ним – спочатку одне, потім два, три і так далі.

Список слів:

Мама.

Мама, дитина.

Мама, дитина, школа.

Мама, дитина, школа, шоколад.

Мама, дитина, школа, шоколад, крейда.

Мама, дитина, школа, шоколад, крейда, квітка.

Мама, дитина, школа, шоколад, крейда, квітка, зайчик [5].

Таким чином, у молодшому шкільному віці пам'ять набуває виразного пізнавального характеру. Дитина починає усвідомлювати особливе мнемічне завдання, відокремлювати його від якогось іншого [2; 3].

Висновки. Отже, розвиток пам'яті, пов'язаний з формуванням мовлення, мислення, емоційних реакцій, рухових навичок, творчості. Він не є статично однорідним, а містить в собі ряд складних процесів.

До школи дитина зайнята грою. У цей час вона запам'ятовує легко і швидко те, що їй цікаво. У першокласників (як і у дошкільників) добре розвинена мимовільна пам'ять, яка

фіксує яскраві, емоційно насичені для дитини відомості і події її життя. Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку розвивається у двох напрямках: довільності і усвідомлення. Діти мимовільно запам'ятовують учбовий матеріал, який є цікавим для них і подається в формі гри, а також пов'язаний з яскравими наглядними посібниками або образами, спогадами.

Для прискорення процесу запам'ятовування, необхідно допомогти дитячій пам'яті трансформувати інформацію в комфортний для неї вигляд. Іншими словами, будь-яку інформацію треба постаратися зробити такою, щоб вона була виглядала як яскраве враження.

Слід зазначити, що розвинена увага забезпечує ефективне запам'ятовування. Тому треба, по-перше, виробити навички концентрації уваги, а по-друге, постійно ці навички активізувати. Удосконалення пам'яті в молодшому шкільному віці зумовлене набуттям під час учбової діяльності різних методів і стратегій запам'ятовування, пов'язаних з організацією і обробкою матеріалу, який опрацьовується.

Список використаних джерел

1. Білоус О.В. Вікова психологія: навчальний посібник. Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. 108 с.

2. Левченко І.М. Розвиток пам'яті та особливості запам'ятовування в молодшому шкільному віці. Досвід особистості: теорія і практика. Збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (27–28 лютого 2020 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С.133–137.

3. Макарова Л.Л. Проблема ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогіка та вікова психологія»; Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2001. 17 с.

4. Практики розвитку пам'яті. Лайфхаки від учителів. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-rozvytku-pam-yati-lajfhaky-vid-uchyteliv/> (дата звернення: 10.01.2024).

5. Тарасевич О.В. Психологічні особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. Вип. 12. С. 120–123.

Сєрова Юлія Володимирівна,

вихователь

Глухівського дошкільного навчального закладу

(ясла-садок) «Фіалка»

Глухівської міської ради Сумської області

НЕТРАДИЦІЙНІ ЗАСОБИ МАЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні виняткового значення набуває питання становлення творчої особистості, вивільнення та розвитку її здібностей, організації освітнього процесу, який вирішував би питання творчості як важливого компонента розвитку особистості. Про це йдеться в нормативно-правових документах, що регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів в Україні, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти, Державному стандарті дошкільної освіти України. Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, її метою визначається розвиток особистісної культури дитини через відкриття їй світу в його цілісності та різноманітності. При цьому дитина має займати активну, самостійну, творчу життєву позицію. Значний внесок у дослідження проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку зробили сучасні науковці Н. Гавриш, В. Моляко, М. Поддяков, Т. Піроженко, Н. Портницька,

О. Трусова, Р. Чумічева та інші, які зазначають, що одним з механізмів розвитку творчих здібностей дитини є залучення її до активної практичної діяльності, і підкреслюють роль продуктивних видів діяльності як засобів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Н. Данько вважає, що творчі здібності – це складне психологічне явище, яке не виникає само по собі і не є природним арсеналом вже «готових благ». Підґрунтям їх можуть бути задатки, які притаманні кожній людині. Чим вище рівень розвитку здібностей людини, тим більше можливостей відкривається для її творчої діяльності [1]. Із загальної проблеми розвитку творчих здібностей можна виокремити аспект використання нетрадиційних технік малювання, як засобу розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Проблема дитячої творчості тісно пов'язана з розвитком зображувальних здібностей. Здібності розвиваються на основі певних задатків. У їхньому розвитку велику роль відіграє тип вищої нервової діяльності: художній чи мислинневий. Зображувальні здібності можуть досягти вищого рівня у тих, хто належить до художнього типу вищої нервової діяльності. Вважається, що для дошкільного віку характерна схильність до художнього типу. Чим вищий рівень розвитку як загальних, так і зображувальних здібностей, тим більше можливостей відкривається для творчої діяльності.

Мета дослідження – розкрити можливості нетрадиційного малювання для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Базовий компонент дошкільної освіти виходить із того, що в центрі уваги педагога має бути дитина її інтереси, можливості, прагнення, очікування. Усе це означає, що реальною має стати практика визначення пріоритету дитячого буття – творчого, насиченого, інтенсивного, піднесеного, тобто такого, що відповідає природі дошкільника.

Образотворча діяльність є одним із найцікавіших занять для дошкільнят, бо саме через малюнок за допомогою фарби, олівця вони мають змогу передавати свої враження про навколишню діяльність, виражати своє ставлення до неї.

Найкраще творчі здібності проявляються в процесі малювання. Заняття з малювання повинні стати зустріччю з прекрасним: природою, людиною, світом мистецтва [3]. У процесі малювання у дитини удосконалюється спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності, вміння доступними засобами самостійно створювати красиве. Малюючи, дитина розвиває певні здібності: зорову оцінку форми, орієнтування у просторі, почуття кольору. Розвиваються також спеціальні вміння і навички: координація очей та володіння кистю руки [3].

Привертаючи малюка до краси, навчаючи його розрізняти тепло та різноманітність кольорів, можемо помітити, як змінюється його настрій, якої зацікавленості набуває погляд. Використання таких методів допомагає відійти від копіювання готових образів, утворення шаблонів, стимулює дітей індивідуально по-своєму відтворити в зображенні свої фантазії, настрої і переживання.

Важливо також для розвитку творчості у дошкільників використовувати нетрадиційні техніки малювання. На противагу традиційності, нетрадиційність дає можливість відійти від стереотипів, надати дитині максимальну свободу в її образотворенні. Нетрадиційні техніки досить прості в технічному плані, діти легко їх засвоюють і отримують задоволення від результатів. Вони також дають дітям унікальні можливості для експериментування, пошуків образів, сміливих втілень на папері незвичайних фантазій, вражень, думок [1].

Нетрадиційні техніки малювання відкривають широкі можливості для розвитку уяви і творчих здібностей дітей, вони описані в мистецькій і методичній літературі, в Інтернеті.

В основу досвіду використання нетрадиційних технік покладена ідея навчання без примусу, заснована на досягненні успіху, на переживанні радості світу, на щирому інтересі дошкільника у виконанні творчого завдання з використанням нетрадиційних технік. Такі завдання ставлять дитину в позицію «творця» активує і направляє думки дітей, впритул підводить до межі, за якою може розпочатися зародження власних художніх задумів [4].

Оволодіння дітьми нетрадиційними художніми техніками розв'язує наступні завдання:

- 1) розвивати позитивний емоційний інтерес до діяльності і результатів малювання;
- 2) викликати захоплення інструментом (квачик, штамп, зубна щітка тощо) та матеріалами для зображення (фарби, пластилін);
- 3) відпрацьовувати вміння і навички роботи в обмеженому певними рамками полі діяльності.

Робота з дітьми передбачає цілий комплекс заходів з використанням різних форм і методів. Проводилася робота у вигляді занять малими групами або як спільна діяльність дорослого з дошкільником. Малювання нетрадиційними техніками вимагає суттєві зміни у методиці роботи з дітьми. У ній вдало повинні поєднувались творчі завдання різної складності, технічні хвилинки, ігри та вправи художнього змісту, художнє експериментування. Від заняття до заняття діти здобувають унікальний досвід творчої самореалізації, вони досліджують, фантазують, поєднують знайомі елементи в нові комбінування, відчувають себе до певної міри чаклунами та творцями.

Знайомство дітей з нетрадиційними прийомами малювання – процес тривалий. Відчутних результатів у малюванні можна досягти лише систематичною, послідовною роботою, і ця робота проходила у всіх видах дитячої діяльності: на заняттях, в іграх, у праці [2].

Нетрадиційні матеріали й засоби зображення: пробки, зубні щітки; листя дерев, квітів, трави; овочеві штампи й печатки; пористі губки цікаві дітям як гра з невідомим. Це й займає їх, і втягує у творчий процес. Під час малювання пальцями рук дитина одержує незвичайно почуттєву насолоду при тактильних контактах з фарбою, папером, водою.

До нетрадиційних технік належить малювання: долонями, пальцями, ватними паличками, зубочистками, поролоном, малювання нитками, кляксографія тощо [2].

Заняття з малювання засобами нетрадиційних технік може розпочинатися з малюками від 2-3 років. Малюючи діти відчувають себе незалежними, пізнають таємниці композиції, кольору, дослідницьку втіху, творче збудження.

Доступність використання нетрадиційних технік визначається віковими особливостями дошкільнят. Тому, починати роботу потрібно з молодшого віку з таких технік, як малювання пальчиками, долонькою, відбитки печатками з картоплі, тичкування жорстким напівсухим пензлем.

Дітей середнього дошкільного віку можна знайомити з більш складними техніками: друкування поролоном, пробками; малювання зубною щіткою; малювання восковими крейдама + акварель, малювання свічкою + акварель; відбитки листям; малювання ватними паличками.

Старші діти можуть малювати іншими техніками, які не менш цікаві. Малювати можна абсолютно всім, що є під рукою – листям з дерева, звичайними целофановими кульками, зубочистками, ватними паличками.

В старшому дошкільному віці діти можуть освоїти ще більш складні техніки: малювання мотузочками; малювання по сирому паперу; гратаж; малювання вугіллям, малювання піском, мильними бульбашками, зім'ятим папером; набризк; кляксографія з трубочкою; монотипія пейзажна; друк за трафаретом; монотипія предметна; кляксографія звичайна; пластілінографія.

Кожна з цих технік – це маленька гра. Їх використання дозволяє дітям відчувати себе розкутіше.

Оригінальне малювання розкриває творчі можливості дитини, дозволяє відчути фарби, їхній характер і настрій. І зовсім не страшно, якщо ваш маленький художник забрудниться, головне – щоб він одержував задоволення від спілкування з фарбами й радувався результатам своєї праці.

Підвищенню ефективності навчання сприяє інтерес до образотворчої діяльності. Використання нетрадиційних форм роботи у навчанні дошкільнят зображувальної діяльності

є доцільним і необхідним. Вони сприяють підвищенню рівня дитячої уяви, інтересу дітей до художньої діяльності. Дитина повинна усвідомлювати сам процес зображення, добирати необхідні матеріали, виразні засоби, техніки для створення виразнішого художнього образу. Наприклад: «безхмарне небо» – техніка заливки; «небо з хмаринками» – малювання восковою свічкою, канцелярським клеєм; «дощове небо» – техніка малювання по вологому; «сонячне небо» – техніка малювання зубною щіткою і тканиною; «засніжене небо» – техніка малювання зубною пастою.

Висновки. Таким чином, щоб творчість дітей була більш продуктивною і цікавою, приносила їм багато задоволення, педагоги мають створювати радісну, спокійну атмосферу самодіяльності, яка сприятиме проявам дитячої свободи і розкутості в малюванні. Нетрадиційне малювання розкриває креативні можливості дитини, дозволяє відчувати фарби, їх характер і настрій. Освоєння нетрадиційних технік малювання дозволяє наповнити заняття позитивними емоціями, зробити кожне заняття святом. Нетрадиційні техніки малювання розвивають у дітей логічне і абстрактне мислення, фантазію, спостережливість, увагу і впевненість у собі.

Уведення в освітній процес в роботі з дошкільниками нетрадиційних технік малювання допоможуть виховати покоління, яке буде всебічно розвиненим і естетично обізнаним та креативним.

Список використаних джерел

1. Данько Н.П. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. Початкова школа. 2013. № 4. С. 1–2.
2. Демчик М. Нетрадиційні техніки. Палітра педагога. 2001. №3. С. 14-18.
3. Микуліна А.К. Особливості розвитку творчості у дітей дошкільного віку. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія», Мукачєво : Видавництво МДУ, 2016. Випуск 1 (3). С. 192–196.
4. Шульга Л. Розвиток творчих здібностей дітей середнього дошкільного віку (на заняттях з малювання). Запоріжжя, 2001. 40 с.

Сіренко Олена Станіславівна,
практичний психолог
Відокремленого структурного підрозділу
«Сумський фаховий коледж
Національного університету харчових технологій»,
м. Суми, Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження особливостей психологічної підтримки підлітків в умовах воєнного стану надзвичайно висока з декількох причин: підлітки, які переживають воєнний стан, можуть зазнавати серйозних емоційних стресів та травматичних подій, що може вплинути на їх психологічне та емоційне здоров'я; підлітки перебувають у період формування своєї особистості та ідентичності, тож вони особливо вразливі до впливу воєнного конфлікту що впливає на їхнє самовизначення та становлення як особистостей; підлітки, які переживають воєнний стан, потребують додаткової підтримки та психологічної допомоги для подолання стресу, травм та негативних емоцій; внаслідок воєнного конфлікту можуть бути під великим ризиком для свого здоров'я та безпеки, що може призвести до психологічних та емоційних труднощів.

Дослідження дозволить краще зрозуміти унікальні потреби та виклики, з якими зіштовхуються підлітки в умовах воєнного конфлікту. Це допоможе розробляти більш ефективні підходи до психологічної підтримки. Результати досліджень можуть служити

основою для розробки програм та інтервенцій з психологічної підтримки, спрямованих на задоволення конкретних потреб підлітків під час воєнного стану. Дослідження може допомогти в оцінці ефективності різних підходів та програм психологічної підтримки для підлітків у воєнних умовах та визначенні найбільш оптимальних стратегій. Результати дослідження можуть бути корисними для психологів, які працюють з підлітками у воєнних умовах, допомагаючи їм розробляти та впроваджувати ефективніші підходи до роботи з цією групою. Розуміння потреб та викликів підлітків у воєнних умовах допоможе вчасно виявляти та запобігати негативним наслідкам, таким як поява психічних розладів або соціальна ізоляція. Дослідження може допомогти виявити ресурси та механізми, які сприяють стійкості та психологічному благополуччю підлітків у воєнних умовах, що є ключовим для їхньої адаптації та виживання. Отже, дослідження особливостей психологічної підтримки підлітка в умовах воєнного стану є надзвичайно важливим для покращення якості життя та психологічного благополуччя цієї вразливої групи населення.

Мета статті – полягає в глибокому розумінні та аналізі потреб підлітків у воєнних умовах з метою покращення процесів психологічної підтримки та забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя.

Виклад основного матеріалу. Війна та конфлікти, незалежно від їхнього масштабу чи тривалості, можуть мати серйозний вплив на психічне здоров'я та емоційний стан підлітків. Стрес, тривога та травматичні події можуть перешкоджати навчанню, погіршувати психологічне благополуччя та загрожувати загальному здоров'ю підлітків. У таких умовах надання психологічної підтримки стає надзвичайно важливим аспектом підліткового життя. Підлітки, як вразлива група населення, особливо чутливі до впливу воєнного конфлікту. В цьому контексті надання психологічної підтримки є критично важливим аспектом.

Основні аспекти психологічної підтримки підлітка:

1. Створення безпечного середовища. Першочерговим завданням є створення фізично та емоційно безпечного середовища для підлітків. Це включає забезпечення безпеки в їхньому оточенні та створення атмосфери взаєморозуміння та підтримки.

2. Психологічна консультація та підтримка. Підлітки повинні мати можливість звертатися за психологічною допомогою та консультаціями від професійних психологів. Це допомагає їм зрозуміти та впоратися зі своїми емоціями та переживаннями.

3. Групова підтримка та взаємодопомога. Організація групових зустрічей та сесій взаємодопомоги може сприяти відчуттю підлітками підтримки та підвищити їхню самооцінку та самовпевненість.

4. Розвиток стратегій копіngu. Підлітки повинні навчитися ефективним стратегіям копіngu, які допоможуть їм управляти стресом та адаптуватися до нових умов.

5. Сприяння здоровому способу життя. Стимулювання фізичної активності, здорового харчування та здорового способу життя загалом допомагає підліткам зберігати психічне та фізичне здоров'я.

Підлітки, які перебувають у гострому стресовому стані, потребують зовнішньої підтримки. Гострота стресової реакції залежить від:

- ступеня залученості – підліток стежив за воєнними подіями по телевізору чи перебував в їхньому епіцентрі – постраждав сам або рідні, знайомі;
- індивідуальні особливості – вразливість, вміння опанувати себе;
- попереднього травмованого досвіду – підліток був жертвою або свідком стресогенної події, втратив близьких тощо.

Дорослий, який надає первинну психологічну допомогу, повинен спиратися на три оперативні принципи – дивитися, слухати, спрямовувати. Крім цього, він має керуватися правилами:

- невідкладності – надавати допомогу якнайшвидше: що більше часу мине після травмування, то ймовірніше, що у підлітка виникне посттравматичний стресовий розлад;

– наближеності до місця подій – надавати допомогу безпосередньо на місці або у звичній обстановці й соціальному оточенні – у будинку, лікарні чи сховищі, тобто там, де сім'я та дитина перебуває одразу після події;

– очікування, що нормальний стан відновиться – підтримувати впевненість потерпілих у тому, що все нормалізується;

– єдності психологічного впливу – надавати допомогу має одна й та сама людина відповідно до уніфікованої процедури психологічної допомоги;

– простоти психологічного впливу – відвести підлітка від джерела травми, дати змогу вмитися, поїсти й відпочити у безпечному місці, а за бажанням – виговоритися.

Як надати первинну психологічну допомогу підлітку під час війни:

– запевніть в тому, що ставитеся до її (його) переживань серйозно та знайомі з іншими підлітками, які зазнали таких самих випробувань: «Я знаю одного сміливого хлопчика(дівчинку), який (яка) пережив таку саму ситуацію»;

– створюйте атмосферу безпеки – обіймайте дитину якомога частіше, розмовляйте з нею;

– переглядайте разом «позитивні» фотографії чи зображення – так зможете звернутися до приємних образів із минулого, послабити неприємні спогади;

– спрямовуйте розмову про воєнні події в інший напрям – переходьте від опису деталей до опису почуттів: спонукайте описувати не деталі події, а почуття;

– допомагайте вибудувати життєву перспективу – визначити конкретні цілі та окреслити конкретні терміни;

– повторюйте, що відчувати безпорадність, страх, гнів – нормально;

– підвищуйте самооцінку підлітка – частіше хваліть цього за хороші вчинки;

– не дозволяйте потурати вами – не виконуйте будь-які бажання підлітка з жалю до нього.

Як допомогти дитині, що опинилася в епіцентрі воєнних подій:

– подбайте про те, щоб підліток був поруч із близькими. Простежте, щоб по можливості не розлучали з батьками чи іншими близькими дорослими;

– не залишайте підлітка без нагляду;

– убезпечте підлітка від жахів. За можливості зробіть так, щоб він не бачив трагічних сцен, наприклад тяжких поранень або катастрофічних руйнувань; не чув страшних розповідей про те, що сталося. Також убезпечте його від журналістів і розпитувань сторонніх людей, які не є членами рятувальної групи та екстреної медичної допомоги;

– покажіть підлітку, що він не сам. Зберігайте спокій, говоріть м'яко, будьте привітні.

Вислухайте думки про те, що відбувається. Під час розмови намагайтеся перебувати на одному рівні з підлітком й підтримувати зоровий контакт, використовуйте прості, зрозумілі слова та пояснення;

– відрекомендуйтеся – назвіть своє ім'я та скажіть, що прийшли допомогти. Дізнайтеся, як звуть дитину, звідки вона та інші подробиці, які допоможуть знайти її близьких. Важливою складовою психологічної допомоги підліткам у воєнних умовах є проведення спеціальних психологічних вправ та технік, які сприяють зниженню стресу, підвищенню самооцінки та психологічній стійкості. Нижче наведено кілька таких вправ:

Дихальні вправи. «Глибоке дихання»: Підліток повільно і глибоко вдихає через ніс, рахуючи до чотирьох, а потім повільно видихає повітря через відкриті уста, рахуючи до чотирьох. Ця вправа допомагає заспокоїти нервову систему та знизити рівень стресу.

Візуалізації. «Місце спокою»: Підліток уявляє собі своє «місце спокою» – це може бути місце в природі або будь-яке інше місце, де він чув себе комфортно. Під час візуалізації важливо уявляти всі деталі: звуки, запахи, кольори.

Релаксаційні вправи. Прогресивна м'язова релаксація: Підліток послідовно напружує та розслабляє м'язи свого тіла, починаючи з ніг і закінчуючи головою. Це допомагає знизити напругу в м'язах та покращити загальний стан розслаблення.

Вправи на самоспостереження. Денний журнал почуттів: Підліток веде щоденник, в якому записує свої емоції та почуття. Це допомагає розуміти власні емоції та виявляти зміни в них з часом.

Емоційне вираження через творчість. Малювання або письмо: Підліток малює або пише свої емоції на папері. Це допомагає відтіснити негативні емоції та виразити їх у конструктивний спосіб.

Ці вправи можуть бути корисними для підлітків у воєнних умовах, допомагаючи їм знизити рівень стресу, покращити самопочуття та впоратися з емоційними труднощами. Однак важливо враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного підлітка при використанні цих вправ.

Як допомогти підлітку, який паралізований тривогою.

Якщо ви спостерігаєте надмірну дестабілізуючу тривогу чи панічну атаку у підлітка, який знаходиться поруч із вами, вживайте наступних заходів: не йдіть на прямий фізичний контакт; зверніться до неї (нього) голосом; говоріть чітко і твердо; спокійним голосом нагадайте, що вона (він) знаходиться у безпечному місці (якщо це так); фокусуйте його (її) увагу на тому, що можна побачити, почути та відчутти навколо; не запитуйте, а натомість давайте вказівки, наприклад: «Подивись на мене. Скажи своє ім'я. Скажи мені, де ти. Підведись. Пий»; прослідкуйте, щоб всі базові речі він (вона) почав (-ла) виконувати сам (-а).

Висновки. Підтримка психологічного благополуччя підлітків у сучасному світі, особливо в умовах воєнного конфлікту, є надзвичайно важливою та актуальною проблемою. У цій статті ми розглянули різноманітні аспекти психологічної підтримки, спрямованої на забезпечення психічного здоров'я та емоційного благополуччя підлітків. Ми переконані, що створення безпечного середовища, надання індивідуальної та групової психологічної підтримки, розвиток стратегій копінгу та сприяння здоровому способу життя є ключовими складовими успішної психологічної допомоги підліткам. Ці заходи допомагають підліткам адаптуватися до непередбачуваних та стресових ситуацій, розвивати стратегії саморегуляції та зберігати психічне здоров'я. Зважаючи на складність та важливість цієї теми, необхідно продовжувати дослідження та розвивати ефективні підходи до психологічної підтримки підлітків у всіх умовах, зокрема у воєнних зонах. Наша мета – створити середовище, в якому підлітки можуть вирости в сильних та емоційно стійких особистостях, готових подолати будь-які виклики, з якими вони зіткнуться.

Список використаних джерел

1. Губеладзе І. Психологічна підтримка учнів під час війни. Вебінар для українських вчителів [Відео]. <https://www.youtube.com/watch?v=ryLxTVzeHM>
2. Вебінар «Психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану». Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=UzgeQ_9fl_s
3. Матеріали для використання в роботі під час воєнних дій. Режим доступу: <https://imzo.gov.ua/psychologichnyj-suprovid-ta-sotsialno-pedahohichna-robota/materialy-dlia-vykorystannia-v-roboti-pid-chas-voiennykh-diy/>
4. Освітній омбудсмен України. Як підтримати та заспокоїти дитину під час війни. Режим доступу: <https://eo.gov.ua/yak-pidtrymaty-ta-zaspokoity-dytynu-pid-chas-viyny/2022/02/28/>
5. Психологічна підтримка в умовах війни : довідник. Режим доступу: <https://dovidka.info/psychologichna-pidtrymka-v-umovah-viyny/>

Скляренко Євгенія Вікторівна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Актуальність дослідження. Юність – це особливий період у психіці людини, коли відбувається усвідомлення багатьох протиріч у житті. Ці протиріччя стосуються цінностей, норм моралі, справедливості, прав, здібностей, можливостей, ідеалів, реальності, а також ставлення до себе і до оточуючих.

