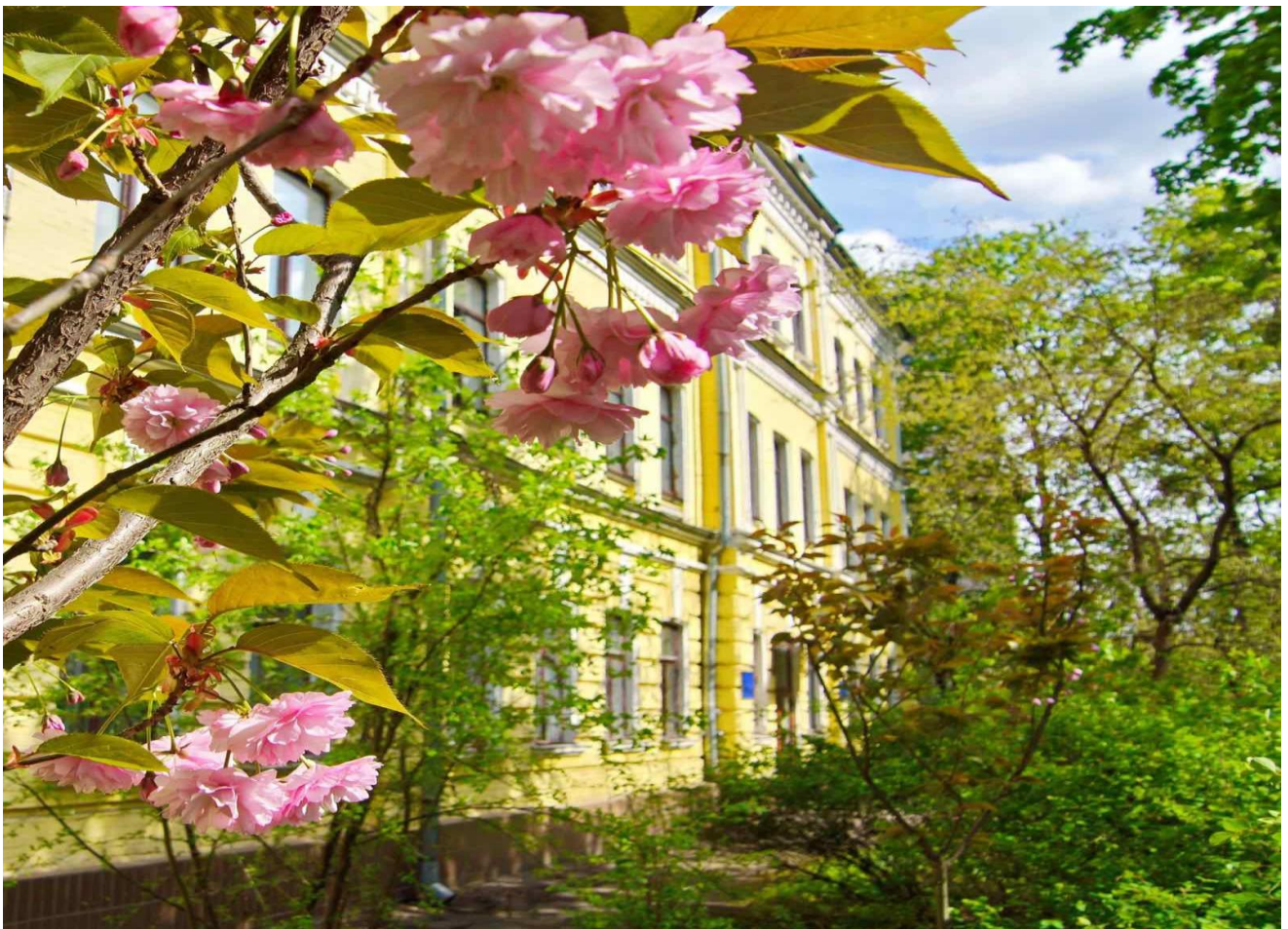




Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці

Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми

Збірник матеріалів наукових доповідей
VI Всеукраїнської науково-практичної конференції



Київ – 2023



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

Збірник матеріалів наукових доповідей

VI Всеукраїнської науково-практичної конференції

(м. Київ, 23 жовтня 2023 року)

Київ – 2023

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 13 від 03.11.2023 року)

Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник матеріалів наукових доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2023 року). Київ, 2023. 165 с.

ISBN 978-617-7745-36-4

Редакційна колегія:

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Дзюбка Людмила Віталіївна**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **Мойзріст Олена Михайлівна**, молодший науковий співробітник Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України; **Слободяник Наталія Володимирівна**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **Чудакова Олена Миколаївна**, молодший науковий співробітник Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

До збірника статей увійшли матеріали наукових доповідей, які були представлені на VI Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми», яка відбулася 23 жовтня 2023 року у Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН.

Розглянуто актуальні питання особистісної взаємодії, особливостей вікового та особистісного розвитку, професійного становлення у нових умовах та реаліях освітнього простору; проаналізовані психологічні можливості забезпечення, супроводу та підтримки процесів і завдань освітньої реформи (НУШ) в умовах воєнного стану України.

Збірник адресований фахівцям-психологам науковцям та практикам, викладачам закладів вищої освіти, педагогам та вихователям, аспірантам та студентам, усім, хто цікавиться проблемами сучасної розвивальної освіти.

Матеріали опубліковані в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ISBN 978-617-7745-36-4

Зміст *Contents*

Максименко С.Д.

Можливості та обмеження сучасного етапу розвитку педагогічної психології та її методів психологічного дослідження проблем навчання
Maksymenko Sergiy D., Possibilities and Limitations of the Modern Stage of Development of Educational Psychology and its Methods of Psychological Research of Learning Problems 7

Бацилєва О.В., Астахов В.М., Пузь І.В.

Формування відповідального ставлення до здоров'я як напрям здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти
Batsylyeva Olga V., Astakhov Volodymyr M., Puz Irina V. Formation of a responsible attitude towards health as a direction of health-preserving activities in educational institutions 12

Брик О. М., Кочаровський М. С.

Особливості ролі ведучого при дистанційному проведенні СПТ з прийняття рішень
Bryk Oxana M., Kocharovskiy Mstyslav S. Peculiarities of the trainer's role during remote decision-making training 18

Володарська Н.Д.

Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах війни
Volodarska Naialiia D. Features of the training of future social workers in the conditions of war 24

Гнатюк О.В.

Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу
Hnatiuk Olga V. Peculiarities of adaptation of primary school pupils to the educational process in wartime conditions 32

Каплуненко Я.Ю.

Екзистенційно-аналітичний підхід до профілактики професійного вигорання у фахівців допомагаючих професій
Kaplunenko Yaryna Y. An existential-analytical approach to the prevention of professional burnout among specialists in helping professions 40

Католик Г.В.

Сучасна концепція освіти дитячих психотерапевтів за напрямком «Психодинамічна інтегративна психотерапія немовлят, дітей, підлітків та молоді»

Katolyk G.V. Modern concept of education of child psychotherapists in the field of «Psychodynamic integrative psychotherapy of infants, children, adolescents and youth»

50

Кесьян Т.В.

Формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни

Kesian Tetiana V. Formation of mental stability of children and adolescents in war conditions

60

Мар'яненко Л.В.

Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії учня і вчителя в процесі навчання

Marianenko Liana V. Psychological diagnostics of the interpersonal interaction of the student and the teacher in the learning process

67

Маслюк А.М.

Психоедукація освітян під час війни

Masliuk Andrii M. Psychoeducation of educators during the war

78

Мельник І.В.

Вплив невротичних порушень на психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку в період війни

Melnyk Illia V. The influence of neurotic disorders on the mental development of children of primary school age in the conditions of war

82

Мойзріст О.М., Терещенко А.О.

Психологічні особливості формування шкільної тривожності у дітей із хронічними захворюваннями

Moizrist Olena M., Tereshchenko Alla O. Psychological features of the formation of school anxiety in children with chronic diseases

88

Мосьпан М.О.

Збереження психологічного благополуччя дітей-спортсменів в умовах війни

Mospan M.O. Preservation of psychological well-being of child athletes in war conditions

95

Невмержицький В.М.

Розвиток психологічної стійкості особистості в умовах освітнього простору **103**

Nevmerzhytsky Volodymyr M. Development of psychological resilience of a personality in the conditions of educational space

Поклад І.М.

Допомога практичним психологам в контексті гуманістичної парадигми **108**

Poklad Iryna M. Helping practical psychologists in the context of the humanistic paradigm

Пушкарська Л.П.

Казкотерапія у роботі з дітьми із особливими потребами **114**

Pushkarskaya Lesya P. Fairy tale therapy at work for children with special needs

Слободяник Н.В.

Проблеми спілкування в умовах дистанційного навчання **119**

Slobodianyk Natalia V. Communication problems in the conditions of distance learning

Соловей Я.Г.

Психологічні особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі **127**

Solovey Yanina G. Psychological features of value support for the development of a musically gifted individual in the educational space

Терещенко Л.А., Дзюбко Л.В.

Підтримка психічного здоров'я учнів за допомогою навчальної книги **133**

Tereshchenko Liudmyla A., Dziubko Liudmyla V. Supporting the mental health of students with the help of a textbook

Харченко А.О.

Теоретичний аналіз пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку **139**

Kharchenko Alina O. Development of cognitive abilities of older preschool children by means of visualization

Шатирко Л.О.

Ключові аспекти осмислення в парадигмі генетичної психології особливостей взаємодії суб'єктів освітнього простору

Shatyrko Larysa O. Key aspects of understanding the peculiarities of interaction between the subjects of the educational space in the paradigm of genetic psychology **145**

Швалб Ю.М.

Можливості розвивального навчання у компетентнісному підході

Shvalb Yurii M. Possibilities of developmental learning in the competence approach **151**

Відомості про авторів / Ведомости про авторов / List of authors

159

МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ СУЧАСНОГО ЕТАПУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇЇ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ

Максименко Сергій Дмитрович (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-3592-4196

Актуальні сучасні виклики і проблеми ставлять перед психологією нові завдання, виконання яких є принципово неможливим в межах існуючих теоретико-методологічних уявлень. Звідси зрозумілою є необхідність нової методологічної позиції і, відповідно, постає глобальна проблема методу, оскільки сучасна наука потребує методу, який був би адекватним даному предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Метод являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання. Мета генетичної психології людини – вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості.

Теоретико-методологічне обґрунтування **проблеми особистості** як дійсного предмету психологічного дослідження вимагає серйозної методологічної рефлексії: нам належить виявити і сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, психологічного дослідження, визначити його дійсні критерії евристичності і практичної ефективності психологічного знання про природу, джерела та рушійні сили розвитку особистості. Розробити засоби і методи верифікації емпіричних даних і окреслити методологічні парадигми, щоб була можливість «звести кінці з кінцями» знанням про особистість протягом її онтогенезу.

Досвід, набутий в галузі психологічних досліджень, наполегливо актуалізує потребу пізнання найбільш загадкового і складного – людської особистості як цілісності. Зрозуміло, ми усвідомлюємо, що психологія особистості вже дуже давно є найбільш привабливим об'єктом наукового пошуку. Уважне й діалогічно-відкрите студіювання ідей видатних персонологів, осмислення емпіричних матеріалів значно збагатили наші уявлення щодо природи особистості та її когнітивних здібностей. Але водночас продемонструвало наявність значної кількості протиріч і невирішених питань.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку вікової і педагогічної психології, її методів психологічного дослідження проблем навчання і виховання характеризується переходом від опису історично сформованих систем навчання і прийомів розумової діяльності до активного моделювання і відтворення самих процесів виникнення і розвитку психіки. Метою стало розкриття самої сутності розвитку психіки, її стадій. Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху. Ми впевнені, що психологію особистості слід ще довго і скрупульозно вивчати, і лише в контексті отриманих наукових знань, з огляду на власну методологічно відрефлексовану теоретичну позицію, аналізувати факти і положення, здобуті іншими дослідниками. Дійсне і єдино виправдане завдання науковця – отримувати і розуміти наукові факти в їхній власній логіці. Ми повинні виходити із визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості, і дуже суттєвим є завдання виявлення і визначення цієї структури. З іншого боку, нам необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складноструктурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки.

На основі логіко-психологічного аналізу теорій особистості та на підставі попереднього вивчення відповідних емпіричних матеріалів нам вдалося підійти до виокремлення і вибудови власного розуміння проблеми, побачити «відсутню ланку», нерозробленість і незрозумілість якої методологічно не дозволяє рухатись далі. І саме тому теорії особистості починають ніби повторювати одна одну, не додаючи нічого істотного, а лише знаходячи нові тоненькі вузлики, які пояснюють деякі моменти в поведінці людини, її творчості і діяльності, але давно вже не відкривають суттєвих кардинальних явищ. Так, теорія діяльності, розглядаючи діяльність як пояснювальний принцип психології людини, не доходить до самих витоків.

Тлумачення психічних процесів як регуляторів діяльності та поведінки людини змушує визнати, що закономірності психічного розвитку – це потрібний і логічно зумовлений наслідок, це властивість їх як структур, створених експериментально-генетичним методом.

Експериментально-генетичний метод спрямований на:

- а) формування психічних новоутворень, які раніше були відсутні у досвіді індивіда;
- б) реалізацію необхідності конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки;
- в) дотримання закономірностей руху цього процесу. Подібні експериментальні моделі психічних здібностей створюються в пізнавальних цілях, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів.

Експериментально-генетичний (генетико-моделюючий) метод виступає як методологічний засіб і в цій своїй функції перетворюється в центральну проблему вікової і педагогічної психології. Цей метод утілює діалектичну єдність з теорією, у рамках якої він виник і застосовується.

Відповідність експериментально-генетичного метода предмету вивчення (вищих психічних функцій) безпосередньо визначається положенням про соціальний генезис свідомості, про психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних досягнень суспільства. Більш того, цей

метод є, на нашу думку, найбільш адекватною проекцією, що містить основні принципи і вимоги діалектичного методу стосовно дослідження проблем навчання і психічного розвитку особистості.

При цьому проведення експериментально-пошукових досліджень спрямовано на пошук нових шляхів розвиваючого і виховного навчання. Виявлено нові критерії навчання. Ці дослідження, у свою чергу, впливають на практику роботи масової школи. Зусилля педагогів і психологів останні роки були спрямовані на виявлення закономірностей будівлі і формування в учнів повноцінної учбової діяльності, її структури, тобто адекватних їй потреб, мотивів, способів дій.

Експериментально-генетичний метод задає способи побудови вищих психічних функцій, яких набуває суб'єкт у процесі опрацювання навчального змісту. А опрацювання поєднує генетичні та структурно-функціональні властивості психічного й містить структури (у формі аналізу), подібні до психічного явища.

Поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб'єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття.

Отриманих в сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, *використовувались* у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання, і подальше його звуження, а отже, «здрібнення» отриманих даних може, звичайно, відбуватися в окремих галузях психологічної науки, що потім, безумовно, відіграє свою роль і в психології особистості. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання є відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості.

Чи може сучасна психологія особистості подолати кризу методу дослідження? Нам здається, що для цього існують всі підстави. Мова ведеться

про вихідну (ключову) здібність людини, яка розвивається за власними законами і на цій підставі об'єднує всі психічні явища в єдине й унікальне ціле – особистість. У цих міркуваннях ми вбачаємо суттєвий момент щодо методу дослідження – цілісність може бути досліджена адекватно, якщо реально вивчатиметься процес її виникнення і становлення, а не певний результат (postfaktum). Таким чином, вихідна наукова проблема психологічного дослідження тут принципово змінюється – не сама по собі цілісність особистості як факт є проблемою, а процес її виникнення. Іншими словами, психологія особистості має починатися не з констатації наявних психічних структур і пошуку засобів їх подальшого аналізу, а з «проблеми формування людської суб'єктивності, проблеми засад процесу перетворення об'єктивних умов буття людини у внутрішній світ, що суб'єктивно переживається, опосередковує, спрямовує і мотивує життєдіяльність». Так виникає ще один суттєвий методологічний аспект – вищі психічні функції людини (тобто – особистість, адже ми визначили її як форму існування людської психіки в цілому), взагалі, не дані як такі, а – задані, їх не можна дослідити, не задаючи індивіду засобів їхньої побудови.

Висновки. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Тому можлива в майбутньому наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації. Особистість є тим, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий даному конкретному індивіду.

Перспективи подальших досліджень полягають у виокремленні змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномену, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Далі відбувається «переведення» даного матеріалу у форму навчального предмету і потім здійснюється привласнення

його у вигляді учбової задачі як засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності (одиниці свідомості).

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні проблеми психології XXI століття: генетико-креативний дискурс. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Київ, 2022. №4 (1). С.1-11. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4105>
2. Максименко С.Д. Теоретико-методологічні засади комунікативного розвитку особистості. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 29. Київ, 2022. С. 64-67. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
3. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : монографія [Колектив авторів] за ред. С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК НАПРЯМ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Бацилева Ольга Валеріївна (м. Харків, Україна)

ORCID ID: 0000-0002-8316-5956

Астахов Володимир Михайлович (м. Кропивницький, Україна)

ORCID ID: 0000-0001-9492-9379

Пузь Ірина Володимирівна (м. Кропивницький, Україна)

ORCID ID: 0000-0003-3697-1637

Актуальним завданням, яке знаходиться сьогодні у центрі уваги фахівців багатьох галузей, передусім психологів, педагогів та лікарів, є пошук та шляхів та реалізація різноманітних заходів, спрямованих на збереження та покращення здоров'я, що є підґрунтям для ефективного функціонування особистості в мінливих умовах сьогодення. В межах окресленої проблеми має місце активне впровадження в сучасний освітній процес здоров'язбережувальних технологій, як цілісної системи виховно-оздоровчих,

корекційних і профілактичних заходів, що враховує взаємозв'язок і взаємодію усіх факторів освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я здобувачів на усіх етапах їхнього навчання.

Незважаючи на те, що сьогодні здоро'язбережувальна діяльність реалізується у різноманітних формах на всіх ланках освіти, а здоров'язбережувальні технології активно увійшли в освітній простір, пошук нових форм та методів роботи у цьому напрямку є безперечно актуальним та практично значущим.

Виходячи з вищевикладеного, **мета** роботи – проаналізувати особливості та запропонувати шляхи формування відповідального ставлення до здоров'я як напряму здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що здоров'я людини починається із певного ставлення до нього, а найважливіша роль в збереженні і формуванні здоров'я належить самій людині, її способу життя, системі цінностей, рівню гармонізації її внутрішнього світу і стосунків з оточенням. Ставлення до здоров'я, будучи складним особистісним утворенням, характеризується цілісністю, активністю, усвідомленістю, стійкістю та значимістю, має певну структуру та є продуктом індивідуального розвитку людини [1; 2].

Розвиток ставлення до здоров'я може відбуватися протягом всього життя людини, але найбільш сприятливим віком для формування ставлення до здоров'я, якщо цього не відбулося на більш ранніх етапах розвитку особистості, на думку багатьох дослідників, є студентській вік, адже надалі, у дорослому віці, дане особистісне утворення можна лише корегувати [3].

Констатуючи факт стрімкого погіршення стану здоров'я серед молоді, важливим напрямом здоров'язбережувальної діяльності при роботі з молоддю є організація планомірного процесу формування ставлення до власного здоров'я, який має бути спрямований, *по-перше*, на отримання достовірної та актуальної інформації, необхідної для усвідомлення молодою людиною цінності здоров'я й особистісної відповідальності за нього; *по-друге*, на формування значущих та стійких мотивів, спрямованих на збереження та

зміцнення власного здоров'я; *по-третє*, на формування таких вольових якостей особистості, як наполегливість, послідовність, ініціативність, незалежність, самостійність, здатність до самоконтролю, що сприятиме подальшому гармонійному особистісному розвитку молоді людини. Слід зазначити, що реалізація цього процесу стає можливим лише завдяки співпраці фахівців різного профілю, яка передбачатиме вирішення таких завдань, як: проведення комплексної діагностики фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я молоді, з метою своєчасного виявлення та профілактики різного роду захворювань; розробку оптимальних режимів навчально-виховного процесу, з метою попередження втомлюваності та підвищення розумової та фізичної активності; поширення знань з безпеки життєдіяльності, проблем здорового способу життя, профілактики саморуйнівної та аддиктивної поведінки; формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя та відповідальне ставлення до власного здоров'я.

Варто наголосити, що процесу формуванню ставлення до здоров'я у молоді значно сприяє впровадження різних освітніх та просвітницьких програм та проектів, що стосуються формуванню навичок здорового способу життя, відповідального та ціннісного ставлення до здоров'я. Головними завданнями такої роботи є наступні:

- 1) формування мотивації щодо дбайливого ставлення до власного здоров'я та життя в цілому;
- 2) формування цінності здоров'я як умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей;
- 3) виховання ставлення до власного здоров'я як до найвищої цінності;
- 4) виховання потреби самопізнання та самовдосконалення;
- 5) ознайомлення з основними принципами та закономірностями життєдіяльності людини, що спрямовані на зміцнення здоров'я та збереження життя;

- б) формування сталої установки на здоровий спосіб життя як провідної умови збереження та зміцнення здоров'я;
- 7) ознайомлення з основними принципами, шляхами і методами збереження та зміцнення усіх складових здоров'я;
- 8) опанування методів самооцінки і контролю за станом власного здоров'я.