Виклики воєнного стану поглибили увагу психологів до проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості, адже порушення розвитку емоційної сфери під час війни вражає здатність розпізнавати, розуміти емоції та керувати ними, призводить до підвищеної тривожності та агресії, зростання страхів у комунікації та самовираженні, викликає емоційне виснаження, переживання стресу, депресивні стани тощо. Особливо вразливою до зовнішнього напруження, що посилено загрозами війни, є молодь юнацького віку, яка саме переживає «кризу ідентичності», належить до «призовного віку» та знаходиться у стресовому стані через невизначеність майбутнього. Все це може значно загострювати емоційність, перевантажувати та сповільнювати психічні процеси. Саме тому, все більше науковців спрямовують свої наукові розвідки на дослідження ролі емоційного інтелекту у забезпеченні психологічного благополуччя та психоемоційного здоров'я всіх верств українського суспільства, у тому числі, однієї з найбільш вразливих – молоді.

Аналіз психологічної літератури показав, що увагу як зарубіжних, так і вітчизняних вчених привертає широке коло різноманітних аспектів розвитку емоційного інтелекту. Так, питанням визначення сутності та складових емоційного інтелекту присвячені роботи Р. Бар-Она, В. Зарицької, Д. Карузо, Н. Ковриги, Дж. Майєра, П. Саловеї, Е. Носенко, О. Собченко, Н. Ковриги, О. Науменко. Особливостям процесу розвитку емоційного інтелекту присвячені розвідки Г. Березюк, В. Зарицької, М. Манойлова, О. Чебикіна, О. Філатова, М. Шпак. Різні аспекти генези емоційного інтелекту в юнацькому віці вивчали С. Дерев'янка, Т. Зайчикова, Л. Колісник, О. Лящ, О. Милославська, А. Подорожня, О. Рева, М. Смільсон, Г. Свідерська.

Однак, аналіз наукових джерел свідчить, що проблема особливостей розвитку емоційного інтелекту у юнацькому віці залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті – з'ясувати сутність та особливості поняття «емоційний інтелект» та виокремити соціально-психологічні чинники, які впливають на розвиток емоційного інтелекту в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Термін «емоційний інтелект» є відносно новим у психології і досі не має однозначного концепту. Різноманітність та неусталеність визначення поняття «емоційний інтелект» у науковій літературі може бути пояснена обґрунтуванням його змісту відповідно до тих концепцій в рамках яких воно розглядалося: теорії емоційної компетентності Д. Гоулманом, когнітивної теорії емоційного інтелекту Р. Бар-Оном, емоційного інтелекту як уміння «інтелектуально» керувати своїм емоційним життям Х. Вайсбахом і У. Даксом, теорії емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Майєром, П. Саловеєм, Д. Карузо тощо [7].

Термін «емоційний інтелект» у психологічний науковий дискурс був уведений Дж. Майєром, П. Саловеєм та Д. Карузо, які його визначили як здатність ефективно контролювати емоції й використовувати їх для поліпшення мислення та виділили у його складі чотири наступні компоненти:

- сприйняття та оцінка емоцій, що визначається рівнем емоційної грамотності;
- використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності;
- розуміння та аналіз;
- свідоме управління емоціями [7].

Згідно з концепцією Д. Гоулмана емоційний інтелект – це здатність людини тлумачити власні емоції і емоції інших оточуючих людей для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Цю концепцію можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти:

- самосвідомість (емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка, впевненість у собі);

- самоконтроль (контроль емоцій, адаптивність, ініціативність, оптимізм);
- соціальна чуйність (співпереживання, ділова обізнаність);
- керування відносинами (врегулювання конфліктів, командна робота, сприяння змінам) [8].

Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміння відчувати, розуміти настрої оточення.

Юнацький вік – особливий період розвитку емоційної сфери та емоційного інтелекту, зумовлений біологічними, соціальними та внутрішніми чинниками його розвитку [2].

Емоційний інтелект взаємопов'язаний із розвитком пізнавальної сфери загалом та інтелекту особистості юнаків та юнок. У цей віковий період починає формуватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності, розробляються індивідуальні варіанти прийомів сприйняття, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи отримання, накопичення, обробки та використання інформації. Серед індивідуальних особливостей мислення відбувається становлення глибини, широти та гнучкості мислення, його усвідомленість, самостійність та критичність тощо. Активно розвивається самоспостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками, що є елементом самопізнання, сприяє самовдосконаленню, самовихованню. В ранній юності розвивається творча уяву в різних видах діяльності (наукової, художньої, технічної тощо) [5].

Формування та розвиток емоційного інтелекту виступає важливим чинником успішності хлопців та дівчат у сфері міжособистісного спілкування, навчально-професійної діяльності [5]. У юнацький період, за рахунок розвитку емоційного інтелекту, відбувається змістовне збагачення емоційного життя молоді та диференціація відтінків почуттів; інтенсивно розвиваються відкритість до емоційних впливів, емпатія та емоційна чутливість [6].

Збалансованість розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці взаємозалежна з розвитком інтелекту загалом, мотиваційними, емоційно-вольовими властивостями особистості, здатністю до самоусвідомлення та саморефлексії. Вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та інших психологічних та особистісних утворень у юнацькому віці показало значну роль емоційного інтелекту у розв'язанні конфліктів, формування тривожності, почуття самотності тощо. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна керувати власним розвитком (більш активно включатися до нього), мотивувати себе на когнітивні види діяльності, продуктивно будувати відносини з оточенням. Це дуже важливо зокрема, для осіб юнацького віку, оскільки відомо, що юнацький вік несе певну внутрішню кризовість, зміст якої пов'язаний із становленням процесів як професійного, так і особистісного самовизначення, способів самореалізації в соціальному просторі [5].

Можливість розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці слід розглядати з точки зору співвідношення зовнішніх соціальних умов (середовище, діяльність, процес навчання) і внутрішніх чинників (емоційні властивості та здібності).

Над виявленням соціально-психологічних чинників розвитку емоційного інтелекту працювали ряд дослідників. Зокрема, І. Андрєєва виділяє такі найважливіші соціальні передумови:

- синтонічність у дитячому віці;
- розвиток раціональності в міру дорослішання;
- рівень розвитку самосвідомості;
- емоційно сприятливі відносини між батьками;
- рівень освіти батьків і сімейний достаток;
- гендерні особливості виховання;
- андрогінність;
- зовнішній локус контролю;
- релігійність [2].

Щодо першої передумови, то у юнацькому віці у міру розвитку логічного причинно-наслідкового мислення синтонія переростає в емпатію, яка являє собою не стільки емоційну співзвучність зі станом іншої людини, скільки розпізнавання конкретного емоційного стану [2].

Емпатію, емоційну саморегуляцію, рефлексію Л. Журавльова та М. Лаас віднесли до внутрішніх чинників емоційного інтелекту [1].

Щодо розвитку раціональності як фактору розвитку емоційного інтелекту, то у юнацькому віці юнаки і дівчата переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). Мислення в період юності стає системнішим і продуктивнішим, що сприяє розвитку навичок саморефлексії емоцій та емоційних станів [5].

У юнацькому віці формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів самооцінювання і самостановлення, все більше розвиваються здібності проникнення у свій внутрішній світ, що сприяє усвідомленій чи неусвідомленій побудові моделі поведінки і свідчить про рівень розвитку емоційного інтелекту [3]. Одним із основних механізмів самопізнання юнаком самого себе, свого внутрішнього світу є особистісна рефлексія. Глибина й інтенсивність юнацької рефлексії залежать від багатьох соціальних (соціальне походження й середовище, рівень освіти), індивідуально-типологічних (виразність інтроверсії – екстраверсії) і біографічних (умови сімейного виховання, стосунки з однолітками) факторів [4].

Соціальними чинниками розвитку емоційного інтелекту виступають емоційно-сприятливі відносини у родині, емоційний фон у сім'ї, чуйність батьків до дитини, обрані батьками методи виховання тощо. Тому діти, які зростають у теплій емоційній атмосфері менш агресивні та рідше виявляють делінквентну поведінку, більш впевнені у собі, більш активні та спокійні [2].

Однак, роль родини значно змінюється у юнацькому віці. Сім'я, яка раніше займала домінуюче місце у житті особистості, втрачає своє першорядне значення. Відбувається перехід у доросле життя, важливими аспектами якого є втрата емоційної підтримки з боку сім'ї, почуття надійності, яке дає сім'я, розрив комунікативних та емоційних зав'язків із ровесниками. Усвідомлення, що незабаром доведеться відмежуватися від батьків психологічно, може підсилити страх, викликати почуття безпорадності і відчуженості від значущого оточення [4]. Отже, розвиток емоційного інтелекту юнаків обумовлений не тільки індивідуально-особистісними умовами, але й середовищем, в якому перебуває молода людина.

На залежність від соціальних чинників і умов виховання емоційних реакцій та поведінки юнаків та юнок вказують дослідження Р. Станкевича, який доводить, що здатність керувати своїми емоціями у хлопців та у дівчат зумовлена різними факторами. На думку, В. Зарицької переважання у жінок міжособистісних, а у чоловіків внутрішньоособистісних показників розвитку емоційного інтелекту зумовлене гендерними особливостями виховання [2].

Соціально-психологічні чинники можуть як сприяти розвитку емоційного інтелекту, так і гальмують цей процес. Чим раніше здійснюються заходи щодо профілактики негативного впливу деструктивних соціально-психологічних чинників, тим з більшою часткою ймовірності можна стверджувати, що розвиток емоційного інтелекту матиме більш якісні характеристики. В сучасному світі високий рівень загального інтелекту без здібностей розуміти свої переживання і емоції, керувати ними, емпатії, вміння вирішувати конфлікти, налагоджувати міжособистісні стосунки не є запорукою успішного професійного розвитку, соціалізації, побудови гармонійного особистого життя. Саме високий рівень емоційного інтелекту є необхідною умовою благополучного життя і успішності в цілому. Виходячи з цього вчені розглядають чинники та засоби розвитку емоційного інтелекту, можливості

цілеспрямованого впливу на окремі складові моделі емоційного інтелекту в юнацький період з метою формування здатності до розуміння й управління емоціями.

Висновки. На основі проведеного аналізу джерел підсумовуємо, що існує значна кількість концепцій «емоційного інтелекту», які мають свої переваги і слабкі сторони як в теоретичному обґрунтуванні конструкту, так і в методах діагностики емоційного інтелекту, що на них ґрунтуються. Однак, не зважаючи на те, що навколо уточнення компонентів конструкту емоційного інтелекту й досі ведуться дискусії, об'єднує вже існуючі концепції розуміння емоційного інтелекту як здатності до ідентифікації та управління своїми емоціями й оточуючих. У даному контексті, емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміння відчувати, розуміти настрої оточення. Емоційний інтелект є важливою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здатності розуміти емоції, узагальнювати їх значення, концентрувати увагу на емоційному підтексті міжособистісних стосунків, регулювати емоції для підтримки успішної пізнавальної діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху, особливо у юнацькому віці.

Юнацький вік є сенситивним для формування та розвитку емоційного інтелекту, який є важливим чинником успішності молоді в міжособистісних стосунках, навчанні та професійній діяльності, тісно пов'язаний з такими якостями особистості як емпатія, чуйність, відповідальність, вміння конструктивно вирішувати конфлікти, тривожність, самотність тощо.

Емоційний інтелект – це психологічне утворення, що формується в ході життя людини під впливом низки чинників, які зумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості. У процесі формування емоційного інтелекту, важливо враховувати як особливості онтологічного розвитку, індивідуальні психологічні та гендерні особливості, так і вплив на юнаків і юнок зовнішніх факторів (характер відносин в родині, навчальної та професійної діяльності тощо).

Список використаних джерел

1. Журавльова Л.П., Лаас М.В. Статеві особливості розвитку емоційного інтелекту та його чинників у юнацькому віці. Проблеми сучасної психології. 2020. №2. С. 169–178. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-2-18>
2. Зарицька В.В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія. 2021. Вип. 2. С. 19–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.2.4>
3. Зарицька В.В. Емоційно-когнітивні передумови розвитку емоційного інтелекту у період фахової підготовки. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2011. Вип. 39. С. 64–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2011_39_9 (дата звернення: 22.04.2024).
4. Колісник Л.О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотності в юнацькому віці : дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. К., 2016. 307 с.
5. Лящ О.П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. К., 2020. 458 с.
6. Лящ О.П. Вплив емоційного інтелекту на копінг-стратегії юнаків. Вісник Львівського університету. Серія : Психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 123–128. DOI: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2018-3-14>
7. Максьом К.В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 6 : Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 348–355. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/42.pdf> (дата звернення: 16.03.2024).
8. Фролова Г.С. Наукові підходи до визначення феномену «емоційний інтелект». Теорія і практика сучасної психології. Запоріжжя, 2018. №1. С. 107–111. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2018/22.pdf (дата звернення: 28.04.2024).

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність дослідження. В умовах глобальної кризи та тривалої війни в Україні людина стикається з новими загрозами. Важливість збереження не лише фізичного, але й психічного здоров'я стає очевидною. Емоційна стабільність та критичне мислення допоможе залишатися дієздатними й досягати взаєморозуміння в цей непростий час.

Емоційний інтелект, як особистісна властивість і ресурс, здатний забезпечити адекватне функціонування людини. Інтерес до розвитку емоційного інтелекту простягається від академічної науки до прикладної психології, від управлінської та бізнесової сфери до педагогічної. До традиційних труднощів діяльності педагогічних працівників додалися нові виклики: навчальний процес здійснюється в умовах хронічної напруги й тривожності та постійно переривається через сирени повітряної тривоги й загрозу обстрілу закладу освіти. Емоціогенний характер діяльності педагога вимагає пошуку шляхів забезпечення розвитку нових необхідних навичок і компетенцій.

Мета статті – проаналізувати особливості емоційного інтелекту педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. В широкому розумінні емоційний інтелект визначається як здатність адекватно розпізнати емоції як свої, так і емоції іншої людини, розуміти їх походження, вміти диференціювати позитивні та негативні почуття, а також здійснювати управління своїм емоційним станом. Емоційний інтелект має адаптивну та стресозахисну функцію. А його роль в досягненні успіху є провідною, адже завдяки емоційному інтелектові людина може сама себе мотивувати до вдосконалення, бути відкритою до нового досвіду, досягати цілей, не зважаючи на перешкоди [5].

Концепцію емоційного інтелекту розробляли зарубіжні науковці Х. Гарднер, Р. Бар-Он, К. Петридес і А. Фенхейм, Д. Гоулман, Р. Купер, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо та інші.

В українському науковому середовищі психологічні особливості емоційного інтелекту та сутність його структури вивчали Е. Носенко, Н. Коврига, В. Зарицька, О. Приймаченко, І. Васильківський, Є. Карпенко, Н. Буркало та інші.

У сучасній психології відзначається особливий інтерес до проблеми емоційної готовності до професійної соціономічної діяльності, на таких питаннях зосереджують свою увагу Ю. Бреус, К. Параскевова та інші. Емоційний інтелект як професійно значущу якість вчителя розглядають Л. Ракітянська, Т. Фогель, Г. Цветкова, З. Ковальчук, О. Верітова, О. Логвись та інші.

Залежно від підходу до вивчення, розуміння та трактування поняття «емоційний інтелект» вчені створювали відмінні між собою структурні моделі для його дослідження. Науковці Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, які перші почали використовувати термін «емоційний інтелект» в науковому середовищі, трактують його як сукупність когнітивних здібностей і пропонують свою модель емоційного інтелекту, яка складається з чотирьох компонентів:

1) сприйняття, оцінка та вираження емоцій – здатність ідентифікувати свої емоції та емоції іншої людини за власним фізичним та психологічним станом; здатність точно виражати емоції та потреби, що пов'язані з цими переживаннями; здатність розрізнати точне та неточне, правдиве та неправдиве вираження переживань;

2) розуміння аналіз емоційної інформації – здатність розуміти причини та наслідки переживань, взаємозв'язок емоцій; здатність інтерпретувати складні та суперечливі емоційні стани, розуміти та передбачати вірогідність зміни емоцій;

3) управління емоціями – здатність бути відкритим для переживань, здатність контролювати емоції; здатність свідомо залучати емоції чи абстрагуватися від них залежно від суб'єктивної інформаційності чи користі; здатність керувати як власними емоціями, так і емоціями інших;

4) фасилітація мислення через використання емоцій як фактору мотивації – здатність спрямовувати мислення у певному напрямку, здатність викликати емоції для стимулювання певних суджень; здатність використовувати емоційні стани для досягнення цілей [1].

В. Зарицька визначає емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості розпізнавати і й розуміти, контролювати й регулювати власні емоції та емоції інших, а також вміти використовувати ці здатності для досягнення життєвоважливих цілей [1].

Представникам професії у сфері «людина-людина» важливо вміти знаходити індивідуальний підхід до іншої людини в процесі спільної діяльності, налагоджувати комунікативний контакт і досягати взаєморозуміння. Для педагогічної діяльності розвинений емоційний інтелект слід розглядати як ментальну основу, адже саме педагогічним працівникам належить ключова роль у суспільстві, вони формують майбутнє нашої країни, навчаючи та виховуючи нове покоління [6].

Педагогічна діяльність здійснюється людиною по досягненні нею зрілості й триває до виходу на пенсію. Говорячи про емоційний інтелект педагогічного працівника, слід врахувати й загальні психологічні закономірності цього вікового періоду. «Зрілість» – синонім «дорослості». Це найтриваліший період життя, головним критерієм якого є здатність людини реагувати на зміни й успішно до них пристосовуватись.

Ступінь періоду зрілості демонструє наскільки людина досягла розвитку цілісної особистості. Еріксон розділив зрілість на три стадії: ранню (від 20 до 40 років), середню зрілість (від 40 до 60 років), та пізню зрілість (від 60 років). Період зрілості характеризується набуттям стабільності в усіх аспектах розвитку, включаючи стабілізацію особистісних структур та активну реалізацію соціальних ролей. Соціальна ситуація розвитку цього періоду полягає у реалізації дорослою людиною самої себе, розкритті свого потенціалу в професійній, громадській діяльності та сімейних стосунках. Провідною діяльністю є професійна, що забезпечує не лише матеріальне благополуччя, а й соціальний статус, самореалізацію та визнання. Досягнення професійної майстерності потребує постійного самовдосконалення, якому людина приділяє значну увагу [2].

Емоційний розвиток у період зрілості відзначається динамічними змінами. У ранній дорослості спостерігається висока збудливість, інтенсивність та тривалість переживань, контекстуальна залежність саморегуляції емоцій. У середній дорослості досягається оптимальне поєднання емоційної експресивності та стійкості, розвивається здатність розуміти та регулювати власні емоції, а також надавати емоційну підтримку іншим. Емоції стають соціалізованими та реалістичними, емоційний стан стабілізується. В пізній дорослості знижується інтенсивність переживань, підвищується емоційна стійкість та регуляція, а фокус зміщується на збереження позитивних емоцій та підтримку емоційного благополуччя [7].

Психологічною умовою розвитку емоційної гнучкості педагогічних працівників, на думку Т. Дзюби та О. Коваленко, є усвідомлення педагогом важливості афективної сфери особистості в оптимізації процесу спілкування. Динаміка емоційної гнучкості визначається здатністю викликати позитивні емоції та контролювати негативні в умовах навчального процесу, а також виявляти гнучкість поведінки, нестандартність та творчість [2].

Науковці в структурі емоційного інтелекту виокремлюють:

1) внутрішньо-особистісний емоційний інтелект який є результатом внутрішньої діяльності. Його чинниками є здатність розуміти й розпізнавати власні емоції, оцінювання свого емоційного стану, встановлення причини його виникнення, прояв емоції відповідно до ситуації, збереження спокою в складних ситуаціях;

2) міжособистісний емоційний інтелект, який проявляється в спілкуванні та спрямований на перетворення зовнішнього світу. Чинниками міжособистісного інтелекту є

здатність усвідомлювати емоційні стани іншої людини, передбачити силу емоцій іншої людини, здатність позитивно впливати на емоційні стани іншої людини, а також емоційна стійкість, домінування позитивних емоцій, гнучкість у спілкуванні [1].

Основою емоційного інтелекту є самосвідомість – здатність розуміти та усвідомлювати власні емоції й почуття, розпізнавати їх, оцінювати свій емоційний стан та встановлювати причини його виникнення. Розуміння процесів, що відбуваються внаслідок переживання різних емоцій, встановлення взаємозв'язку між емоційним почуттям та фізичним відчуттям, що супроводжують емоцію, дозволяє перевести психічний матеріал з несвідомої площини у свідому, зробити його доступним для рефлексії [3; 4].

Емпатійне ставлення важливе в процесі педагогічної діяльності, але потребує вміння управляти власними емоціями, щоб емпатія не перетворилась на ідентифікацію, коли зникають відмінності, що може загрожувати ролі вчителя. Розуміння власних емоцій, що народжуються у відповідь на емоції іншого, їх усвідомлення сприяє кращому самоконтролю. Емоційний інтелект як властивість особистості, що проявляється в здатності розуміти та управляти емоціями на соціопсихічному рівні забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та спілкування [6].

Розвиток інтелекту емоційного інтелекту є важливим для успішної професійної діяльності. Педагогічні працівники з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту здатні своєчасно розпізнати емоції, усвідомити власну реакцію та контролювати свій емоційний стан. Це сприяє ефективності робочого процесу – встановленню контакту з кожним окремо взятим учнем, створенню доброзичливої атмосфери взаєморозуміння, оптимізації міжособистісної взаємодії.

Висновки. Емоційний інтелект педагогічного працівника складається із сукупності взаємозалежних структурно-змістових компонентів: особистісного (самопізнання на основі самоприйняття та самоповаги), соціального (контактність, емоційна саморегуляція), фасилітативного (позитивна модальність професійного розвитку). Будучи синтезом інтелектуального і душевного, раціонального й ірраціонального, гармонійним поєднанням афекту, інтелекту та волі, емоційний інтелект є невід'ємним компонентом професійного самовдосконалення. Розвиток емоційного інтелекту – підґрунтя для креативної, спрямованої на саморозвиток діяльності, досягнення вершин професіоналізму та духовної цілісності.

Список використаних джерел

1. Буркало Н.І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Psychological Journal*. 2019. Т. 5. №7. С. 34–49. URL: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/630> (дата звернення: 23.05.2024).

2. Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології: навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 384 с. URL:http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5250/1/%D0%94%D0%B7%D1%8E%D0%B1%D0%B0_%D0%A2_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96.pdf (дата звернення: 25.05.2024).

3. Карпенко Є.В. Роль емоційного інтелекту в процесі життєздійснення особистості. *Український психологічний журнал*, 2018. Вип. 1 (7). С. 74–85. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/6392/1/ukpsj_2018_1_8.pdf (дата звернення: 25.05.2024).

4. Котик Т.М. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с. URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/NUS-teoriya-i-praktyka-form-emots-intelekt-Kotyk.pdf> (дата звернення: 25.05.2024).

5. Льошенко О.В. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*, 2010. Вип. 2. С. 49–52. URL:

http://www.empatia.pro/wpcontent/uploads/2016/09/Emotional_intelligence_and_emotional_competence_parity_problems_16351.pdf (дата звернення: 25.05.2024).

6. Параскевова К.Г. Емоційний інтелект в структурі професійно важливих якостей представників допомагаючих професій. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія, 2012. Вип. 43 (2). С. 192–200. URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=VKhnpu_psykhol_2012_43\(2\)_24](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=VKhnpu_psykhol_2012_43(2)_24) (дата звернення: 25.05.2024).

7. Помилуко В.Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2016. Вип. 5 (2). С. 50–55. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/508897.pdf> (дата звернення: 24.05.2024).

Сопова Тамара Іванівна,

практичний психолог

Путивльського закладу дошкільної освіти

(ясла-садок) № 4

Путивльської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Проблема готовності до школи залишається на піку популярності вже не один десяток років і є актуальною як для педагогів (вчителів, вихователів, психологів), так і для батьків. Початок навчання у школі в психологічному аспекті є одним з найбільш складних періодів у житті дитини. Повністю змінюється все життя дитини – вона виконує нові для неї види діяльності, контактує з незнайомими людьми, перед нею ставляться нові вимоги, що потребують вольових зусиль, наполегливості, відповідальності тощо.

Важливою передумовою шкільної успішності дитини є її психологічна готовність до шкільного навчання, що пов'язана із дозріванням організму дитини, зокрема, її нервової системи, ступенем сформованої особистості, рівнем розвитку психічних процесів та є підсумком психічного розвитку дитини в дошкільному дитинстві, результатом системи виховного впливу закладу дошкільної освіти та сім'ї [2].

Для того, щоб дитина успішно справлялася з новими вимогами шкільного буття, вона повинна володіти комплексом взаємопов'язаних між собою якостей, які неможливо розглядати окремо від життєвого досвіду дитини, та середовища її розвитку. Отже, проблема психологічної готовності дошкільника до школи є надактуальною.

Різним аспектам проблеми психологічної готовності дітей до школи присвячені наукові розвідки І. Білої, А. Богуш, М. Козігори, О. Косовської, Ю. Ноженко, І. Олійник, Т. Пироженко та багатьох інших.

Проблема наступності між закладом дошкільної освіти та школою, адаптації дитини до нових для неї умов життя всебічно досліджена а наукових доробках Л. Артемової, А. Богуш, О. Запорожець, Л. Калмикової, В. Коник, С. Кулачківської, І. Кучерова, Т. Лисянської, Г. Люблінської, Г. Лященко, К. Міхновської, Д. Ніколенко, Н. Підгорної, Л. Подоляк, Т. Поніманської, О. Скрипченко, М. Третяк та інших.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі відображена в науковому доробку таких вчених, а саме: І. Бега, Н. Бібік, І. Єрмакова, Н. Гавриш,

М. Гончарової-Горянської, А. Мудрика, Л. Лепіхової, Т. Поніманської, Д. Пузікова, М. Савченко, Л. Соханя, М. Степаненка, В. Цветкова та інших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему психологічної готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання.

Виклад основного змісту статті. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2021) заснований на компетентнісному підході, як і Державний стандарт початкової освіти (2018). Компетентнісна парадигма є ключовою й в контексті реалізації ідей Концепції Нової української школи (2016).

Нова українська школі є ключовою реформою Міністерства освіти та науки України. Головна мета якої полягає у створенні школи, в якій буде приємно навчатися і яка буде давати учням не лише знання з різних предметів, як це відбувалося раніше, а й озброювати їх уміннями послуговуватися цими знаннями в повсякденній діяльності [6].

Рівень готовності дитини до навчання в умовах Нової української школи безпосередньо залежить від сформованості не лише базових компетенцій, а й психологічної готовності до школи.

Поняття «психологічна готовність до шкільного навчання» є широко обговорюваним в науковому дискурсі сучасності, проте єдиного підходу до визначення його сутності серед науковців немає.

Так, О. Косовська визначає психологічну готовність до шкільного навчання як «складне утворення, до структури якого входить особистісна, інтелектуальна і соціально-психологічна готовність, що включає здатність дитини до прийняття нової соціальної позиції – школяра, здатність управляти своєю поведінкою, своєю розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння, провідною в молодшому шкільному віці діяльністю» [8].

І. Олійник та Ю. Ноженко під психологічною готовністю до шкільного навчання пропонують розуміти «цілісне утворення, яке включає в себе достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної сфер і сфери довільності». Дослідниці слушно зауважують, що відставання в розвитку однієї з них веде за собою відставання в розвитку інших [9].

І. Біла досліджуваний феномен трактує як «сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання, її шкільну зрілість» [2, с. 32].

На основі аналізу підходів авторів до визначення сутності поняття «психологічна готовність до шкільного навчання» в межах даної публікації пропонуємо авторське трактування: психологічна готовність дошкільника до школи – це системна характеристика психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку, що включає сформованість здібностей і властивостей, що забезпечують можливість виконання ним навчальної діяльності, а також прийняття соціальної позиції школяра.

У дослідженнях психологів відмічається, що найбільш загальним показником готовності дитини до школи є стійке позитивне ставлення до шкільного навчання. Якщо дитина безболісно перейшла до нових вимог, якщо навчання дається їй відносно легко, якщо в неї не втрачається інтерес до учіння, а, навпаки, зміцнюється й розвивається, в цьому випадку можна говорити про повноцінну психологічну підготовку дитини до школи [5].

Кінцевим результатом передшкільної освіти, як це зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, повинна бути сформована у дітей дошкільна зрілість, що передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини 6 років, її готовність до взаємодії з довкіллям; розвиток специфічних видів діяльності дошкільника, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра, учня [1].

Українська вчена А. Богуш визначає такі компоненти і показники дошкільної зрілості: – особистісно-зорієнтований компонент (усвідомлення дитиною образу «Я», його місця в системі взаємовідносин; сформованість базових якостей особистості дошкільника:

самосвідомість, самооцінка, самоставлення, самовпевненість, самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність і свобода вибору);

– емоційно-ціннісний компонент (емоційна усталеність дитини; позитивно-мотиваційна спрямованість на здобуття нових знань, умінь і навичок; установлення позитивних взаємовідносин у новому шкільному колективі; готовність до набуття нової соціальної позиції «Я учень», «Я школяр»);

– операційно-діяльнісний компонент (сформованість знань, умінь і навичок, необхідних для навчання у школі; довільність психічних процесів і поведінки; наявність передумов навчальної діяльності (сформованість різних видів компетенцій за БКДО)) [3].

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел із досліджуваної проблеми з'ясовано, що психологічна готовність дошкільника до школи включає особистісний (мотиваційний), пізнавальний (інтелектуальний), вольовий (емоційно-вольовий) та соціальний (комунікативний) складники (табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти психологічної готовності дошкільників до школи

<i>№ з/п</i>	<i>Компоненти</i>	<i>Показники</i>
1	Особистісна (мотиваційна) готовність	Дитина почувається самостійною особистістю; має сформований характер та внутрішню позицію; має адекватну самооцінку; здатна до самоорганізації; позитивно приймає нову соціальну роль школяра, її правила та обов'язки; усвідомлює важливість навчання; відчуває інтерес до отримання нових знань, хоче пізнавати світ з нових сторін; активна, із задоволенням змінює види діяльності; адекватно реагує на критику на свою адресу, на зауваження дорослих; здатна самостійно виконувати завдання за зоровим зразком та завдання, поставлені педагогом усно; може оцінити результат роботи та визнати помилки; має сформовані естетичні та моральні почуття
2	Пізнавальна (інтелектуальна) готовність	Має відповідні віку пам'ять, увагу, словесно-логічне, образне та аналітичне мислення; орієнтується в просторі; має розвинене мовлення, багатий словниковий запас, граматично правильно будує речення; має необхідну базу знань про навколишній світ та життя в суспільстві; допитлива: всім цікавиться, хоче дізнаватися про нове; здатна аналізувати інформацію: порівнювати та узагальнювати, виділяти головне та несуттєве, класифікувати предмети за категоріями; вміє міркувати і робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; раціонально підходить до дійсності, менше фантазує; застосовує всі наявні знання для вирішення завдань; вміє планувати діяльність
3	Вольова (емоційно-вольова) готовність	З радістю чекає свого походу до першого класу; вміє керувати своїм настроєм та поведінкою; позитивно ставиться до себе, інших дітей, вчителів; посидюча та зосередлива: може довго та уважно слухати дорослого, виконувати завдання, не відволікаючись на інші справи та предмети; здатна підпорядковувати власні мотиви, інтереси та бажання колективним; може виконувати завдання навчальної програми, які їй не до вподоби; наполеглива та організована: здатна напружено працювати, долати складнощі, робити те, що вимагає вчитель; дисциплінована, здатна дотримуватись режиму шкільного життя; приймає цілі навчальної діяльності, позитивно ставиться до них
4	Соціальна (комунікативна) готовність	Прагне і вміє встановлювати і підтримувати контакти з іншими, взаємодіяти; підтримує діалог, вислуховує співрозмовника, не перебиваючи; толерантна: вміє поступатися у суперечці, ділитися

	своїми речами; вміє захищатися, але не виявляє агресії, шукає миролюбні шляхи виходу із ситуації; дотримується суспільних правил і норм; готова брати активну участь у житті дитячого колективу; розуміє та визнає авторитет вчителя, вихователя, батьків, готова підкорятися вимогам дорослих; не боїться звернутися за допомогою
--	--

Результатом розвитку дитини в дошкільному дитинстві є передумови для того, щоб дитина могла увійти в умови школи, почати систематичне навчання. До таких передумов в першу чергу відноситься бажання стати учнем, займатися серйозною діяльністю, вчитися.

Таке бажання з'являється у переважній більшості дітей старшого дошкільного віку. Це пов'язано з тим, що дитина починає усвідомлювати своє становище дошкільника як щось, що не відповідає його зрослим можливостям, перестає бути задоволеним способом включення в життя дорослих, що дає йому гра. Вона психологічно переростає гру, і позиція школяра виступає як сходинка до дорослого життя, а навчання як відповідальна і важлива справа.

Важливим аспектом психологічної готовності до школи є достатній рівень вольового розвитку. Безумовно, у кожного дошкільника цей рівень різний, але типовою рисою, яка виділяє шестирічних дітей, є підпорядкованість мотивів, яка дає дитині можливість контролювати свою поведінку і необхідна для того, щоб, вступаючи в першого класу, залучатися до спільної діяльності, сприймати систему вимог, що висуваються школою та вчителем.

Висновки. Підсумовуючи викладене в межах даної публікації, можна зробити висновок про те, що психологічна готовність дитини до школи є базовим і ключовим критерієм психологічного розвитку старшого дошкільника, що є запорукою успішної соціалізації та всебічного гармонійного розвитку підростаючої особистості в умовах закладу загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Електронна книжка в е-журналі «Практика управління дошкільним закладом». 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення 08.02.2023).
2. Біла І.М. Психологічні аспекти готовності до шкільного навчання. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. 2020. Хмельницький : ФОП Мельник А.А. С. 31–42.
3. Богуш А.М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2015. Вип. 67. С. 158–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zn-ppn_2015_67_30 (Дата звернення: 09.02.2023).
4. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ 21 лютого 2018 р. №87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 10.02.2023).
5. Козігора М.А. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. Інноваційна педагогіка. Теорія та методика навчання (з галузей знань), 2019. Вип. 16(2). С. 65–68. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-13> (дата звернення 09.02.2023).
6. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczy-ya.html> (Дата звернення: 10.12.2022).
7. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ференець В.Б., 2020. 44 с.
8. Косовська О.С. Психологічна готовність дитини до школи. URL: <https://vseosvita.ua/library/psykholohichna-hotovnist-dytyny-do-shkoly-566639.html> (Дата звернення: 07.02.2023).

9. Олійник І.В., Ноженко Ю.М. Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолого-педагогічній літературі. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2017. №2(14). С. 84–89. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-41-5-2017-0-14-84-89> (дата звернення 09.02.2023).

Стадник Галина Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
практичний психолог Сумського ЗДО № 8,
м. Суми

ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Проблема психологічної готовності дітей до навчання в школі на сучасному етапі стає все більш актуальною. Це насамперед пов'язано з освітніми реформами, які відбуваються в країні. Реформа загальноосвітньої школи, яка передбачає навчання дітей з шестирічного віку, поставила завдання більш глибокого психологічного аналізу рівня психологічної готовності дітей до школи.

Психологічна готовність – це складне, комплексне утворення, яке представляє собою такий рівень психічного розвитку дитини, що дозволяє їй успішно засвоювати шкільну програму, підкорятися вимогам шкільного розпорядку й учителя.

Дослідниця С.У. Гончаренко дає таке визначення поняття готовності старших дошкільників до навчальної діяльності: «Готовність до шкільного навчання – сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання» [1].

Програма розвитку дитини від народження до шести років «Я у Світі», покладаючи в основу найістотніші сторони розвитку дітей старшого дошкільного віку, визначає портрет дошкільника напередодні його вступу до школи, який інтегрує в собі : фізичний розвиток, емоційний, соціальний, моральний, розвиток довільної поведінки, пізнавальної активності та основ логіки, розвиток математичних умінь, креативний розвиток, мовленнєвий розвиток, художньо-естетичний, екологічний, розвиток позитивного ставлення до себе, розвиток ігрових умінь, розвиток загально навчальних умінь. Дана модель слугує важливим орієнтиром для практичних працівників в процесі підготовки дітей до навчання в школі [6].

Але для успішної підготовки дошкільників до навчання у школі практичному психологу закладу дошкільної освіти часто вкрай необхідно здійснювати корекцію рівня психологічної готовності дітей 6-7 років до школи.

Мета дослідження – розкрити і проаналізувати проблему корекції психологічної готовності дошкільників до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. К.І. Савченко виділяє такі основні базові складові психологічної готовності дітей до початку навчання в школі:

- рівень розвитку психічних процесів (мислення, уваги, уяви, сприйняття, пам'яті);
- рівень розвитку дрібної моторики руки (в тому числі і графічні навички);
- рівень розвитку зв'язного мовлення;
- емоційно-вольову готовність (уміння контролювати свої дії, дотримуючись інструкцій дорослого, сприйнятливості до допомоги дорослого в процесі навчання і т.п.) [7].

До цих критеріїв треба ще додати фізичну та мотиваційну готовність дошкільників до навчання у школі.

Як зазначає Ю.В. Горбачова, психокорекція – це спеціальний вид діяльності психолога, спрямований на зміну психологічних особливостей чи поведінки людини, яка потребує психологічної допомоги, методом психологічного впливу на неї [4].

Корекційна робота з дошкільниками проводиться в групах розвитку. Заняття групи розвитку мають проводитися не рідше двох-трьох разів на тиждень, а краще – кожен день. Тривалість занять – 25 хвилин. Через 10-15 хвилин робиться п'ятихвилинна перерва з рухливими вправами або іграми. Розвиваючим матеріалом на заняттях служать різноманітні ігри: дидактичні і сюжетно-рольові.

За ствердженням Н.І. Гуткіної, кількість осіб в групі розвитку має бути парним (6-8 чол.), оскільки дуже часто заняття проходять у формі ігрових змагань в командах. В групі не повинно бути більше однієї гіперактивної дитини. Велика кількість гіперактивних дітей в одній групі (особливо більше двох), можуть зривати заняття. Тривожних дітей в одній групі може бути декілька, але не можна, щоб група цілком складалася з тривожних дітей [5].

Автор визначає кілька методологічних принципів ведення групи розвитку, серед яких:

1) розвиток окремих психічних процесів через перебудову і розвиток мотиваційної сфери дитини;

2) об'єктне ставлення до дитини;

3) корекційно-розвиткова робота повинна будуватися на основі індивідуального підходу, що враховує «зону найближчого розвитку» дитини;

4) заняття повинні проходити в ігровій формі і викликати в учасників групи живий інтерес;

5) взаємодія психолога з дітьми повинна бути доброзичливою; неприпустимі менторська позиція й осуд за неуспіх;

6) дитина повинна мати право на помилку;

7) успіх повинен переживатися дітьми як радість; цьому сприяє позитивна емоційна оцінка будь-якого досягнення дошкільника з боку психолога, який веде групу розвитку;

8) значна увага на заняттях повинна приділятися розвитку у дітей здатності до самостійної оцінки своєї роботи. Спочатку психолог сам у максимально доброзичливій формі пояснює дитині, що у неї вийшло добре, а що не вдалося. Потім психолог разом з дитиною оцінює її роботу, а через деякий час дошкільнику самому пропонується оцінити якість виконання завдань [5].

Практичному психологу закладу дошкільної освіти важливо здійснювати вибір адекватних форм і методів діяльності у ході підготовки до корекційної роботи з підвищення рівня психологічної готовності дошкільників. У своїй роботі може бути застосовувані різні методи та техніки корекції психологічної готовності до навчального процесу у школі. Психолог може використовувати такі засоби і методи роботи з дітьми: вправи для розвитку дрібної моторики руки, психогімнастичні ігри та вправи, руханки та рухливі ігри, елементи казкотерапії, пісочної терапії, арт-терапії; образотворчі завдання, рольові ігри. Також доцільним у роботі психолога з метою підвищення рівня психологічної готовності до шкільного навчання є проведення ігор та занять з метою позитивного ставлення до закладу дошкільної освіти та школи.

Підготовку дитини до школи рекомендується проводити в ігровій формі. Головна цінність ігор в тому, що вони вимагають фізичних і розумових зусиль, формують характер дитини, привчають її прагнути до перемоги, вміти без зневіри приймати поразку.

Дослідниця Н.І. Гуткіна радить у корекційній роботі психолога з дошкільниками обов'язково використовувати ігри, серед яких мають бути наступні:

1) ігри, які розширюють кругозір і словниковий запас дитини;

2) логічні ігри;

3) ігри з правилами;

4) ігри, що розвивають фонематичний слух;

5) ігри, що розвивають увагу та пам'ять;

6) ігри, що розвивають моторику дитини (дрібну моторику в тому числі) [5].

Також у системі навчання і виховання дошкільників та молодших школярів активно використовуються дидактичні (навчальні) ігри, які розвивають спостережливість, уяву, пам'ять, мислення, мовлення, сенсорні орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах.

Для підготовки дітей до школи не можна недооцінювати і рухливу ігру, у яких виховуються такі риси характеру, як сміливість, витримка, дисциплінованість. Дані ігри носять колективний характер, тому вони вимагають злагодженості дій, виконання певних правил. Діти поступово приходять до висновку про те, що без виконання правил гра нецікава і неможлива. Дитина переживає в грі хвилювання, яке мобілізує її сили і сприяє досягненню хороших результатів, таких результатів в інших умовах, поза грою, вона, можливо, і не досягла б («Сова», «Море хвилюється», «Чотири стихії» та ін.).

Для досягнення високого рівня готовності дошкільників до систематичного шкільного навчання значний потенціал має заняття з використанням сюжетно-рольових ігор.

В. Гальченко, І. Грузинська зазначають, що сюжетно-рольові ігри на теми шкільного життя сприяють закріпленню одержаних уявлень про школу і формуванню готовності дітей до учіння. Такі ігри орієнтують дітей на відображення найбільш істотних моментів у житті школяра. В грі відтворюються основні мотиви учіння: прагнення проявити себе з гарного боку, бути дисциплінованим учнем і готовність долати труднощі, прагнути бути старанним і акуратним [1].

Сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню позитивного емоційного ставлення до дорослого і перехід дитини від імпульсивної поведінки до довільної, опосередкованої правилами.

Значна роль у процесі формування показників психологічної готовності дошкільників до шкільного навчання належить казці та казкотерапії у корекційно-розвиткової роботі психолога з дітьми.

За свідченням О.Л. Гірченко, існують наступні фактори в якості передумов ефективного впливу казки на розвиток готовності дітей до шкільного навчання:

- 1) встановлення емоційно теплих відносин та співробітництва дитини з психологом;
- 2) послаблення напруження на початковій стадії впливу;
- 3) когнітивне навчання на основі отриманої дитиною інформації (дитина не лише бере участь в творчій діяльності, але й отримує інформацію про способи вирішення проблем, про соціально прийнятні висловлювання почуттів (у тому числі про тривожні та агресивні прояви));

- 4) зміна поведінки дитини за рахунок нового емоційного досвіду, отриманого в ході спілкування у «незвичайній, казковій формі» (участь в казкотерапевтичних іграх збагачує емоційний досвід дитини, розширює її здібності до емпатії. Отриманий емоційний досвід стимулює засвоєння нових форм поведінки вже поза межами корекційної групи);

- 5) отримання соціальних навичок на моделі поведінки психолога та інших учасників (під час інсценування дитина «примірює» собі різні ролі (старого-мандрівника, господаря будинку, його доньки та ін.). Кожна з таких ролей передбачає особливий стиль поведінки та взаємодії. Дитина не лише набуває навичок соціальної взаємодії, але в ході імпровізації отримує можливість повторення та закріплення цих навичок);

- 6) переконання чи навіювання (явне чи приховане). В ході казкотерапії постійно відтворюються та закріплюються норми поведінки, взаємодії, прояви почуттів, що сприяють підтримці та збереженню цілісності особистості. Крім того, в ході загального обговорення психолог навмисне зупиняється на найбільш важливих моментах, доповнюючи прихований вплив роз'ясненнями та коментарями;

- 7) засвоєння та відпрацювання нових форм поведінки, а також усвідомлене ставлення до них при емоційній підтримці з боку оточуючих. Зважаючи на імпровізацію та варіативність, закладені в казках та іграх, побудованих на їх сюжеті, у ході дошкільники багато разів можуть відтворювати різні форми поведінки без остраху перетворення процесу в механічне повторення [2].

Висновки. Відтак, корекційно-розвиткова робота практичного психолога з дошкільниками у напрямку формування їх психологічної готовності та виправлення можливих труднощів, пов'язаних з підготовкою дітей до школи, є основним завданням

психологічної служби ЗДО, що сприяє гармонічному психічному та фізичному розвитку дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Гальченко В. Характеристика мотиваційної готовності старших дошкільників до навчання в школі / В. Гальченко, І. Грузинська // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 35. С. 131–136.

2. Гірченко О.Л. Казкотерапія, як засіб психолого-педагогічного впливу на емоційно-вольову сферу молодших школярів / О.Л. Гірченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 7. Т. І. Чернігів, 2009. С. 119–12.

3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 468 с.

4. Горбачова Ю.В. Психологічні особливості готовності першокласників до навчання в школі, які відвідували і не відвідували дитячий садок / Ю.В. Горбачова // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ. 2012. Т. XIV, Ч. 6. С. 96–103.

5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе : учебное пособие / Н.И. Гуткина. М. : Академический Проект, 2000. 184 с.

6. Очкало Н. Формування морально-вольової готовності у дітей старшого дошкільного віку в процесі підготовки до навчання у школі [Електронний ресурс] / Н. Очкало. Режим доступу: http://college.tim.ua/upload/conf_may_12/ochkalo.pdf

7. Савченко К.И. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Личностная и эмоционально-волевая готовность [Електронний ресурс] / К.И. Савченко. Режим доступу: http://uspeh-centr.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=423

Ткаченко Жанна Василівна,
соціальний педагог

Краснопільського ліцею № 2
Краснопільської селищної ради Сумської області

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ «СТАБІЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ»

Актуальність дослідження. Враховуючи вікову категорію, підлітковий вік – критичний період розвитку, пов'язаний із емоційними труднощами дітей. Цей вік вважається «емоційно насиченим», найбільш емоціогенним. Він є періодом кризи адаптаційної рівноваги, виникають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими, демонструється зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю підлітка. У цьому віці діти переживають цілу низку певних почуттів та емоцій, а отже, потребують допомоги та психологічної підтримки. Щороку збільшується кількість дітей з емоційними проблемами, тривожних, невпевнених в собі, депресивних та агресивних. В Україні на даний момент війна, тому обрана тема стає ще більш актуальною. Діти потребують емоційної підтримки, саме з цією метою була створена дана програма. Як показує досвід життя в нашому суспільстві, найбільшого успіху досягають люди, які вміють керувати власними емоціями, здатні швидко й адекватно реагувати у критичних ситуаціях.

Мета дослідження – розкрити зміст і структуру тренінгової програми щодо розвитку емоційно-вольової сфери підлітків.

Виклад основного матеріалу. У підлітковому віці діти змушені переживати так звану «гормональну бурю», це зумовлено тим, що їх емоційний фон стає нерівним та нестабільним. Підліток змушений постійно пристосовуватися до фізичних і фізіологічних змін, що відбуваються в його організмі.

Одна з особливостей перехідного періоду свідчить про зміну емоцій. Вони стають рухливі, мінливі чи суперечливі. З'являються такі емоційні стани як сором'язливість, черствість, нетерпимість до батьківської опіки та контролю. В цей період дітей переповнюють почуття, потреби, мрії, активно розвивається уява – підліток починає фантазувати, і завдяки фантазіям у нього відбувається своєрідна емоційна розрядка. Але й часто відчувається незадоволеність як своїми діями, так і навколишнім оточенням, у нього багато гострих особистих проблем.

У програмі увага акцентується на такі поняття як «особистість» та «індивідуальність». «Особистість» визначає соціальну сутність людини, сукупність її соціальних особливостей; «індивідуальність» – виражає сукупність фізичних і психічних рис, життєвий досвід, що відрізняють одну людину від інших, роблять її неповторною. Встановлення зв'язку між ними є неодмінною умовою правильного виховання, спрямованого на формування у дитини важливих загальнолюдських якостей з урахуванням можливостей її розвитку та індивідуальних особливостей.