Можна виокремити низку способів, які сприяють формуванню у молоді відповідального ставлення до здоров'я. Так, це засвоєння молоддю відповідної інформації в галузі формування, збереження та зміцнення здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, оскільки у більшості випадків саме через неосвіченість у даній сфері молоді люди можуть нехтувати правилами здорового способу життя, демонструючи схильність до саморуйнівної поведінки. Надважливим сьогодні, виходячи з наявності великої кількості різноманітної інформації з даної тематики, яка, нажаль, не завжди є валідною, стає оволодіння ефективними способами використання отриманої інформації, з метою правильного вибору молоддю здоров'язберігаючих технологій із обов'язковим урахуванням ними актуального стану власного здоров'я та індивідуально-психологічних особливостей власної особистості. Значне місце у формуванні ставлення до здоров'я мають також знання про взаємозв'язки фізичного, психічного та соціального здоров'я, про важливість дотримання балансу в межах даних напрямів.

Отже, процес формування відповідального ставлення до здоров'я – це досить складний процес, який залежить від багатьох чинників і визначається комплексом певних соціально-психолого-педагогічних умов. Враховуючи значення здоров'я у життєдіяльності особистості, на підставі теоретичного аналізу та результатів власних емпіричних досліджень [2; 3], було окреслено напрямки роботи в межах програми щодо формування відповідального ставлення до здоров'я. Оскільки, саме період дитинства та юності є найбільш сприятливим для формування ціннісних орієнтирів та установки на

збереження та зміцнення здоров'я, пропонована програма орієнтована на здобувачів різних ланок освіти, є гнучкою та може бути адаптованою до їх вікових особливостей. Крім того, програма може бути реалізованою як в очному форматі, так і у форматі он-лайн.

Означена програма передбачає наступні напрямки роботи:

1. Прищеплення знань та вмінь щодо відповідального ставлення до особистісного здоров'я, які будуть виступати підґрунтям для вироблення стійких поглядів та переконань щодо необхідності зміцнення та збереження власного здоров'я.
2. Профілактика вживання психоактивних речовин.
3. Опанування правил і норм здорового способу життя, дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних правил, своєчасного медичного обстеження, опанування способами самоконтролю стану власного здоров'я.
4. Створення позитивного мікроклімату в групі, оволодіння навичками ефективного спілкування.
5. Підвищення рівня валеологічної освіченості не тільки молоді, але й фахівців, які працюють з молодими людьми.

Важливою складовою формування відповідального ставлення до здоров'я є проведення низки психопрофілактичних та психокорекційних заходів, зокрема соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на отримання знань та формування навичок щодо здорового способу життя; психодіагностичної, індивідуальної психоконсультативної та психокорекційної роботи з молоддю «групи ризику»; просвітницької роботи з проведенням тематичних інтерактивних лекцій з означеної тематики.

Не зважаючи на комплексний характер пропонованої програми, провідною технологією її реалізації є соціально-психологічний тренінг, спрямований на формування та удосконалення знань, властивостей, умінь, які складають базові принципи відповідального ставлення до здоров'я. Завдання

тренінгу формуються з урахуванням результатів обов'язкового попереднього діагностичного дослідження особливостей ставлення до здоров'я, рівня обізнаності здобувачів із питань здорового способу життя, а також виявлення можливих причин, які впливають на дотримання чи недотримання принципів здорового способу життя. Враховуючи багатокомпонентний характер феномену ставлення до здоров'я, до тренінгу включаються вправи на розвиток усіх його складових – когнітивної, емоційної та поведінкової. Кількість та частота занять, а також тривалість кожного заняття та його контент визначаються виходячи із результатів попереднього психодіагностичного дослідження особливостей ставлення до здоров'я, складу групи, вікових особливостей. Завдання та вправи, які необхідно використовувати для проведення тренінгових занять повинні мати на меті: 1) розвиток позитивного ставлення до принципів здорового способу життя; 2) формування у здобувачів позитивної мотивації до дотримання принципів здорового способу життя; 3) розвиток особистісних якостей та сили волі, формування спеціальних навичок та навичок колективної взаємодії. Важливим під час взаємодії з молоддю є використання прикладів з реального життя, що сприятиме більш глибокому обговоренню особистісного досвіду та переживань молоді. У процесі реалізації таких завдань здобувачі краще усвідомлюють принципи здорового способу життя, важливість та необхідність берегти здоров'я з молодого віку.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що важливіша роль в збереженні і покращенні здоров'я належить самій людині та реалізується через особливості її ставлення до власного здоров'я. Лише комплексна робота, зокрема у межах здоров'язбережувальної діяльності у закладах освіти, допоможе розвинути сталі установки щодо збереження здоров'я, налаштувати на позитивну мотивацію до здорового способу життя та сформувати відповідальне ставлення здобувачів до власного здоров'я, що буде сприятиме не тільки зміцненню здоров'я, а й підвищенню

результативності освітнього процесу, подальшій ефективній соціалізації молоді, а також її особистісної та професійної реалізації.

Перспективою подальшого дослідження є впровадження програми формування відповідального ставлення здобувачів до власного здоров'я в межах здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти на всіх рівнях.

Список використаних джерел

1. Астахов В. М., Бацилева О. В., Пузь І. В. Ставлення до здоров'я як детермінанта функціонування особистості у молодому віці. The 13th International scientific and practical conference «Problems of implementation of science into practice» (20-21 April, 2020). Oslo, Norway, 2020. P. 144-147.

2. Бацилева О.В., Пузь І.В., Гресько І.М. Проблема ставлення до здоров'я у психологічній науці: теоретико-методологічний аспект. Сучасні здоров'язбережувальні технології: монографія / за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. С. 39-45.

3. Бацилева О.В., Пузь І.В. Дослідження особливостей ставлення до здоров'я студентської молоді. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11-12 квітня 2019) / ред. колегія: Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька, Л.О. Подкоритова, В.К. Гаврилькевич / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. психол. та педагог. та ін. Хмельницький: ХНУ, 2019. С.10-12.

ОСОБЛИВОСТІ РОЛІ ВЕДУЧОГО ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ПРОВЕДЕННІ СПТ З ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Брик Оксана Михайлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-4527-2408

Кочаровський Мстислав Сергійович (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-1481-1918

Постановка проблеми у загальному вигляді та обґрунтування актуальності теми. Сучасний освітній простір переживає стрімку

трансформацію, що почалась, як відповідь на обмеження, викликані всесвітньою епідемією COVID-19 і, у випадку України, повномасштабною агресією зі сторони РФ. Зміни в першу чергу торкнулись методів подачі інформації, постановки завдань, їх виконання і контролю. Однак, з часом став проявлятися вплив цих змін і на учасників освітнього процесу.

Виходячи з вищенаведеного, видається цікавим та актуальним проведення аналітичного оглядового дослідження щодо зміни особливостей ролі ведучого соціально-психологічного тренінгу(СПТ) загалом, та СПТ з прийняття рішень зокрема, у зв'язку з переходом до дистанційної форми навчання. Таке дослідження, на нашу думку, сприятиме більш адекватному розумінню особливостей ролі ведучого СПТ при проведенні їх дистанційно, що, в свою чергу, дасть можливість внести відповідні корективи при розробці СПТ з прийняття рішень.

Мета дослідження. Розглянути та проаналізувати, використовуючи літературні джерела та матеріали власних досліджень і спостережень, вимоги та особливості ролі ведучого СПТ з прийняття рішень, а також їх зміни за умови проведення зазначених СПТ у дистанційному форматі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний освітній простір продовжує переживати фундаментальні, а якщо мова йде про український освітній простір, то і болісні, трансформації та адаптації до тих фундаментальних і, здебільшого, непередбачуваних змін, що відбулись протягом останніх чотирьох років. Ці зміни, що почались з епідемією COVID-19 і, у випадку України, продовжились внаслідок повномасштабного вторгнення Російської Федерації, актуалізували необхідність максимального перенесення будь-яких форм навчання в медіапростір як для забезпечення життя і здоров'я учасників освітнього процесу, так і в зв'язку з кардинально різними умовами навчання у різних його учасників. Тому, очевидно, можна стверджувати, що наявні методи дистанційного навчання, особливо з використанням мережі Інтернет, є своєрідною відповіддю на глобалізаційні, соціально-економічні та безпекові виклики сьогодення.

З огляду на те, що історія дистанційного навчання охоплює велику кількість різних навчальних середовищ, ми вважаємо за необхідне дати загальне визначення терміну «дистанційне навчання», що підходить для будь-яких ситуацій. У сучасній літературі налічується багато варіантів визначення цього терміну, проте на нашу думку найбільш точним є визначення Д. Кігана. Він зазначає, що дистанційна освіта та навчання є результатом технологічного розділення викладача та студента, що звільняє студента від необхідності їхати до "фіксованого місця у визначений час, щоб зустрітися з фіксованою особою, щоб пройти навчання" [3].

Однак, після того, як дистанційна форма навчання надійно увійшла в загальну повсякденну практику навчального процесу, виявився ряд різноманітних особливостей її функціонування. У випадку соціально-психологічних тренінгів(СПТ) це проявилось в тому, що, на відміну від аудиторної форми навчання, дистанційна форма значно ускладнила проведення практичних тренінгових занять, змусивши шукати відповідних та адекватних способів перенесення їх в онлайн, таким чином, щоб не втратити ні в комунікативній, ні в навчальній їх цінності.

Тут варто зазначити, що першочергово СПТ створювались, як такий підхід до навчального процесу, що дає змогу моделювати та відпрацьовувати ситуації, що потребують використання певних конкретних навичок, в безпечних та контрольованих умовах. [4, 5]. Проте, перехід до дистанційної форми навчання, окрім розширення переліку вимог особистісного характеру, додав ще і низку методологічних вимог та особливостей.

Тут варто почати з того, що вельми поширеною є думка про те, що успіх СПТ перш за все залежить від вживаних ведучим тренінгових методик, психотехнік, завдань, вправ тощо. Втім, ефективність тренінгу в значній мірі також залежить від особистості ведучого тренінгу, від його уміння створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, досягти взаєморозуміння між членами групи і ведучим, активного включення групи в тренінгову роботу, розуміння групою її ходу та мети. Під час тренінгу ведучий виконує

одразу декілька функцій: керівну, просвітницьку, експертну, аналітичну, посередницьку та моделюючої поведінки для учасників [5, 6]. Тому, ведучий не може бути випадковою людиною, яка вирішила проявити себе в цій сфері діяльності, це має бути людина, що вміє керувати групою, знаходити спільну мову з людьми різного віку, професій, рівня освіти, характеру та статі, мати певні особистісні риси, а також великий запас терпіння, витримку і вольовий самоконтроль [6].

Разом з тим, дистанційний метод проведення СПТ додає ще вимоги, що торкаються, зокрема, посиленого контролю тренера за групою, оскільки ряд методів впливу, донесення інформації та контролю взаємодії в групі, які доступні при проведенні тренінгу наживо, при проведенні тренінгу онлайн стають обмеженими, а іноді взагалі недоступними. Це стосується, зокрема, невербальних методів донесення та отримання інформації, які, при проведенні тренінгу наживо, активно використовуються всіма учасниками тренінгу. Проте, через суто технічні особливості інтернет-комунікації при проведенні тренінгу онлайн, ці методи зазнають значних обмежень.

Іншою особливістю переведення тренінгів в дистанційний формат є видозміна методологічних вимог, що теж пов'язано з особливостями інтернет-комунікації. Відтак, по-перше, тренер має заздалегідь чітко уявляти весь процес проведення тренінгу: кому, коли і як надавати слово, як розподіляти групу, якщо тренінг включає в себе групові вправи, яким чином мають проводитись презентації рішень, як буде відбуватись обговорення результатів тощо. Таймінг в тренінгу взагалі відіграє дуже важливу роль, і, оскільки при проведенні тренінгу онлайн, час суб'єктивно сприймається інакше, а тренер отримує більше уваги, ніж при проведенні в офлайн форматі, тренер має чітко притримуватись «розкладу тренінгу». Проте, це не просто навіть при проведенні заняття наживо, а тим більш при його проведенні в дистанційному форматі. По-друге, характерні тренерські імпровізації, які доволі часто являють собою певну «родзинку» тренінгу, задають його динаміку та настрій, в онлайн-форматі є обмежено можливими, оскільки можуть бути зрозумілі не

всім учасниками заходу через ускладнення сприйняття невербальної інформації. По-третє, і для СПТ з прийняття рішень це питання набуває особливої ваги, важливою методологічною особливістю є проблематика якості навчання. Так, Е. Інман та М. Кервін, спираючись на дані дослідження, проведеного у 1999 році, стверджують, що після дистанційного викладання одного курсу більшість викладачів були готові викладати інший, але якість такого курсу вони оцінювали як рівну або нижчу за курси, що викладались наживо. [1] Однією з причин цього називалась загальна переконаність в тому, що технологізація навчального процесу сама по собі підвищує якість навчання. Таке твердження дійсно може бути справедливим, оскільки технології дають змогу дати більше знань, однак це можливо лише за умови, що викладачі або тренери розробляють свої курси з урахуванням застосовуваних технологій [2]. Окрім того, разом з вищенаведеними загальними вимогами до ведучих СПТ, є ще низка вимог, які характерні саме для СПТ з прийняття рішень. Зокрема, під час тренінгу з прийняття рішень позиція ведучого, його стиль керівництва групою і методи роботи стають особливо важливими. Загалом вважається, що демократичний стиль керівництва групою під час СПТ є найбільш продуктивним, в порівнянні з авторитарним чи ліберальним [6].

Однак, саме по собі прийняття рішень – це складний процес, що складається з аналізу проблеми, пошуку альтернатив, прогнозування ризиків, прийняття відповідальності та просування прийнятого рішення. Він потребує не лише розвинутих аналітичних здібностей та емоційного інтелекту, але і відповідної комунікативної компетентності та психологічної і управлінської культури [6]. Тому, залежно від мети конкретного тренінгу, потреб його учасників та групової ситуації, ведучий має досконало володіти і вміти застосовувати всі стилі керівництва групою, комбінувати їх, творчо переосмислювати, зрештою виробляючи свій унікальний стиль роботи з групою, який з часом може стати його своєрідною «візитівкою». Тут також варто зауважити, що, залежно від етапу модельованого процесу прийняття

рішень тренінговою групою, основна функція ведучого теж змінюється [5]. Наприклад, на етапі постановки мети ведучий виконує керівну та просвітницьку функції. На етапах вивчення проблеми, вибору і обґрунтування критеріїв ефективності рішення та формулювання оптимального рішення керівна функція тренера трансформується в експертну. Що ж до етапів прийняття та імплементації рішення, а також аналізу ефективності його виконання, то там головною функцією ведучого стає аналітична функція. Разом з тим, такі функції, як просвітницька, посередницька та моделювання поведінки для учасників застосовуються тренером ситуативно протягом всього тренінгу [5].

Висновки. Все вищенаведене ясно окреслює додаткові вимоги до ведучого СПТ в онлайн форматі, оскільки, окрім загальних самоконтролю, широкого спектру навичок, вміння враховувати ситуацію, що склалась в групі, та справлятися з підвищеним емоційним навантаженням, тренер також мусить мати чітке уявлення про весь процес проведення тренінгу, як в цілому, так і в окремих його аспектах, дотримуватись «розкладу тренінгу», пильно контролювати групу з метою компенсації недоліків дистанційного проведення СПТ, а також враховувати власне методологічні особливості підготовки тренінгів до дистанційного проведення. Відтак, враховуючи таку кількість різнобічних та різноаспектних вимог до особистості тренера, особливостей виконуваної ним ролі та методології проведення ним СПТ, перед тренером постає перманентна необхідність підвищення своєї кваліфікації, досконалого володіння якомога більшою кількістю відповідних професійних навичок та методів, а також переосмислення набутого досвіду для можливості подальшого успішного застосування всього цього в тренінговій практиці.

Список використаних джерел

1. Inman E., Kerwin M. Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research & Practice*. 1999. Vol. 23, No. 6. P. 581-592.
2. Palloff R., Pratt K. Making the transition: Helping teachers to teach online. Paper presented at EDUCAUSE: Thinking it through. Nashville, Tennessee, USA, (October 10-13, 2000). Nashville, TN, 2000. 8 p.

3. Барбер Д. Сетевой маркетинг. Москва: Фаир-Пресс, 2001. 192 с.
4. Блінов О.А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. *Серія: Психологічні науки*. Випуск 12. Київ: КиМУ, 2008. С. 9–23.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие. Москва: Ось-89, 2001. 224 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=16943>.
6. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Володарська Наталія Дмитрівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-1223-718X

Актуальність. Актуальність підготовки майбутніх соціальних робітників в університетах в режимі on-line в сьогоdnішніх реаліях України посилюється постійними загрозами військового стану (бомбардування територій, залякування ядерним ударом, хімічної зброї агресора, нападу військ країни агресора). В результаті цих подій у студентів формуються посттравматичні розлади, неврози, підвищений рівень тривоги, страхи, стани фрустрації. Це вимагає психологічної допомоги студентам, а також удосконалення форм проведення підготовки майбутніх спеціалістів. На сьогоdnішній день в Україні організовані консультативні центри психологічної допомоги, як в у самих вишах, так і різних приватних центрах, в яких проводяться психотерапевтичні групи і індивідуальна психотерапія. Також такі центри діють при лікарнях, госпіталях в містах, які не окуповані країною агресором. Безпосередньо в навчальній програмі підготовки майбутніх соціальних працівників проводяться практичні заняття на опрацювання методів психологічної допомоги особам, які постраждали від військових дій. Програма підготовки передбачає, зокрема, лекційні заняття з

теоретичних основ надання психологічної підтримки сім'ям поранених військових. Практичні заняття спрямовані на відпрацювання методів стабілізації емоційного стану самих студентів, відновленню їх психологічного здоров'я. Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного функціонування і розвитку студентів в процесі їх життєдіяльності під час війни. Щоб зберегти психічне здоров'я, мати енергію оволодівати майбутньою професією, необхідно володіти різними відновлювальними методами. Інакше людина провалюється в паніку, депресивний стан і випадає із корисної взаємодії. А стресовий травматичний матеріал вчасно опрацьовувати в терапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливі аспекти психологічної допомоги потерпілим від військового вторгнення агресора, насилля, в результаті чого отримані травми, ПТСР висвітлюються такими українськими ученими як: Сердюк Л., Грись А., Креденцер О., Володарська Н. [1]. Однак впровадження методів психологічної допомоги не достатньо систематизовані, постійно поповнюються новими розробками і потребують модифікації в залежності від змін у формі їх впровадження (лікувальні заклади, освітні заклади, центри психологічної реабілітації постраждалих від воєнних дій), оскільки розроблені не в повному обсязі. Аналіз результатів опитування в сучасних соціологічних досліджень дає можливість зробити висновок, що у молоді проявляється синдром відкладеного життя. Молоді люди вважають, що почнуть повноцінно жити тоді, коли закінчиться війна. Але проблема у тому, що молодь вигорає, втомлюється, що провокує депресивні стани, тривожні розлади. Якість їх життя та здоров'я значно погіршується, загострюються хронічні хвороби. Реакція психіки людей буває різною: від помірного і тимчасового стресу, до важких психічних травм, які мають негативні наслідки і для фізичного здоров'я. Це досить тривожні результати [2]. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх спеціалістів соціальних працівників, студенти відчувають потребу підтримки психолога.

Мета. Виокремити особливості підготовки майбутніх соціальних працівників в сучасних реаліях війни.

Виклад основного матеріалу. Апробація і застосування методів психологічної допомоги студентам відбувалась на заняттях з курсів «Психологічна консультація, психологічний супровід, психотерапія сім'ї» та «Основи гештальт-терапії» (30 студентів магістранти факультету «Соціологія і право» за спеціальністю «соціальний працівник», Політехнічний університет КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023 р.). Засвоєння методів психологічної допомоги і самопомоги проводилось в лекційних заняттях, а також опрацювання на практичних заняттях. Вони були спрямовані на психологічну допомогу особистості (робота з наслідками ПТСР, невротами та іншими видами психічного нездоров'я). Лекційні та практичні заняття були організовані (тричі на тиждень) в онлайн режимі. В таких групах надавалась супервізія певних випадків по запиті самих студентів, обговорення труднощів в роботі з певними клієнтами. На початку занять проводились стабілізаційні вправи: «заземлення», дихальні вправи, студенти ділились своїм емоційним станом, висловлювали певні «запити». За «запитами» студентів проводилось підбір та обговорювання різних засобів, методів, вправ психологічної підтримки. Обговорювались питання психотерапевтичного втручання, метою якого було: - відновлення балансу в організмі, підтримка оптимального функціонування; - видалення певних нашарувань та компенсація недоліків; - відновлення в свідомості особистості тих її частин, які нею відкинуті, витіснені та перенесені на інший об'єкт. Обговорювались питання усвідомлення особистістю своїх страхів, що дозволяє позбавитись від уникнення більшості проблемних життєвих ситуацій. В більшості запитів від студентів була проблема механізмів невротичного уникнення, які завжди ведуть до негативних результатів, недоліків, невротів і ніколи не досягають позитивних результатів для особистості. Були виокремлені методи досягнення організмічного балансу у життєдіяльності особистості. За основу був узятий, визначений Ф. Перлзом - цикл з шести частин, які з'єднують «особистість з оточуючим світом». Ці частини: організм у стану спокою; подразник, що може бути внутрішнім або зовнішнім; створення образу або реального замісника; відповідь на ситуацію,

що склалась, відповідь спрямовану на зменшення напруги і повернення до організмичного балансу. Саме за таким принципом опрацьовувались страхи студентів [3].

Принцип, який визначає стосунки людини з оточуючим світом, той же, що і внутрішній організмичний принцип стремління до рівноваги. Саморегуляція організму відрізняється від регуляції інстинктів за допомогою моралі або самоконтролю. Моральна регуляція повинна приводити до накопиченню незавершених ситуацій в системі людини до переривання циклу. Таке переривання досягається м'язовою напругою і тілесною нечуттєвістю. Студенти обговорювали випадки, коли втрачається «почуття себе», притупляється апетит, смак, («не розумієш чи хочеться їсти чи ні»). В результаті вже не очікується повернення до нормального функціонування саморегуляції і людина починає стимулювати почуття апетиту штучними подразниками. Як наслідок, посилюються прояви залежності (алкогольної та інші). Студенти опрацьовували справи по роботі з залежністю і співзалежністю в сім'ях (вимушених переселенців, в сім'ях загиблих воїнів, в студенському середовищі).

Відновлення організмичного балансу не відбувається легко і просто, як хотілось. Це пов'язано з переборенням певного супротиву, який може включати в собі як географічні перепони (у випадку переселення сімей в нові умови, за межі України, так і фінансові, певні соціальні табу та інше). Нормальне протікання метаболізму руйнується у випадку втручання в будь-яку його фазу. Це схоже на електричний ланцюжок, який можна розірвати в будь-якому місці. В «циклі інстинкту», можна знайти втручання (уникнення контакту) – повсюди, за виключення, коли організм у стані спокою. В такому стані це – початок відліку, питання уникнення не виникає. Було б помилкою брати за початок відліку стан смутку або депресії, оскільки ці стани насичені емоціями. Ці емоції викликані порушенням, що виникає в результаті певних притискань, пригнічень. Розуміння механізмів психологічних захистів в проблемних ситуаціях дає можливість виокремлення проблеми студента.

Емоцій та зайвої напруги найчастіше уникають під впливом пригніченого сорому (неможливість зосередитись, страх того, що не вдається отримати практичні знання, кваліфікацію, хтось може завадити). «Думання» серед інших занять, що відволікають, також є засобом уникати емоційної напруги. В більшості випадків задоволення так і не досягається, ситуація залишається незавершеною. Це веде до постійного емоційного збудження, тривоги. Будь-яке з цих типів уникнення стає перепонами в поверненні до організмичного балансу. Найефективнішими методами застосовувались дихальні вправи, методи «заземлення», які допомагали студентам відчувати власне тіло, вгамувати прискорене дихання в стані тривоги, надмірного хвилювання, панічних атак.

Розглядаючи соціальні і інстинктивні запити студентів, з якими звертаються в групі на практичних заняттях були виокремлені емоційні реакції (сором, страх, інше) в різних групах, представники яких керуються різними правилами, принципами, цінностями. Ці реакції виникають за умов неможливості повністю задовольнити потреби студентів групи. Суспільний інститут домагається прийняття його вимог за допомогою нагород і покарань, загроз і обіцянок (невеликі розміри стипендій, підвищення цін, необхідність працювати, утримувати сім'ю, батьків, платити за оренду житла та інше). Вимоги організму (голод, потреба у сні) не менш вагомі і болючі, ніж вимоги суспільства. Звідси спостерігається частота соціальних і невротичних, зовнішніх і внутрішніх конфліктів. В таких випадках починає модифікуватись механізми уникнення, в залежності від ситуації і можливостей клієнта. Уникнення – загальний фактор, який виникає в кожному невротичному механізмі. Не часто і тільки у випадку реальної небезпеки уникнення призводить до позитивного результату. Проводячи організмичну реорганізацію, перебудову ставлення особистості до тих часток її душі, які вона витісняє, можна відновити певний баланс позитивних і негативних емоцій, гармонію душі. Ця так звана гармонія дає певне «пристосування» людині в соціальному оточенні. Особливим стає метод дзеркала душі клієнта,

ставлячи його обличчям до тієї частини його самого, яку він не помічає, витісняє. Цей метод спрямований на синтез і інтеграцію, на відновлення його контакту з раніш ізольованими частинами його особистості. Це відновлює контакт з соціальним оточенням, зовнішнім світом.

За допомогою методів гештальт-терапії можливо відновити відчуття тіла, усвідомлення переживань, емоцій у клієнта. Вимога до студента в такій терапії проговорювати про свої відчуття, зміни в тілі (головні болі, зміни дихання, серцебиття та інше), думки, які виникають. Студент добровільно повідомляє про відчуття, про все, що він проживає раціональне, емоційне та тілесне. Завдяки інтерпретації ведучий групи як психотерапевт впливає на студента, без тиску, відмічаючи будь-який супротив (такий як сором, збентеження, інше). М'язові скорочення є лише «вторинними засобами», що знаходяться на службі емоцій і запускаються для того, щоб уникнути почуття відрази, страху, сорому і провини. Якщо студент усвідомлює власні обмеження в проявах певних негативних емоцій, які викликають стан тривоги, то стає можливою саморегуляція. Завдяки можливості регулювати прояв збудження, відбувається зниження рівня тривоги. Збудження продукується організмом в ситуаціях, які потребують великої кількості моторної активності. Людина починає активно діяти (розмахувати руками, некоординовані рухи, ходити як звір в клітці). За рахунок надто великого збудження організмичний баланс стає неможливим. Рухальна система організму стає перепорою у розрядці збудження і не може прийти у стан спокою, і залишається неспокійною. Парадокс здорової психіки в тому, що вона може витіснити-відмежовуватись від тих речей на які не може вплинути. Так здорова людина не думає про власну смерть більшу частину часу, ніби це ніколи не станеться. І це здорова реакція. Тривожна, невротична людина весь час непокоїться, бо не може відсунути тривоги у несвідоме. Ослаблена психіка взагалі дисоціюється від пережитого, втрачаючи контакт з тілом, емоціями, почуттями. І це вже патологічний процес. Відновлення відчуття тіла стає можливим за умов відновлення емоційного контакту з ведучим в

терапевтичному процесі під час заняття. Це може викликати біль у студента (вразливий травматичний досвід дає біль, студент починає плакати або «ви мене не розумієте»). Розглядаються різні види терапевтичного альянсу. Інтерпретації терапевта можуть бути (перенос конкордантний, комплементарний) – як підтримка («мабуть, ви відчуваєте тривогу і не помічаєте того, що я інтерпретую те, що відбувається в терапії»; «мабуть ви відчуваєте несправедливість і намагаєтесь отримати мою підтримку як від батьків і намагаєтесь захищатись») і як звинувачення терапевтом студента (інтерпретація стосунків в терапії клієнта і терапевта – як констатація того, що відбувається в терапії).

Складні психологічні захисти студентів провокують труднощі в контакті. Одну і ту ж ситуацію можна інтерпретувати як підтримку і як звинувачення. Чим складніше захисти, тим складніше і тим обережніші, простіші мають бути коментарі терапевта в терапії. Чим простіші захисти примітивна ідеалізація і знецінення як зворотній бік потреби в ідеалізації. Чим сильніше ідеалізація об'єкту, тим більше знецінення його очікує, тим важче звільнитись від почуття стиду від власної недосконалості. В психологічному сховку особистість не може розвиватись, усвідомлювати новий досвід і рухатись вперед. Студент застрягає в певному стані і не може рухатись далі. Ведучий групи відчуває в сесії, що студент застрягає і не дає наблизитись в діалозі до власних бажань, потреб, до самого себе (він у певному психологічному сховку, такий його захист не дає йому контактувати з реальністю). Терапія буксує, контакт з студентом не відбувається, підвищується його хвилювання. Багато енергії студента іде на захист від діалогу з терапевтом. Найчастіше спостерігалась психологічна інтелектуалізація, розщеплення, та інші його психологічні захисти одночасно виступають для створення своєї власної реальності.

В таких випадках ведучому групи необхідно було утримувати терапевтичну стійкість або (в разі втрати за певних обставин, складних ситуацій) повернути її. Допомогали дихальні вправи, тілесні (призупинитись,

видихнути, опанувати себе, виявити свої переживання, відчуття себе в цих переживаннях тут і зараз. Найголовніше прийняти себе в цих переживаннях відчаю, розчарування, злістю, агресією і усіма іншими емоціями, які виникали. Це допомагало бути присутнім в обговоренні проблем студентів. Що стосується захисних механізмів самого ведучого групи, які можуть заважати бачити проблему студентів в повноті її реальності, то це складна проблема. Якщо для ведучого групи його захисні механізми відіграють роль опори в складних ситуаціях, то і для студентів вони будуть опорою. Якщо ведучий витрачав більше енергії в знаходженні певних польових процесів, то головним було усвідомлення цього. Як приклад, відчуття безсилля в реальних умовах (неможливо змінити того, що відбувається в реальності), але прийняття цієї складної життєвої ситуації, коли під час занять звучить тривога, виникає необхідність знаходження безпечного укриття, усвідомлення цінності цього розуміння стає очевидним і для студентів.

Висновки. Упровадження методів роботи з психологічними захистами сприяє створенню умов для відновлення психологічного здоров'я студентів і є нагальною потребою сьогодення, адже вплив стресогенів на їх здоров'я викликає психологічні травми. Викладачі з основ психотерапії також потребують створення стабілізаційних груп відновлення стабільності в їх стані, працездатності. З урахуванням поновлення методів, засобів відновлення психологічного здоров'я, це призведе до значного навантаження на роботу психотерапевтів, викладачів психологічних дисциплін, які готують спеціалістів з соціальної роботи. Отже реорганізація системи психотерапевтичної допомоги, окрім фінансово-економічного результату, має яскраво виражену соціальну спрямованість, оскільки йдеться про надання гідної психологічної допомоги студентам під час навчання в університетах для становлення кваліфікованих спеціалістів. На **перспективу** планується розробка тренінгових занять для відновлення психологічного здоров'я студентів в навчальній програмі підготовки соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Володарська Н.Д. Дотримання принципу презумпції психічного здоров'я в застосуванні гештальт-технологій. *Габітус. Науковий журнал з соціології та психології*. 2022. Вип. 33. С. 71-75. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.12>
2. Сердюк Л.З. Фактори психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Том VI. Вип.14. с. 51-59.
3. Станчишин В. Емоційні гойдалки війни. Київ: Віхола, 2022. 288 с.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Гнатюк Ольга Владиславівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-2445-6283

Актуальність. Уведений воєнний стан в Україні позначився на усіх сферах нашого життя, значних змін зазнала й освітня галузь. Проблема адаптації учнів до навчання стала однією з важливих і складних питань, адже для освітньої галузі виникло ряд проблем, зокрема: забезпечення повноцінного доступу до освіти українським школярам та студентам, порушення безперервності освітнього процесу; втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних воєнних дій тощо.

В умовах воєнного часу наша країна докладает багато зусиль для забезпечення сталості навчання та викладання, створення безпечних умов для усіх учасників освітнього процесу, підтримки та допомоги тих, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти.

Мета статті – визначити особливості адаптації до освітнього процесу учнів початкової школи в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. У закладах загальної середньої освіти для забезпечення безпекової ситуації на деякий час після введення воєнного стану було призупинено освітній процес через загрозу життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, великі руйнування освітньої інфраструктури (пошкодження приміщень закладів освіти, навчальної матеріально-технічної бази тощо), вимушене масштабне переміщення учасників освітнього процесу в межах України та за кордон, що призвело до значних втрат контингенту здобувачів освіти та педагогічного складу. Однак після вимушеної перерви освітній процес продовжився з використанням усіх доступних форм: онлайн (дистанційної форми навчання), офлайн (традиційної очної форми освіти) або у змішаному режимі (поєднання традиційної очної форми освіти з дистанційною). Відповідно до [Закону України «Про освіту»](#) статті 57¹ щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану, зазначено, що здобувачам освіти, які в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку (особливий період) були вимушені змінити місце проживання (перебування), залишити робоче місце, місце навчання, незалежно від місця їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників [2].

Так, Міністерство освіти та науки України ухвалило ряд документів стосовно навчального процесу, зокрема таких: наказ МОН від 28.02.2022 № 232 щодо звільнення від проходження державної підсумкової атестації учнів, які завершували здобуття початкової та базової середньої освіти у 2021/2022 н. р., наказ МОН «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні» від 28.03.2022 № 274, спрямований на створення правових підстав для продовження навчання у безпечному середовищі дітей і працевлаштування педагогів, які вимушені змінити місце проживання/навчання через окупацію та активні

бойові дії. Загальні питання організації освітнього процесу в закладах освіти регламентовано листом МОН «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» від 06.03.2022 № 1/3371-22 та ін.

Навчальний рік 2023/2024 р.р. у закладах загальної середньої освіти розпочався вчасно, першого вересня у різних форматах: очно, дистанційно, змішано, і до навчання, – за даними МОН України, приступило близько 4 млн. школярів, залучено близько 400 тис учителів та задіяно майже 13000 шкіл. Однак навчально-виховний процес через воєнний стан має об'єктивну складність, оскільки значна кількість здобувачів освіти перебуває в нових умовах навчання, стикаючись при цьому з багатьма труднощами: новий режим життя, незнайомі люди, обстановка, нові речі, іноді відсутність нормальних побутових умов, стосунки з новими учителями та однолітками, (можливе перебування в інших країнах, нерозуміння іноземної мови), засвоєння великої кількості нової інформації, а також для частини дітей ще й перебування під час тривоги в укриттях, бомбосховищах.

Діти – найуразливіша категорія населення і під час будь-якого конфлікту вони страждають найбільше, стикаючись зі значними труднощами різного характеру, як психоемоційного, так і соціального. Це пов'язано зі зміною перебування, звичного кола спілкування, оточення тощо, особливо якщо міграція спричинена війною. Таким чином, складні і незвичні обставини впливають на емоційну, соціальну і особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляються по-різному: на емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, напругу, гнів чи агресію; на соціальному рівні – проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі і в сім'ї, (а за кордоном – з іноземцями); на особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточуючими тощо. Все це призводить до зниження успішності, порушення психічного здоров'я, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки тощо. Несприятливий перебіг адаптації свідчить про зниження

функціональних резервів організму і перенапруження регуляторних систем, що супроводжується виникненням різних захворювань.

Навчання у школі дуже важливий період у житті кожного учня. Наскільки успішно пройде процес адаптації школярів, зокрема при переході до нової школи багато в чому залежить від педагогів та шкільних психологів, від їхньої обізнаності про вікові та індивідуальні особливості дітей.

Адаптація – це універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем, це складне соціально зумовлене явище, яке охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього. Адаптивну діяльність людей мотивують соціально зумовлені потреби, однак водночас для неї властиве і специфічно біологічне, притаманне людському організму. Все це характеризує адаптацію як цілісний біопсихосоціальний процес [1].

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини [1].

Соціальна адаптація визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Учень повинен

пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо).

Критеріями успішного адаптаційного процесу в школі, з одного боку – є продуктивність учбової діяльності, а з іншого – психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту. Більшість учнів адаптується до умов навчання школи досить швидко, приймаючи вимоги навчально-виховного процесу і поступово звикаючи до нового режиму життя.

Важливим чинником адаптації учня до школи виступає його соціальне оточення: учитель, клас, школа, сім'я. Ставлення учителя до дитини впливає на успішність його подальшого навчання в школі. Набута позиція учня в класі серед однолітків та ситуація, в якій опиняється дитина також визначає успішність адаптації до навчання.

В процесі адаптації учня до навчання виділяють такі адаптаційні рівні: високий, середній, низький.

Високий – учень позитивно ставиться до школи, нових шкільних правил і вимог. Навчальний матеріал засвоює легко. Глибоко й повно опановує програмовий матеріал, розв'язує складні задачі, чемний, уважно вислуховує вказівки та пояснення учителя. Виявляє високу зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх уроків. Має у класі позитивний статус.

Середній – учень позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не спричиняє негативних переживань. Розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно. Засвоює основний зміст програми з усіх предметів, самостійно розв'язує типові задачі. Зосереджений і уважний під час виконання завдань, доручень, вказівок учителя. Разом з тим потребує контролю з боку дорослого. Зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе. Майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання. Доручення виконує сумлінно. Дружить з багатьма однокласниками.

Низький – учень негативно або байдуже ставиться до школи. Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань як з боку учителя, так і з боку батьків. Для розуміння нового матеріалу потребує значної допомоги вчителя і батьків. Доручення виконує під контролем дорослих без особливого бажання [1].

У випадку коли дитина не може адаптуватися до навчання у школі у неї виникає шкільна дезадаптація. Вона визначається як багатофакторний процес зниження і порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища її психофізіологічних можливостей і потреб [2].

В результаті дослідження було виділено три групи дітей, у яких легко проходить адаптація (високий рівень), групи дітей із адаптацією «середньої важкості» (середній рівень), ще одну – з «важкою адаптацією» (низький рівень).

В учнів 1–2 класів (23 %), які не можуть адаптуватися до нових умов навчання («важка адаптація»), спостерігалися ознаки порушень здоров'я, зокрема таких: поганий сон, апетит, головні болі, запаморочення, скарги на болі в животі тощо. У цих учнів поширені проблеми з навчанням, такі як нездатність зосередитися, відмова відвідувати школу, погані стосунки з однокласниками тощо.

Встановлено, що учні 3–4 класів швидше і легше адаптуються до нової школи, класу, нових умов навчання, ніж учні 1–2 класів. Період адаптації до школи триває в кожній дитини по-різному (від 2–3 тижнів до 2–3 місяців). Тривалість адаптаційного періоду залежить від багатьох факторів: вік дитини; стан здоров'я, розумовий розвиток дитини та інші психологічні особливості дитини (поведінка значною мірою залежить від типу нервової системи); рівень тренуваності адаптаційних механізмів (різні умови життя); досвід спілкування

з дорослими та однолітками (позитивне ставлення до вимог дорослих, адекватне спілкування з іншими дітьми).

Молодший шкільний вік є тим етапом онтогенезу, в якому активно і стрімко розвиваються соціальні емоції, самосвідомість, формується самооцінка, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і їх супідрядність у генезі соціального розвитку дитини, закладається специфіка спілкування з дорослими і однолітками.

Проблема адаптації здобувачів початкової освіти до навчання є одним із найважливіших і складних питань, які мають розв'язати учителі. Допомогти дитині інтегруватися в новий колектив, включити її в освітній процес, зменшити рівень стресу, не виділяти з-поміж інших учнів як «жертву», мотивувати учитися – це лише частина роботи, яку вони мають виконати.

Особлива увага педагогів має бути прикутою до учнів молодшого шкільного віку, які мають статус внутрішньо переміщених осіб. Встановлено, що особливі труднощі в процесі адаптації до навчання виникають у дітей, які, внаслідок активних бойових дій, стали вимушеними переселенцями, адже, окрім стресу, спричиненого війною, вони відчують складнощі через виникнення нового соціального становища. Такі учні можуть мати різні поведінкові особливості, вони починають більше боятися, соромитися і проявляти підвищену тривожність. Може виникнути регресивна поведінка (повернення до попередніх стадій розвитку), що включає енурез, смоктання пальця, дитячий лепет, бажання тримати постійно поряд із собою іграшку. У них може розвиватися втрата апетиту, безсоння, скарги на болі в животі, головні болі, запаморочення. Під час напружених емоційних станів у дитини може змінюватися міміка, темп мовлення, з'являється метушливість, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, можуть з'явитися сльози. Також у таких учнів спостерігаються проблеми з навчанням, такі як нездатність зосередитися, погана увага, пам'ять, відмова відвідувати заняття в школі, агресивна поведінка в класі тощо. Виникають почуття, незахищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором і відчуття провини, відчуженість та ізоляція

від оточуючого середовища, сум, які важливо відслідковувати та адекватно допомогти дитині пережити, проявити й пропрацювати їх.