Дана програма спрямована на підвищення впевненості в собі підлітків, сприяння формуванню інтересу до проблем спілкування з однолітками, виховання культурної поведінки, вміння виражати та контролювати свій емоційний стан, сприяти позбавленню емоційного напруження під час спілкування, формування навичок саморегуляції та контролю агресії, формування адекватної самооцінки підлітків та позитивного сприйняття себе, розвиток комунікативної креативності, а також зміцнення групової єдності.

На основі аналізу літератури, мною були підібрані вправи та техніки для розвитку емоційно-особистісної сфери підлітків, зниження рівня тривожності та агресивності, формування позитивної «Я-концепції», підвищення самооцінки, розвиток комунікативних якостей, стимуляція особистісного зростання.

Тренінгова програма була апробована з учнями 8-го класу Краснопільського ліцею № 2. Заняття проходили в онлайн форматі, адже програма націлена саме для дистанційного навчання.

Перше заняття «Пізнай себе та життєві цінності» було спрямоване на створення позитивної атмосфери тренінгової групи, а також на визначення найголовніших життєвих цінностей підлітків та формування відповідального ставлення до власного життя [1].

Тривалість заняття – 45 хвилин.

Обладнання: ноутбук або інший електронний носій інформації, онлайн-дошка Padlet, аркуші формату А4, ручки, олівці.

Зміст заняття: вступне слово (2 хв); вправа «Знайомство» (5 хв); вправа «Правила роботи» (5 хв; групове обговорення «Що є цінного в житті молодої людини?» (10 хв); вправа «10 цілей в житті на рік» (10 хв); вправа «Намалюй себе» (8 хв); рефлексія (5 хв).

Друге заняття «Ефективне спілкування. Чи вмю я спілкуватись» дало можливість учасникам сформувати інтерес до спілкування, налагодити позитивний мікроклімат у колективі.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: аркуші формату А4, ручки, олівці, гул-форма, онлайн-дошка Padlet.

Зміст роботи: вправа «Мій настрій» (5 хв), робота в групах «Мій стиль спілкування» (10 хв), тест «Контакт» (5 хв), вправа «Хочу. Мушу. Вирішую» (10 хв), робота в групах «Ситуації» (10 хв), рефлексія: вправа «Мікрофон» (5 хв) [4].

Третє заняття «Я та мої емоції» навчило підлітків тренувати вміння виражати і контролювати свій емоційний стан, а також спонукати учасників до проявів своїх емоцій та почуттів.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: аркуші формату А4, олівці, презентація «Негативні написи», аудіо записи, онлайн-дошка Padlet.

Зміст роботи: вправа «Покажи емоцію (почуття)» (5 хв), вправа «Моя галактика» (10 кл.), міні-лекція «Почуття в нашому житті» (7 хв), вправа «Позитивне мислення» (10 хв),

мозковий штурм «сила волі» та «сила влади» (8 хв), вправа «Розрядка від негативних емоцій» (15 хв), рефлексія (3 хв) [3].

Заняття «Поведінка людини: агресія та впевненість» розширило знання щодо: правил і норм спілкування, прийнятих у суспільстві, сформувало навички саморегуляції, розробили ефективні способи подолання гніву та агресії.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: цифрова дошка Jamboard, онлайн-дошка Padlet.

Зміст роботи: вправа «Мій друг про мене скаже, що я...» (5 хв), мозковий штурм «Як стати впевненим?» (15 хв), вправа «Види поведінки» (5 хв), робота в групах «Причини та наслідки агресивної поведінки» (10 хв), міні-бесіда «Агресія та її форми» (3 хв), вправа «Способи контролю агресивної поведінки» (10 хв), рефлексія «Які відкриття я сьогодні зробив...» (2 хв) [6].

Заняття «Позитивне самоприйняття та формування адекватної самооцінки» сформувало позитивне мислення та самоприйняття себе, як особистості, розвинуло комунікативну креативність, гнучкість в оцінці будь-якої ситуації.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: аркуші А4, олівці, ручки, цифрова дошка Jamboard, відеоролик.

Зміст роботи: вправа «Я люблю в собі...» (5 хв), вправа «Угода» (7 хв), перегляд відеоролика «Я приймаю себе, свої сильні та слабкі сторони. Афірмації на прийняття себе, життя» (10 хв), вправа «Образ самого себе» (10 хв), робота в групах «Скептики й оптимісти» (10 хв), рефлексія (3 хв).

Заняття «Щастя, здоров'я, успіх» було спрямоване на бачення внутрішнього світу учасників; розвитку позитивного мислення; формування позитивного сприйняття дійсності, вміння приймати рішення; зниження психоемоційного напруження.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: аркуші формату А4, ручки, олівці, онлайн-дошка Padlet, цифрова дошка Jamboard, аудіо запис «Релакс. Музика».

Зміст роботи: вправа «Позитив мого імені» (3 хв), мозковий штурм «Що для мене щастя, здоров'я, успіх?» (10 хв), робота в групах «Успіх та невдача» (10 хв), вправа «Голос мотиву» (15 хв), вправа «Що формує твоє здоров'я» (5 хв), рефлексія (2 хв) [2].

Заняття «Я та моє оточення» дало можливість формувати у підлітків позитивні якості для ефективної взаємодії, впевненості в собі, розвивати навички позитивного спілкування.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: онлайн – дошка Limni, аркуші формату А4, ручки, онлайн-дошка Padlet.

Зміст роботи: вправа «Я – подарунок для людства...» (5 хв), вправа «Взаєморозуміння у спілкуванні» (10 хв), робота в групах «Вплив оточення на людину» (10 хв), міні-бесіда «Чому важливо оточити себе позитивними людьми?» (5 хв), вправа «Що для мене дружба» (10 хв), вправа «Підсумок» (5 хв) [5].

Завершальне заняття «Разом краще: дружба, підтримка, розуміння» активізувало відповідальності за власну емоційну стабільність; навчило використовувати набуті знання учасників в оволодінні емоційними станами.

Тривалість заняття – 45 хв.

Обладнання: аркуші формату А4, олівці, ручки, релаксаційна музика, онлайн-дошка Padlet.

Зміст роботи: вправа «Я ніколи не...» (5 хв), вправа «Життя – це задоволення» (10 хв), робота в групах «Будь собою» (10 хв), вправа «Мої особливості та переваги» (7 хв), вправа «Життя та ризик» (10 хв), вправа «Контраргументи» (8 хв), заключна вправа «Струм».

Більш ефективними вправами тренінгової програми були такі:

Вправа «10 цілей в житті на рік»

Тривалість – 10 хв.

Мета: визначити та написати цілі на рік, розвивати кмітливість та уяву учасників.

Обладнання: аркуш паперу А4, різнокольорові олівці чи фломастери.

Інструкція: шановні учні, пропоную вам визначити та записати 10 цілей у вашому житті, які ви хочете здійснити протягом року. Ви можете зобразити це у вигляді малюнку, або ж у вигляді схеми. Подумайте, що ви б хотіли втілити в реальність в першу чергу, а що в останню.

Рефлексія: Чи важко вам було визначити цілі на рік? Що вам потрібно для втілення ваших цілей? Як ви гадаєте, які перешкоди можуть виникнути у вас на шляху?

Підсумок: Отже, вірна постановка цілі - перший крок до її досягнення. Є люди, які бояться рухатись в певному напрямку, сумніваючись, що вони його вибрали правильно. Як переконатись, що намічена ціль дійсно «ваша»? Все просто – спробуйте відмовитись від неї. Якщо це дійсно те, що вам необхідно, то ви просто не зможете це зробити.

Вправа «Моя Галактика»

Тривалість – 10 хв.

Мета: розширення уявлень підлітка про себе.

Обладнання: аркуш А4, олівці.

Інструкція. У центрі альбомного аркуша намалюйте коло – сонце. У його центрі напишіть велику літеру Я. Потім від Я-центру своєї Галактики – накресліть лінії-промені до інших зірок і планет.

Моя Галактика

Моє улюблене заняття...

Мій улюблений колір...

Моя улюблена тварина...

Мій найкращий друг...

Мої улюблені книги...

Моя улюблена гра...

Мій улюблений запах...

Мій улюблений одяг...

Моя улюблена пора року...

Мій улюблений вид спорту...

Місце, де Я люблю бувати...

Я маю здібності до...

Найкраще Я вмію...

Мій улюблений герой...

Людина, якою Я захоплююся...

Я впевнений у тому, що...

Рефлексія: Може, у твоїй Галактиці є ще й інші зірки і планети? Які думки виникли під час виконання даної вправи?

Вправа «Розрядка від негативних емоцій»

Тривалість – 15 хв.

Мета: усвідомлення і вербалізація свого психічного стану.

Обладнання: аркуш А4, аудіозапис (https://www.youtube.com/watch?v=bek_JTXs8Ps)

Інструкція. Ведучий говорить, що у процесі виконання цієї вправи підлітки познайомляться з різними «нешкідливими» способами розрядки власного гніву й агресивності.

Сядьте зручніше, розслабтеся. Глибоко вдихніть 3-4 рази і заплющіть очі. Уявіть, що ви потрапили на невелику виставку. На ній виставлені фотографії людей, на яких ви розгнівані, які викликають у вас злість, які скривдили або обійшлися з вами несправедливо. Виберіть будь-яку з них і зупиніться біля неї. Постарайтеся пригадати якусь конфліктну ситуацію, яку спричинила ця людина. Спробуйте подумки побачити самого себе в цій ситуації. Уявіть, що висловлюєте свої почуття людині, на яку розгнівані, говорите їй усе, що про неї думаєте, але «тарабарською мовою».

Уявіть, що вході розмови вона зменшується, голос її стає дедалі слабшим і більш невпевненим. Зменшуйте її доти, поки вона не видаватиметься вам менш значущою і величною.

Простежте за вашою розмовою ніби з боку. Яким ви бачите себе? Якою вам видається ситуація?

А зараз поверніться до початку сюжету, але тепер переверніть картинку, щоб усе було догори ногами, і додивитися сюжет до кінця.

Знову поверніться на початок і зробіть те саме, але уявіть що всі учасники ситуації, у тому числі і ви, говорять голосами героїв мультфільмів.

Якщо ви закінчили вправу, дайте знак – кивніть головою. 3-4 рази глибоко вдихніть і розкрийте очі.

Візьміть у руки аркуш паперу й уявіть, що це фотографія вашого кривдника або неприємної для вас сцени, ситуації.

Порвіть його на шматочки! Якщо одного аркуша недостатньо для розрядки розірвіть кілька.

Тепер кілька разів глибоко вдихніть і скажіть подумки «Я зовсім спокійний! Я володію своїми почуттями, діями! Я зібраний. Розсудливий і незворушний!».

Рефлексія. Поділіться своїм досвідом. Що легко. Що важко було робити в цій вправі? Що сподобалося, що не сподобалося? Хто з оточуючих увійшов у вашу галерею? На кому ви зупинилися? Яку ситуацію уявили? Розкажіть про неї. Як змінювався ваш стан у процесі вправи? Чим відрізняються почуття на початку і наприкінці вправи? Що ви відчуваєте тепер? Який образ незворушності і спокою ви придумали?

Вправа «Угода»

Тривалість – 7 хв.

Мета: визначити свої сильні та слабкі сторони, формування позитивне відношення до самого себе.

Обладнання: аркуш А4, олівці чи ручка.

Інструкція. Кожен учасник складає угоду (контракт) з самим собою, відповідаючи на такі питання:

1. Що я хотів би змінити в собі по підсумках роботи на занятті?
2. Яким чином я збираюся це зробити?
3. Коли я це буду робити?

В угоді слід особливо підкреслити: складові власної поведінки, що потребують перебудови; власні сильні й слабкі сторони. Необхідно бути чесним з самим собою відносно цих сторін. Крім цього, слід викласти намічені зміни, що стосуються навчання, сім'ї, свого стилю поведінки, стосунків з родичами, друзями. Намітити конкретні цілі й шляхи їх досягнення. Складені угоди зачитуються на занятті і обговорюються з класом.

Рефлексія. Чи важко було визначити свої сильні та слабкі сторони? Які у вас враження від виконаної вправи? Які висновки ви можете зробити після виконання цієї вправи?

Вправа «Мої особливості та переваги»

Тривалість – 7 хв.

Мета: формування позитивної самооцінки, увагу до власної особистості і до особливостей іншого.

Обладнання: аркуш А4, фломастери або олівці, релаксаційна музика (<https://www.youtube.com/watch?v=Q8UZNUzaiXw>)

Інструкція. Ведучий пропонує учням намалювати малюнок на тему «Мої особливості та переваги». Можна намалювати, наприклад, повітряні кульки, зірочки, сердечки, які потрібно заповнити інформацією про себе на задану тематику. Далі учні показують свої малюнки і розповідають про них. Ведучий наголошує на тому, що даний малюнок можна доповнювати в подальшому і аналізувати зміни, які в ньому відбуваються.

Рефлексія. Що дала вам дана вправа? Як ви гадаєте, чому важливо знати про свої переваги та особливості? Що ви відчуваєте в даний момент?

Висновки. Емоційна стабільність допомагає долати труднощі в майбутньому, тому потрібно розвивати її у підростаючого покоління. Підлітки відчувають цілий спектр емоцій, дуже важливо навчити давати раду своєму емоційному стану. Відчувати негативні емоції – це нормально, вони допомагають дитині вчитися. Саме тому важливо навчитися опановувати хворобливі емоції.

Список використаних джерел

1. Гончарова Д.В. Розвивальна програма «Я та світ навколо мене». Режим доступу: <https://naurok.com.ua/rozvivalna-programa-z-rozvitku-emociyno-osobistisno-sferi-pidlitkiv-ya-ta-svit-navkolo-mene-284732.html>
2. Яковець В. Корекційно-розвивальна програма «Усе в твоїх руках». Режим доступу: <https://naurok.com.ua/korekciyno-rozvivalna-programa-dlya-pidlitkiv-use-v-tvo-h-rukah-277223.html>
3. Манько Н. Профілактична програма «Стабілізація емоційного стану під час військових дій в Україні». Режим доступу: <https://naurok.com.ua/profilaktichna-programa-stabilizaciya-emociynogo-stanu-pid-chas-viyskovih-diy-v-ukra-ni-348762.html>
4. Кузнецова О. Лекція 6 «Емоційно-вольова сфера особистості». Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/emocijno-volova-sfera-osobistosti-lekcia-6-82397.html>
5. Технологія попередження конфліктів. К. : Главник, 2007.128 с.
6. Красіна Т. Причини та фактори, які провокують агресію дитини. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/prichini-ta-faktori-yaki-provokuyut-agresiyu-ditini-124833.html>

Тягушева Тетяна Миколаївна,
студентка спеціальності 053 Психологія,
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Добре розвинені види уваги і її організованість є факторами, які безпосередньо визначають успішність навчання дитини в молодшому шкільному віці. Школа висуває свої вимоги до довірливості дитячої уваги в плані вміння діяти без відволікань. Розвивати і вдосконалювати увагу так само необхідно, як формувати вміння і навички з читання і письма. Уважна дитина виконує більш чітко і акуратно рухи при написанні букв і цифр, що є показником ефективності навчальної діяльності.

Проблемою вивчення уваги протягом багатьох років займалися і займаються зарубіжні психологи і педагоги: Е. Тітченер, Дж. Миль, В. Гербарт та інші. Серед вітчизняних вчених вивченням уваги займалися: С.Л. Рубінштейн, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, Ю.Б. Гіппенрейтер, С. Кабільницька та інші, серед українських вчених – Т.В. Дуткевич, Л.В. Артемова, Л.Н. Проколієнко, В.К. Котирло, В.У. Кузьменко та інші.

Зокрема, П. Гальперін, С. Кабільницька обґрунтували формування уваги як розвиток самоконтролю у процесі поетапного формування розумових дій. Вчені А. Осипова, Л. Малашинська досліджували проблему діагностики і корекції уваги у молодших школярів. Л. Бадалян, Л. Журкова вивчали синдром дефіциту уваги та причини його появи у дітей.

Однак, незважаючи на чималу кількість опублікованих праць з досліджень цього феномену у різних напрямках, все ще залишається відкритим і недостатньо опрацьованим питання дослідження особливостей розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості розвитку уваги у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік (з 6–7 до 9–10 років) визначається вступом дитини до школи. Школа бере на себе відповідальність виховувати дитину та розвивати її фізичні, творчі, естетичні та інтелектуальні здібності. Для успішної

навчальної діяльності молодших школярів слід враховувати властивості уваги, які притаманні учням цього віку. В молодшому шкільному віці іде інтенсивний розвиток всіх властивостей уваги: особливо швидко збільшується об'єм уваги, підвищується її стійкість, розвивається вміння переключення уваги [5].

У початковій школі дітям ще не вдається тривало утримувати увагу на предметі чи якійсь діяльності. Дослідження показують, що за умови цікавої й не дуже важкої роботи увага учня старшого шкільного віку може тривати без помітних коливань 35–40 хвилин. Менші ж діти можуть залишатись зосередженими лише від 4 до 20 хвилин. Це пов'язано з тим, що молодших школярів ще розвиваються гальмівні механізми психіки, які є основою регулювання уваги. Однією з особливостей довільної уваги молодших школярів є низький рівень її вибірковості та диференційованості. Так, старанний молодший школяр намагається охопити все пояснення вчителя, не розрізняючи у ньому суттєве і другорядне. У 6–7 років дитина спрямовує свої дії під впливом дорослого. Виконуючи вимоги учителя, дитина вчиться керувати своєю увагою.

Окрім того, діти молодшого шкільного віку мають високий рівень відволікання уваги. Йдеться саме про небажане відволікання, тобто мимовільне відвернення уваги під дією сторонніх подразників. Звісно, якщо в молодших школярів є інтерес до об'єкта або предмета, ступінь зосередженості уваги на ньому може бути високим, але все ж їх доволі легко відволікти та майже неможливо змусити концентруватись довго [4].

Відтак вчителю важливо пам'ятати про особливості уваги учнів молодших класів та робити акцент на розвитку цієї навички у процесі навчання. Коли дитина починає вчитися в школі, у неї переважає мимовільна увага. Це означає, що концентруватися на якомусь предметі, тобто управляти увагою малюк поки не вміє. Крім того, діти вразливі, легкозбудливі, і через це часто відволікаються. Також на увагу школяра впливає вид навчальної діяльності: найбільше дітей стомлює усне пояснення, а відволікаються вони, як правило, на об'єкти, наділені емоційною привабливістю. Саме ці особливості уваги школярів необхідно враховувати дорослим [4].

Увага знаходиться у взаємозалежності з іншими психічними пізнавальними процесами та емоційно-вольовою сферою, утворюючи єдність. На увагу у школярів молодшого шкільного віку впливають стресові ситуації. Якщо дитина молодшого шкільного віку перебуває у стані тривожності або стресу, увага у неї не концентрована та розсіяна. Діти по різному реагують на тривожність тому постає питання тренуваності зібраності і концентрованості уваги [1].

На початкових етапах навчання мимовільна увага переважає. Дітям важко зосереджуватись на одноманітній і непривабливій діяльності. Тоді як у процесі гри чи вирішення емоційно забарвленої продуктивної задачі вони можуть досить довго залишатися залученими до цієї діяльності, відповідно, бути уважними. Ця особливість є однією з умов, за яких навчальна робота може будуватися на заняттях, що вимагають постійного напруження довільної уваги. Використовувані на заняттях елементи гри, продуктивні види діяльності, часта зміна форм навчальної роботи дають змогу підтримувати увагу дітей на досить високому рівні.

З приходом дитини до школи довільна увага буде розвиватися. Навчання сприятиме формування у молодших школярів навичок переключення та розподілу уваги. Так, діти молодшого шкільного віку вже можуть розподіляти увагу на зміст завдання, на письмо та на пояснення вчителя. Однак, додатково підтримувати розвиток уваги та концентрації у молодших школярів все ж варто. Для цього слід:

1. Враховувати особливості розвитку уваги у молодших школярів під час планування уроку. Так, важливо через 15–20 хвилин уроку перемикає увагу учнів. Це можна зробити за допомогою зміни діяльності, фізкультхвилинки чи зміни інтонації голосу. Це допоможе дітям переключитися та відновити концентрацію.

2. Додатково акцентувати на головному матеріалі уроку. Учні молодших класів намагатимуться охопити все, що говорить вчитель, тож педагогу варто виокремити основне та наголосити на цьому учням.

3. Однією з ефективних практик для концентрації уваги на уроці є «Хвилина тиші». Запропонуйте дітям перед виконанням завдання зайняти зручне положення та тихенько посидіти впродовж хвилини в цілковитій тиші. Це дозволить їм розслабитися та налаштуватися на подальшу роботу.

4. Усувати фактори, що відволікають. Помічайте, на що відволікаються діти під час уроку – телефон, речі на парті, іграшки. Намагайтеся усунути ці фактори щонайменше на час занять.

5. Заохочувати молодших школярів переказувати тексти. Читайте дітям вголос, а наприкінці просіть переказати історію. Також можна перед початком читання наголосити, на що звертати увагу. До прикладу попросіть запам'ятати: «Куди поїхав принц на своєму коні?» або «Де жила принцеса?» [6, с. 18–20].

Велике значення для розвитку цілеспрямованої уваги в молодшому шкільному віці мають навчальні ігри. Навчальна гра завжди має конкретну задачу, правила та дії, що вимагають зосередженості. Це дозволяє вчасно розвивати в дітей певні якості уваги, такі як цілеспрямованість, стійкість та зосередженість. Для досягнення цих якостей і вміння керувати ними, важливе значення мають спеціально організовані ігри та вправи.

Різні ігри ставлять різні вимоги до уваги: 1) вимагають урахування різних аспектів задачі; 2) виділення та запам'ятовування мети дії; 3) швидкість переключення уваги; 4) стійкість та зосередженість уваги для виявлення й усвідомлення актуальних змін [3, с. 204–212].

Вправи, які підвищують концентрацію уваги молодших школярів:

1. Гра «Топ-хлоп». Учитель вимовляє фразу, зміст якої відповідає дійсності, а діти мають заплескати в долоні. Коли судження хибне, вони мають затупотіти.

2. Гра «Озирнись навколо». Дітям слід запропонувати знайти предмети за певною ознакою – формою, кольором, належністю. Складнішою версією цієї гри є практика «Свідома прогулянка». Під час прогулянки запропонуйте учням помічати та запам'ятовувати все, що трапилось на шляху. Нехай вони уявлять себе супергероями, котрі мають ідеальний нюх, слух та зір. Потім можна порівняти власні знахідки.

3. Гра «Закресли слово». Дітям потрібно з наданого тексту знайти та закреслити певне слово. На виконання завдання дають 3–5 хвилин. Іншим варіантом може бути «Закреслювання літер», коли у випадковому наборі літер дитина має знайти й закреслити задані. Наприклад, урядку потрібно знайти й закреслити всі букви «ш».

4. Гра «Кольори». Виготовте картки, на яких будуть написані назви кольорів, але зробіть слова відмінного від назви кольору. До прикладу, якщо слово «червоний», зробіть його синім кольором. Діти ж при читанні повинні будуть називати саме кольори, а не те, що написано [2, с. 65–66].

Сьогодні вікові та індивідуальні особливості уваги у молодшому шкільному віці – це процес із дуже багатьма наслідками, більшість з яких ще невідомі. Але, єдність зусиль вчителів, батьків, психологів допоможе молодшим школярам, бо увага значною мірою залежить від психологічної атмосфери в групі, організації праці та відпочинку учнів.

Висновки. Сучасна школа ставить вимоги до розвитку дитячої уваги, зокрема вміння працювати без відволікань, дотримуватись інструкцій і контролювати отриманий результат. Розвиток уваги має таку ж важливість, як і вивчення письма, математики та читання. Організація навчально-виховного процесу має сприяти розвитку уваги як психічного процесу та уважності як властивості особистості молодшого школяра. Молодшого школяра потрібно навчити бути уважним, щоб він контролювати свої дії і вчинки, перевіряти результати своєї діяльності. На даному етапі важливо проводити дослідження уваги учнів початкових класів, оскільки саме в цьому віці уважність починає формуватись як характерна риса особистості, проявляючись у розвитку спонтанної, свідомої та послідовної уваги.