Необхідність швидко пристосуватися до нових вимог, виправдати очікування учителів та батьків щодо навчальної успішності при різкій зміні умов навчання – вже є стресогенним фактором і викликає ризик виникнення дезадаптації.

Висновки. Отже, стикаючись із труднощами, що виникають у навчальній діяльності в умовах воєнного стану, не всі учні молодшої школи через свої особисті та інтелектуальні особливості здатні їх подолати, що і призводить до стресової ситуації. Стрес, напруга, тривожність, розлади психічного здоров'я в учнів молодшого шкільного віку заважають успішній соціалізації дітей, їх гармонійному розвитку, перешкоджають подальшому навчанню та загальній соціально-психологічній адаптації молодших школярів.

Адаптація молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану в школах має відбуватися з чітким дотриманням педагогічними працівниками вимог офіційних нормативних документів та Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти. До того ж педагоги мають надавати не лише якісні освітні послуги, але й організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, а також надавати дітям та батькам психологічну підтримку.

Перспективи подальших наукових пошуків. Перспективою подальших досліджень є вивчення проблем адаптації та діагностування адаптаційних розладів у здобувачів середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Бал Г.А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. Київ, 1989. № 1. С. 92–100.
2. Беляєва О. Прояви дезадаптації та причини її виникнення / Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. Київ: Шкільний світ. 2008. С. 7–14.
3. [Закон України «Про освіту»](#): редакція від 6.04.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-АНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Каплуненко Ярина Юріївна (Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0001-7369-8495

Драматичні зміни сьогодення ставлять перед фахівцями допомагаючих професій особливі виклики. З початком війни в Україні тисячі лікарів, медсестер, соціальних працівників, психологів, психіатрів та інших фахівців долучилися до надання медичної, психологічної та соціальної допомоги постраждалим внаслідок військових дій, біженцям, тимчасово переміщеним особам, демобілізованим та діючим військовослужбовцям, членам їх родин. Події, які мають тривалий характер та потребують мобілізації сил та ресурсів, приводять до особливого виснаження психічних та фізичних сил, тому проблема професійного вигорання фахівців допомагаючих професій постає в сьогоденні особливо гостро.

Метою статті є огляд понять професійного стресу та синдрому професійного вигорання у фахівців допомагаючих професій, виклад сучасних підходи до регуляції стресу та профілактики вигорання та розгляд Екзистенційно-аналітичного підходу до розуміння професійного виснаження та надання рекомендації щодо його запобігання.

Виклад основного матеріалу. Стрессова реакція, це неспецифічна адаптаційна реакція організму на об'єктивно або суб'єктивно сприйняту психологічну, хімічну або фізичну загрозу. З точки зору психофізіології, стрессова ситуація активує каскад гормонів стресу, які запускають фізіологічні зміни та активацію симпатичної нервової системи. За допомогою нервових і гормональних сигналів ця система спонукає надниркові залози, розташовані у верхніх ділянках нирок до виділення гормонів стресу, таких як адреналін і кортизол. Адреналін прискорює серцебиття, підвищує артеріальний тиск і збільшує рівень енергії. Кортизол, як основний гормон стресу, підвищує рівень цукру у крові, покращує використання глюкози мозком і пришвидшує

обмін речовин. Кортизол також уповільнює функції, які були б несуттєвими або шкідливими в ситуації боротьби або втечі, знижує реакції імунної системи й пригнічує травну систему, репродуктивну систему та процеси зростання. Ця складна природна система сигналізації взаємодіє з ділянками мозку, які контролюють настрій, мотивацію та страх, зокрема, гіпоталамусом та мигдалевидним тілом. Особливості впливу стресу залежать від характеру й складності стресових факторів, ступеня чутливості, фізіологічного стану організму, індивідуальних особливостей суб'єктивного відображення поточної ситуації для людини.

В стресовій реакції, як у динамічному процесі, розрізняють 3 стадії: **тривоги, резистентності, опору**. Після того, як сприйнята загроза минула, рівень гормонів повертається до нормального рівня, й як результат, пульс і артеріальний тиск також повертаються до норми, інші системи повертаються до своєї звичайної діяльності. Механізм, який допомагає організму адаптуватися до різних стресорів і залучає церебральні нейрогуморальні механізми називається «алостаз». Однак, якщо стресові фактори постійно наявні й людина весь час відчувається під загрозою або насторожі, стресова реакція «борись або втікай» залишається увімкненою. Тривала активація системи стресової реактивності, надмірний вплив кортизолу й інших гормонів стресу можуть порушити практично всі процеси в організмі. Це підвищує ризик багатьох проблем зі здоров'ям, зокрема: тривожних розладів, депресивних станів, головного болю, проблем з травленням, м'язової напруги та невизначеного болю, серцево-судинних захворювань, високого кров'яного тиску, інфарктів та інсультів, проблем зі сном, збільшення ваги, проблем з пам'яттю і концентрацією [3]. І якщо, нормальна фізіологічна реакція на будь-яку форму стресу є адаптивною й дозволяє організму протистояти життєвим викликам та підтримувати гомеостаз, у випадку тривалої стимуляції алоstaticкої системи, яка відбувається в ситуаціях хронічного, безперервного або повторюваного стресу, адаптаційні механізми дають збій і здатність організму до адаптації знижується [7].

Для регулювання стресу еволюційно людина споряджена вродженими або набутими копінговими стратегіями або стратегіями «подолання». «Coping behavior» – це сума когнітивних та поведінкових зусиль, які витрачає людина для послаблення дії стресових чинників. Вона містить як неусвідомлені психологічні захисти, так і цілеспрямовані способи подолання кризових ситуацій, забезпечує та підтримує стан психічного та фізичного здоров'я та благополуччя. Зазвичай поведінка «подолання» має 2 напрямки впливу: 1) На навколишній світ або на проблему; 2) На себе, власну персональну позицію або на емоції [3].

Професійний стрес – це багатовимірний феномен, який проявляється через фізіологічні та психологічні реакції у відповідь на складну робочу ситуацію. Інтенсивність впливу професійного стресу залежить від: робочого середовища, змісту праці та особливостей здійснення діяльності, соціально-економічних та соціально-психологічних факторів.

До особистих якостей, які роблять людину більш вразливою до професійного стресу можна віднести: тривожність, нейротизм, емоційну реактивність та негативну афективність, зовнішній локус-контролю, поведінковий патерн (Б) підпорядкування, особливості копінг-стратегій, гендерні характеристики. До зміцнюючих факторів можна віднести: витривалість, самоповагу, самоефективність, внутрішній локус контролю, толерантність до ситуації невизначеності, лідерський поведінковий патерн (А), конструктивний тип копінгу (подолання стресу).

Негативні наслідки професійного стресу проявляються через симптоми погіршення здоров'я: підвищений артеріальний тиск та рівень холестерину, підвищення частоти серцебиття, зміна частоти дихання, паління та зловживання алкоголем, депресивні настрої, астеничні стани, підвищення конфліктності, незадоволення собою. Системний огляд літератури та метааналіз, здійснений у 2022 році групою дослідників американського університету Род-Айленд виявив, що тривале алоstaticне навантаження, тобто міра фізіологічної дисрегуляції, пов'язаної зі стресом, корелює з

численними факторами ризику смертності, зокрема, серцево-судинними захворюваннями та смертністю від інших причин [7].

Поняття професійного вигорання. Відомий термін професійне вигорання (Burnout) означає не просто результат професійного стресу, а результат некерованого стресу. Вперше цей термін ввів в обіг Г. Фройденбергер у 1974 році, пов'язуючи його з низкою психологічних симптомів, зокрема, з виснаженням, дратівливістю та цинізмом, які виникають у контексті здійснення професійної діяльності [8]. Він характеризується 3-х компонентною структурою: *емоційне виснаження* (хронічна втома, розлади сну, відчуття на межі захворювання), *деперсоналізація* (дегуманізація, цинічне ставлення до колег, людей, що потребують допомоги, почуття провини, жалю, уникаюча поведінка, автоматизм та функціональність), *редукція особистих досягнень* (втрата ефективності та від'єднаність від досягнень, суб'єктивне відчуття невдачі та безсилля, брак визнання, відчуття перевантаженості). Професійне вигорання називають синдромом, оскільки це група симптомів, які з'являються разом та включають: 1. Зміни в поведінці; 2. Зміни в мисленні; 3. Зміни в почуттях; 4. Зміни у стані здоров'я. До характерних симптомів професійного вигорання відносять: вороже ставлення до роботи, невизначене почуття занепокоєння, зменшення результативності, дратівливість, надмірне занурення у деталі, підозрілість, почуття «незалученості», поведінкові зміни, ригідність (закритість до змін) [2].

Серед різних підходів до розуміння сутності «професійного вигорання» є такі: професійне вигорання розглядається як результат дії професійного стресу; як механізм психологічного захисту від перевантажень; як вид професійної деформації особистості; як професійна криза; як клінічне порушення [2, с.14]. Христина Маслач з колегами пропонує розглядати професійне вигорання не тільки з особистісної перспективи, але й з перспективи організації робочого процесу та стосунків в колективі. І в даному контексті, соціальна залученість є шляхом його запобігання [6]. З точки зору Екзистенційно-аналітичного підходу Віктора Франкла та Альфріда Ленгле,

вигорання розуміється як результат і прояв неперсонального та функціонального ставлення людини до свого життя та роботи, що виливається у соматичні та психологічні симптоми, та слугує внутрішнім захистом від подальшої шкоди [5].

Розрізняють декілька стадій професійного вигорання: *1 стадія* - помірні, недовгі й випадкові прояви та ознаки; *2 стадія* - довготривалі зміни, важче піддаються корекції; *3 стадія* - хронічні ознаки, можуть виникнути фізичні та психологічні проблеми. **В професійній сфері** можуть проявлятися такі ознаки вигорання: робота не виконується своєчасно, відмінюються призначені зустрічі; збільшується кількість помилок через неухважність; знижуються кількісні та якісні показники роботи; проявляються складнощі з прийняттям рішень; посилюється одержимість роботою зі зниженням її ефективності; усні та письмові доповіді набувають нечіткого, нав'язливого характеру; збільшується частота помилок та нещасних випадків. **В соціальній сфері** спостерігаються складнощі у стосунках з колегами; невідповідне сприйняття гумору, роздратування, недобррозичливість, реакції гніву, раптові ускладнення в спілкуванні та підтриманні дружніх стосунків з іншими людьми, безпідставна або надмірна недовіра до колег. **В особистій сфері** людина виглядає втомленою, напруженою, нездатною розслабитись; байдуже до життя; втрачає зацікавленість; постійно відчуває себе хворою або такою, що ось-ось захворіє.

Профілактика професійного вигорання в парадигмі Екзистенційного аналізу та логотерапії включає зміну поведінкових програм, а також, аналіз й зміну життєвих установок. С точки зору Екзистенційного аналізу, вигорання характеризується станом виснаження, яке заторкує 3 антропологічні виміри – соматичний, психологічний та ноетичний. Якщо симптоми вигорання тривають, це специфічним чином забарвлює весь досвід людини, та виливається у переживання порожнечі (екзистенційного вакуума) через брак сомато-психологічної енергії, наростаючої дезорієнтації щодо себе та світу та загального відчуття безглуздості не тільки щодо робочих питань, а й щодо

інших життєвих ситуацій. З логотерапевтичної перспективи, людині відчуває вигорання, якщо не переживає сенсу та цінностей діяльності, якою займається, внутрішньо відщеплена від неї, не відчуває від неї задоволення, і таким чином, в результаті - виснажується. Функціональне ставлення та емоційне сплюснення призводить до ігнорування внутрішньої цінності інших людей, предметів і завдань, що призводить до «тривіалізації» стосунків зі світом; цінності власного життя, тіла, емоцій, потреб, що результує у втрату стосунку з собою. Як наслідок, людина почуватиметься розлагодженою, безжиттєвою та неузгодженою - «серце не в цьому». Життя, яке демонструє зневагу до внутрішньої цінності інших і власного життя, спричиняє стрес [5, с 110].

Тому, в якості загальних рекомендацій для профілактики та виходу з професійного вигорання, варто відновити сили та контакт з самим собою. В цьому сенсі - справжня реалізація в роботі з орієнтацією на власні цінності є найкращим захистом та протиотрутою. А в якості конкретних рекомендацій щодо реорганізації процесу діяльності, можна порадити:

1. Розпізнавання власних маркерів та симптомів стресу.
2. Когнітивна оцінка ситуації, виділення стресових факторів та їх опрацювання – заняття щодо них персональної позиції.
3. Розпізнавання зовнішніх чинників професійного стресу: погана організація роботи, непослідовне керівництво проектом, відсутність делегування, конфліктне робоче середовище, тривалі перепрацювання, відсутність підтримки та зворотнього зв'язку.
4. Прийняття рішення щодо виявлених чинників (контракт з самим собою);
5. Розвиток режиму вибіркової уваги (дереклексія – вміння зосереджуватись на поточні діяльності; вміння перемикаєти уваги з негативних на позитивні об'єкти, відчувати власну межу в перевантаженні інформацією, тощо).
6. Усвідомлення та визначення особистісних мотивів та цінностей діяльності.
7. Управління власним часом (тайм-менеджмент), вибудова виважених часових меж роботи та відпочинку.

8. Визначення особистих ресурсних зон та активностей, якими хотіли б займатися окрім роботи (хобі, читання або прослуховування музики, перегляд улюбленого шоу, улюблене шоу чи фільму.
9. Розвиток асертивної (впевненої) поведінки, вміння за себе стояти.
10. Роздуми та усвідомлення власного ставлення до успіху у житті.
11. Розширення кола соціальної підтримки.
12. Турбота про режим, правильне та збалансоване харчування. Спорт.

Також, варто звернутись до специфічних технік самодопомоги, які показати свою ефективність, та які можна застосовувати для саморегуляції. Зазвичай, вони поєднують організм та психіку та забезпечують змінність, пластичність життєдіяльності людини. Психічною саморегуляцією називають управління своїм психоемоційним станом за допомогою: слів; мисленевих образів; м'язового тону; дихання. До позитивних ефектів саморегуляції відносять: ефект заспокоєння (зниження емоційної напруги); ефект відновлення (ослаблення симптомів перевтоми); ефект активізації (підвищення психологічної реактивності) [1].

Як зазначалося, з точки зору Екзистенційного аналізу, вигорання є результатом функціонального ставлення людини до життя, коли орієнтація на цілі та завдання, які треба виконати, переважає над безпосереднім проживанням життя; утилітарне ставлення до роботи домінує над проживанням змісту самої діяльності, що призводить до відчуження від себе та діяльності, звуження здійснення в чотирьох фундаментальних вимірах екзистенції, дисбалансу та збідненого проживання цінностей. В цьому випадку, навіть особи які мають мету та натхнення в професії, але живуть життям, позбавленим задоволення та радості, повноцінних збагачуючих стосунків з оточуючими, в якийсь момент можуть відчувати знесилання та вигорання. Тому, відновлення повноцінного обміну та діалогу в межах всіх чотирьох фундаментальних вимірів екзистенції – це шлях до інтеграції та відновлення екзистенційної рівноваги.

З огляду на вищезазначене, в межах концепції чотирьох фундаментальних мотивацій А. Ленгле [4] можна виділити такі напрямки профілактики професійного вигорання:

До 1 Фундаментального виміру відносять потребу в життєвому просторі, захисті та прийнятті. Серед профілактичних засобів в цьому вимірі можна зазначити: впорядкування режиму дня та поточних справ, знаходження часу для відпочинку, зменшення часового тиску, розподіл та делегування відповідальності. **Фізичне піклування:** техніки релаксації, піші або велосипедні прогулянки; гімнастика, йога, масаж, дихальні вправи, лазня; ванни зі свічками та музикою; прослуховування музики, сонячні ванни, спостереження за пташками у парку або тваринами на природі, спокійний час у парку або саду; сон або відпочинок; щоденні рутинні справи; пріоритизація завдань вдома та на роботі, й видалення непотрібного.

До 2 Фундаментального виміру відносять потребу у стосунках та проживаннях цінності життя, турботи та близькості, що породжують душевне тепло. **Емоційне піклування** може здійснюватись у формі роботи з афірмаціями – «Я спокійний та мирний», тощо; автогенного тренування; біосугестивної терапії, опрацювання почуттів та розділення свого досвіду з близькими друзями; усвідомлення та опрацювання власних страхів; прийняття позитивного ризику до змін; спостереження за дітьми та домашніми улюбленцями; догляду за квітами; звернення до внутрішньої дитини з любов'ю та піклуванням; звернення до власних бажань, щоденника вдячності; розвитку дружніх стосунків, спілкування з друзями та родиною.

3 Фундаментальний вимір пов'язаний з потребою у визнанні власної індивідуальності та цінності, у повазі та визнанні з боку інших. Також сюди можна віднести **розумове піклування:** робота з позитивними переконаннями; читання книжок чи статей; прослуховування аудіо чи відео цікавої для себе тематики; подорожі, відвідування музеїв, картинних галерей; складання переліку заходів, які варто здійснити для покращення власного життя; корегування негативних обмежуючих переконань; рефлексія своїх реакцій,

думки та почуттів у щоденнику; перелік короткотривалих та довготривалих життєвих цілей; визнання своїх досягнень, якими пишаєтеся (за що Ви себе цінуєте?); розвиток почуття гумору; включення гумору й сміху в своє життя, наприклад, перегляд смішних фільмів або переглядати гумористичних дописів.

4 Фундаментальний вимір пов'язаний з *сміслом існування* та відображає потребу в *розумінні себе й власного життя*. **Духовне піклування**, яке може бути тут зазначено, включає – єднання з природою; молитву, медитацію; волонтерську допомога у спільноті; спілкування з мудрими людьми, вивчення та осмислення філософських ідей та древніх релігійних вчень; розмірковування про любов та вдячність до себе та інших; розвиток співчуття; звернення за професійною психологічною допомогою [1].

З метою поглиблення контакту з самим собою та зміцнення власної мотивації, можна використати наступні питання для саморефлексії:

- Чому я це роблю?
- Чи подобається мені це робити? Чи відчуваю я, що це добре? Чи отримаю я щось від цієї діяльності прямо зараз?
- Чи ця діяльність мені відповідає?
- Чи хочу я заради цього жити? Що доброго ця діяльність принесе це в моє життя? [5, с.118].

Висновки. В статті здійснено науково-теоретичний огляд понять стресу, професійного стресу та професійне вигорання, проаналізоване сучасне розуміння наслідків хронічного стресового навантаження, розглянуто різні підходи до розуміння професійного вигорання. В контексті Екзистенційного аналізу та логотерапії передумовами професійного вигорання вважається внутрішнє відщеплення від змісту самої діяльності та зосередження, здебільшого, на цілях та завданнях, яким вона слугує, функціональний підхід до самого себе та до життя в цілому. Таке ставлення зменшує можливість контакту та переживання цінностей самої діяльності, призводить до збіднення

обміну з життям в чотирьох фундаментальних вимірах екзистенції, і як результат, переживання безсенсовності та виснаження. В якості профілактики професійного вигорання виділено: зміну базових установок та ставлення до професійної діяльності, рефлексія власної мотивації, вивчення та застосування технік саморегуляції, загальні рекомендації щодо реорганізації процесу праці, відновлення діалогічних стосунків та обміну в усіх чотирьох фундаментальних екзистенційних вимірах.

Список використаних джерел

1. Каплуненко Я.Ю. Психологічна пружність та крихкість: Екзистенційно-аналітичний погляд. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота Національного університету «Києво-Могилянська академія». 2018. С. 26–38. URL: <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2018.41-45>
2. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ: Логос. 2018. 198 с. URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGwHVStjzflrpbHxgkDLGMPPRQX?projector=1&messagePartId=0.1>
3. Lazarus R.S. From Psychological Stress to the Emotions: history of changing outlooks. *Annual Reviews. Psychol.* 1993. № 44, P. 1–21. URL: <https://www.scribd.com/doc/50198586/Lazarus-1993-From-Psychological-Stress-to-the-Emotions>
4. Längle A. Die Grundmotivationen menschlicher Existenz als Wirkstruktur existenzanalytischer Psychotherapie. *Fundamenta Psychiatrica*. 2002. №16 (1), P. 1–8
5. Laengle A. Vienna Burnout – Existential Meaning and Possibilities of Prevention. *European Psychotherapy*. 2003. №4 (1). P. 107-121.
6. Maslach Ch., Schaufeli W. B., Leiter M. P., Job Burnout. *Annual Reviews. Psychol.* 2001. № 52. P. 397–422. URL: <https://www.scribd.com/document/85515899/Annual-Review-Maslach>
7. Parker, H.W., Abreu, A.M., Sullivan, M.C., & Vadiveloo, M.K. Allostatic Load and Mortality: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American journal of preventive medicine*. 2022. № 63(1). P. 131–140. URL: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.02.003>
8. Freudenberg H.J. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974. №30. P.159–166.

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ ОСВІТИ ДИТЯЧИХ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ ЗА НАПРЯМКОМ «ПСИХОДИНАМІЧНА ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ НЕМОВЛЯТ, ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ»

Католик Галина Вікторівна (м. Львів, Україна)

ORCID ID 0000-0002-2169-0018

ЦІЛІ ШКОЛИ:

- Сприяння розвитку особистості дитячого психотерапевта та психолога відносно комплексного усвідомлення соціальних ситуацій.
- Сприяння розвитку емоційної гнучкості і здатності дитячого психотерапевта та психолога до навантажень при роботі з дітьми різних вікових категорій, підлітками та молоддю, а також системною взаємодією.
- Впровадження у практику дитячого психотерапевта та психолога специфічних для дітей різного віку практик, технік і методів.
- Розширення теоретичних основ в області психології розвитку, дитячої психодіагностики, знань про здоров'я і хворобу дитини, повноцінної психотерапії дітей різного віку, підлітків та молодих людей.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ЗА НАПРЯМКОМ «ПСИХОДИНАМІЧНА ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ НЕМОВЛЯТ, ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАЦТВА»

Програма проекту відповідає вимогам Австрійської Асоціації дитячої та юнацької психотерапії та побудована згідно Європейських стандартів щодо підготовки дитячих та юнацьких психотерапевтів.

Цілі навчальної програми.

- Сприяння розвитку особистості дитячого психотерапевта та практикуючого психолога відносно комплексного усвідомлення соціальних ситуацій.
- Сприяння розвитку емоційної гнучкості та здатності дитячого психотерапевта та практикуючого психолога до навантажень при роботі з немовлятами, дітьми, підлітками та молоддю відповідно віку та наявних дефіцитів даної категорії клієнтів.

- Впровадження в роботу дитячого психотерапевта та практикуючого психолога специфічних для немовлят, дітей, підлітків та молоді практик, технік і методів.

- Розширення теоретичних основ в області психології розвитку особистості (починаючи з пренатального періоду розвитку), психодіагностики, знань про здоров'я і хворобу та професійну психотерапію немовлят, дітей, підлітків та молоді.

- Супервізія власних випадків.

Передумови навчання. У навчанні можуть брати участь фахівці, які:

- мають завершену вищу освіту (медична, психологічна, педагогічна та інші гуманітарні освіти);
- є психологами, соціальним педагогами, які працюють в системі освіти та надають психологічну, психокорекційну допомогу дітям різних вікових категорій, підліткам та молоді;
- є психотерапевтами у інших напрямках психотерапії;
- пройшли вступну співбесіду із супервізорами проекту.

Курс підготовки перш за все розрахований для осіб, які мають професійний досвід роботи з немовлятами, дітьми, підлітками та молоддю.

1. СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

1. 5-ти річний навчальний проект власного досвіду (640 год, 21 сесія), що включає:

- **370 год. власного досвіду (300 год. групової роботи, 70 год. роботи в піргрупах);**
- **120 год. спеціальної теорії в методі;**
- **150 год. супервізії.**

2. Теоретична підготовка (мінімум 600 год.) що включає:

- **120 год загальної теорії та 30 год. етики психотерапії** (здобувається в рамках участі в навчальних семінарах, конференціях УСП, навчанні в Українському психотерапевтичному університеті (1 та 2 семестри, літня школа по етиці), і т.п.

- **300 год. спеціальної теорії в методі**
- **150 год. дитяча психіатрична пропедевтика**

3. Супервізії (мін. 150 год., з них 20 год. представлення власних випадків). В рамках проекту власного досвідує можливість пройти 150 год. супервізій та частково представити власні випадки. Решту необхідних годин добирається в постійно діючих супервізіях в секції та осередках, також зараховуються години індивідуальної супервізії.

Необхідною умовою професійної діяльності є опрацювання фахівцем в галузі дитячо-юнацької психотерапії професійних випадків за допомогою професійної супервізії, що дає можливість уникати помилок у інтерперсональній та інтрапсихічній роботі з дітьми, підлітками, молоддю та їх оточенням. Під час освітньої підготовки обов'язковим є відвідування групової супервізії для фахівців з дитячої та юнацької психотерапії.

4. Самостійна психотерапевтична практика під супервізією (600 год.) Цей блок передбачає практичну діяльність під постійним професійним керівництвом протягом щонайменше 2-х років. Рекомендується розпочинати психотерапевтичну практику не раніше, ніж після 5 сесій власного досвіду та проходження дитячої психіатричної пропедевтики і базового оволодіння теоретичними положеннями з напрямку.

5. Індивідуальна психотерапія (мін. 100 год. у реєстрового психотерапевта УСП чи іншої фахової спільноти, модальність терапевта обирається самостійно).

6. Заключна атестація. Після виконання усіх вимог кожен кандидат проходить заключну атестацію. Вона проводиться у вигляді заключного колоквиуму, випускного семінару чи конференції та складається з двох частин: захист теоретичної роботи та захист самостійного психотерапевтичного випадку, який найкращим чином демонструє оволодіння кандидатом обраним методом психотерапії та ефективність психотерапевтичного процесу.

В рамках спеціалізованої освіти передбачені наступні освітні проекти:

2. ПРОГРАМА 5-ТИ РІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ ВЛАСНОГО ДОСВІДУ В НАПРЯМКУ «ПСИХОДИНАМІЧНА ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ НЕМОВЛЯТ, ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАЦТВА»

Формат: 4 семінари на рік, орієнтовно раз на 3 місяці, кожен тривалістю 3 дні (пт, сб, нд). Між цими семінарами відбуваються зустрічі у піргрупах: опрацювання теоретичного матеріалу відповідно до тематики та інтервізії, відреагування попереднього семінару (21 зустріч по 3 години).

Мета: Учасники отримують можливість доступу до різних частин власного дитинства, підліткового віку та юності, можливість опрацювати власні дефіцити, перевірити наявні (або створити нові) ресурси, які є необхідними для особистісної стабільності і здатності переносити навантаження у роботі з дітьми різного віку та їх оточенням.

Учасники також отримують можливість зануритись у:

- а) власні рефлексії щодо специфічної для дітей різного віку та юнацтва психотерапії;
- б) розвиток емоційної гнучкості і здатності до навантажень при роботі з дітьми, підлітками і юнацтвом та їх оточенням;
- в) розучування специфічних регресивних, компенсаторних та формуючих психотехнік, які використовуються при роботі з дітьми різного віку, підлітками та молоддю.

Частина 1. Власний досвід.

Приклади тем семінарів особистого досвіду:

СЕМІНАР 1. Первинне інтерв'ю: збір анамнезу, встановлення контакту, первинна діагностика, інтрапсихічна та інтерперсональна діагностика в процесі первинного інтерв'ю.

СЕМІНАР 5. Страх і агресія: тіло і рухи, захисти та опори. (робота над власними едіпальними дефіцитами та ресурсами). **ТОЩО**

Частина 2. Спеціалізація (на основі аналізу особистого наративу)

Приклади тем семінарів особистого досвіду:

НАВЧАЛЬНИЙ СЕМІНАР 13. Психосоматика у дітей, підлітків та юнацтва: причини та наслідки. Робота з напрацюванням здорових форм психоемоційного відреагування у різних вікових категоріях.

НАВЧАЛЬНИЙ СЕМІНАР 16. Супервізійний семінар.

НАВЧАЛЬНИЙ СЕМІНАР 17. Психотравма. Діагностика та психотерапія ПТСР у дітей, підлітків та молоді. **ТОЩО**

3. ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА

3.1. ПРОГРАМА КУРСУ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ В НАПРЯМКУ «ПСИХОДИНАМІЧНА ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ НЕМОВЛЯТ, ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАЦТВА»

(розробники програми курсу Галина Католик, Марта Білик)

Програма курсу забезпечує повний обсяг годин теоретичної спеціалізації в напрямку для здобуття психотерапевтичної освіти та виконання вимог Української спілки психотерапевтів (УСП) та Європейської Асоціації Психотерапії (ЕАР) для здобуття статусу психотерапевта. Передбачає 300 годин навчання (250 год. теорії та 50 год. опрацювання літератури) розподілених на 10 семінарів. По звершенню спеціалізації відбудеться захист теоретичних робіт, що є частиною заключної атестації для отримання статусу психотерапевта. Орієнтовна тривалість навчання 2,5 роки. Завершення навчання не є повною психотерапевтичною освітою, учасники отримують Сертифікат УСП із підтвердженням кількості виконаних годин.

Формат роботи: 4 семінари на рік, кожен тривалістю 3 дні (пт, сб, нд). Онлайн, на платформі Zoom. Презентації надаватимуться за згодою лекторів.

Приклади лекційних блоків та деяких тем:

Лекційний блок 1. Історія дитячої психотерапії. Теорії та дослідження, на яких базується дитяча та юнацька психотерапія.

- Розвиток з позиції Селф-психології Х. Кохута, теорія побудови Селф-структури Д.Штерна.
- Теорія прив'язаності та спостереження за немовлятами (Дж. Боулбі, Р. Шпіц)

- Трансперсональний підхід у дитячій психотерапії (сучасні наукові теорії особистості (Станіслав Гроф, Кен Уїлбер, Джоан Келфакс, Хел Беннет), що враховують добіографічні (пренатальні, перинатальні) і трансперсональні рівні досвіду. Класифікація сфер розвитку С. Грофа.
- Сучасні теорії дитячої психотерапії: Особливий підходи в дитячій та юнацькій психотерапії В. Цімпріх. Теорія розладів прив'язаності К.Х. Бріша. Сучасні вітчизняні теорії дитячої психотерапії. **ТОЩО**

Лекційний блок 4. Особливості сучасного застосування дитячої та юнацької психотерапії.

- Пре та перинатальна психологія та психотерапія. Особливості роботи дитячого психотерапевта.
- Діада мати-дитина (Т.Барадон. Б.Крамер. та ін.) Терапія розладів материнської прив'язаності.

**3.2. ПРОГРАМА КУРСУ «ДИТЯЧА ПСИХІАТРИЧНА ПРОПЕДЕВТИКА»
В НАПРЯМКУ «ПСИХОДИНА-МІЧНА ІНТЕГРАТИВНА
ПСИХОТЕРАПІЯ НЕМОВЛЯТ, ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАЦТВА»
(розробник програми курсу Мар'яна Нартікова)**

Навчальний проект забезпечує повний обсяг годин дитячої психіатричної пропедевтики в напрямку для здобуття психотерапевтичної освіти та виконання вимог Реєстру психотерапевтів Української спілки психотерапевтів (УСП) та Європейського сертифікату з психотерапії. **Передбачає 150 годин навчання – 6 сесій/семестрів по 25 год.**

Завершення даного проекту не є повною психотерапевтичною освітою, учасники отримують Сертифікат УСП із підтвердженням кількості виконаних годин.

Приклади лекційних блоків та деяких тем:

Тема 1. Вікові особливості психопатології дітей та підлітків. Психопатологічні синдроми та їх класифікація в дитячому віці. Психомоторні розлади (розлади сприйняття та мислення).

Тема 2. Генетичні захворювання.

Тема 9. Розлади настрою (маніакальний епізод, депресія у дітей та підлітків, біполярний розлад у дітей та підлітків, стійкі розлади настрою, суїцид та самопошкодження).

Тема 15. Діти з нетиповим гендерним розвитком, розлади психосексуального розвитку у дітей, підлітків та юнацтва. **ТОЩО**

4. У РАМКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ відбуваються також ОСВІТНІ СУБ-ПРОЕКТИ З:

- основ sandplay-терапії в роботі дитячого психолога та психотерапевта (розробник та навчаючий психотерапевт Ірина Срібна),
- невротичних розладів у дітей різних вікових категорій (розробники та ведучі Тетяна Матвійчук, Ірина Атаманчук),
- психодіагностики різних вікових категорій (якісні та кількісні методи та методики) (розробники та ведучі Тетяна Матвійчук, Ірина Атаманчук),
- теоретичний суб-проект «Психотерапія та культура» (розробник та ведучий Павло Дзіковський)
- Суб-проекти є додатковою спеціалізацією в структурі секції дитячо-юнацької психотерапії. Години сертифікуються секцією дитячо-юнацької психотерапії УСП. Заключний сертифікат не дає статусу дитячого психотерапевта.
- У суб-проектах проекті можуть брати участь психологи, психотерапевти, соціальні педагоги, що мають професійний досвід роботи з дітьми та підлітками або мають намір його отримати та здобути психотерапевтичну освіту, які зацікавлені у розвитку дитячої та юнацької психотерапії в Україні.

4.1. ПРОГРАМА ПРАКТИЧНОГО КУРСУ « ОСНОВИ SANDPLAY-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА ТА ПСИХОТЕРАПЕВТА» (розробник програми курсу Ірина Срібна)

Метою курсу є розширення спектру психологічного інструментарію в роботі з дітьми, ознайомлення з методом психотерапії, структурою і змістом Sandplay-терапії, а також можливостями її застосування як інструменту психодіагностики та психокорекції у практичній діяльності дитячого психотерапевта.

Структура програми: Практичний курс «Sandplay- терапія в роботі дитячого психотерапевта» складається з 6 семінарів по 20 акад. годин (всього 120 акад. год. аудиторної роботи). Навчання проводиться 4 рази на рік, в перервах між семінарами учасники займаються самостійно і відпрацьовують практичні навички з використання піскової терапії в роботі з дітьми.

При проведенні семінарів використовуються традиційні (лекція, семінар) та інноваційні форми навчання (практичні заняття у формі групових дискусій, круглі столи, підготовка та обговорення групових проєктів, побудова та інтерпретація групових та індивідуальних піскових картин).

Приклади тем семінарів теорії та особистого досвіду:

ТЕМА 1. Теоретичні та історичні основи піскової психотерапії:

- Історія розвитку та сучасні тенденції піскової терапії...
- Використання піскової терапії для дітей...

ТЕМА 5. Діагностика та спостереження динаміки процесу, аналіз динаміки процесу, прогнозування в роботі. Особистість терапевта та її вплив на процес піскової терапії. Професійна ідентифікація:

- Дитина, як дзеркало проблем сім'ї...
- Зв'язок свідомого та підсвідомого ...

**4.2. ПРОГРАМА ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОГО СУБ-ПРОЕКТУ
«НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В РОБОТІ
ДИТЯЧОГО ПСИХОЛОГА (діагностика, корекція, консультування)»
(розробники програми курсу Тетяна Матвійчук, Ірина Аиаманчук)**

Мета курсу: Теоретико-практичний курс «Невротичні розлади у дітей та підлітків в роботі дитячого психолога» знайомить слухачів з основними ознаками, симптомами та особливостями невротичних розладів, що зустрічаються у дитячому та підлітковому віці, а також практичними методами і прийомами діагностики, корекції та консультування. Програма спирається на знання, отримані слухачами при вивченні дитячої психології та психотерапії в рамках навчальних проєктів секції дитячої та юнацької психотерапії Української Спілки Психотерапевтів (УСП).

Структура програми: Навчально-практичний проект складається з 6 дводенних сесій: загальна кількість годин – теорії 40 годин, практики 20 годин, супервізії 12 годин. Навчання проводиться один раз на 1,5-2 місяці, в перервах між сесіями учасники займаються самостійно: опрацьовують додаткові теоретичні джерела та відпрацьовують практичні навички діагностики, корекції та консультування в роботі з дітьми, підлітками та їх батьками.

Приклади тем семінарів теорії та особистого досвіду:

Модуль II. Емоційно-вольова сфера та її вплив на поведінку дитини (8 годин теорії, 4 години практики).

Модуль III. Енурез та енкопрез як психосоматичні розлади, що впливають на поведінку дитини (8 годин теорії, 4 години практики).

4.3. НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНОГО СУБ-ПРОЕКТУ «ПСИХОДІАГНОСТИКА У РОБОТІ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ» (розробники курсу та ведучі Тетяна Матвійчук, Ірина Атаманчук)

Мета курсу: під час здобуття освіти учасники зможуть:

- удосконалити практичні навички проведення психодіагностичного обстеження,
- ознайомитись з відомими методами психодіагностики,
- поринути у світ проєктивних методик діагностики дітей та підлітків,
- оволодіти навичками використання МАК (метафоричних асоціативних карт) в роботі з дітьми та підлітками,
- оцінити можливості проєктивних методик та їх обмеження,
- ознайомитись з особливостями використання пісочниці в індивідуальній та груповій роботі,
- навчитись відбирати методики для дослідження особистості дитини чи підлітка.

Структура програми: передбачає 7 модулів. Тривалість кожного модуля 2 дні (12 академічних годин).

Приклади тем семінарів теорії та особистого досвіду:

Модуль I. Діагностичні методики у роботі з дітьми та підлітками: історія, класифікація, етичні аспекти психодіагностики. (Практична робота з

проективними методиками: тест вільних асоціацій Юнга, адитивні методики («Незакінчені речення»), інтерпретативні методики: казки Дюсс, дитячий аперцептивний тест (САТ) та інші).

Модуль VII. Діагностика ПТСР та депресивного розладу у роботі дитячого психолога:

- симптоми та особливості перебігу у дітей та підлітків;
- особливості діагностики: опитувальник Бека для оцінки депресії, Шкала для клінічної діагностики ПТСР (Clinical-administered ptsd scale - CAPS), Анкета для оцінки травматичних переживань дітей, Шкала SCARED для батьків та дітей, Шкала впливу подій, Опитувальник «Сильні сторони і труднощі» (для дітей віком 4-16 років), Анкета для батьків про поведінку дітей віком від 1,5-5 років CBCL та інші.

4.4. ПРОГРАМА ТЕОРЕТИЧНОГО СУБ-ПРОЕКТУ «ПСИХОТЕРАПІЯ ТА КУЛЬТУРА» (автор лекційного курсу Павло Дзіковський)

Мета: В наш час величезних потоків інформації та достатньо вузької спеціалізації освіти спостерігається "фрагментація знань". Ми все більше сприймаємо інформацію, як набір коротких повідомлень. Це одна з основних характеристик сучасної постмодерної епохи - відсутність метанаративів. За комфорт та зручність у поглинанні контенту ми часто платимо фрагментарністю та мозаїчністю нашої картини світу. Відповідно, і до психотерапії виставляються чисто утилітарні та практичні вимоги. Але психотерапія - явище набагато складніше. У наступному циклі лекцій поміркуємо над тим, як психотерапія вплинула на культуру загалом і культура на психотерапію.

Структура програми: Навчально-теоретичний проект складається з 6 дводенних сесій: загальна кількість годин – теорії 24 години. Навчання проводиться один раз на 1,5-2 місяці, в перервах між сесіями учасники займаються самостійно: опрацьовують додаткові теоретичні джерела.

Приклади тем семінарів теорії:

ТЕМА 1. Психотерапія в культуральному, історичному та філософському аспектах

ТЕМА 8. Психотерапія на зламі модерну та постмодерну...

ТЕМА 12. Доба нарцисизму та споживання. Постмодерн та наростання ентропії... Дитяча психотерапія у контексті постмодерну.

Список використаних джерел

1. Католик Г.В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика: монографія / за заг. ред. Г.В. Католик. Львів: Астролябія, 2009. 216 с.
2. Католик Г.В. Дитяча та юнацька психотерапія: теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях: монографія / за заг. ред. Г.В. Католик. Львів: Астролябія, 2012. 312с.
3. Католик Г., Біннебезель Й. Паліативно-хоспісна опіка: позамедичні багатовимірні аспекти / за наук. редакцією Й. Біннебезеля, Г. Католик. Львів: Український Католицький Університет — Nowa Wies: Wydawnictwo Rolewski, 2018. 411 с.
4. Католик Г.В. Концепція Я дитячого практичного психолога: монографія. Львів: Галицька видавнича спілка, 2020. 311 с.
5. Католик Г.В. Екзистенція страху життя і смерті в сучасних реаліях: мультимодальні та мультикультуральні аспекти: (теоретичний та психотерапевтичний досвід): монографія / за заг. ред. Г. Католик. Львів: Вид-во Міссіонер, 2022. 377 с.

ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Кесьян Тетяна Валентинівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-2858-9526

Актуальність дослідження. Війна та військові конфлікти завжди були однією з найважливіших проблем сучасного світу, що мають негативний вплив на психіку людини. Умови війни зазвичай супроводжуються постійним страхом, тривогою, стресом, втратами близьких. Це може викликати серйозні психічні проблеми, такі як посттравматичний стресовий розлад, депресія, тривожність, виснаження сил тощо і супроводжується порушенням адаптації, контролю, перешкоджає самоактуалізації особистості.

На жаль, в умовах сучасних конфліктів та війни, діти і підлітки стають однією з найбільш вразливих груп населення. Військові дії, стрес, небезпека

та втрати можуть серйозно вплинути на психічне і психологічне здоров'я дітей.

Психічна стійкість дітей і підлітків є однією з ключових аспектів їхньої адаптації до військових конфліктів і є важливим фактором для забезпечення подальшого розвитку суспільства.