Список використаних джерел

1. Алмаші С.І., Матіко М.І. Психологічні особливості розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку. Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі : зб. тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Мукачеве, 17–18 травня 2017 р. Мукачеве, 2017. С. 196–198.
2. Вишнівська І.О., Євдокимова Н.О. Розвиток та корекція уваги учнів молодшого шкільного віку. Парадигма пізнання : Гуманітарні питання. 2015. 3(6). С. 65–66.
3. Гетьман Т.О. Врахування індивідуальних особливостей уваги молодших школярів у навчальному процесі. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. Вип. 8. С. 204–212.
4. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
5. Тадаєва А.В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 соціальна педагогіка; Харківська державна академія культури. Харків, 2016. 258 с.
6. Тітова М.В. Розвиток уваги молодших школярів – одна із складових структур ключової компетентності вміння вчитися. Початкове навчання та виховання. 2007. №10. С. 18–20.

Харлай Людмила Олексіївна,
кандидат технічних наук, доцент,
Київський фаховий коледж зв'язку, м. Київ
Яковенко Світлана Миколаївна,
викладач, Київський фаховий
коледж зв'язку, м. Київ

ПІДВИЩЕННЯ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ЗА ДОПОМОГОЮ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. У сучасному світі освіта стає ключовим елементом розвитку і успішної адаптації особистості до змін у соціально-економічному середовищі. Змішане навчання, що поєднує традиційні та віртуальні форми навчання, стає важливим інструментом для забезпечення доступу до якісної освіти в умовах кризових ситуацій, таких як пандемія, військова агресія чи інші соціальні кризи. Процес адаптації здобувачів освіти перших курсів закладів фахової передвищої освіти в умовах змішаного навчання є актуальним завданням, оскільки він впливає на якість їхньої освіти, самопізнання та готовність до професійної діяльності. Однією з ключових характеристик змішаного навчання є необхідність поєднання традиційних занять у класі з використанням віртуальних технологій та онлайн-ресурсів. Це вимагає від студентів адаптації до нових форматів навчання, розвитку навичок самостійної роботи та володіння цифровими компетенціями. Кризові ситуації, такі як пандемія, військовий стан, можуть підкреслити важливість швидкої та ефективної адаптації до змін середовища. Даний дослід розглядає особливості процесу адаптації здобувачів освіти перших курсів у контексті змішаного навчання в умовах кризових ситуацій.

Мета дослідження полягає в розробці ефективної моделі змішаного навчання, яка дозволить адаптувати здобувачів освіти та впровадження практик, тренінгів в освітній процес. Також в ідентифікації факторів, які впливають на ефективність адаптації студентів до змішаного навчання, визначенні стратегій підтримки їхньої адаптації та розробці рекомендацій для покращення процесу змішаного навчання в умовах кризових ситуацій.

Результати цього дослідження можуть слугувати основою для розробки ефективних програм адаптації та підготовки викладачів до роботи в змішаному навчанні, що сприятиме підвищенню якості освіти та готовності студентів до викликів сучасного світу.

Мета статті – дослідити процес адаптації здобувачів до навчання у закладі фахової передвищої освіти в умовах змішаного навчання в кризовій ситуації.

Виклад основного матеріалу. Психологічні особливості адаптації здобувачів освіти першого курсу до навчання у закладі фахової передвищої освіти можуть бути наступними:

1. Здобувачі освіти першого курсу потребують певного часу та підтримки, щоб адаптуватися до нового соціального та академічного середовища.

2. Успішність адаптації здобувачів освіти першого курсу залежить від їхнього психологічного благополуччя та саморегуляції.

3. Адаптаційний процес може впливати на успішність навчання здобувачів освіти першого курсу.

4. Взаємодія з викладачами та одногрупниками може мати важливе значення для успішної адаптації здобувачів освіти першого курсу.

5. Здобувачі освіти першого курсу можуть стикатися зі стресовими ситуаціями, пов'язаними з навчанням у новому середовищі, та вони можуть розвивати стратегії подолання цього стресу.

Процес адаптації при спілкуванні з однолітками в коледжі може бути досліджений з точки зору психології, зокрема соціальної та розвиткової психології.

Під час перебування в коледжі студенти активно розвивають свою ідентичність. Вони починають питати себе, хто вони є, які їхні цінності та інтереси. Цей процес відомий як пошук ідентичності. Психологи вважають, що важливо, щоб студенти мали можливість вільно обговорювати ці питання та ділитися досвідом з однолітками.

В коледжі студенти потрапляють в соціальне середовище, де вони мають можливість взаємодіяти з однолітками з різних соціокультурних та етнічних груп. Ця взаємодія сприяє розвитку соціальних навичок та культурної компетентності.

Перехід до коледжу може бути стресовим для багатьох здобувачів. Психологи досліджують, які фактори спричиняють стрес і як студенти адаптуються до нового навчального середовища. Вони також розробляють стратегії для подолання стресу та підтримки здобувачів.

Спільні інтереси та соціальні зв'язки грають важливу роль у психології адаптації в коледжі. Дослідження показують, що студенти, які мають міцні соціальні мережі та підтримку від однолітків, зазвичай краще адаптуються до нового середовища.

У коледжі студенти набувають навичок самоуправління, таких як планування часу, прийняття рішень та самоконтроль. Психологи досліджують цей процес і розробляють методи підтримки здобувачів у розвитку цих навичок.

Період адаптації може включати кризові моменти та вирішення проблем. Психологи вивчають, як студенти реагують на такі ситуації і як вони розв'язують проблеми.

Здобувачі освіти 1 курсу-це цифровізовані підлітки, для яких інформатизація є на першому місці. Тому в період адаптації, використання технічних засобів зв'язку може полегшити цей процес.

На сьогодні існує великий потенціал у використанні сучасних технічних засобів у сфері освіти, але існує розрив між можливостями технологій та їхнім використанням у освітньому процесі. Це може бути пов'язано з кількістю доступних ресурсів, недостатньою підготовкою педагогічного персоналу до використання цих засобів, а також технічними обмеженнями у закладах фахової передвищої освіти та Недосконалістю методичних матеріалів для використання технічних засобів у навчанні. Багато методичних матеріалів для використання технічних засобів у навчанні є застарілими або не відповідають сучасним вимогам. Це ускладнює роботу викладачів і знижує ефективність використання технічних засобів у навчання.

Щоб зменшити цей дисбаланс, важливо сприяти постійній підготовці викладачів, забезпечувати їм доступ до необхідних технічних засобів та ресурсів. Крім того, створення сприятливого середовища для інновацій у ЗФПО та підтримка досліджень у галузі інтеграції технологій у освітній процес є важливими кроками для подолання цього дисбалансу.

Застосування сучасних технічних засобів у навчанні може значно покращити засвоєння матеріалу студентами, розвивати їхні навички та підготувати до вимог сучасного ринку праці. Освіта повинна активно використовувати можливості, які надаються цифровими інструментами, для досягнення максимальних результатів у процесі навчання та підготовки майбутніх фахівців.

За авторським досвідом, ефективність використання технічних засобів навчання (ТЗН) для здобувачів освіти можна визначити за такими трьома компонентами:

- Дидактична ефективність. Цей компонент відображає відповідність ТЗН дидактичним цілям навчання, а також їхній вплив на результати навчання.
- Психологічна ефективність. Цей компонент відображає вплив ТЗН на психічні процеси та стани здобувачів освіти, на їх адаптованість до процесів навчання.
- Соціально-педагогічна ефективність. Цей компонент відображає вплив ТЗН на соціальні та педагогічні процеси в освітньому середовищі.

Ці компоненти є взаємопов'язаними і впливають один на одного, так зазначимо, що дидактична ефективність ТЗН може підвищити їхню психологічну та соціально-педагогічну ефективність. Це дозволяє зробити висновок, що для того, щоб забезпечити ефективне використання ТЗН у освітньому процесі, необхідно враховувати всі три компоненти ефективності.

Кризові ситуації сьогодення довели, що освіта має бути більш гнучкою та адаптивною до змін, а цифрові технології можуть відігравати важливу роль у освітньому процесі. Так, оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які в подальшому сформуєть фундамент фахової діяльності здобувача, є одним з основних факторів, що впливає на мотивацію та адаптацію до навчання здобувачів освіти в умовах дистанційного чи змішаного навчання, яке переважає в Україні в умовах сьогодення.

Важливим питанням є розробка моделей змішаного навчання в закладах фахової передвищої освіти, враховуючи педагогічні умови, вимоги та потреби майбутніх фахівців. На основі аналізу структурної схеми процесу змішаного навчання в Київському фаховому коледжі зв'язку, визначено такі організаційно- педагогічні умови реалізації змішаного навчання майбутніх фахівців професійної освіти:

- структурний підхід до змісту навчального матеріалу;
- технологічна і змістовна гнучкість освітнього процесу, тобто здатність швидко реагувати і адаптуватися до науково-технічних і соціально- економічних змін;
- створення моделей логічної семантики;
- комплексне застосування глобальних мереж телекомунікації, експертних систем;
- структурування етапів теоретичної підготовки фахівця за принципом «закінчених частин», кожна з яких має самостійне значення.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з традиційними методами навчання сприяє ефективній адаптації студентів до нових умов навчання, збільшує їхню мотивацію та активність, розвиває критичне мислення та інші ключові компетенції. Такий підхід дозволяє забезпечити якісну освіту незалежно від зовнішніх обставин і допомагає здобувачам освіти ефективно адаптуватися до змінного середовища, що відкриває нові можливості для їхнього професійного та особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Taylor J. Fifth Generation Distance Education [Електронний ресурс] // The Future of Learning – Learning for the Future: Shaping the Transition: Proceedings of the 20th World Conference on Open and Distance Learning, Duesseldorf, Germany, 5 April 2001
2. Інститут модернізації змісту освіти. URL:<https://imzo.gov.ua/stemosvita/>

3. О. Павленко. Використання дистанційного навчання у вищих навчальних закладах. Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка, № 3 (21), С. 78–85, 2007
4. M. Hannay, and T. Newvine, "Perceptions of distance learning: A comparison of online and traditional learning", Journal of Online Learning and Teaching, vol. 2(1), pp. 1-11, 2006. URL: <http://www.sciepub.com/reference/298360>.
5. Ю.Руденко, О. Семеніхіна. Дистанційне навчання: результати опитування викладачів і здобувачів коледжів. Інформаційні технології і засоби навчання/ 2021, Том 86, №6
6. Квятковська А. Результати експериментальної перевірки моделі змішаного навчання професійної підготовки майбутніх фахівців з телекомунікацій. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. 2023
7. Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти [Текст] : навч. посібн. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. К. : Либідь, 2008. 128 с

Чугунова Людмила Михайлівна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Від лютого 2022-го всі ми переживаємо травматичні воєнні події, і от уже два роки живемо в стані постійного стресу, що призвело до значного погіршення стану психічного здоров'я багатьох українців. Події війни залишили на психіці українських дітей відчутний відбиток.

Як зазначає видатний український психіатр Л. Герасименко: «Стан хронічного стресу в якому перебувають діти під час війни може бути причиною появи у них різноманітних порушень емоційно-вольової сфери та поведінки» [1, с. 112]. Тому, особливої актуальності для вчених різних галузей знань, практичних психологів, набуває вивчення дієвих методів, які дають можливість відпрацювати проблеми емоційно-вольової, поведінкової, особистісної сфери, зокрема – тривожності, за допомогою яких, фахівці зможуть також працювати зі стресом і травмою.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості Хібукі-терапії як методу подолання тривожності у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох вчених одним з найефективніших методів, які можуть використовувати фахівці для надання психологічної допомоги дітям, є методи арт-терапії. Однак, українська дослідниця Г. Лозос наголошує, що резильєнтність є багатовимірним феноменом психіки людини, який у своїй структурі містить цілий комплекс здібностей та навичок для формування яких недостатньо стандартних методів арт-терапії, адже за допомогою арт терапевтичних методів можна полегшити емоційний стан людини, але неможливо сформувати у неї спеціальні навички або здібності. Необхідно щоб фахівець в процесі роботи з клієнтом використовував методи і прийоми, які надають людині можливість з кимось або чимось поділити почуття, які пов'язані із стресовою ситуацією, зокрема, тривожністю.

Таким чином, основним завданням психотерапії дітей в стані хронічного стресу, фонові тривожності є надання їм можливості поділу своїх почуттів з об'єктами та суб'єктами середовища у якому вони знаходяться [2; 4].

В основі методу Хібукі-терапії лежать дві психоаналітичні теорії: теорія об'єктних відносин та теорія важливості турботи, яку запропонував ізраїльський психолог Ш. Хей-

Галь. Основними постулатами цих теоретичних концепцій є твердження про те, що у житті кожної людини є вагомий для неї об'єкт на який вона несвідомо перекладає свою емоційну напругу, тим самим поділяючи свої емоції з цим об'єктом [5].

Як зазначає психоаналітик С. Лаурес: «Як правило в ролі вагомого для людини об'єкта, на який вона несвідомо проектує свої емоції, виступає річ з якою у людини є довга сумісна історія або річ, яка на думку людини так чи інакше відповідає її емоційному стану» [3, с. 93]. В методі Хібукі-терапії об'єктом для проєкцій є цуценя.

Хібукі-терапії, це терапія за допомогою Хібукі, м'якого іграшкового песика з довгими лапами та сумними очами. «Хібук» в перекладі з івриту – обійми. Тобто Хібукі – це собака-обіймака, тому її лапи такі довгі та мають липучки, щоб дитина мала змогу бути нерозлучною з Хібукі та робити свої справи.

Хібукі вперше з'явився в Ізраїлі. Автор ідеї – психолог доктор Шай Хен Галь, який працював з дітьми, що опинились в таборах біженців під час другої Ліванської війни в 2006 році.

Тисячам дітей, які залишили свої рідні домівки та бігли від ракетних обстрілів, була потрібна швидка психологічна допомога. Шай Хен Галь знайшов іграшку і собака-обіймака з сумними очами зробила свою цілощодо роботу [4].

Поступово, була розроблена спеціальна державна програма, яку впроваджували в дитячих садках та в початковій школі. В програму входило забезпечення кожної дитини від 4 до 8 років іграшкою Хібукі та одна-дві зустрічі з психологом.

З початком війни в Україні ізраїльський психолог Дафна Шарон-Максімов у співпраці з нашими психологами, розробила концепцію цілого проекту Хібукі-терапія. І ця концепція значно відрізняється від Ізраїльської моделі [5]. По-перше, була розширена аудиторія – у нас Хібукі можуть отримати діти від 4 до 17 років. Несподівано, але в роботі з підлітками Хібукі показав дуже високу ефективність.

По-друге, була розроблена довготривала модель роботи з дітьми, розрахована на 8-10 зустрічей. Є програми на 2-3 тижні для роботи у дитячих таборах, а у випадках роботи в школах – це річна програма.

Також обов'язково проводиться психологічний супровід всієї родини, батьків. Підготовлено методичні посібники, діти, навіть, розробили додаток для смартфона – електронного Хібукі, а один хлопчик зробив Хібукі-стікери для Вайбера. Слід зазначити, що процес вдосконалення методу постійно триває.

Всі деталі цієї терапевтичної іграшки ретельно підібрані. Приємні на дотик матеріали, розмір іграшки, вираз мордочки, довгі вухка, очі, які виглядають нібито справжніми, навіть кишенька на животику. Все це може здаватись неважливими дрібничками, але коли йде мова про допомогу травмованій дитині – дрібниць немає.

Окрім, ретельно продуманої конструкції самого Хібукі, метод Хібукі-терапії має в своїй основі міцну теоретико-методологічну базу, завдяки якій Хібукі-терапія показує високі показники ефективності в роботі саме з психологічною травмою у дітей. У 95% дітей, після проходження повного курсу (6-10 зустрічей) Хібукі-терапії, симптоми психологічної травми були повністю нівельовано [2; 5].

Таким чином, говорячи про Хібукі-терапію, ми маємо на увазі, в першу чергу, психологічну роботу з дитиною з використанням терапевтичного інструменту – іграшкового песика Хібукі.

Хібукі-терапія ефективно працює з дітьми, у яких яскраво проявлені ті чи інші симптоми травматизації психіки, пов'язані з пережитими жахіттями війни. Це можуть бути порушення сну, страхи, підвищена тривожність, замкненість, агресивність тощо. Також Хібукі добре допомагає в ситуації, коли дитині важко адаптуватись до нових обставин, нового колективу.

Для того, щоб Хібукі працював, як саме терапевтичний інструмент, а не був просто іграшкою, психолог поступово та дбайливо налагоджує контакт дитини з Хібукі. Розповідає його історію, звідки він приїхав та чому, знайомить з особливостями цієї іграшки, таким

чином, щоб у дитини з'явився інтерес та бажання взаємодіяти з песиком, іншими словами, щоб дитина захотіла впустити Хібукі у свій особистий простір.

Дуже важливо, щоб дитина під час знайомства та занять з Хібукі мала права на будь-яку взаємодію з Хібукі та на будь-який прояв своєї індивідуальності, адже саме відновлення відчуття внутрішньої свободи сприяє повному нівелюванню наслідків психологічної травми.

Для ефективної психологічної реабілітації важливо вміти помічати свої відчуття, давати їм назву, проговорювати їх та знаходити ресурс, щоб керувати важкими емоціями. Але дітям це робити дуже складно, і з ними психолог говорить не про неї, а про Хібукі. Розглянемо окремі питання, які доречно задавати маленьким клієнтам:

- Подивись на його мордочку? Як ти вважаєш, що відчуває Хібукі? Якій в нього зараз настрій?

- А чому він так себе почуває? Чого б він зараз хотів? Що ми могли б для нього зробити?

Говорячи про Хібукі, дитина буде казати про себе, якщо в попередній роботі відбулась така «синхронізація» дитини і песика. З одного боку, це допомагає самій дитині, з іншого – дорослий, який працює з дитиною, отримує діагностичний матеріал для надання дієвої допомоги [4].

У житті дитини з'являється плюшевий друг Хібукі, якій може обіймати, а обійми, як ми знаємо, мають цілющу силу, з ним можна посумувати разом, він може зберігати таємниці.

А коли дитина піклується про Хібукі, вона займає активну позицію і це дає відчуття сили, відчуття контролю. Що, в свою чергу, також допомагає впоратись з важкими переживаннями.

Отже, як наголошувала ізраїльський психолог Дафна Шарон-Максімов, що Хібукі – це бронезилет для дитини, який дає змогу відчувати себе впевнено та захищено. Таким чином відбувається психологічна реабілітація [6].

Висновки. Слід зазначити, що метод Хібукі-терапії набуває широкого розповсюдження в нашій країні. Сьогодні майже в кожному місті України, діти можуть отримати Хібукі та психологічну допомогу з використанням цієї терапевтичної іграшки.

В Україні іграшку супроводжують два книжкових видання – маленька книжечка-комікс та трохи більша, з текстами та картинками про історію песика хібукі – хто він та звідки, що відчуває і чим може поділитися зі своїм господарем. Ці книжки та новий елемент – кишенька на животику собачки, з'явилися спеціально для українських дітей і є додатковими інструментами терапії Хібукі.

Нині, під час війни, діти, яким доводиться жити та навчатися в надскладних умовах, потребують підтримки та допомоги засобами, що дають найвищу ефективність та апробовані в інших країнах.

Саме таким засобом стає для нас Хібукі-терапія. Методика, що розроблена й апробована в Ізраїлі, основою якої є взаємодія через терапевтичний інструмент Хібукі – автентичну іграшку, яка спеціально розроблена для надання психологічної допомоги дітям від 4 до 17 років.

Наразі вже розроблена й навчальна програма для педагогів. Це в жодному разі не заміна терапії, але вчителів навчають, що таке травма, як із нею працювати, діагностувати.

Взаємодія через гру з Хібукі, яка створює умови для перенесення емоцій та екологічного транслювання свого стану, допомагає дітям швидше відновити внутрішню рівновагу, подолати тривожність і пристосуватися до нових, складних, іноді драматичних умов.

Список використаних джерел

1. Герасименко Л.В. Психогенні психічні розлади. Київ : «Медицина», 2020. 355 с.
2. Дорослі в ресурсі. Як допомагати собі та дітям / Ірина Гармаш, Ольга Гурська, Олена Реуцька ; заг. ред. О. Елькін, О. Масалітіна ; упоряд. О. Гурська, О. Твердохліб : ГО «ЕдКемп Україна», 2023. 100 с.

3. Лаурес С. Об'єктно-суб'єктні відношення у психоаналізі. Лекції про психоаналіз. Київ : «Гарна книга», 2018. 128 с.
4. Смагіна А. Хібукі-терапія: як собака-обіймака допомагає дітям України впоратися зі стресом від війни : вебсайт. URL: [https:// rubryka.com/article/hibuki-therapy/](https://rubryka.com/article/hibuki-therapy/)
5. Шарон-Максимов Д. Метод Хібукі-терапії як один з найефективніших методів роботи з психологічною травмою у дітей. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. №3(27), С. 48–54.
6. Шарон-Максимов Д. Хібукі: бронезилет для дитячої душі. К. : Видавництво Букмаг, 2023. 204 с.

Шевченко Анна Юріївна,
студентка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Мотиваційна сфера особистості є важливою структурною одиницею, яка значно впливає на діяльність та досягнення цілей, задоволення першорядних потреб та формування культури поведінки людини. Особливого значення набуває процес формування мотивації в юнацькому віці, коли підліткова криза переломного періоду минула, й молода особистість готова до остаточного закріплення позитивних особистісних якостей і рис. У процесі розвитку особистості вирішальну роль у досягненні успішності може відіграти спрямованість людини на досягнення успіху. Спрямованість особистості визначає вибірковість активності людини.

Шанси стати успішною більші у людини, яка має відповідні здібності та мотиви, виражені диспозиції до досягнення, яка вже ознайомена з перемогами та вірить у себе. Як правило, відповідна структура особистості формується ще в дитячі роки, і перші успіхи радісно переживаються саме у сім'ї. Хоча можливі й контрсценарії, коли людина, яку ніколи не підтримували батьки й учителі, всупереч життєвим обставинам доводить чого вона варта.

Мета дослідження – визначити сутність поняття «мотивація до успіху» та розкрити особливості розвитку мотивації до успіху осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Мотивація – це одне з основних понять психології, яке впливає на нашу поведінку, напрямки дій і рішення. Вона визначає, чому ми робимо те, що робимо, і як ми реагуємо на зовнішні подразники та внутрішні потреби. Мотивація є важливим аспектом нашого життя, оскільки вона допомагає нам досягати наших цілей і почуватися задоволеними зі своїми досягненнями. Сутність мотивації полягає у поясненні того, що підпалює вогонь в середині нас, що робить нас рухатися вперед і намагатися досягти успіху.

Психологічні особливості мотивації розглядали різні вчені, а саме: І. Бех, А. Вербицький, О. Дніпрова, С. Дятленко, С. Занюк, М. Каган, А. Колот, М. Кондратьєва, А. Леонтєв, Г. Линдсей, С. Максименко, А. Маркова, Т. Матис, В. Моргун, А. Мудрик, О. Сердюк, Ф. Хміль та інші.

Вчені А. Вербицький та Н. Бакмаєва розглядають мотивацію як готовність докласти максимальних зусиль для досягнення організаційних цілей, зумовлена здатністю цих зусиль задовольнити певну індивідуальну потребу [1].

Науковець А. Колот вважає мотивацію сукупністю внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації. Це сукупність усіх мотивів, які справляють вплив на поведінку людини [4].

Як зазначають О. Сердюк та Ф. Хміль, мотивація може проявлятися як стимулювання певної поведінки людини, що зумовлює напруження між потребами і можливістю їх задоволення, як спонування та стимулювання кожного індивіда в цілому до результативної діяльності для досягнення особистих цілей та головної мети [7].

В. Нестерчук вважає мотивацію як процес спонування людини чи групи людей на досягнення цілей, що включає в себе мотиви, інтереси, потреби та захоплення [5].

С. Занюк аналогічно розглядає мотивацію – як готовність індивіда прикладати значних зусиль для досягнення цілей організації за умови, що ці зусилля сприяють задоволенню його потреб [2].

Важливим є те, що мотивація є основою будь-якої діяльності, тому що саме в ній укладено механізм особистої активності, зацікавленості людини в діяльності. Мотивація спрямована на успіх дає можливість людині діяти більш ефективно у напрямку досягнення життєвих цілей.

Шанси стати успішною більші у людини, яка має відповідні здібності та мотиви, виражені диспозиції до досягнення, яка вже ознайомена з перемогами та вірить у себе. Як правило, відповідна структура особистості формується ще в дитячі роки, і перші успіхи радісно переживаються саме у сім'ї. Хоча можливі й контрсценарії, коли людина, яку ніколи не підтримували батьки й учителі, всупереч життєвим обставинам доводить собі та своєму колишньому оточенню, чого вона варта.

Юнацький вік традиційно вважається періодом інтенсивного розвитку самосвідомості особистості. Цей процес детермінований, з одного боку, внутрішніми закономірностями розвитку, з іншого – об'єктивними обставинами, у яких відбувається становлення особистості.

Згідно з періодизацією Д.Б. Ельконіна юнацький вік поділяється на ранній юнацький вік (14,5-15 – 17 років) та старший юнацький вік (18 – 25 років) Мотиваційна сфера юнаків є одним з найбільш складних періодів у становленні особистості та надзвичайно динамічним за швидкістю змін та глобальністю внутрішніх перетворень. Юнацький вік є продовженням безперервних змін, які почалися від народження дитини, але його особливістю є одночасна перебудова всіх складових особистості: фізіологічне, статеве дозрівання, нові соціальні форми взаємодії, нові психічні новоутворення, нове уявлення про самого себе.

В. Климчук та А. Мудрик вважають, що мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні чинники, що є досить динамічними та мінливими. Становлення мотиваційної сфери юнаків відбувається в декілька стадій. На першій стадії юнацького періоду мотивування вчинків і діяльності є відтворювальним. Вони прямо наслідують ровесників і старших. Це означає, що мотивація власних вчинків є поверховою та ситуативною. На другій стадії у юнаків загострюється й активно розвивається інтерес до своєї особистості. Вони прагнуть утвердитися в товаристві ровесників, небайдужі до оцінок їхньої особистості іншими, очікують, що ці оцінки будуть тотожними їхнім самооцінкам. Значно диференційованою є їхня мотивація вчинків. На третій стадії головне значення має саморегуляція поведінки як складова частина самовиховання, а мотивація вчинків постає як регулятор поведінки і діяльності особистості [3].

Важливо зазначити, що мотиваційна сфера юнаків може значно відрізнитися в залежності від соціальної ситуації, національної та культурної приналежності, а також особистих рис характеру кожного конкретного юнака.

Формування мотивації до успіху здійснюється за напрямками формування рівня домагань особистості, або особистісного стандарту, як навички постановки реалістично високих цілей, орієнтованих на індивідуальний ресурс; як формування атрибуції власних можливостей (усвідомлення юнаком своїх сильних і слабких сторін, власних здібностей і застосування необхідних зусиль для досягнення результату); формування самооцінки як основи для контролю над наслідками своїх дій. Прагнення ж до життєвого успіху, особливо в молодому віці, властиве майже кожному, треба лише навчитися його реалізовувати.

Таким чином, формування у юнацькому віці мотивації до успіху, передбачає дотримання ряду положень: 1) мотивація до успіху має виходити від самої особистості, а не ззовні; 2) агресивне переконання є неефективним у процесі розв'язання сумнівів і протиріч, що виникають у особи з проблемною поведінкою; 3) особа має усвідомлювати наявність протиріч у своєму ставленні до проблеми; готовність до змін не виникає сама собою, а є результатом особистісних переживань; 4) партнерські стосунки можуть допомогти особистості досягти бажаних змін.

Існують два підходи до вивчення теорій мотивації:

1. Перший підхід ґрунтується на дослідженні змістовної сторони теорії мотивації. Такі теорії базуються на вивченні потреб людини, що і є основними мотивом їх діяльності. До прихильників такого підходу можна віднести американських психологів Абрахама Маслоу, Фредеріка Герцберга, Девіда Мак Клеелланда та інших. З розвитком економічних відносин і вдосконаленням управління значна роль в теорії мотивації відводиться високим рівням.

2. Представником другого підходу є Девід Мак Клеелланд. Згідно його твердження, структура потреб вищого рівня зводиться до трьох чинників: прагненню до успіху, прагненню до влади, до визнання.

На мотиваційну сферу осіб юнацького віку може впливати самооцінка, емоційний стан та тривожність.

У юнацькому віці самооцінка набуває тих характеристик, які відповідають її найповнішому змісту (адекватна оцінка своїх бажань і можливостей, адекватне ставлення до зовнішніх і внутрішніх впливів, до оточуючих та до свого внутрішнього світу).

Тривожність у юнацькому віці проявляється дуже різноманітно та часом несподівано, маскуючись під інші проблеми. Крім того, в силу великих емоційних навантажень, виникають психосоматичні захворювання, опірність імунної системи знижується за рахунок тривоги, що негативно впливає на моральний та фізіологічний стан особистості [6].

Стосовно емоційної сфери юнаків то вона стає більш стабільною ніж у підлітка. Молоді люди спроможні до саморегуляції своїх емоційних станів, ставлення до себе набуває теж більш стійкого позитивного змісту. Почуття формуються в узагальненому вигляді, поєднуються зі знаннями і виражають, більш-менш стійкі світоглядні настанови. Тому цей віковий період також сенситивний до формувань світогляду як системи стійких переконань.

Характерною рисою розвитку особистості в юнацькому віці є вироблення системи поглядів на світ, суспільне життя, його минуле і майбутнє, на мораль, науку, мистецтво, на людину і сенс її життя. Світогляд регулює взаємини юнаків та дівчат, впливає на формування їх ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього.

Висновки. Вивчення особливостей мотивації до успіху дало змогу визначити її як прагнення особистості досягати успіхів у діяльності, і як загальну, відносно стійку характеристику особистості. Мотивація організує цілісну поведінку, підвищує навчальну активність, впливає на формування цілей та вибір шляхів її досягнення.

Суттєвою умовою для розвитку мотивації до успіху в юнацькому віці є тенденція до її зростання при вже пережитих ситуаціях успіху. Саме тому психолого-педагогічні працівники освітнього закладу мають створювати ситуації переживання успіху, мотивувати учнів до отримання якісної інформації, зацікавлювати у досягненні значних успіхів.

Мотивація до успіху в юнацькому віці має певні проблемні питання, які мають бути враховані для впровадження оптимального механізму формування мотивації до успіху. Вирішення проблемних питань та врахування особливостей особистості юнацького віку, його вікових психологічних характеристик, дозволить підвищити ефективність мотивації до успіху.

Список використаних джерел

1. Вербицький А.А., Бакмаєва Н.А. Проблема трансформації мотивів і контекстному навчанні. Питання психології. 2001. №4. С. 93–95.

2. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації навчальної діяльності у студентів та старшокласників. Практична психологія та соціальна робота. 2002. №8. С. 31–42.
3. Климчук В.О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 20 с.
4. Колот А.М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу : навч. посібник. Київ : КНЕУ, 1998. 224 с.
5. Нестерчук В.П. Організація та мотивація праці : навч. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту фінансів, інформац. систем, менеджменту і бізнесу, 1999. 88с.
6. Учитель І.Б., Сурякова М.В., Поваренко О.С. Мотивація до успіху та рівень тривожності співробітників стартап-компанії. С. 151–156. <http://habitus.od.ua/journals/2023/49-2023/26.pdf> (дата звернення: 07.05.2024).
7. Хміль Ф.І. Основи психології менеджменту. Вид 2-ге, випр. допов. Київ : Академвидав, 2007. 576 с.

Шевченко Вікторія Євгенівна,
практичний психолог
Відокремленого структурного підрозділу
«Роменський фаховий коледж
Сумського національного аграрного університету»,
м. Ромни, Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МІКРОКЛІМАТ СТУДЕНТСЬКОЇ ГРУПИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Формування сприятливого психологічного мікроклімату у студентському колективі є одним із головних завдань закладу передвищої освіти. Це пояснюється його впливом як на навчальну діяльність студентів, так і на ефективність освітнього процесу в цілому, особливо у військовий стан.

В умовах військового напруження соціально-психологічний стан здобувача фахової передвищої освіти зазнає деструктивного впливу на особистість, що може супроводжуватися тривалими депресіями, тривожними розладами, формуванням посттравматичного стресового синдрому, зниженням працездатності, та відсутністю інтересу до професійного розвитку та зростання.

Зокрема, і низка закордонних досліджень, підтверджують негативний та довгостроковий вплив на психіку людини військового конфлікту. За ініціативи першої леді О. Зеленської, з лютого 2022 року, в Україні почала працювати Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. У рамках програми проведено низку вебінарів, тренінгів, майстер-класів та інших заходів, створено телеграм-канали спрямовані на підтримку психоемоційного стану особистості. Та мушу констатувати, що не всі мають можливість та сміливість долучитися до цієї, чи інших схожих програм психосоціальної підтримки, тому одним із механізмів вирішення цієї проблеми вбачаю у створенні сприятливих соціально-психологічних умов у студентському колективі задля стабілізації емоційного стану особистості.

Мета статті – полягає в тому, щоб дослідити і визначити соціально-психологічний клімат у студентських колективах першокурсників, визначити чинники, що впливають на його формування, особливо у військовий стан.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічний клімат – це не тільки проблема сьогоденних соціально-психологічних складнощів соціального а й водночас і

проблема для вирішення завтрашніх перспективних завдань, пов'язаних з моделюванням нових, більш досконалих, ніж раніше, людських відносин і спільнот.

Чинники визначають зміст і стан соціально-психологічний клімат у кожний конкретний моменті становлять його структуру і функції. Виділяють два рівні таких чинників: а) чинники глобальної макросфери – це система суспільних відносин, соціально-психологічна атмосфера загалом, соціально-економічна ситуація в країні; б) чинники локальної мікросфери – це предметноречова сфера діяльності та взаємодії членів колективу між собою.

Наступним чинником є індивідуально-психологічні особливості членів колективу. Ставлення до навколишнього середовища загалом (система ціннісних орієнтацій особистості) і до себе зокрема (власні самовідчуття, самовідношення, самопочуття) – це елементи і чинники водночас. Кожний член колективу виробляє в собі відповідно до цього клімату усвідомлення, сприйняття і відчуття свого «Я» в рамках певної спільноти. Ухтомський звертає увагу на емоційну основу мікроклімату.

Для організації особистості, для її соціальної взаємодії і для людського буття принципово важливі такі системи: емоційна, перцептивна, когнітивна, моторна. Їхня взаємодія формує основу істинної людської поведінки. Результатом гармонії взаємовідносин систем стає ефективна поведінка – адаптація. І, навпаки, дезадаптація – це порушення або не правильне здійснення системної взаємодії. Із вищезазначеного стає очевидним, що прояви соціально-психологічного мікроклімату багатогранні як у поведінці людини, так і в різних системах її відносин.

На мою думку, найбільш доречним методом дослідження психологічного клімату у студентському колективі є анонімне анкетне опитування, яке збільшує відвертість людини і знижує відповідальність за сказане судження. Це дає змогу більш детально вивчити ті чи інші феномени цієї проблеми, а також змодельовати цілісну картину.

Соціологічне опитування проведено у 2023 р. серед студентів I курсів спеціальності «Агроінженерія 208», вибіркою охоплено 48 респондентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Результати дослідження соціально-психологічного клімату в колективі

Показники	Група	
	11-М	12-М
Вважають колектив (%):		
– згуртованим	57,1	26,
– більш згуртованим, ніж незгуртованим	20,0	46,7
– не згуртованим	6,7	9,1
– утрималися	26,6	18,2
Наявність у групі друга (%)	96,7	90,9
Наявність авторитета серед одногрупників (%)	76,7	27,2
Наявність у групі лідера з позитивним іміджем (%)	82,0	36,4
Наявність у групі лідера з негативним іміджем (%)	14,0	36,4
Проводять вільний час з одногрупником (%)	46,7	72,7
Проводять вільний час з групою (%)	13,3	36,4
Проводять вільний час з друзями (%)	86,7	100,0
Члени групи вболівають один за одного (%)	46,7	45,5
Вважають, що група є організованою (%)	86,7	27,3
Студенти уважно слухають один одного (%)	86,7	63,6
Мають добрі стосунки з усіма одногрупниками (%)	66,7	63,6
Мають напружені стосунки, з деякими одногрупниками (%)	20,0	36,4
Мають конфлікти з деякими одногрупниками (%)	20,0	0
Мають у групі традиції (%)	56,7	36,4

Мікроклімат групи сприяє хорошему настрою (%)	20,0	36,4
Мають у групі мікрогрупи, які формуються на позитивних засадах (%)	80,0	81,8
Мають у групі мікрогрупи, створені на негативних засадах (%)	40,0	9,1
Вважають, що актив групи виконує провідну роль (%)	60,0	54,5
Можуть розраховувати на допомогу у навчанні (%)	73,3	72,7
Чинники, які заважають вчитися (%):		
– лінощі	66,7	45,5
– немає інтересу до окремих предметів	66,7	45,5
– низький рівень викладання окремих предметів	9,1	26,7

За результатами соціологічного опитування, найбільш згуртованим колективом є група 11-М (57,1% респондентів дали ствердну відповідь), а кількість студентів, які вважали колектив незгуртованим, дорівнює 0. В інших групах студенти здебільшого стверджували, що колектив є більш згуртованим, аніж незгуртованим. Слід зазначити, що 16 з 48 респондентів утрималися від відповіді на це запитання.

Для того, щоб дізнатись причини згуртованості та не згуртованості студентів у групі, потрібно більш детально вивчити мікроклімат груп. Отже, аналізуючи дані слід вказати на те, що майже всі студенти мають у групі друзів. У групах 11-М, 12-М всі студенти мають друзів-одногрупників. Це пов'язано з тим, що студенти є замкнутими і не прагнуть спілкування з одногрупниками.

На запитання «Чи проводите Ви свій вільний час з одногрупниками?» ствердно відповіли 46,7% студентів 11-М, а результат респондентів групи 12-М на те саме запитання становив 72,7%.

Більшість опитаних респондентів має хороші стосунки з одногрупниками і вміє слухати один одного. Це є важливим моментом, оскільки саме взаєморозуміння в групі створює хороший соціально-психологічний клімат. У колективі студентів групи 12-М жоден респондент не вказав на те, що серед одногрупників є конфлікти чи напружені стосунки. Це також пояснюється тим, що найбільший відсоток студентів цієї групи, порівняно з іншими групами, становили особи, які мали хороші стосунки з усіма одногрупниками (92,9%).

Слід також зазначити, що більшість респондентів стверджує, що може розраховувати на допомогу у навчанні на одногрупників. Цей показник коливається у межах від 72,7 до 75,7%.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що у студентських групах мікроклімат відповідає нормі. Підсумовуючи, слід зазначити, що соціально-психологічний клімат – це якісна сторона міжособистісних відносин, які виявляються у сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Дієвим методом для оптимізації соціально-психологічного клімату є соціально-психологічний тренінг. Він сприяє збільшенню неформальних зв'язків, створенню дружніх відносин; вирішенню проблемних ситуацій, обговорити і вирішити які не вистачає часу в робочій діяльності; зняттю напруження після робочого дня; проясненню для кожної людини її цінностей, мотивів, життєвої стратегії. Соціально-психологічний тренінг сприяє розкриттю людини як індивідуальності, особистості, тобто людина може зняти «маску» і дізнатися, що навіть на роботі вона залишиться сама собою. Отже, соціально-психологічний тренінг може надати реальну допомогу у формуванні доброзичливого, ефективного, оптимального соціально-психологічного клімату в колективі, що буде сприяти розвитку колективу.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Важливі аспекти нашого життя, такі як взаємини з людьми, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач, значно залежать від самооцінки. Формування цілісної особистості є однією з основних тем у психологічній науці, особливо в психології підліткового віку, коли відбуваються значні зміни, які супроводжуються складнощами. Самооцінка відіграє ключову роль у формуванні індивідуальності. У підлітковому віці вона визначає погляди на життя, амбіції та очікування. Самооцінка безпосередньо впливає на поведінку та стиль життя підлітка. Під час проходження через «емоційну бурю», він пізнає себе, що включає усвідомлення себе та ставлення до себе.

Мета дослідження – полягає у визначенні особливостей розвитку самооцінки осіб підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка дуже пов'язана з однією із центральних потреб людини в самоствердженні, прагнення знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах навколишніх і у власних.

Самооцінка особистості є оцінкою людиною себе, своїх якостей, рівня власної успішної діяльності, відображення оцінки своєї особистості людьми – виходячи із системи людських цінностей. Самооцінка є суб'єктивним утворенням в психіці людини, відображенням оцінок і норм, що існують в нашому суспільстві та в міжособистісних відносинах людей.

Термін «самооцінка» був введений науковцем У. Джеймсом і він пов'язував його з первинними емоціями, такими як гнів або задоволення. В широкому розумінні самооцінка відображає задоволеність або незадоволеність особою щодо самого себе [5].

В основі досліджень самооцінки лежать праці таких діячів як: Р. Бернса, В. Джеймса, Л. Божович, Т. Драгунової, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Леонтєва, А. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна, І. Чеснокової, Л. Виготського, А. Ліпкіної, Л. Якобсона та інших відомих науковців.

Самооцінка відіграє ключову роль у формуванні індивідуальності особистості. У підлітковому віці вона визначає їхні погляди на життя, амбіції та очікування. Самооцінка особистості безпосередньо має вплив на їхню поведінку та стиль життя. Формування цілісної особистості є однією з основних тем у психологічній науці, особливо в підлітковому віці, коли відбуваються значні зміни, які супроводжуються складнощами в їхньому житті. Яскраво проявляє себе підліток в сфері спілкування та емоційних контактів. У цьому віці розвинене прагнення належати до групи собі подібних. Дуже важко підлітки сприймають будь-які конфлікти в групі з товаришами, втрата звичного положення в групі сприймається як трагедія. Одну з головних ролей в особистісному формуванні відіграє самооцінка свого місця в суспільстві, визначаючи соціальну адаптацію й дезадаптацію особистості [7].

Підлітковий вік розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою всіх сторін розвитку особистості. На зміни самооцінки впливають прагнення підлітків розібратися у собі, ускладнення їхніх взаємин з іншими людьми. Підлітковий період характеризується інтенсивним процесом формування самооцінки, швидким розвитком самосвідомості та здатністю спрямовувати свідомість на внутрішні психічні процеси, включаючи власний світ почуттів та потреби в самопізнанні [1].

Найбільш помітні зміни стосуються змістовної складової самооцінки у підлітків. Вони переходять від фрагментарного сприйняття самого себе до розгорнутої та багатогранної особистісної Я-концепції. Старші підлітки здатні охоплювати та аналізувати всі аспекти своєї особистості, адекватно оцінюючи свої переваги та недоліки. Багато досліджень показало, що незважаючи на дратівливість, емоційність та складнощі у спілкуванні, підлітки виявляють чесність, доброту та справедливість у своїй діяльності. Високий рівень самокритичності допомагає їм визнавати свої негативні риси та викликає бажання позбутись їх. Формування самооцінки підлітків відбувається на фоні зростання значення оцінок інших людей, але разом з тим зміцнюється орієнтація на власні критерії [2].

Самооцінка виникають на основі досвіду взаємодії з оточуючими людьми, зокрема в школі та сім'ї. Вона пов'язана зі сприйняттям себе та відчуттям власної цінності, що виникають через досягнення в різних сферах життя, почуття відповідальності та адаптації. Розвиток сексуальної зрілості, переосмислення соціальної ролі і когнітивний розвиток є важливими факторами у формуванні самооцінки. Дослідники виявили зв'язок між якістю взаємин підлітка з однолітками та рівнем його самооцінки. Відсутність позитивної уваги та підтримки впливає на формування негативного ставлення до себе. Різноманітні аспекти взаємин з друзями надають підліткам важливу інформацію про їх власні неусвідомлені цінності стосовно інших людей і впливають на їх самооцінку [6].

Що ж до підходів до вивчення самооцінки, сучасна наука їх виділяє декілька, наприклад, за Да Круш Сампайо Антеро:

1) особистісний підхід, що розглядає самооцінку як найважливіший компонент самосвідомості особистості;

2) структурно-цілісний підхід, що передбачає розгляд самооцінки як одного з компонентів цілісної структури особистості і одночасно як складне системне за своєю природою утворення: вона цілісна і в той же час багатоаспектна, має багаторівневу будову та ієрархічну структуру, включена до множини міжсистемних зв'язків з іншими психічними утвореннями, у різні види діяльності;

3) діяльнісний підхід – підхід, що передбачає розгляд самооцінки як фактора, що впливає на якість результатів діяльності особи (у тому числі професійної);

4) динамічний підхід використовується при розгляді самооцінки у процесі вікової зміни індивіда у взаємозв'язку зі становленням особистості;

5) психопатологічний підхід – самооцінка сприймається як показник психічного здоров'я людини як особистості;

6) функціональний підхід передбачає розгляд самооцінки як однієї із основних функцій особистості [2].

У схемі вікової періодизації онтогенезу І.С. Кона, що враховує гендерні розбіжності, підлітковий вік для хлопців визначений як 13–16 років, для дівчат це 12–15 років. Саме в підлітковому віці відбуваються значні фізичні зміни, починається статеве дозрівання, виникає відчуття дорослості, формується система цінностей. Рівень самооцінки підлітка безпосередньо впливає на його майбутні успіхи. Через різкі зміни у житті підлітка збільшується і навантаження на психіку, що робить його більш уразливим і, як наслідок, може призвести до формування заниженого або завищеного рівня самооцінки. Важливим способом забезпечення стійкості самооцінки є пошук підлітком схвалення себе та поведінки з боку оточуючих людей. Не випадково так часто можна зустрітися з абсолютно протилежною поведінкою одного і того ж підлітка в різних компаніях (групах) – в одній він робить одне і отримує за це визнання та схвалення групи, в іншій – прямо протилежне в обмін на все також визнання та схвалення. Адекватна самооцінка – це суттєвий етап дорослішання. Коли ти стаєш старшим і зіштовхуєшся із прийняттям непростих рішень – особливо під тиском однолітків, то чим сильніше твоя самооцінка, тим легше протистояти впливу та зробити правильний вибір. Важливо любити себе.

Важливе значення для формування адекватної самооцінки набуває внутрішній світ підлітка: риси його характеру (наявність акцентуації характеру), Я-концепція, переконання, почуття та інтереси.

Розроблена К. Роджерсом «Я-концепція» представляє собою систему уявлень про себе, яка визначає взаємодію особистості з навколишнім середовищем і формує ставлення до себе. Вона включає когнітивний, емоційний і ціннісний компоненти. Самооцінка, разом з самоповагою, самовираженням і самозакоханістю, належить до емоційного компонента. В рамках Я-концепції виділяються такі складові: Я-реальне, Я-ідеальне, Я-динамічне та Я-фантастичне. Головними у цій системі є розбіжність між Я-реальним та Я-ідеальним та потреба у прийнятті себе, яка з неї випливає. Саме у підлітковому віці з'являється новий рівень самосвідомості та зміна Я-концепції, що пов'язано з намаганням вивчити та зрозуміти себе. Спостерігається перехід від фрагментарного бачення себе до повної розгорнутої багатогранної Я-концепції. Найбільш суттєво це відчувається у старшому підлітковому віці, коли підліток має змогу повноцінно та усвідомлено оцінити себе.

У підлітковому віці самооцінка виникає як результат соціального порівняння. Підліток оцінює себе за різними критеріями, такими як його успішність у діяльності, відповідність прийнятим стандартам, фізичні характеристики та навички, а також за свою поведінку. Самооцінка включає осмислення реакцій на зовнішні подразники. Важливо враховувати, що в цьому віці дуже важливо для підлітка, що думають інші про нього, яким він є для інших і яке власне уявлення він має про себе [4].

На розвиток внутрішньої позиції дорослого у підлітків впливають психологічні зміни у самосвідомості, самооцінці, особистісних якостях та рисах (самостійність, відповідальність, ініціативність). Виникає інтерес до дорослого змісту життя – найважливіший центральний, але не єдиний показник внутрішньої позиції дорослого у підлітків. Особистість підлітка являє собою складну систему властивостей, які впливають на формування внутрішньої позиції дорослого і задовольняє прагнення бути дорослим. Співвідношення і варіативність характеристик підліткового періоду розвитку детермінуються виникненням механізмів становлення внутрішньої позиції дорослого: 1) самооцінка; 2) особистісна рефлексія; 3) емпатія; 4) наслідування [3].

До зовнішніх факторів впливу на самооцінку доцільно віднести:

1. Родина, сім'я. Сімейна атмосфера може дуже впливати на самооцінку підлітка. Відносини батьків один з одним та з дитиною, рівень підтримки та уваги до дитини – все це впливає на те, як підліток оцінює себе.