Мета статті: полягає у висвітленні стратегій формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. *Психічна стійкість* (іноді називається психологічною стійкістю) – це здатність особистості адаптуватися до стресових ситуацій, труднощів і негативних життєвих обставин, зберігати емоційний і психологічний баланс та зберігати ефективність та функціонування. Психічна стійкість може виявлятися у різних аспектах життя людини і грати важливу роль у вирішенні проблем, подоланні стресу та досягненні особистісних та професійних цілей.

Основними функціями психічної стійкості є:

Адаптація до стресових ситуацій: психічна стійкість дозволяє людині ефективно реагувати на стресові події, не втрачаючи працездатності та здоров'я. Вона допомагає зменшити ризик розвитку психічних розладів, таких як депресія або тривожність.

Саморегуляція емоцій: психічна стійкість допомагає контролювати емоції та уникати емоційних вибухів, що можуть призвести до конфліктів чи інших негативних наслідків.

Самопроекування: психічна стійкість допомагає особистості визначити свої цілі, сформулювати завдання, уникає відволікання і зосереджує на досягненні мети.

Збереження психологічного балансу: психічна стійкість сприяє підтримці психологічного балансу в умовах невизначеності і труднощів.

Підтримка рішень: здатність приймати об'єктивні та обґрунтовані рішення, навіть в умовах тиску і несприятливих обставин, є важливою частиною психічної стійкості.

Збереження оптимізму: психічна стійкість допомагає зберігати оптимізм і віру в успіх, навіть у складних ситуаціях.

Розвиток резервних засобів: психічно стійкі люди можуть використовувати резервні ресурси та знаходити творчі шляхи вирішення проблем.

Отже, психічна стійкість є важливою як для особистісного розвитку, так і для досягнення успіху в різних сферах життя.

Психічна стійкість у дітей і підлітків – це їхня здатність ефективно впоратися з стресом, адаптуватися до змін, розв'язувати проблеми та зберігати психічне та емоційне благополуччя навіть у складних ситуаціях. Вона означає, що діти та підлітки можуть відновлювати свою емоційну стійкість після стресових подій, розвивати ресурси для подолання труднощів і виявляти гнучкість у реакціях на виклики.

Дитяча психіка інтенсивно розвивається, тому, з одного боку, вона лабільніша ніж психіка дорослого, а з іншого – незрілість психофізіологічних процесів у дитини не дозволяє давати стабільні прогнози щодо наслідків пережитої травмуючої події.

За якими симптомами можна зрозуміти те, що дитина страждає від наслідків тавмуючої події:

Діти дошкільного віку: безпорадність і пасивність; загальні страхи; страх повернення події; регресивна поведінка; питання безпеки; дитина не розмовляє; проблеми зі сном; несприйняття смерті.

Діти молодшого шкільного віку: нечітке або викривлене розуміння події; почуття власної відповідальності; страх повторення події; переживання події знову; вплив почуттів; проблеми зі сном; побоювання стосовно безпеки; агресивна/або невгамовна поведінка; скарги на фізичні симптоми.

Діти підліткового віку: відстороненість, сором і почуття провини; самосвідомість; неконтрольована поведінка; страхи повторення та реакції на спогади; різкі зміни в міжособистісних стосунках; радикальні зміни у

ставленні; передчасний вступ у доросле життя (бажання покинути школу); труднощі зі сном.

Важливу роль у підтримці та зміцненні дитячих захисних механізмів і в запобіганні тривалим негативним психологічним наслідкам травмуючих подій відіграє психічна стійкість.

Дослідники показали, що психічна стійкість у дітей і підлітків в умовах війни може бути підтримана та розвинута через різні стратегії, такі як психологічна реабілітація, соціальна інтеграція, психоосвіта, навчання емоційній регуляції, розвиток соціальних навичок, створення підтримуючого оточення, навчання вирішуванню проблем тощо. Діти та підлітки повинні мати можливість висловлювати свої почуття і емоції, а також отримувати підтримку від дорослих. Важливо також враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Формування психічної стійкості у дітей і підлітків в умовах війни починається з *розумінням їхніх потреб і почуттів*. Психологи та педагоги повинні створити сприятливе середовище, де діти можуть відчувати підтримку і розуміння. Це включає в себе створення можливостей для спілкування і вираження почуттів через мову, малюнки або гру. Розглянемо більш детально стратегії формування психічної стійкості для дітей і підлітків:

1. *Психологічна реабілітація*

Для психологічної реабілітації дітей і підлітків важливо використовувати техніки, спрямовані на зниження стресу і тривожності. Це може включати в себе релаксаційні вправи, медитацію та психотерапію. Ключовою є індивідуальна підтримка, де дитина або підліток може обговорити свої переживання з професіоналом.

2. *Соціальна інтеграція*

Соціальна інтеграція грає важливу роль у формуванні психічної стійкості. Діти і підлітки повинні відчувати себе частиною суспільства та мати

можливість спілкуватися з однолітками. Шкільні та позашкільні заходи можуть допомогти дітям і підліткам відновити нормальний режим життя.

3. *Роль сім'ї*

Сім'я відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні психічної стійкості дітей і підлітків під час війни. Батьки та опікуни повинні бути важливою опорою для дітей, надавати їм підтримку та розуміння.

- Навчання емоційній регуляції: важливо навчити дітей виразно виражати свої емоції та розпізнавати їх у собі та інших. Потрібно розмовляти з ними про те, як вони себе почувають у різних ситуаціях. Вчити їх приймати свої емоції без сорому або винищування. Допомагати дітям зрозуміти, що їхні емоції є нормальними реакціями на стресові ситуації. Вчитися разом з дітьми використовувати методи релаксації, дихальні вправи та інші техніки для зниження стресу.

- Розвиток соціальних навичок: вчити дітей спілкуватися з іншими, слухати і виражати свої думки та почуття. Пояснити, що спільна допомога та підтримка можуть допомогти протистояти стресовим ситуаціям. Стимулювати участь у групових та командних заняттях, які сприяють розвитку співпраці та взаємодії з однолітками. Навчати дітей вирішувати конфлікти та шукати компроміси у відносинах з іншими дітьми.

- Створення підтримуючого оточення: забезпечити дітей підтримкою і заохоченням у їхніх зусиллях та досягненнях. Створювати вдома атмосферу відкритості, де діти можуть вільно висловлювати свої думки та почуття. Діти повинні відчувати, що вони можуть розраховувати на своїх батьків та дорослих. Забезпечувати стабільність та надійність в житті дітей, щоб вони відчували безпеку.

- Навчання вирішувати проблеми: навчати дітей аналізувати проблеми, розглядати різні способи їх вирішення та обирати найкращий. Сприяти розвитку навичок пошуку інформації та критичного мислення, що може бути корисним у складних умовах. Потрібно поінформувати дітей, що

не завжди вдається вирішити всі проблеми, і навчити їх приймати невдачі та рухатися далі.

- Приклад для наслідування: потрібно бути позитивними ролевими моделями для дітей. Показувати, як дорослі вирішують проблеми і справляються зі стресом та важкими ситуаціями війни. Підтримувати оптимізм та віру у власні здібності дітей. Потрібно розповісти дітям про історії людей, які пройшли через подібні складнощі і подолали їх.

4. Попередження травматичних наслідків

Один з ключових аспектів формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни – це попередження травматичних наслідків. Важливо стежити за дитячими реакціями на стресові ситуації та вчасно надавати допомогу в разі необхідності. Посттравматичний синдром може виникнути внаслідок військових дій, і важливо надати дітям підтримку і терапевтичну допомогу в таких випадках.

5. Психологічна освіта для дорослих

Для батьків, вчителів і всіх дорослих, які мають контакт із дітьми і підлітками, важливо отримати психологічну освіту щодо психологічних особливостей дітей у воєнних умовах. Це допоможе їм краще розуміти потреби та переживання дітей та підтримувати їх в ефективний спосіб.

6. Психосвіта для дітей

Психосвіта є важливою складовою формування психічної стійкості. Діти та підлітки повинні розуміти, як вплив війни може впливати на їхню психіку, і навчатися ефективним стратегіям саморегуляції. Психосвіта може проводитися в шкільному середовищі або через спеціальні програми в школах.

Отже, формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни є складною завданням, але важливим для забезпечення їхнього майбутнього і благополуччя. Огляд наукових джерел та аналіз практичних підходів показують, що це можливо завдяки комплексному підходу.

Збереження і зміцнення психічної стійкості дітей і підлітків в умовах військових конфліктів є моральною та громадською відповідальністю. Це

вимагає спільних зусиль уряду, освітніх і психологічних фахівців, сімей, шкіл і громадських організацій. Тільки таким чином ми можемо забезпечити молодому поколінню можливість зростання і розвитку, навіть в умовах військових випробувань.

Висновки. Умови війни можуть бути особливо складними для дітей, тому формування психостійкості в цих умовах є надзвичайно важливим завданням. Важливо створити безпечне та підтримуюче середовище, де діти можуть розвивати різні навички, які допоможуть їм впоратися зі стресом та негативними впливами війни.

Формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни – це складний і багатогранний процес, який вимагає злагодженої роботи багатьох суб'єктів, включаючи сім'ю, школу, психологів і суспільство в цілому. Активна психологічна підтримка, соціальна інтеграція, психоосвіта та попередження травматичних наслідків важливі для забезпечення психічної стійкості дітей та підлітків у воєнних умовах. Тільки завдяки спільним зусиллям суспільства можна створити умови для здорового і гармонійного розвитку молодого покоління навіть в умовах військових конфліктів.

Збереження та зміцнення психічної стійкості дітей і підлітків у військових конфліктах є важливою складовою гармонійного розвитку суспільства і має бути визнаною пріоритетною задачею у державній політиці та наукових дослідженнях.

Перспективи подальших наукових пошуків. Загальною метою наших подальших наукових пошуків є розробка і реалізація більш ефективних стратегій підтримки та захисту дітей і підлітків в умовах війни, щоб забезпечити їхнє фізичне та психологічне благополуччя, а також сприяти їхньому подальшому розвитку і адаптації в суспільстві.

В цьому контексті наше дослідження буде спрямовано на вивчення і врахування культурних аспектів, оскільки реакція дітей і підлітків на воєнні події може відрізнятися в різних культурних середовищах. Вивчення культурних факторів допоможе розробити більш адаптовані і ефективні

програми, спрямовані на підвищення психічної стійкості дітей і підлітків у воєнних умовах.

Список використаних джерел

1. Вааранен-Валконен Н., Заварова Н. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події : навч.-метод. посіб. / ред. О. Калашник. Київ: Рада Європи, 2022. 104 с. URL: <https://rm.coe.int/manual-for-psychologists-web/1680a9754f>
2. Уесселз М. Дж. Діти та збройний конфлікт: втручання для підтримки дітей, постраждалих від війни *Мир і конфлікт: Журнал психології миру*. 2017. 23(1). С. 4-13.
3. Чернобровкіна В.А., Гірник А.М. Перша психологічна допомога: посіб. для тренера. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ. 2017. 96 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧНЯ І ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Мар'яненко Ліана Василівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-4166-7349

Актуальність (постановка проблеми і її теоретико-методологічне обґрунтування). Метод семантичного диференціалу дозволяє оцінити емоційне ставлення респондента до об'єкту дослідження, дає можливість керувати освітнім процесом і контролювати розвиток як учня, так і вчителя в їх міжособистісній взаємодії в процесі навчання. Висновки фахівців-психологів, які працюють у системі освіти, вказують на важливість обліку емоційно-сміслового стану учнів, необхідність застосування у навчанні і педагогічних, і психологічних розробок. На сьогоднішній день педагогічні і психологічні методи дослідження часто існують окремо один від одного. Психологи проводять дослідження, розробляють програми психологічної адаптації, тренінги, видають рекомендації для вчителів і викладачів. Проте розробки психологів не знаходять широкого застосування як через брак часу у вчителів, так і у зв'язку з тим, що до цих досліджень не залучаються педагогічні товариства. У нашій країні використання педагогами психосемантичних методів при вивченні предметів у загальноосвітніх

навчальних закладах, створення та коригування навчальних програм та тематичних планів належного поширення не набуло. Натомість, у світовій психолого-педагогічній практиці, навпаки, практично повсюдно ці методи застосовуються для аналізу процесу навчання з таких предметів, як математика, фізика, біологія, хімія та інших, переважно, природничих дисциплін. Для анкетування використовується як класична методика, запропонована Ч.Є. Осгудом, так і модифіковані семантичні диференціали. Приміром, у 2008 р. К.Ф. Бауер запропонував спрощений варіант анкети для оцінки відношення учнів до предмета «Хімія», що включав антоніми з трьох категорій: інтерес, користь та емоційне задоволення. Цей метод набув широкого поширення саме у педагогів. Метод семантичного диференціалу успішно застосовувався для педагогічної діагностики ставлення до навчальних предметів, та вироблення рекомендацій щодо підвищення якості освіти в Європі, Азії, Америці, Австралії та на Африканському континенті.

Необхідним методом, що був би зрозумілий і з успіхом міг застосовуватися як психологами, так і педагогами для стимулювання мотивації навчання учнів, самоосвіти вчителя та покращення міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» є метод семантичного диференціалу. У наукових психологічних дослідженнях часто метод семантичного диференціалу використовується набагато частіше, ніж як прикладний у застосуваннях практичних психологів. Цей метод був розроблений у 1957 році під керівництвом американського вченого Ч.Є. Осгуда для дослідження індивідуального сприйняття певних явищ. Основою методу є постулат, що для індивідуума об'єкт, що оцінюється суб'єктом з допомогою методу семантичного диференціалу, важливий не тільки завдяки його об'єктивному змісту, а через особисте ставленням людини до цього об'єкту. Семантичний диференціал за допомогою біполярних шкал задає багатовимірний простір оцінювання значення, який і названий семантичним простором. Явище чи показник, що зацікавили дослідника, отримує оцінку за кожною зі шкал, що дозволяє описати об'єкт як точку у семантичному просторі. Слід зазначити, що

стандартний семантичний диференціал має три інтегруючих фактори семантичного простору: оцінка, сила, активність. Ці фактори є універсальними та відповідають трикомпонентній моделі опису емоцій (задоволення-напруга-збудження). Однак у ході застосування методу у різних галузях діяльності, що досліджують сприйняття та поведінку людини: соціологія, психологія, лінгвістика, педагогіка, реклама тощо, вченими була розроблена велика кількість спеціалізованих семантичних диференціалів, а для створення біполярних шкал запропоновано понад 2800 антонімів, що характеризують можливе сприйняття респондентом явища чи об'єкта. У психології соціального пізнання вивчалось в основному віднесення суб'єкта до певної соціально відібраної категорії (християнин, американець, студент тощо), що являється пусковим механізмом актуалізації соціальної установки, стереотипу. До цих досліджень примикають лінгвістично орієнтовані роботи з формування понять. Категоризація саме в такому розумінні лежить в основі когнітивних трактувань соціальної ідентичності особистості.

Образ іншої людини описується як значення в просторі категоріальних осей, інтегральних факторів-конструктів, що реконструюються шляхом побудови семантичного простору за результатами побудови суб'єктивної шкали. Категоріальні структури, що опосередковують міжособистісне сприйняття, забезпечують особистості не просто фіксацію визначених особливостей інших людей, але включають інформацію про стратегії, адекватні у поводженні з об'єктом категоризації (О.Г. Шмельов) [5, с.20]

В.Ф. Петренко отримав близькі результати та виділив такі фактори: «Оцінка» (приємний – неприємний, світлий – темний, красивий – потворний); «Активність» (активний – пасивний, збуджений – розслаблений, швидкий – повільний); «Упорядкованість» (упорядкований – хаотичний, стійкий – мінливий, нерухомий – що рухається); «Складність» (складний – простий, таємничий – простий, необмежений – обмежений); «Сила» (великий – маленький, сильний – слабкий, важкий – легкий); «Комфортність» (Безпечний - небезпечний, м'який - твердий, ніжний - грубий).

Подальші дослідження виявили, що об'єкти, що використовуються до різних семантичних областей (наприклад, до сфери політики, мистецтва, міжособистісних відносин і т.д.), змінюють 3 шкали, що вимірюють їх у напрямку денотативності (тобто характеристик об'єкта). Отримані приватні СП можуть мати різну розмірність, зміст факторів, що виділяються, проте всі вони - конкретизація базисних факторів та зберігають з ними кореляційні зв'язки [5, с.27]

Варіант методики СД або ОД (особистісний диференціал) використовується таким чином. Випробуваному пропонується заповнити анкету, що містить набір антонімів. Респондент оцінює досліджуваний об'єкт, співвідносячи ступінь свого внутрішнього переживання з приводу об'єкта з відповідним значенням на шкалі, в результаті, між об'єктами у свідомості людей виявляються несвідомі асоціативні зв'язки. Більшість дослідників використовують шкалу, у якій значення змінюється від -3 до +3 (-3 відповідає мінімальній, 0 – середній, а +3 – максимальній відповідності об'єкту пропонованого антоніму). Перевагою методу семантичного диференціалу є його компактність, відносна простота та наочність, можливість опитування великої групи респондентів. Повна обробка результатів аналізу проводиться методами факторного та кластерного аналізу, кореляційного аналізу, проте можна використати і графічну інтерпретацію. Психосемантичні методи дають можливість вивчити індивідуально-психологічні особливості окремих груп учнів, скажімо, сильних, середніх, слабовстигаючих, створювати в ході навчання позитивну базову життєву установку в учнів, також попередньо уникати професійних деформацій у вчителів, формувати їхню професійну ідентичність.

Також анкетування методом семантичного диференціала можна застосовувати у діагностуванні міжособистісної взаємодії, оскільки він дозволяє як вчасно вловити негативні настрої в учнів і також виявити їхню причину, отже він надає можливість здійснити необхідні коригування міжособистісних стосунків у процесі навчання.

Завдання дослідження: довести значення методики «Семантичного диференціалу» в процесі діагностичного вивчення схильності до взаємодії учня і вчителя. Викласти емпіричні результати навчально-експериментального дослідження впливів позитивної міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» на когнітивно-особистісний розвиток учнів.

Виклад основного матеріалу. Оцінка значення поняття, приміром, «міжособистісна взаємодія» у шкалі СД дозволяє помістити його у крапку семантичного простору. Положення крапки характеризується обома основними показниками: спрямованістю від початку координат – нейтральної позиції шкали і віддаленістю від початку координат (якісна характеристика інтенсивності). Чим довше вектор віддаленості крапки семантичного простору від нейтральної позиції, тим більш інтенсивна реакція і більш значиме поняття для досліджуваного.

Для визначення мінімальної кількості вимірів (шкал) семантичного простору об'єкта використовується факторний аналіз. Зазвичай, виокремлюється 7-8 критеріїв (антонімів) шкали. [3].

Як приклад наведемо дослідження Барко В.І., Барко В.В., Кириєнко Л.А. У ньому розглянуто психодіагностичні можливості методу семантичного диференціалу як інструмента дослідження особливостей міжособистісної взаємодії поліцейських. Показано, що метод семантичного диференціалу дає об'єктивну картину сприйняття поліцейськими своїх керівників. Наведено алгоритм математичної обробки даних, проілюстровано механізм, що покладається в основі взаємовідносин керівників поліції з підлеглими. Зроблено висновок про можливість використання цього методу в цілях побудови системи психологічної підтримки поліцейських під час їхньої професійної діяльності.

На погляд авторів семантичний диференціал широко відомий у психолінгвістиці та психосемантиці, але мало використовується з метою психологічної діагностики міжособистісних відносин. Але ж саме для

міжособистісної взаємодії цей метод є дуже інформативним, оскільки забезпечує вивчення сприйняття індивідом різних аспектів взаємодії і взаємодіючих сторін. Зокрема, СД дозволяє вивчити сприйняття працівниками організації своїх керівників, а також колег як партнерів у професійній діяльності та спілкуванні. Дослідження особливостей взаємного сприйняття, міжособистісних відносин є важливим для налагодження ефективності групової взаємодії й оптимізації діяльності будь-якої організації [2, с. 151-156]. Дослідники розробили і запропонували таку методику семантичного диференціалу з інструкцією: «Шановний респонденте! Вам пропонується оцінити своїх керівників за парними якостями, що описують певне враження від оцінюваного об'єкта. Негативний або позитивний знак пропонованих ознак потрібний нам тільки для обробки результатів. Немає хороших або поганих якостей, кожній людині властиве їх певне поєднання. Так, художник, малюючи портрет, не поділяє фарби на «хороші» і «погані». Ваше завдання – намалювати психологічний портрет керівника, чиє прізвище Вам назвуть. Оцініть близькість керівникові якості з лівого або правого стовпчика і вставте відповідний знак. Потім оцініть міру вибраної Вами якості у балах:

1 чи (-1) – якість, властива незначною мірою; 2 чи (-2) – якість, властива середньою мірою; 3 чи (-3) – якість, властива значною мірою; 0 – якщо утруднюється віднести до цього керівника обидві якості; 0 – якщо складно визначитися щодо якості керівника».