2. Школа. Середовище навчання також може впливати на самооцінку підлітка. Відносини з однолітками, рівень успішності, ставлення вчителів – все це може впливати на впевненість у собі підлітка.

3. Засоби масової інформації. Засоби масової інформації, такі як телевізор, Інтернет, журнали та інше, можуть впливати на те, як підліток оцінює свій зовнішній вигляд та статус у суспільстві.

Комунікативна взаємодія в підлітковому віці має свої особливості, пов'язані зі змінами в самооцінці особистості під час цього періоду. У цьому віці людина вже може використовувати різні види комунікації, такі як вербальна, невербальна та паракомунікація. Проте, зростання самосвідомості та соціальної активності впливає на характеристики комунікації, зокрема на її цілі, зміст, мовні та невербальні засоби.

Формування самооцінки – характерна риса особистості підлітка. Особливості самооцінки впливають на всі сторони його життя: емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, розвиток творчих здібностей і успіхи в навчанні. За низької самооцінки підліток недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки найпростіших завдань, що заважає його самоствердженню. Чим вищий ступінь самоприйняття, тим більше підліток вірить у свої власні можливості, успішне завершення починань і тим більших успіхів у підсумку досягає. Однак неадекватно завищена самооцінка може служити джерелом особистісних проблем.

Самооцінка виступає показником можливих психологічних проблем окремих учнів і взаємин у колективі. Оскільки для підлітка референтною групою може бути шкільний колектив, то проблеми в навчальній діяльності найчастіше виникають саме через невідповідний статус особи в групі в сукупності з неадекватною самооцінкою.

Висновки. Формування адекватної самооцінки – найважливіший чинник розвитку особистості підлітка. Відносно стійка самооцінка формується у дітей під впливом оцінок з боку оточуючих, насамперед найближчих дорослих людей й однолітків, а також у процесі власної діяльності дитини і самостійної оцінки її результатів. Ставлення людини до самої себе є однією з фундаментальних властивостей особистості, саме від цього залежить життєва позиція підлітка, рівень його прагнень та очікувань.

Список використаних джерел

1. Абдюкова Н.В. Психологічні особливості соціалізації сучасного підлітка : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05. Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2000, 20 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
3. Дятленко Н.М. Психологічні умови формування самоповаги у підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д. Грінченка. Київ, 2002. 205 с.
4. Зімбардо Ф. Формування самооцінки. Самосвідомість і захисні механізми особистості. Київ : Вид. будинок «Бахрах», 2003. 382 с.
5. Козерук Ю.В., Євсейчик Я.О. Самооцінка як фактор становлення особистості. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 124. С. 163–165.
6. Попович І.С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Київ : ГНОЗІС, 2010. Т. 12, ч. 3. С. 326–333.
7. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості : 2-е вид. Київ : Каравела, 2013. 372 с.

Щербина Анатолій Михайлович,
студент спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження. Сучасний світ, що характеризується постійними змінами та викликами, ставить перед людиною високі вимоги до її психологічної стійкості. Особливо це актуально для професії психолога, представники якої щоденно стикаються з людськими проблемами, негативними емоціями та складними життєвими ситуаціями. Війна в Україні, яка триває вже понад десять років, ще більше загострила цю проблему, збільшивши кількість людей, які потребують психологічної допомоги та зробивши роботу психологів більш складною та емоційно напруженою.

Водночас у сучасних умовах гостро постає питання не лише про збереження психічного здоров'я психологів, а й про підвищення їхньої ефективності в кризових умовах. Це вимагає глибокого розуміння механізмів стресостійкості, факторів, що на неї впливають, та розробки спеціалізованих програм підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах війни.

Мета дослідження – теоретичний аналіз проблеми стресостійкості майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Проблема стресостійкості є предметом дослідження багатьох науковців. Г. Сельє, основоположник концепції стресу, визначив його як неспецифічну відповідь організму на будь-які вимоги, що висуваються до нього. Він виділив три стадії стресу: реакцію тривоги, стадію резистентності та стадію виснаження, підкреслюючи адаптивний характер стресової реакції та її потенційні негативні наслідки при впливі стресорів [2].

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі стресостійкості (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман, С. Кобі, М. Чибисов, В. Крайнюк, М. Корольчук, О. Чернишук та ін.), особливості стресостійкості майбутніх психологів в умовах війни залишаються недостатньо вивченими. Більшість робіт зосереджені на загальних аспектах стресостійкості або на специфіці інших професій, що працюють в умовах стресу.

Р. Лазарус та С. Фолкман розробили трансакційну модель стресу, яка підкреслює роль когнітивної оцінки та копінг-стратегій у відповіді на стресові ситуації [4]. Згідно з цією моделлю, сприйняття стресової ситуації та вибір стратегій подолання стресу є індивідуальними та залежать від особистісних особливостей, досвіду та ресурсів людини.

С. Кобі у своїй моделі «7 звичок високоефективних людей» акцентує увагу на проактивності та здатності до саморегуляції як ключових компонентах стресостійкості [3]. Він підкреслює важливість відповідальності, цілепокладання, пріоритетності та взаємозалежності у формуванні стресостійкої особистості.

М. Чибисов досліджував психологічні особливості стресостійкості особистості в умовах невизначеності. Він виділив три компоненти стресостійкості: соціальний, поведінковий та особистісний, підкреслюючи важливість соціальної підтримки, навичок саморегуляції та особистісних ресурсів у подоланні стресу [1].

В Україні питаннями стресостійкості займалися такі дослідники, як В. Крайнюк, М. Корольчук, О. Чернишук. Вони досліджували стресостійкість як особистісний адаптаційний потенціал, стійкість особистості, стійкість до стресу, толерантність до стресу, психічну та психологічну стійкість, емоційну стійкість, емоційно-вольову стійкість, резилієнс та екстремальну стійкість [5]. Ці дослідження розширюють наше розуміння стресостійкості та її різних аспектів.

Розуміння різних видів стресу та їх особливостей є важливим для розробки ефективних стратегій подолання стресу та підвищення стресостійкості.

Стресостійкість – це здатність людини ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, зберігаючи при цьому фізичне та психічне здоров'я. Вона включає в себе такі компоненти; 1) фізіологічний компонент: здатність організму витримувати фізичне навантаження, пов'язане зі стресом; 2) психологічний компонент: здатність до емоційної регуляції, копінг-стратегій, позитивного мислення; 3) соціальний компонент: наявність соціальної підтримки, вміння будувати та підтримувати стосунки; 4) поведінковий компонент: здатність до активної поведінки, спрямованої на вирішення проблеми [6].

Професія психолога є однією з найважливіших у сучасному суспільстві, особливо в умовах тривалої війни та її наслідків. Психологи відіграють ключову роль у підтримці психічного здоров'я населення, надаючи допомогу тим, хто страждає від посттравматичного стресового розладу, депресії, тривожності та інших психологічних проблем. Майбутні психологи, студенти та випускники психологічних факультетів, є особливою групою, яка потребує уваги. Вони знаходяться на стадії формування професійної ідентичності та навичок, що робить їх більш вразливими до стресу [7].

Специфіка стресу у майбутніх психологів полягає в тому, що вони стикаються з подвійним навантаженням. З одного боку, вони переживають особистісні стреси, пов'язані з війною, такі як втрата близьких, вимушене переселення, невизначеність майбутнього. З іншого боку, вони стикаються з професійними стресами, такими як високе емоційне навантаження, необхідність постійно розвиватися та адаптуватися до нових викликів.

Війна створює додаткові стресові фактори для майбутніх психологів, такі як необхідність працювати в умовах обмежених ресурсів, нестача супервізії та підтримки, а також ризик для власного життя та безпеки.

Усі ці фактори роблять проблему стресостійкості майбутніх психологів в умовах війни надзвичайно актуальною. Розуміння специфіки стресу, з яким стикаються майбутні психологи, та розробка ефективних методів підвищення їхньої стресостійкості є важливим завданням для психологічної науки та практики.

Крім того, навчання у сфері психології передбачає не лише теоретичне засвоєння знань, а й розвиток практичних навичок, що вимагає від студентів високого рівня самосвідомості, емпатії та комунікативних здібностей. Це може стати джерелом додаткового стресу, особливо для тих, хто тільки починає свій професійний шлях.

Також варто враховувати, що навчання у вищому навчальному закладі часто пов'язане з необхідністю адаптації до нового соціального середовища, побудови стосунків з викладачами та одногрупниками, що також може бути стресогенним фактором.

У контексті дослідження стресостійкості майбутніх психологів, важливо враховувати особливості вікових періодів, через які вони проходять. Зокрема, юнацький період та період ранньої зрілості є ключовими етапами формування особистості та професійної ідентичності.

Юнацький період (15–20 років) характеризується навчально-професійною діяльністю, спрямованою на вибір професії та підготовку до дорослого життя. У цей період відбувається розширення соціальних контактів, формування власної системи цінностей та пошук ідентичності. Важливими новоутвореннями є самостійність, відповідальність, світогляд, життєва позиція та цілісний образ «Я». У вольовій сфері розвивається здатність до саморегуляції, до подолання труднощів.

Період ранньої зрілості (20–40 років) пов'язана з професійною діяльністю, створенням сім'ї та вихованням дітей. Соціальна ситуація розвитку характеризується встановленням партнерських відносин, побудовою кар'єри та соціальною адаптацією. Новоутвореннями цього періоду є інтимність, відповідальність за інших, професійна компетентність та соціальна зрілість. У вольовій сфері розвивається здатність до самоконтролю, наполегливості, цілеспрямованості та відповідальності за свої дії та рішення [6].

Особливості юності та ранньої зрілості можуть суттєво впливати на рівень стресостійкості майбутніх психологів. У юнацькому віці формується базовий рівень стресостійкості, який залежить від індивідуальних особливостей, сімейного виховання, соціального оточення та життєвого досвіду. У період ранньої зрілості відбувається подальший розвиток стресостійкості, який залежить від успішності адаптації до дорослого життя, професійної діяльності та міжособистісних відносин.

На рівень стресостійкості майбутніх психологів можуть впливати наступні чинники:

1. Емоційна стійкість. Здатність регулювати свої емоції, зберігати спокій та раціональність у стресових ситуаціях. Це дозволяє психологам ефективно взаємодіяти з клієнтами, не піддаючись їхнім емоціям.

2. Копінг-стратегії. Використання ефективних стратегій подолання стресу, таких як активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки, релаксаційні техніки, позитивне переосмислення.

3. Емпатія та співпереживання. Здатність розуміти та розділяти емоції інших людей. Це важливо для встановлення довірчих відносин з клієнтами та надання їм ефективної допомоги. Однак, надмірна емпатія може призвести до емоційного виснаження, тому важливо вміти зберігати професійну дистанцію.

4. Саморефлексія. Здатність аналізувати свої думки, почуття та поведінку. Це допомагає психологам краще розуміти себе та свої реакції на стрес, а також виявляти та змінювати неефективні стратегії подолання стресу.

5. Професійна ідентичність. Чітке розуміння своєї ролі та завдань як психолога. Це допомагає психологам зберігати мотивацію та сенс у своїй роботі, навіть в умовах стресу.

6. Соціальна підтримка. Наявність підтримки з боку колег, супервізорів, друзів та родини. Це допомагає психологам відчувати себе менш ізольованими та більш стійкими до стресу.

Специфіка професійної діяльності психолога, особливо в умовах війни, вимагає високого рівня стресостійкості. Особливості розвитку в юнацькому віці та в період ранньої зрілості, пов'язані з формуванням особистісної та професійної ідентичності, становленням самостійності та відповідальності, розвитком копінг-стратегій та емоційної регуляції, суттєво впливають на формування стресостійкості майбутніх психологів. З огляду на це, підготовка фахівців у галузі психології повинна враховувати ці вікові особливості та сприяти розвитку тих якостей та навичок, які сприяють ефективному подоланню стресу та збереженню психологічного благополуччя. Це особливо актуально в умовах війни, коли майбутні психологи стикаються з численними стресорами та викликами, що вимагають від них високого рівня стресостійкості.

Висновки. Стресостійкість майбутніх психологів в умовах війни є складним та багатогранним феноменом, який вимагає подальшого вивчення. Розуміння особливостей стресу, з яким стикаються майбутні психологи, та розробка ефективних методів підвищення їхньої стресостійкості є важливим завданням для психологічної науки та практики.

Список використаних джерел

1. Гупало С.Р., Кулик Ю.О., Свідерська О.І. Теоретичний аналіз поняття стресостійкості як особистісного чинника професійної діяльності майбутніх психологів. *Le tendenze e modelli di sviluppo della ricerche scientifici: Raccolta di articoli scientifici «ΛΟΓΟΣ» con gli atti della Conferenza scientifica e pratica internazionale* (Т. 2), 13 marzo 2020. Roma, Italia: Piattaforma scientifica europea. С. 52–56. URL: <https://sci.ldubgd.edu.ua/bitstream/123456789/13222/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.%20%D0%9A%D1%83%D0%BB%D0%B8%D0%BA%20%D0%AE.%D0%9E.pdf> (дата звернення: 29.05.2024).
2. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. К. : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
3. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2009. 576 с.
4. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 2019. №7. С. 98–117. URL: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CN R=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vispdoco_2019_7_10 (дата звернення: 29.05.2024)
5. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2016/10/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83.pdf (дата звернення: 29.05.2024).
6. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. Київ : Главник, 2007. 144 с.
7. Safin O., Teptiuk Yu. The development of stress resistance of battle actions participants during their psychological rehabilitation and readaptation. *Current issues of inclusive tourism introduction in Ukraine and other countries*. Poznan: UniKS Press. 2019. P. 133–148. URL: https://dSPACE.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/12486/1/m_dec.pdf (дата звернення: 29.05.2024).

Юрченко Олена Володимирівна,
практичний психолог
Відокремленого структурного підрозділу
«Класичний фаховий коледж СумДУ»,
м. Конотоп, Сумської області

ПСИХОЕМОЦІЙНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Війна в Україні змінила життя мільйонів людей. Втрата домівок, вимушений переїзд, постійні обстріли та багато інших негативних факторів зумовлених військовою агресією, спричинили значний стрес, тривогу та інші психоемоційні проблеми як у багатьох дорослих, так і в дітей. Відповідно, у закладах освіти країни набуває вагомого значення надання своєчасної підтримки здобувачам освіти, які мають травматичний досвід та створення психологічно комфортного освітнього простору для всіх учасників освітнього процесу. Практична підтримка, надана в емпатичний спосіб, як невідкладна перша психологічна допомога відіграє важливу роль у сприянні подоланню стресового стану [3].

Мета статті – висвітлення особливостей надання психоемоційної підтримки здобувачам освіти під час війни.

Виклад основного матеріалу. Війна – це одна з найскладніших і найбільш травматичних подій, з якими може зіткнутися людина. Для здобувачів освіти, ситуація під час війни є особливо складною, оскільки діти та молодь стикаються не лише зі страхом, тривогою, невизначеністю, а й з порушенням звичного ритму навчання та соціальних зв'язків. Відповідно, такі стресові фактори, як втрата близьких людей, фізичні й емоційні травми, зміна місця проживання та навчання, перебої в освітньому процесі можуть значно погіршити психоемоційний стан дітей і молоді та призвести до різних психологічних проблем таких, як депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) тощо. Тому у нелегкі для всієї країни часи, надання належної комплексної психоемоційної підтримки у закладі освіти є життєво важливою умовою збереження психічного здоров'я та благополуччя здобувачів освіти.

Зважаючи на всі виклики сьогодення істотно зростає роль психологічної служби у закладі освіти, яка спрямована на забезпечення своєчасного і систематичного вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти, мотивів їхньої поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей; сприяння створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань закладів освіти, соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти.

Перша психологічна допомога – це сукупність заходів загальнолюдської підтримки та практичної допомоги ближнім, які відчують емоційне напруження та страждання. Отже, таку допомогу може надати не лише практичний психолог, а й педагог, що ознайомлений з правилами надання першої психологічної допомоги. Її надання не передбачає значної професійної підготовки, достатньо педагогічних знань, отриманих в межах загальноосвітнього психологічного інформування, і природної здатності проявляти співчуття, людяність [4].

Психологічна допомога та емоційна підтримка у закладі освіти має проводитись систематично, тому важливим є питання підвищення компетентності педагогічних працівників у відповідному напрямі. Систематичне підвищення рівня психологічної обізнаності допоможе краще зрозуміти як спілкуватися взаємодіяти зі здобувачами освіти, які опинилися в складних стресових ситуаціях, пережили травмуючі події або втратили близьких.

Також слід врахувати, що хоча психоемоційна підтримка надається іншим, пережите в кризовій ситуації може негативно вплинути і на того, хто надає цю підтримку. Тому важливо відповідально ставитись до власного здоров'я та благополуччя, перш за все берегти себе, щоб краще піклуватися про інших.

Надання комплексної психоемоційної підтримки та допомоги здобувачам освіти включає в себе кілька основних напрямків. У першу чергу, це створення безпечного та комфортного освітнього середовища у закладі освіти для всіх учасників освітнього процесу. Забезпечення фізичної та емоційної безпеки, можливості продовжувати навчання, є особливо важливим для мінімізації стресу та травматичних переживань у дітей. По-друге, емпатійне спілкування та емоційна підтримка. Фахівці психологічної служби закладу освіти та вчителі мають бути готові вислухати дитину, надати їй емоційну підтримку та допомогти впоратися зі складними почуттями. По-третє, у процесі надання психоемоційної підтримки здобувачам освіти важливим напрямком є групова робота та взаємопідтримка, що передбачає створення можливостей для спілкування, обміну досвідом та підтримки серед здобувачів освіти. Це допомагає зменшити почуття ізольованості та самотності. Наступний напрямок включає в себе психоедукацію та навчання навичок самопомоги, що допомагає здобувачам освіти зрозуміти свої реакції, опанувати техніки релаксації, медитації та інші методи саморегуляції. Останній напрямок передбачає роботу фахівців психологічної служби з надання кваліфікованої психологічної допомоги для опрацювання травматичних переживань, втрат та горя. Дані напрямки можуть бути реалізовані в закладі освіти через індивідуальні та групові консультації, години психолога, тренінги, семінари та проведення психологічних хвилинок.

Під час надання психоемоційної підтримки, у розмові з дитиною важливо дотримуватись певних правил. За матеріалами розробленими у межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» можна виділити наступні рекомендації:

- вислухайте, що саме непокоїть дитину, що вона вже знає про проблему, а що хотіла б з'ясувати;
- спробуйте чесно, проте з урахуванням віку дитини, дати відповіді на її запитання;
- надавайте дитині правдиву інформацію відповідно до віку, особистого досвіду дитини та її здатності усвідомити сказане;
- якщо ви не маєте відповіді на задане запитання або ж вам потрібна додаткова інформація – чесно про це скажіть та запропонуйте дитині пошукати відповідь разом;
- не давайте дитині обіцянок, які у вас не буде змоги виконати або ж якихось гарантій щодо того, що від вас не залежить;
- дайте дитині відчуття безпеки та захищеності: оберіть для розмови місце, де вас ніхто не турбуватиме, налаштуйтеся на рівноцінний діалог, запевніть дитину, що ви готові її підтримати і захистити по мірі ваших можливостей;
- дайте можливість дитині проявити її емоції та почуття щодо обговорюваної теми, дайте їй зрозуміти, що відчувати будь-які емоції (як негативні, так і позитивні), або не відчувати їх певний час зовсім – це нормально;
- діліться з дитиною власними емоціями та переживаннями аби дати їй можливість відчувати емоційну близькість з вами, проте робіть це дозовано і обережно аби не налякати і не стривожити;
- акцентуйте увагу на тому, що люди навколо можуть підтримувати і допомагати один одному, а це допомагає боротися зі злом і долати труднощі, запропонуйте дитині поділитися історіями, які ілюструють приклади проявів доброти, турботи та взаємодопомоги [5].

У межах надання психоемоційної підтримки важливим завданням психологічної служби чи педагогів закладу освіти є навчити дітей технікам самопомоги. Виконання відповідних вправ допоможе здобувачам освіти опанувати хвилювання, стрес та позбутися напруги й тривоги. Запропоновані нижче техніки психологічної самопомоги та психологічної підтримки поділяються на дихальні вправи, вправи на заземлення, тілесні

вправи та техніки м'язової релаксації, вправи для зниження емоційної напруги. Вони прості у виконанні та не потребують використання додаткових матеріалів.

Дихальні вправи. Виконання відповідних практик допоможе дитині швидко заспокоїтись, взяти під контроль тривогу та прояви стресу. Однак, варто зауважити про те що, якщо дитина почуває себе погано під час виконання відповідних вправ, то їх виконання варто припинити, дати дитині попити води і побути в спокої.

Вправа «Долонька»

Інструкція: розкрийте долоньки та поставте вказівний палець правої руки на зап'ястя лівої руки. Зробіть вдих носом і проведіть пальцем правої руки вгору до кінчика мізинця лівої, затримайтесь на кінчику мізинця. Повільно видихніть ротом, проводячи пальцем по мізинцю вниз, наче обмальовуючи пальчики. Зробіть паузу і потім так само дихайте і «обмальовуйте» усі пальчики на лівій руці. Повторіть усе те саме з правою рукою, потім розітріть долоньки і потрусіть ними, ніби струшуєте крапельки води.

Практика «Дихання на рахунок»

Інструкція: заплющте очі і відчуйте, як ваші стопи міцно впираються в підлогу, відчуйте твердість поверхні під ногами. Глибоко і повільно вдихніть через ніс. Рахуючи до трьох. Один ... Два ... Три. Відчуйте, як повітря у ваших легенях опускається до самого низу та наповнює їх. Тепер повільно видихніть через рот. Рахуючи від одного до шести. Один. Два. Три. Чотири. П'ять. Шість. Варто повторити вправу мінімум чотири рази [5].

Вправа «Антистресове дихання»

Інструкція: покладіть одну руку на живіт. Можна уявити, що це повітряна кулька, яку нам потрібно буде спустити м'яким натисканням руки. Робимо вдих, спостерігаючи, як живіт-кулька наповнюється повітрям. Рука при цьому вільно лежить на животі. І після цього повний видих так, щоб рука м'яко притиснула живіт. Під час вдиху відпускаємо руку, дозволяючи животу-кульці наповнитися повітрям. Повторюємо 5–7 разів із фокусом на видиху. Бажано видихати ротом [6].

Вправи на заземлення допомагають полегшити тривогу та інші інтенсивні емоції. Вони відволікають увагу від думки, спогаду чи переживань та допомагають повернутися в момент «тут і тепер».

Практика «Заземлення»

Інструкція: зверніть увагу на те, як ви відчуваєтеся зараз і про що думаєте. Проговоріть це собі подумки. Тепер спробуйте уповільнитись й з'єднатися зі своїм тілом. Це не так складно, як звучить. Повністю видихніть повітря з легень, а тоді знову повільно наповніть їх глибоким вдихом. Повільно притисніть ступні до підлоги. Так само плавно витягніть руки вздовж тіла або зімкніть долоні перед собою. Тепер перенаправте увагу на світ навколо. Які 5 предметів ви бачите? Які 3–4 звуки чуєте? Які запахи відчуваєте? Проговоріть подумки, що й де ви зараз робите. За бажанням, поділіться своїми відчуттями після виконання вправи з оточуючими.

Техніка «Стоп»

Інструкція: сфокусуйтеся на тому, про що ви думаєте. Які емоції викликають ці думки? Назвіть їх. Зверніть увагу на відчуття в тілі. «Проскануйте» себе подумки від голови до кінчиків пальців ніг. Зверніть увагу на ті частини тіла, де відчувається напруга. Спробуйте вивільнити її, розслабившись. Подумайте про те, який найменший крок ви можете зробити прямо зараз, аби покращити свій стан. Це має бути конкретна дія, яка не потребує багато часу чи ресурсів. Зробіть це [5].

Вправа «Промінь»

Інструкція: встати, опустити руки вздовж тіла. Поставити ноги на тій ширині, на якій ви відчуватимете стійкість. Вибрати точку перед собою, куди комфортно дивитися, або заплющити очі. Зробити глибокий вдих і повільний видих. Уявити, що згори у вашу маківку м'яко й дуже комфортно прохолодою або теплом, торкаючись вашої голови, входить промінь – промінь стійкості, промінь теплого світла. Він проходить крізь маківку, рухається центральним каналом уздовж хребта. Відчувається, як тіло вибудовується довкола цієї осі.