Зразок реєстраційного бланка;

1. Слабкий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Сильний; 2. Безвідповідальний -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Добросовісний; 3. Балакучий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Мовчазний; 4. Поступливий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Впертий; 5. Тихий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Гучний; 6. Грубий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Ніжний; 7. Залежний -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Незалежний; 8. Невпевнений -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Впевнений; 9. Пасивний -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Діяльний; 10. Нестійкий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Стійкий; 11. Несправедливий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Справедливий; 12. Дратівливий -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 Незворушний.

Запропоновані 12 антонімічних пар мають семантичний зв'язок із характеристиками активності керівника (пари 3, 6, 9, 12), його потенційності (пари 1, 4, 7, 10), ставлення до нього (пари 2, 5, 8, 11). Прикметники лівого стовпчика означають відсутність потенційності або активності, негативне сприйняття об'єкта, прикметники правого стовпчика – наявність потенційності, активності, позитивне сприйняття об'єкта. Щоб зіставити сприйняття одного керівника різними підрозділами, потрібно пред'являти однакові антонімічні пари. Процедура оцінювання вимагає анонімності, проводити її діагностові краще з групою працівників. Для зручності обробки рекомендується використовувати бланк на папері у велику клітину [2, с. 151-156].

Методика та організація нашого дослідження. Цей метод, але у дещо зміненій формі і із зміненою інструкцією можливо застосовувати і у вимірі міжособистісної взаємодії учнів і вчителя в процесі навчання. Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичної розробки структури міжособистісної взаємодії. Психологічна структура міжособистісної взаємодії містить такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний). Міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учень» містить такі складники, як: організацію виконання спільної діяльності, взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат спільної діяльності: успіх-неуспіх у її виконанні; розвиток або блокада особистісного розвитку учасників взаємодії в результаті їх схильності до позитивної чи негативної взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми психосемантичну методичку «Схильність до взаємодії», що складається з таких діагностичних критеріїв: Приємний 3210123 Неприємний (душевний компонент); Балакучий 3210123 Мовчазний (поведінковий компонент); Непохитний 3210123 Поступливий; (духовний компонент); Замкнутий 3210123 Відкритий (душевний компонент); Жорсткий 3210123 Чуйний (духовний компонент); Відлюдний 3210123 Компанійський

(душевний компонент); Відвертий 3210123 Прихований (поведінковий компонент); Себелюбний 3210123 Людський (духовний компонент). У застосуванні цю шкалу «Схильність до взаємодії» ми використовували з іншими шкалами і критерії пропонувалися послідовно, крім того, антонімічні шкали були позитивно-негативні, і потім – негативно-позитивні. Це робилося для того, щоб досліджуваний не замислювався, які саме якості діагностуються. Методику можна пропонувати вчителю і учню. Перед тим, як запропонувати досліджуваному тестовий матеріал, пропонується така інструкція: «Шановний учаснику експериментального дослідження! Оцініть, будь ласка, самого себе за відібраними рисами особистості. З кожної шкали протилежних якостей виберіть одну позицію, що підходить вам більше, і обведіть її кружечком, або підкресліть. Оцінюючи самого себе, намагайтеся бути якомога чеснішими, відвертішими й об'єктивнішими. Одержані дані застосовуватимуться тільки в наукових цілях і зберігатимуться в таємниці. На Ваше бажання ці дані можуть бути застосовані під час надання вам психологічної консультації».

Учень оцінює за цією методикою себе і вчителя, так само і вчитель – оцінює за цією методикою себе і учня. При складанні профілю результатів визначається, яка взаємодія між учителем і учнем превалює, позитивна чи негативна. Валідність нашої методики підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту ($0,464^{**}$), $r=0,01$. (Опитувальник Гардієра Ховарда) [1, с. 486].

Слід зазначити, що саме завдяки застосуванню методики «Семантичний диференціал» у дослідженні учнів старших класів виявилися два показники: «Схильність до позитивної взаємодії» і «Схильність до негативної взаємодії» і завдяки цій антонімічній шкалі вдалося з'ясувати, з якими критеріями інших методик вони поєднані і як їх формувати - «Схильність до позитивної взаємодії», або викорінювати - «Схильність до негативної взаємодії».

Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ №36 міста Києва. В експерименті прийняло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) Допомагала у проведенні дослідження психолог школи – Жилкіна О.В.

Результати дослідження. Кореляційний аналіз засвідчив, що при схильності до позитивної взаємодії в учня підвищується позитивне сприйняття вчителя (+0,913**). (Методика СД). При позитивній взаємодії підвищується рівень самоповаги учня, здійснюється прийняття учнем себе, учень усвідомлює себе як носій соціально бажаних характеристик, відчуває задоволеність собою. Він відчуває симпатію до вчителя і вчитель видається йому привабливим, і це є взаємним. При позитивній взаємодії учень відчуває підвищення «Сили». Високе значення фактору «Сила позитивна» свідчить про впевненість у собі, незалежність, вміння самотійно виходити із скрутних ситуацій. Учень не відчуває себе не підлеглим у взаємодії з учителем, а навпаки, рівноправним партнером. («Оцінка позитивна» і «Сила позитивна» Відповідно (+0,853**) і (+0,715**). (Методика СД)). Схильність до позитивної взаємодії прямо корелює з показником моральності. При схильності до позитивної взаємодії учень намагається стати чесним, працелюбним, смиреним, лагідним, соціально бажаною особистістю ((+0,859**) «Висока моральність», (Методика СД)). Також виявляється позитивний кореляційний зв'язок із самореалізацією і самодетермінацією. Відповідно (+0,864**) і (+0,832**). (Методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня», авторська). Виявилася позитивна кореляція із самодетермінацією ((+0,609**).

Позитивна взаємодія сприяє тому, що учень починає багато читати, підвищується і гармонізується психологічна структура пізнавальної діяльності ((+0,609**). (Методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня», авторська.) Позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в учбово-пізнавальній діяльності (+0,571**), $r=0,001$. (Методика «Особистісний потенціал». Досягнення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559**), $r=0,001$ (опитувальник «Види інтелекту» (Ховард Гардієр) і операційного компонента його навчально-

пізнавальної діяльності ((+0,501**), $r=0,004$ («Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня та посиленню творчого компонента в навчально-пізнавальній діяльності. (Відповідно – коефіцієнти кореляції - (+0,504**), $r=0,004$ і (+0,480**), $r=0,007$). Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє також розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446*), $r=0,014$.

Висновки

1). Метод семантичного диференціала дозволяє якісно та кількісно оцінити емоційне ставлення респондента до об'єкта дослідження, сформоване у людини на базі отриманого життєвого досвіду, виявити, як змінюється самосвідомість учня та професійна самосвідомість учителя у ході навчання, сприяти створенню умов для мотивації до навчання учнів та прагненню до самовдосконалення вчителів.

2). Метод семантичного диференціала побудований таким чином, що досліджуваний (у нашому дослідженні вчитель, або учень) не може передбачити його кінцевий результат у ході проходження опитування, що дозволяє коректно провести діагностику та отримати об'єктивну картину емоційно-сміслового ставлення респондента до об'єкта. Використання методу семантичного диференціалу у педагогічній практиці дозволяє оцінити психологічний стан учнів, скоригувати проблеми, пов'язані зі сприйняттям навчального матеріалу, сформулювати навчальний план та методику проведення заняття, змінити на краще психологічну атмосферу в класі.

3). Схильність учня до негативної взаємодії виявляє негативний вплив на його особистісний розвиток і на становлення його пізнавальної діяльності. Виявлено, що негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня, такі як: фактор негативної оцінки, фактор негативної сили, тобто слабкість особистості, фактор негативної самореалізації, що означає заблокованість у сфері соціально бажаних проявів і неможливість учня розкрити свій потенціал, і фактор негативної самодетермінації, тобто помилки

у поведінці, оманливе самоспричинення діяльності, що в цілому заважають особистісному розвитку і саморозвитку учня.

4). На здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, що мають більш глибоку природу, схильність до негативної взаємодії не може вплинути негативно, але все ж учень платить за це значну психологічну ціну, крім того, як особистість, здібний учень дезорієнтується, стає роздвоєним і негативно спрямованим. Пересічні та слабкі учні більше, ніж здібні учні підлягають негативним впливам негативної взаємодії.

5). За нашими даними картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня за умови його схильності до позитивної взаємодії між учнем і вчителем набагато краща і більш гармонійна.

Перспектива дослідження: На основі теоретичного аналізу проблеми та емпіричних результатів здійсненого нами емпіричного дослідження плануємо розкрити особливості формування позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень».

Список використаних джерел

1. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты: учебное пособие. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
2. Барко В.І., Барко В.В., Кирієнко Л.А. Психологічна діагностика ставлення поліцейських до керівництва за допомогою методу семантичного диференціалу. Право і безпека, 2016. №1 (60). С.151-156. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9fa13715-ad79-4794-b000-a53272377b07/content>
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2006. С.299–302.
4. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
5. Косарева Т.Е., Кутькина Р.Р. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: метод. рекоменд. Харьков, 2009. 61 с. URL: <https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/YanovskaPPI.pdf>

ПСИХОЕДУКАЦІЯ ОСВІТЯН ПІД ЧАС ВІЙНИ

Маслюк Андрій Миколайович (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-0530-9969

Постановка проблеми. Слово «війна» для більшості громадян України було далеким, неусвідомленим, чимось таким, що відбувається десь там на Сході з 2014 року. І зовсім іншого значення те саме слово набуло для громадян нашої держави 24 лютого 2022 року о 5 годині ранку. Почалося миттєве розуміння різних небезпек, які несуть у собі ці п'ять літер. Мозок багатьох не хотів усвідомлювати, що таке може бути в XXI столітті в центрі Європи. Це була катастрофа, яка огорнула мільйони людей (біженці, смерть, згвалтування, зруйновані міста й села, біль і сльози, відчайдушний героїчний супротив у рази переважаючого супротивника, згуртування нації й міжнародна підтримка), смертельний бій, де має залишитись один переможець. Неймовірні зусилля ЗСУ й всіх, хто допомагає долати ординців. У цей історичний надскладний період існування України від кожного з нас залежить європейське майбутнє нашої держави.

Мета статті – з'ясувати особливості проведення психоедукаційних заходів для освітян.

Виклад основного матеріалу. Чи були ми психологічно готовими до повномасштабної війни? Очевидно, що ні. Ми не Ізраїль, який живе постійно у стані готовності до військової ескалації. Війна застала більшість громадян України зненацька. Пригадайте свою реакцію 24 лютого 2022 року о 5 годині ранку коли розпочалася війна. Чи повірили Ви у початок війни? Як реагували Ваші діти? Як Ви себе поводити? Як пояснювали дітям, що відбувається? Як реагували Ваші домашні улюбленці, коли чули звуки вибухів? І таких питань можна задати безліч й вони будуть про Вашу реакцію на початок повномасштабної війни з ордою. Кожен з нас вчиняв як вважав за потрібне: одні виїхали на Захід або за межі України, інші записались у територіальну оборону, до лав ЗСУ, треті – залишились вдома й почали волонтерити тощо. Постійно відбувалися обстріли, вимикалося тепло, вода, світло. В столиці на

березень 2022 року залишалося близько 700 000 жителів від декількох мільйонів. І тим не менш життя продовжувалося (вмикалося по графіку світло, вивозилося сміття, частина продовольчих магазинів і аптек працювала, на блокпостах ретельно перевіряли авто, бо мали місце випадки діяльності диверсійно-розвідувальних груп ворога, деякі люди жили в метрополітені...).

Починаючи з березня 2022 року команда психологів почала працювати з громадою м. Києва. Йдеться про психологічну допомогу критичній інфраструктурі столиці, зокрема працівникам Київтеплоенерго, лікарям, соціальним працівникам, вчителям, працівникам управлінь соціального захисту та ін. Починали працювати з тими, хто знаходився на станціях Київського метрополітену, як об'єкті подвійного призначення (на той момент бомбосховище). Потім з жителями бомбосховищ багатоквартирних будинків, різних установ столиці тощо.

До початку повномасштабної війни психологи отримували дипломи без знань щодо надання першої психологічної допомоги постраждалим. Допомога Ізраїлю у цьому напрямку була неоціненною. За ініціативи директора освітніх програм О. Гершанова з Ізраїльської коаліції травми/Israel Trauma Coalition (ITC) було розпочато безкоштовне навчання психологів. Це ніби як ковток повітря над поверхнею води для потопаючого в океані хаосу. Додатково навчання продовжувалося онлайн з українськими, німецькими, американськими фахівцями по роботі з травмою. Інтенсивна робота психологом «у полі» давала внутрішнє відчуття професійного зростання. Ти бачиш результати своєї роботи та розумієш, що не помилився у виборі своєї професії й реально допомагаєш своїй громаді відновити психологічний баланс.

Освітні заклади столиці розглядалися як першочергові в опануванні базових знань про травму. Охопити учнів понад 400 столичних шкіл – це нездійсненна місія, а навчити вчителів – більш реально. Тому було ухвалене рішення працювати з вчителями м. Києва. Слід зауважити, що психологи

нашої команди пройшли спеціальне навчання Ізраїльської коаліції травми (ІТС) спрямоване саме на психологічну роботу з освітянами та учнями.

Основний акцент у роботі було зроблено на стабілізації психічного стану вчителів, опануванні навичок самодопомоги та подальшій передачі отриманих знань учням. Ми виходили з того, що коли ти розумієш, що з тобою відбувається, ти можеш по-іншому реагувати навіть на жахливі події, які відбуваються у твоєму житті. Через це наші тренінгові зустрічі починалися з базових основ про стрес, травму, травмуючу подію, кризу. Як їх відрізнити? Який вплив вони здійснюють на людину на шкалі часу? «При отриманні сигналів про небезпеку наш організм мобілізується, підвищується тиск, частішає серцебиття, посилено працюють усі наші системи. Наше тіло і мозок реагує, щоб зберегти себе. Це складний і дивовижний процес, відточений еволюцією» [1, с. 17]. Довготривалий травматичний стрес може призводити до різних наслідків: від погіршення загального фізіологічного стану до проблем у соціальних відносинах тощо. Базові знання з фізіології про вплив травмуючого стресу на мозок і тіло людини давали вчителям розуміння власної поведінки в школі й поза її межами.

Акцент було зроблено на перебігу травми в часовому вимірі. Н. Макієнко та О. Гершанов вказують на часові рамки реакції організму людини після того як травматична подія відбулася: «Не вся допомога психолога однаково корисна, на все свій час» [1, с. 22]. Важливо усвідомити, що на кожному етапі надається певний вид психологічної допомоги. Непрофесійність може призводити до ускладнень перебігу травми. Крім гострої стресової реакції й гострого стресового розладу, було наведено світову статистику щодо розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Коли вчителі чули цифри статистики, то відчувалося деяке полегшення.

Сформувати практичні навички самодопомоги у вчителів було одним із пріоритетних завдань. Для цього використовували протокол самодопомоги «Чотири стихії» І. Шапіро у модифікації О. Гершанова. Основна мета технік

протоколу полягає у стабілізації людини через відновлення контролю над собою й можливістю активно включатися у ситуацію.

Також ми обговорили з вчителями важливість значення салютогенного підходу у житті людини, яка зазнала травми. А. Антоновський, через поняття «салютогенезу», пропонує звернути увагу людини не на хвороби (патогенез), а на здоров'я й її потужні власні ресурси. Фактично від бачення свого життя залежить наше фізичне й психічне здоров'я. Наприклад, якщо немає задоволення від роботи, спілкування з учнями, батьками, адміністрацією школи, то велика вірогідність того, що вчитель матиме певні психосоматичні проблеми. Про роль сенсу життя та його втрату відомо ще з праць В. Франкла, В. Яніва та ін.

Відпрацювання з вчителями протоколу з надання першої психологічної допомоги МААСЕ за авторства М. Фархі показало, що головне бути самим у стабільному стані й дотримуватись загального підходу, який складається з простих чотирьох кроків. Під час ситуаційних ігор вчителям не відразу вдавалося надати першу психологічну допомогу, однак після декількох повторів, результати стали значно кращими від попередніх.

Одним із ключових запитань, яке ми задавали вчителям, звучало наступним чином: «Що Вам допомагає долати стрес?». І після обговорення ми пропонували ознайомитись з мультимодальною моделлю BASIC PH, яку запропонував М. Лахад. «Важливо звернути увагу людини на те, що кожний із ресурсних каналів має як адаптивний, так і дезадаптивний прояви. Дезадаптивний прояв ресурсного каналу відбувається, коли функціонування людини, її повсякденне життя і комунікації з близьким колом людей страждають. Завдання фахівця – переорієнтувати поведінку людини до адаптивного використання цього ресурсного каналу» [2, с. 14]. Визначення провідних ресурсних каналів за мультимодальною моделлю BASIC PH давало вчителям можливість усвідомлення й розширення своєї поведінки у подоланні стресових ситуацій.

Окремого розгляду потребували питання, що стосувалися практичних запитів щодо того як: «Коректно збирати інформацію про ситуацію в сім'ї дитини? Якщо в класі є нові учні, то як толерантно дізнатися про їх життєві обставини? Як реагувати на різні ситуації? та ін.».

Висновки. Проведена психоедукаційна робота з вчителями м. Києва засвідчила про актуальність та нагальну потребу системи освіти у психологічних знаннях, спрямованих на подолання травмуючих подій пов'язаних з російсько-українською війною. Віримо у перемогу України, й маємо надію, що після війни українці спроможуться розбудувати сильну європейську державу. Для цього кожен з нас має докласти максимум зусиль, щоб зберегти своє фізичне й психічне здоров'я.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у проведенні психоедукаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Макієнко Н., Гершанов О. Шлях до зцілення: основи роботи з наслідками травматичних подій. Київ: 7БЦ, 2023. 120 с.
2. Гершанов О. Основи роботи з травмою. URL: <https://rm.coe.int/ptsd-ukr/1680a0a10b>

ВПЛИВ НЕВРОТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ВІЙНИ

Мельник Ілля Володимирович (м. Київ, Україна)

Актуальність. У період війни України з росією, діти молодшого шкільного віку стають однією з найбільш уразливих категорій населення. Воєнний конфлікт супроводжується страхом, тривогою, втратою рідних та близьких, зміною звичного способу життя та соціокультурного середовища, що може суттєво впливати на психічний стан дітей. Важливо досліджувати

актуальність невротичних порушень у цій категорії дітей для забезпечення ефективної психологічної підтримки, реабілітації та навчання після війни.

Завдання дослідження:

1. Аналіз впливу військового конфлікту на психічний стан дітей молодшого шкільного віку.
2. Вивчення проявів невротичних порушень в цьому віковому періоді під час війни.
3. Визначення чинників, які можуть запобігти розвитку невротичних порушень у дітей в період війни.

Виклад основного матеріалу: Проблема психічного здоров'я дитини, безсумнівно, є актуальною і потребує ґрунтовного вивчення, особливо у період воєнних дій.

Психічне здоров'я дитини – це стан її душевного благополуччя, емоційного комфорту, впевненості у своєму майбутньому, що пов'язано з відчуттям захищеності власного Я. Психічне здоров'я дитини характеризується її здатністю успішно регулювати свою поведінку і діяльність відповідно до норм і правил, активно розвиватися як особистість [2].

Психічне здоров'я дітей молодшого шкільного віку охоплює їхні емоції, поведінку та когнітивні функції, які сприяють адаптації та функціонуванню в суспільстві. Це стан добробуту, у якому дитина може розпізнавати та впоратися зі стресом, виявляти позитивний настрій, розвивати емоційну інтелектуальну та соціальну компетентність, знаходити задоволення в житті, має гарні стосунки з іншими та досягає свого потенціалу.

Дитячий невроз – це засіб розв'язання особистісних проблем, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес.

Основні *чинники*, які спричиняють невротичні порушення у дітей молодшого шкільного віку під час війни:

Травматичні події: діти стикаються з безпосередніми наслідками військових дій, втратою дому, рідних, друзів. Бачити жахливі сцени, переживати обстріли або евакуацію може спричинити посттравматичний стресовий розлад.

Порушення навчання: війна може призвести до зниження якості освіти через евакуацію, знищення шкіл, недостатні умови для навчання тощо. Це може викликати невпевненість у своїх здібностях та зниження самооцінки.

Емоційне вигорання батьків: діти можуть стикатися з емоційним вигоранням батьків, які самі переживають важкі емоції і стреси через війну. Це може призвести до зниження якості батьківської підтримки та турботи.

Нестабільність у житті: постійна зміна місця проживання та соціального середовища може викликати у дітей почуття незахищеності та небезпеки.

Втрата соціального контакту: втрата друзів або неможливість зустрічатися з родиною та близькими може викликати почуття самотності та відчуження [1].

Прояви невротичних порушень у дітей в період війни:

Порушення емоційного стану: діти можуть проявляти почуття тривоги, надмірного страху, роздратування, неспокою, суму, безпомічності, депресії, зневіри, засмученості, можуть з'явитися нервові тики.