Промінь рухається в напрямку грудної клітини, опускається нижче. Доходить до спини, до попереку. Проходить крізь таз. Опускається нижче. Тепер він проходить крізь землю. Він проходить крізь поверхи, якщо під вами є поверхи. Він проходить крізь перші шари землі. Цей промінь дуже стійкий. Відчуття таке, наче ви прикріплені до чогось надійного. Ті частини тіла, крізь які пройшов промінь, набувають важкості, дають відчуття опори. Промінь спрямовується в ядро Землі, з яким є зв'язок. Можливо, Земля щось вам говорить, робить якусь послання, дає благословення. Треба почути її слова, її любов. Може, вам захочеться щось сказати Землі чи попросити про щось, подякувати. Треба намагатися відчутти себе провідником цього променя. Через вас енергія проходить згори вниз, циркулюючи природно, через правий і лівий канали. Це дає стійкість. Здається, що ноги пускають коріння. Це дуже витончене відчуття – «Земля мене тримає». Можливо, у ногах є магніти, які міцно тримають. Промінь – внутрішня вісь – допомагає бути стійким. Тепер слід зробити глибокий вдих, наче вдихаєте аромат квітки, і видих, наче задуваєте свічку на святковому торті, складаючи губи в трубочку. Знову вдих, наче нюхаєте квітку, і знову видих. І ще раз вдих. І видих. Зараз необхідно трохи розслабити тіло. Дозволити променю стати гнучким та рухатися разом з вами. Відчуйте, у якому місці вашого тіла зараз зароджується імпульс, чим хочеться порухати. Можливо, хочеться порухати шиєю або плечима. Треба дати можливість цьому імпульсу реалізуватися, порухатися. Запропонувати поділитися відчуттями [6].

Тілесні техніки та вправи м'язової релаксації спрямованні на зняття психоемоційного напруження, задіюючи рухову активність, різні групи м'язів.

Вправа «Пружина»

Інструкція: кожен з нас знає, що пружина має здатність досить сильно розтягуватися і потім повертається до своєї форми. Це дозволяє їй виконувати свою функцію та не піддаватися впливу зовнішніх обставин. Уявімо на мить, що ми теж маленькі пружинки. Для цього присідаємо, міцно обійнявши коліна, рахуємо до трьох та розімкнувши руки, підстрибуємо вгору, випрямляючись. Повторюємо вправу 3–5 разів. Завершуючи вправу, робимо глибокий вдих та повільно видихаємо повітря.

Тілесна техніка «Морська зірка»

Інструкція: мабуть, кожен з нас полюбить бувати на морі, ловити хвилі, розглядати маленьких рибок, що плавають біля берега та знайомитися з іншими морськими жителями. Це заспокоює нас та наповнює позитивними враженнями. Давайте пригадаємо один з таких моментів або уявимо себе на морському узбережжі. Уявімо, що біля берега ми побачили морську зірку, вона гоїдається на хвилях усіма своїми щупальцями. Давайте й ми уявимо себе такою морською зіркою, яка тягнеться усіма своїми кінцівками у різні боки, гоїдаючись на морських хвилях. Витягніть шию вгору до комфортного напруження. Руки та ноги простягніть у різні боки. Настільки далеко, наскільки зможете. Тепер повністю розслабте усе тіло і зробіть повільний видих. Повторіть вправу тричі [5].

Тілесна вправа «Поплескування»

Інструкція: стаємо зручно, звертаємо увагу на відчуття у стопах. Закріплюємося міцно там, де стоїмо. Розслаблюємо коліна, для цього декілька разів злегка присідаємо та обтрусуюємося. Починаємо долонями обох рук поплескувати один бік, потім – інший. Переходимо потім на грудну клітку, плечі, зовнішню сторону однієї руки, робимо декілька оплесків в долоні, плескаємо по внутрішній стороні цієї ж руки. Те саме повторюємо з другою рукою. Переходимо далі на спину, стегна, спускаємося, поплескуючи по зовнішніх боках обох ніг. Ретельно проплескуємо стопу, пальці ніг. Підіймаємося по внутрішній стороні ніг. Робимо кілька кіл поплескування по животу (тільки за годинниковою стрілкою). Знову грудна клітка. Завершуємо на боках [6].

Під час розмови про війну з підлітком важливо задовольнити потребу в обговоренні новин та змін, що відбуваються, якщо підлітки цікавляться ними. Допомогайте підлітку визначити надійність та достовірність новинних ресурсів та ознайомте з принципами фактчекінгу. Заохочуйте підлітка ставити запитання, ділитися своїми думками та переживаннями. Будьте відвертими: якщо відповіді на запитання немає – визнайте це і

спробуйте знайти інформацію разом. Обговорюйте можливі варіанти дій, якщо підліток виявляє бажання допомагати або долучатися до волонтерства [5].

Своєчасна психологічна підтримка та допомога допоможе здобувачеві впоратися зі стресом та його наслідками, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, сприятиме прагненню долати життєві труднощі, бажанню повноцінно жити далі та допомагати собі та іншим.

Висновки. Важливо зрозуміти, що психоемоційна підтримка має бути комплексною, індивідуалізованою та здійснюватись на системному рівні. Лише за таких умов, можна допомогти здобувачам освіти пережити складні часи та зберегти їхнє психічне здоров'я.

Список використаних джерел

1. Діти і війна: навчання технік зцілення (посібник) / упорядники: В. Климчук, Н. Москвіна, О. Пряннічкіна. Львів : вид. Інституту психічного здоров'я. Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія», 2014. 86 с.

2. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : методичний посібник для педагогів / С. Богданов, О. Залеська. К. : Пульсари. 2018. 76 с.

3. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 21.08.2023 №1/12492-23. URL: https://drive.google.com/file/d/1ZMrGsMG5Py_6291KnS_ZD0ouS9nwnY99/view

4. Щодо діяльності психологічної служби у системі освіти в 2022/2023 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 02.08.2022 №1/8794-22. URL: <https://drive.google.com/file/d/1kl8d0NXeqp-D-pPgaO1zObVBOtNKuLv/view>

5. Методичні рекомендації щодо надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу URL: <https://howareu.com/materials/metodychni-rekomendatsii-dlia-pedahohiv-shchob-pikluvatsia-pro-mentalne-zdorovia-shkoliariv>

6. ЯК ТИ? Уроки з психології для школярів (10–14 років) : навч.-метод. посіб. для педагогів і психологів / Алексєєва О., Антощенко Я., Базима Н., Беженова С., Бесчастна Л., Віницька М., Гондюл І., Гольцева І., Дорошенко Н., Задорожна Н., Марченко Л., Мирошніченко У., Падій О., Попельницька О., Савицька Н., Сербайло К., Ситник Н., Тараріна О., Хмелева-Токарева О., Цимбал С., Шевченко Ю. Київ, 2024. 347 с.

Ясько Ганна Юріївна,

практичний психолог

Конотопського Центру дитячо-юнацької творчості

Конотопської міської ради Сумської області

ЗМІСТ І СТРУКТУРА РОБОТИ ПСИХОЛОГА ПРИ КОРИГУВАННІ ПРОТЕСТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність дослідження. В умовах сьогодення все більше практичні психологи працюють з особливими дітьми, які демонструють не лише симптоми аутизму, а й негативізм при роботі у групах, негативно реагують на будь-які спільні заняття, не відпускають батьків і схильні до руйнівної поведінки. Традиційна «спеціальна освіта» виявляється не досить відповідною для розвитку дітей з РАС через велику кількість супротиву, який вони демонструють особливо на початку роботи. Велика частка дітей з аутизмом через складність порушень і певні упередження в родині не може відвідувати корекційні дитячі заклади та виявляється ізольованою удома, інколи – із долученням до індивідуальних занять з фахівцями. Актуальність коригування протестної поведінки у дітей з РАС постає досить гостро при роботі з такими дітьми.

Мета статті – підібрати дієві вправи і методи для коригування протестної поведінки у дітей з РАС.

Виклад основного матеріалу. В процесі роботи з дітьми з РАС найбільш часто спостерігається декілька категорій протестної поведінки:

- 1) поведінка, що приносить шкоду самому собі: кусання власних рук або удари по голові;
- 2) агресивна поведінка: биття або плювання;
- 3) припинення діяльності через кидання предметів, крик або вихід з-за столу;
- 4) постійне взяття в рот предметів або нескінченне повторення питань;
- 5) дефіцит поведінки: неконтрольована поведінка, недолік спонтанності, небажання фізичного контакту, коротка тривалість уваги і невміння змінювати звички.

На сьогодні відомі декілька методів, які можуть бути необхідними в рамках цілеспрямованої роботи по вдосконаленню поведінки:

- 1) методи, які впливають на проблематичну поведінку, що проявляється в окремих вправах (видах роботи);
- 2) методи, які допомагають впоратися з проблемною поведінкою, що проявляється при будь-якому контакті з дитиною з РАС. (В такому випадку проблематична поведінка несумісна з придбанням нових навичок.)

У першому випадку кращими методами є такі, які можна ввести в структуру заняття: працювати одночасно над розвитком певної навички, контролюючи при цьому небажану поведінку.

При складних порушеннях поведінки, які ставлять під сумнів прогрес в розвитку тих чи інших навичок, спочатку необхідно взяти під контроль поведінку дитини, а потім почати виконання вправ.

Як показала практика, педагоги і батьки, набуваючи все більший досвід, можуть навчити дитину з РАС контролювати поведінку, виконуючи різні вправи. З цієї причини межа між обома видами порушень поведінки не завжди чітка. Однак, при складанні програми роботи корисно мати на увазі ці відмінності, які містять різні аспекти зміни поведінки.

Запропоновані в цій статті вправи і методи можуть використовувати всі фахівці психолого-педагогічного профілю, які опікуються проблемами дітей з аутизмом, а також – батьки. Адже дитина з аутизмом може опинитися у будь-якому дитячому середовищі – і у групі загальноосвітнього, і у групі спеціального садків, і у комбінованій (змішаній) групі, і у реабілітаційних, розвивальних, або корекційних центрах.

Для роботи з дітьми з розладами аутичного спектру розроблена програма «Профілактика поведінкових ускладнень у дітей з РАС», яка була апробована в 2018 р. на базі Конотопсько Центру дитячо-юнацької творчості.

Програма націлена на індивідуальну роботу з дітьми з РАС дошкільного віку (за рівнем розвитку). Заняття і вправи, представлені у програмі, вперше було розроблено у рамках проекту ТЕАССН (Успіх проекту доведений емпірично (Шоплер і ін., 1981), (Шоплер, Мезібов, 1982).

Мета програми: сприяти соціальному та комунікативному розвитку дитини з аутизмом в рамках її індивідуальних можливостей; допомогти у формуванні адаптивних здібностей дитини з РАС, посилюючи когнітивні функції та здібності до сприйняття навколишнього середовища; профілактика та подолання поведінкових ускладнень у дітей з РАС.

В статті представлено один з розділів програми а саме подолання протестної поведінки. Методи корекції небажаної поведінки, які представлені у статті можуть бути як окремими вправами, так і доповненням до загальних вправ при подоланні небажаної поведінки.

Базову профілактичну програму створено так, що вона легко трансформується в індивідуальну. Програму можуть використовувати всі фахівці психолого-педагогічного профілю, які опікуються проблемами дітей з аутизмом, а також – батьки. Адже дитина з аутизмом може опинитися у будь-якому дитячому середовищі – і у групі загальноосвітнього,

і у групі спеціального садків, і у комбінованій (змішаній) групі, і у реабілітаційних, розвивальних, або корекційних центрах. Також при написанні програми була використана програма для роботи з дітьми з аутизмом дошкільного віку «Розквіт» Міністерства освіти та науки України.

Спеціалісту, який буде працювати за даною програмою слід пам'ятати, що окремі елементи кожної вправи було розроблено відповідно до конкретної дитини, їх не можна автоматично перенести на іншу без урахування індивідуальних особливостей.

Вправи цього розділу для роботи з дітьми з РАС, які демонструють не лише симптоми аутизму, а й негативізм при роботі у групах, негативно реагують на будь-які спільні заняття, не відпускають батьків і схильні до руйнівної поведінки.

Відомо, що діти з РАС, мають схожі порушення в розвитку, але своїми сильними і слабкими сторонами, а також відхиленнями в поведінці дуже відрізняються один від одного, виникає необхідність встановити для кожної дитини індивідуальні цілі та завдання.

Зібрані у програму вправи стануть у нагоді фахівцю, якій практично втілює поставлену мету. Кожна рекомендація передається відповідно до того, як вона була сформульована в проекті ТЕАССН.

Необхідні для виконання вправ матеріали – це звичайні предмети, які, як правило, завжди є в закладі і вдома, адже відомо, що особливо проблемним для дітей з аутизмом є узагальнення або застосування навчального досвіду в нових умовах. Тому чим частіше дитина стикається з матеріалами з навчальної ситуації в своєму звичному оточенні, тим легше їй переносити придбані вміння в інші ситуації.

Методи корекції небажаної поведінки, які представлені в статті можуть бути як окремими вправами, так і доповненням до загальних занять при подоланні небажаної поведінки. Базова інформація для вибору навчальної мети і стратегії втручання описана під назвою «Аналіз». Далі викладені ряд методів, які можуть сприяти появі у спеціаліста спектру власних ідей щодо впливу на порушення поведінки Перелік можливих заходів лише приклад того, якими методами можна подолати небажану поведінку дітей. Для конкретного випадку він може бути доповнений і видозмінений в залежності від індивідуальних особливостей дитини, які обов'язково необхідно враховувати при підборі методів подолання небажаної поведінки у дитини з РАС.

Поведінка, що приносить пошкодження самій дитині

Проблема: Кусання своєї руки.

Аналіз: Якщо кусання – це спосіб, яким дитина повідомляє про стрес. Цим дитина добивається того, що оточуючі дають їй те, що вона хоче мати, або дорослі відмовляються від своїх вимог. В такому випадку дитині потрібен інший шлях, щоб сигналізувати про стрес. Спеціалісту важливо розпізнати це повідомлення і знайти компроміс (наприклад, надати більшу підтримку, скоротити завдання, і т.д.).

Навчальна мета: дитину необхідно навчити повідомляти про своє незадоволення іншим способом.

Метод: Уважно спостерігайте за дитиною під час заняття, щоб Ви могли втрутитися раніше, ніж вона почне кусати. Швидко хапайте її руку, коли дитина несе її до рота, відведіть її під стіл і скажіть: «Руку вниз!». Вимагайте, щоб дитина Вам наслідувала. Покачайте головою і скажіть: «Ні, не працювати!» або «Ні, хочу цукерку!» – в залежності від того, який у неї настрій. Коли дитина наслідує, погодьтеся і скажіть: «Добре, я допоможу тобі» або «Добре, ще раз і я дам тобі цукерку».

Поведінка, що приносить пошкодження самій дитині

Проблема: Биття по голові.

Аналіз: Биттям об стінку дитина може привертати до себе увагу інших. Часто дитина знає, що удари головою призводять до того, що вимоги знімають і вона робить, що хоче.

Навчальна мета: Биття головою потрібно припиняти реакцією неприйняття, тобто не звертатися до неї відразу ж і не знімати вимоги.

Метод: Поставте стіл і стілець дитини під час заняття так, щоб вона не могла дістати головою до стіни. Коли вона починає битися головою об поверхню столу, відсувайте до себе навчальний матеріал, покладіть щось м'яке під голову і відвертайтеся від неї. Порахуйте до десяти, поверніться знову до неї і поверніть їй матеріал. Спочатку допоможіть їй. Похваліть, якщо вона продовжує вправу. Кожен раз реагуйте так само, якщо вона б'ється головою, але не переривайте завдання, поки не закінчите його. Спеціаліст можете скоротити вправу, якщо дитина в цей день особливо збудлива, але стежте за тим, щоб вона самостійно зробила останній крок і щоб знала, що через биття головою заняття не перервалося. Повторюйте це протягом двох тижнів і ведіть таблицю, де відзначайте, як часто вона б'ється головою. Важливо приділяти дитині багато уваги і часто хвалити, якщо вона не б'ється головою.

Агресивність

Проблема: Б'є дорослого по обличчю.

Аналіз: Своім ударом дитина може висловлювати незадоволення ситуацією. Це її реакція на підвищені вимоги. Так як комунікація є найважливішою навчальною метою для дітей з РАС, важливо не віднімати у неї можливість висловлювати свої почуття, а показати дитині інший шлях, щоб заявити про себе. Якщо дитина буде в змозі заявити про свої потреби, то їй не потрібно буде більше бити.

Навчальна мета: навчити дитину показувати жестом, що вона втомилася або перепрацювала, і потрібна перерва.

Метод: Завжди, коли дитина хоче вдарити Вас під час заняття, затримайте її руку і скажіть спокійно, але твердо: «Не бити!». Навчіть дитину іншому знаку для припинення дії (наприклад, горизонтальні, рухи обох рук долонями вниз). Якщо дитина робить такий знак, то похваліть її, і дайте можливість деякий час робити, що вона хоче. Потім продовжуйте заняття, але виберіть дію, якою дитина добре володіє. Надавайте дитині достатньо допомоги і часто хваліть. Нехай дитина дає знак про перерву тоді, коли Ви помітите, що вона хоче Вас вдарити. Дозвольте дитині перервати вправу на короткий час, після того як вона зробить цей знак, щоб дитина бачила, що Ви її розумієте. Коли дитина навчиться пояснюватися під час занять за столом, таким чином, навчіть її використовувати цей знак в інших щоденних ситуаціях, коли дитина відчуває себе перевтомленою.

Переривання діяльності

Проблема: кидання предметів.

Аналіз: Кидаючи предмети, дитина успішно контролює своє оточення. Вона може в будь-який момент перервати завдання і перешкодити Вам прищепити їй нові навички. Ця поведінка небезпечна для неї і для інших, так як дитина не може оцінити, що є цінним, ламким або небезпечним. Дитина не навчиться пригнічувати цю поведінку, якщо не зрозуміє, що це тягне за собою неприємні наслідки. Такими неприємними наслідками можуть бути для дитини фізичні обмеження.

Навчальна мета: Відучити від кидання предметів під час занять.

Метод: Сконцентруйтеся протягом двох тижнів на тому, щоб відучити дитину від кидання предметів під час занять. Поза заняттями зробіть наступне:

- приберіть всі цінні предмети за межі досяжності;
- тримайте дитину в полі зору і приділяйте їй увагу, перш ніж дитина візьме предмет, щоб його кинути;
- не звертайте уваги, якщо дитина дійсно щось кине.

На заняттях робіть таким чином: давайте дитині тільки легкі завдання. Кожен раз, коли дитина щось кине (кубик, паличку, кільце і т.п.), реагуйте негайно, кажучи їй твердим тоном: «Не кидати!». Потім візьміть дитячі руки, опустіть їх вниз і міцно притисніть до тіла. Поверніть свою голову в бік і рахуйте до 30. Потім відпустіть дитячі руки, поверніться знову до неї і дайте в руку наступний предмет, з яким дитина повинна працювати. Не вставайте, щоб підняти кинутий предмет. Майте досить матеріалу, щоб закінчити вправу, не піднімаючись. Робіть таким чином завжди, коли дитина щось кине. Коли дитина не кидає

предмети, дайте їй що-небудь, наприклад її улюблену іграшку, і похваліть словами: «Добре зроблено!». Посміхніться і поаплодуйте.

Переривання діяльності

Проблема: Крик і плач при найменших вимогах.

Навчальна мета: Усунення плачу і крику під час занять.

Метод: Під час наступних двох тижнів ведіть таблицю про крики і плачі, щоб встановити, чи мають вплив на дитину наступні заходи:

- ігноруйте крик і плач;
- виявляйте багато підтримки, обережно ведучи її руками і торкаючись до них;
- покладіть невелику винагороду в поле її зору, яку вона отримає, як тільки виконає завдання.

Кожного дня сідайте з дитиною за стіл і давайте їй невелике завдання, при виконанні якого не потрібно розмовляти (сортування, поєднання, малювання і т.п.). Покладіть поблизу винагороду і поясніть, що вона її отримає, як тільки закінчить вправу. Ігноруйте будь-який протест і відразу ж починайте вправу, самі робіть перший етап. Допоможіть їй при виконанні наступного. Не давайте мовних вказівок, а посміхайтесь, коли вона працює. Не звертайте уваги на її вираження, а часто виявляйте їй підтримку, беручи її руку, якщо вона припиняє діяльність. Як тільки вона закінчить завдання, поплескайте її по плечу, посміхніться, дайте їй заохочення.

Дефіцит уваги

Проблема: Короткий період уважності, поганий імпульсивний контроль.

Аналіз: Подовження періоду уважності дитини, тобто періоду часу, за який вона виконує одну дію, перш ніж відволіктися, є необхідною передумовою для прогресу в сфері мови і життєво важливих навичок, а також для відвідування дитячого закладу. Найкращою можливістю, навчитися поліпшити свою уважність і контролювати свою імпульсивність, для дитини є короткі і чітко структуровані заняття, на яких вона точно знає, що необхідно робити і що буде після цього. Чітко спланована організація гри «спочатку працювати, потім грати» показує дитині відмінності між ситуацією, в якій вона може робити, що хоче, і ситуацією, в якій необхідно тримати під контролем свою активність.

Навчальна мета: Подовжити з 2 до 15 секунд період, коли дитина сидить і концентрує увагу над виконанням завдання.

Заходи: Обладнайте робоче місце так, щоб дитина могла точно бачити, де необхідно працювати і де можна грати. Почніть з простого заняття, яким дитина добре володіє (наприклад, складання картинки з 4-х частин). Покладіть складену картинку на стіл і візьміть одну частину, щоб дитина знову її вставила. Покличте дитину до столу, допоможіть сісти і попросіть вставити частини картинки. Похваліть і дайте родзинки. Потім відпустіть пограти. Через 20 секунд покличте дитину і кажіть повторити завдання. Похваліть і заохочуйте знову, нарешті, відпустіть грати. Коли дитина звикне до цього процесу (приблизно через 60 повторень), подовжити завдання, просячи її вставити дві частини картинки. Навчайте дитину вставляти всі частини картинки, кожен раз хваліть і заохочуйте, а потім відпускайте гуляти. Таким чином Ви можете продовжити час, коли дитина працює, перш ніж вона знову встане. Не розтягуйте завдання, аж поки дитина буде справлятися з короткими завданнями без допомоги.

Висновки. Спеціалісти, які починають працювати з дітьми з аутизмом зіштовхуються з безліччю труднощів, в їх поведінці. У випадку РАС традиційні методи і прийоми корекційної роботи мало ефективні. Ця робота суттєво відрізняється від занять з дітьми, які мають інші порушення. Велика частка дітей з аутизмом через протестну поведінку не може відвідувати корекційні дитячі заклади та виявляється ізольованою удома. А освіта для дітей з такою специфікою вкрай необхідна, адже науково-практичний досвід фахівців з усього світу свідчить про те, що «лікуванням» для таких дітей є навчання. Саме тому коригування протестної поведінки у дітей з РАС є вкрай важливим, і часто, початковим, етапом в адаптації такої дитини до соціуму.

Список використаних джерел

1. Багрій Я.Т. Дитячий аутизм : монографія. К. : УкрІНТЕІ, 2009. 200 с.
2. Беленька Г.І. На шляху до подолання раннього дитячого аутизму. К., 2000. 154 с.
3. Лебединська К.С., Нікольська О.С. Дефектологічні проблеми раннього дитячого аутизму. 2007. 116 с.
4. Лебединська К.С., Нікольська О.С. Діагностика раннього дитячого аутизму. Початкові прояви. К. : Освіта, 1991. 96 с.
5. Островська К.О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
6. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму. К. : Фенікс, 2010. 388 с.
7. Структуроване навчання при роботі з дітьми-аутистами. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.autism.in.ua/uk/publikatsii/stattii>
8. Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини Д.І. Шульженко, Н.С. Андрєєва. К. : 2011. 344 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Матеріали
VII Міжнародної науково-практичної конференції
*«Інноваційні технології
в роботі практичного психолога»***

(30 травня 2024 року, м. Суми)

У двох частинах
Частина 2

Підписано до друку 03.06.2024
Формат 60x84/16
Гарнітура Times New Roman

НВВ КЗ СОІШПО
м. Суми, вул. Миколи Сумцова, 5.
Тел.: 0542 33-40-67