Компульсивні дії: постійні ритуали або дії, що виконуються безперервно, можуть бути пов'язані зі стресом та потребою зменшити тривогу.

Виразна зміна поведінки: радикальне змінення звичайної поведінки, втрата інтересу до раніше приємних занять, зміна харчових звичок.

Погіршення академічних досягнень: невротичні порушення можуть впливати на когнітивні здібності дитини, її увагу та пам'ять, що може призвести до зниження успішності у навчанні.

Порушення поведінки: діти можуть стати агресивними, дратівливими, неслухняними, депресивними або зневіреними. Їхня поведінка може

змінитися, включаючи апатію, схильність до ізолюваності та проблеми у взаємодії з однолітками.

Фізіологічні проблеми: невротичні порушення можуть супроводжуватися фізіологічними проявами, такими як психосоматичні хвороби, головні болі, порушення апетиту та сну (проблеми зі засипанням, часті пробудження, нічні кошмари).

Регресія: повернення до поведінки, характерної для молодших вікових стадій.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР): відображається в повторних спогадах, кошмарах, тривожності після пережитих травматичних подій.

Важливо зауважити, що дитячі невротичні прояви зумовлені війною можуть проявлятися по-різному і залежати від індивідуальних особливостей дитини, її психологічної стійкості та впливу зовнішніх факторів. Окрім того, дитина може виявляти комбінацію різних проявів неврозів [3].

Запобігання виникнення невротичних порушень та підтримка дітей молодшого шкільного віку у період війни має бути спрямована на:

Психологічну допомогу: надання дітям психологічної підтримки та консультування має бути спрямовано на навчання їх управлінню своїми емоційними переживаннями та стресом.

Стабільність у навчанні: забезпечення стабільного навчання та якісного освітнього процесу для дітей є важливим аспектом у запобіганні невротичних порушень. Школи можуть впроваджувати психологічну підтримку, включаючи психологічні тренінги та консультування для дітей, а також навчання педагогів ефективним методам психосоціальної підтримки.

Забезпечення стабільного соціального середовища: важливо створити умови для дітей, щоб вони змогли зберігати стабільні соціальні зв'язки із друзями та родиною. Розроблення програм підтримки групових занять може сприяти формуванню соціальних зв'язків і взаємодії.

Родинну підтримку: батьки та опікуни мають грати важливу роль у підтримці дітей під час воєнного конфлікту. Важливо створити відкриту атмосферу спілкування, де діти можуть ділитися своїми почуттями та емоціями. Родинні зустрічі та обговорення можуть допомогти знизити рівень стресу у дітей.

Проведення реабілітаційних програм: для дітей, які зазнали травматичних подій під час війни, важливо організовувати реабілітаційні програми. Ці програми можуть включати терапевтичні методи, спрямовані на зниження посттравматичного стресу та підвищення здатності управляти емоціями.

Медичну допомогу та діагностику: рання діагностика невротичних порушень у дітей молодшого шкільного віку є дуже важливою для початку своєчасного лікування. Лікарі та психологи повинні бути готовими надавати компетентну медичну і психотерапевтичну допомогу та рекомендації для дітей із психічними проблемами.

Популяризацію здорового способу життя: займання фізичною активністю та здоровими звичками можуть сприяти зниженню рівня тривоги та стресу у дітей. Сприяння здоровому способу життя в школах і вдома може позитивно впливати на загальний психічний стан дітей.

Соціальну підтримку з боку громадськості: громадські організації та волонтери можуть відігравати важливу роль у наданні підтримки дітям та їх сім'ям. Взаємодія з ними може допомогти забезпечити необхідні ресурси та послуги для дітей, які стали жертвами війни [1; 3].

Висновки:

Актуальність дослідження невротичних порушень у дітей молодшого шкільного віку в період війни України з росією полягає в необхідності розуміння та впровадження ефективних стратегій підтримки та реабілітації для них.

З'ясовано, що дитячий невроз – це засіб розв'язання особистісних проблем, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване

намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес.

Визначено основні чинники, які спричиняють невротичні порушення у дітей молодшого шкільного віку під час війни є: травматичні події, порушення навчання, емоційне вигорання батьків, нестабільність у житті, втрата соціального контакту.

Окреслені основні напрямки роботи із запобігання виникнення невротичних порушень та психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку у період війни це: психологічна допомога, стабільність у навчанні, забезпечення стабільного соціального середовища, родинна підтримка, проведення реабілітаційних програм, медична допомога та діагностика, популяризація здорового способу життя, соціальна підтримка з боку громадськості.

Вважаємо, що застосування інтегрованих підходів, які охоплюють психологічну, педагогічну та медичну підтримку, може значно поліпшити якість життя дітей після війни і сприяти їхньому здоровому розвитку та адаптації до умов, які змінюються.

Перспективи дослідження: розробка та впровадження програм психосоціальної підтримки, спрямованих на поліпшення психічного стану та якості життя дітей молодшого шкільного віку у часи воєнних конфліктів.

Список використаних джерел

1. Коробка Л.М., Гусев І.М., Мясенко В.В. та ін. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації: монографія за ред. Л.М. Коробки. Київ, 2018. 306 с.
2. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей. Авторські програми з психології / упор. О. Главник. Київ: Шкільний світ, Психол. б-ка, 2002. С. 4–10.
3. Михайлов Б.В. Розлади психіки і поведінки екстремально-психогенного походження. *Психічне здоров'я*, 2015. Вип. 2, С. 9-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PsZd_2015_2_3.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Мойзріст Олена Михайлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-9780-5643

Терещенко Алла Олегівна (м. Вінниця, Україна)

Актуальність дослідження. Шкільна тривожність досить важлива і актуальна тема сьогодення, оскільки вона стосується психологічного і емоційного стану учнів, що може впливати на їхній навчальний успіх та загальний стан психофізичного благополуччя. Шкільна тривожність певною мірою впливає на розвиток та формування особистості дитини. Як свідчать останні дані психолого-педагогічних досліджень, з кожним роком у школі збільшується кількість тривожних дітей, які відрізняються від інших підвищеним занепокоєнням, невпевненістю, емоційною нестійкістю, що виявляється у шкільній тривожності, шкільній фобії, шкільних неврозах тощо.

Не дивлячись на те, що у всіх дослідженнях тривожності у дітей соматичні захворювання завжди вказуються в числі основних її причин, конкретно особливості тривожності у цієї групи дітей детально не розглядаються.

Мета дослідження шкільної тривожності у дітей із хронічними захворюваннями полягає в розумінні її сутності, причин, наслідків та способів подолання, а також в розробці практичних рекомендацій для покращення психологічного стану учнів.

Виклад основного матеріалу. В сучасній психології прийнято розрізнявати «тривогу» та «тривожність», хоча ще півстоліття тому ця різниця була неочевидною. Зараз подібна термінологічна диференціація характерна як для вітчизняної, так і для закордонної психології (Левітов Н.Д., Прихожан А.М., Спілбергер Ч.Д., Ханін Ю.Л., Хекхаузен Х. та ін.), та дозволяє проаналізувати ці явища крізь категорії психічного стану та психічної властивості.

Тривога – переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, передчуттям погрожуючої небезпеки [1; 2].

Рівень тривоги підвищується у стані стресу, тобто навантаження через необхідність пристосування до умов, що є несприятливими чи різко змінюються (ситуативне підвищення тривоги). В цьому разі тривога грає позитивну роль: вона мобілізує психологічні резерви для подолання стресу. Стан тривоги може продовжуватися дуже довго внаслідок хронічно несприятливої ситуації чи внаслідок деяких особистісних особливостей. В таких випадках настає виснаження, порушується нормальна діяльність. Гостра тривога може призводити до розпаду цілеспрямованої діяльності та панічної поведінки.

На відміну від тривоги, *тривожність* у сучасній психології розглядається як індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану *тривоги*, а також в низькому порозі його виникнення. Розглядається як особистісне утворення та/чи як властивість темпераменту, обумовлене слабкістю нервових процесів [1; 2].

Шкільна тривожність – це психологічний стан, який супроводжується постійними чи періодичними переживаннями страху, тривоги, напруження або невпевненості в шкільному середовищі. Це може включати тривогу перед контрольними роботами, страх перед соціальними ситуаціями або загальне негативне ставлення до навчання.

Причини виникнення шкільної тривожності:

- Соціальний тиск та порівняння з іншими учнями.
- Велика навчальна навантаженість і внутрішньособистісні конфлікти, пов'язані з вимогами до успішності в різноманітних сферах діяльності (Кочубей Б.І, Новикова О.В. та ін.).
- Негативний досвід шкільного життя (проблеми зі спілкуванням та стосунками з однолітками, включаючи домагання та булінг) (Кочубей Б.І, Новикова О.В, Мойзріст О.М. та ін.).

- Соматичні порушення та хронічні соматичні захворювання (Щербатих Ю.В., Івлєва П.І.).

- Порушення сімейної взаємодії (Захаров О.І, Прихожан А.М. та ін.) [3; 4].

- *Наслідки шкільної тривожності є:* погіршення навчального успіху; соціальна ізоляція та проблеми зі спілкуванням; психологічні проблеми, такі як депресія та тривожні розлади тощо [3; 4].

Основними факторами формування шкільної тривожності у дітей із хронічними захворюваннями є:

- Безпосередньо саме соматичне захворювання (конкретна нозологічна форма, вік виникнення захворювання, частота та тривалість загострень).

- Сім'я (сімейна ситуація, стиль сімейних відносин, рівень опіки).

- Школа (вимоги й обставини навчального процесу).

Вплив безпосередньо соматичного захворювання.

На початку будь-якого захворювання може наступати фізіологічний дискомфорт, що викликає, в свою чергу, сильні психологічні переживання. Порушення психофізіологічного тону, зміни настрою в ряді випадків можуть бути раннім симптомом окремих форм соматичних захворювань. До цього можна віднести і явища так названої *койнестопатії* (Аствацатуров М.І.) – переживання почуття тривоги та страху. Ці емоційні зрушення в окремих випадках можуть служити психологічними проявами початку соматичного страждання.

Для деяких нозологій відчуття гострої тривоги під час нападу є характерним клінічним симптомом – такими є захворювання серцево-судинної та дихальної систем (в давнину їх називали «двома брамами смерті»).

Для інших (захворювання шлунково-кишкового тракту, сечовидільної системи) – часті, несподівано виникаючі больові напади (печінкова, ниркова коліка, болі в шлунку при гастриті та ін.) призводять до появи страхів перед болями, тривожності, підвищеної акцентуації уваги на больових відчуттях.

Є хвороби, при яких формування тривожності походить від естетичних та етичних аспектів хвороби (захворювання шкіри, кишкового тракту, органів сечовиділення).

I, нарешті, будь-яке хронічне захворювання з частими та/чи тривалими загостреннями може призводити до формування тривожності внаслідок соматогенної астенії, яка завжди супроводжує початок ремісії.

Перенесені в минулому захворювання, виснажуючи фізичні сили, в деяких випадках завершуються тривалими станами психічної слабкості. Іноді у дитини соматичний стан супроводжується перебільшеними переживаннями тяжкості хвороби, побоюваннями за своє здоров'я, а іноді – страхами перед медичними процедурами, хірургічними операціями і навіть смертю. Деякі соматичні захворювання здатні залишити наслідок у формі органічного порушення ЦНС, пошкоджуючи судини чи нервову тканину (захворювання нирок, ревматизм, хронічні інфекції та ін.). І перенесені дитиною в минулому переживання, і набута органічна неповноцінність ЦНС роблять її більш ранимою, а тому повинні бути враховані для створення більш сприятливих умов адаптації в періоди вікових криз та при змінненні життєвої ситуації (вступ до дитячого закладу чи школи, переїзд та ін.) [1; 2].

Вплив сім'ї.

Під впливом сім'ї у хворої дитини відбувається формування внутрішньої картини хвороби – уявлення дитини про його захворювання, способи лікування, можливі причини виникнення хвороби і її наслідки, а також відношення до самого захворювання.

В ситуації хронічного захворювання дитина зіштовхується з новим, раніше не відомим їй досвідом, вона стає більш залежною від дорослих, жити може тільки «під охороною» близьких, не має рішучості до самостійних дій. Стурбовані родичі намагаються огородити дитину навіть від спілкування з однолітками, лишаячи його тим самим можливості розширити та збагачувати свій досвід спілкування. При цьому соціальні вимоги до дитини знижується до мінімуму, формується певний стиль взаємовідносин з дитиною – відношення

до дитини як до «маленького невдахи», «безталанного». Переважає впевненість у тому, що вона (дитина) у силу свого стану не зможе обійтися без материнської допомоги [1; 2].

Вплив шкільного середовища.

Школа, що складає соціальне середовище, в якому діти знаходяться протягом значної кількості часу, часто створює для них психологічні труднощі. Для дітей школа виявляється причиною чотирьох комплексів проблем.

Перший із них пов'язаний із вступом до школи виникає через перехід від гри до праці, від сім'ї до колективу, від необмеженої активності до дисципліни. При цьому ступінь ускладнення пристосування дитини до школи залежить від того, наскільки домашня обстановка відрізнялася від шкільної та в якій мірі дитину готували до навчання.

Другий обумовлений необхідністю пристосування до тиску, що чиниться на школяра вимогами навчального процесу. Тиск батьків, учителів, однокласників тим сильніше, чим більш розвинутим є суспільство та усвідомлення необхідності отримання освіти.

Третій комплекс проблем – «технізація» суспільства, що потребує ускладнення навчальних програм (дистанційне навчання різко збільшує труднощі засвоєння шкільних знань). Погіршує стан дитини «наклеювання на неї ярлика хворої», тому що відношення до неї згідно з діагнозом змінюється, а відповідальність за її успішне навчання перекладається з педагогів на медиків; в зв'язку з цим школа нерідко прагне звільнитися від такого «неповноцінного» учня.

Четвертий пов'язаний із присутністю в школі елементу змагання, орієнтуванням на високі показники в навчанні [3; 4].

Тривалий стан тривоги негативно відбивається на роботі нервової системи. В результаті цього з часом розвивається астенія, тобто стан нервового виснаження. При астенії підвищується втомлюваність, падає працездатність,

порушується увага, послаблюється пам'ять. Всі ці порушення є оберненими, але доки вони не подолані, успіхи в навчанні продовжують знижуватися. Часто батьки, намагаючись подолати труднощі, що виникли у дитини, влаштовують щоденні додаткові заняття. Це ще більше підвищує астенизацію дитини, підсилює загальне неблагополуччя ситуації, ще більше гальмує розвиток.

Робота з подолання тривожності здійснюється на трьох взаємозалежних рівнях:

- 1) навчання школяра прийомам і методам опанування свого хвилювання, стану підвищеної тривожності;
- 2) розширення функціональних і операційних можливостей школяра, формування у нього потрібних знань, вмінь і навичок, що веде до підвищення результативності діяльності;
- 3) внесення позитивних змін в особливостях особистості школяра, його самооцінку і мотивацію.

Відповідно до сказаного головними *напрямами психокорекційної роботи з тривожними учнями* є наступні:

1. розвиток основних новоутворень, які сприяють успішності в школі;
2. формування необхідних учбових умінь і навичок (передусім – довільності);
3. виховання правильного відношення до результатів своєї діяльності, уміння правильно оцінити їх, опосередковано відноситися до власних успіхів, невдач, не боятися помилок, використовувати їх для розвитку діяльності;
4. формування правильного відношення до результатів діяльності інших дітей;
5. розвиток орієнтації на спосіб діяльності;
6. розширення і збагачення навичок спілкування з дорослими і однолітками, розвиток адекватного відношення до оцінок і думок інших людей.

7. психологічна підтримка та консультування;
8. розвиток навичок самоконтролю та стресостійкості;
9. підтримка вчителів та батьків для створення позитивного шкільного середовища;
10. навчання методам релаксації та медитації [1; 2; 3; 4].

Висновки:

Майже кожний випадок хронічного соматичного захворювання супроводжується тривожністю. Не завжди тривожність може яскраво проявлятися – вона може бути прихованою, а також маскуватись під лінощі, дратівливість, агресивні прояви, неуважність, чи зниження концентрації уваги на уроках, які, за звичаєм, розглядаються як самостійні «мішені» психологічної допомоги.

У дітей із хронічними соматичними захворюваннями ситуації тривоги, пов'язані з частою необхідністю реадаптації до учбового процесу та актуалізації міжособистісних стосунків, виникають частіше, що призводить до дезорганізуючого ефекту і може призводити до формування «навченої безпорадності» (особливо коли це підкріплюється сімейним вихованням).

Діти з хронічною тривогою повинні бути об'єктом особливої уваги, тому що тривожність може бути як проявом наявної хвороби, так і випадків, які, за ретроспективною оцінкою, виявляються передхворобливими станами.

Подолання тривожності вимагає комплексного підходу, включаючи психологічну підтримку, навчання навичкам управління стресом і підтримку з боку шкільного колективу і сім'ї.

Дослідження в цій області може виявитися корисним для подальшого розвитку програм та методів підтримки шкільної молоді.

Перспективи дослідження полягають у дослідженні впливу різних методів і програм на зменшення шкільної тривожності. Аналіз впливу культурних та соціальних факторів на шкільну тривожність.

Список використаних джерел

1. Васьківська С.В. Про дитячу тривожність. *Початкова школа*. 1993. № 9. С. 8–11.

2. Ковальчук О. Виникнення тривожності у дітей та профілактика страхів. *Психолог.* 2009. №11–12. С. 22–23.

3. Ставицька С.О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. *Психологія. Збірник наукових праць. МО України, НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ.* Випуск 2. 1998. С. 168–173.

4. Шебанова В.І. Дослідження тривожності в дітей молодшого шкільного віку. *Педагогіка і психологія.* 2001. №2. С. 108–119.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВИМУШЕНО ПЕРЕСЕЛЕНИХ ДІТЕЙ–СПОРТСМЕНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Мосьпан Марина Олександрівна (м. Київ, Україна)

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження психологічного благополуччя дітей-спортсменів в умовах війни визначається серйозними викликами та психологічними травмами, з якими стикаються діти, які займалися спортом, але опинилися в умовах воєнного конфлікту. Вони можуть втратити не тільки стабільність свого спортивного життя, прагнення до нових досягнень у спорті, але і психологічний комфорт, особистісну ідентичність, та можуть мати труднощі у відновленні психологічного благополуччя.

Мета дослідження: метою цього дослідження є вивчення психологічних аспектів збереження психологічного благополуччя дітей-спортсменів в умовах війни та розробка стратегій та підходів для їхньої психологічної підтримки.

Основним завданням є аналіз впливу війни на психічне здоров'я цих дітей, виявлення їхніх потреб і розробка інноваційних підходів до психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Психологічне благополуччя – це стан психічного і психологічного здоров'я людини, який включає в себе наступні критерії: автономію, самосприйняття, позитивні відносини з оточуючими, особистісне зростання, мету в житті, компетентність і відображає загальний

рівень її задоволення життям та внутрішнього комфорту [3]. Це поняття охоплює наступні ключові компоненти:

Емоційне благополуччя – наявність у людини позитивних емоцій (радість, задоволення, щастя) та можливості ефективно впоратися з негативними емоціями (стрес, тривога, сум, переживання).

Соціальне благополуччя – якість міжособистісних стосунків і здатність побудувати підтримуючі та задовільні соціальні взаємини (взаємодія з друзями, родиною, спільнотою тощо).

Психологічна стійкість (життестійкість) – здатність особистості адаптуватися до стресових ситуацій і відновлюватися після травматичних подій, зберігаючи психічний баланс та стійкість.

Автономія та контроль – відчуття власної незалежності та контролю над власним життям і рішеннями.

Задоволення життям – готовність та здатність особистості відчувати радість від життя, відчувати значущість і цінність власного існування.

Самовизначеність – ціннісно-сміслові орієнтації особистості (життєві цілі, процес життя, результативність життя). Здатність особистості самостійно обирати свої цілі, цінності і спосіб життя [3].

Психологічне благополуччя є важливим аспектом загального благополуччя людини і може бути важливим показником її якості життя. Забезпечення психологічного благополуччя важливо для здоров'я особистості, задоволення та успіху у всіх сферах її життя.

Психологічне благополуччя є одним із ключових елементів психічного та психологічного здоров'я та життя людини, яке може виступати критерієм якості існування особистості [3].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), *психічне здоров'я* – це стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати власний потенціал, упоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти [2].

Стрес – це захисна реакція організму на різні подразники, яка допомагає людині адаптуватися до умов, що часто змінюються. реакція на фізичні впливи зовнішніх чинників, що викликають ушкодження, опіки, отруєння, захворювання тощо, називається фізичним стресом. а реакція, спрямована на захист від впливу психічних чинників, що викликають сильні емоції – це емоційний або психічний стрес [2].

Психотравмівна ситуація/подія – це будь-яка особисто значуща ситуація (явище), що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини і може, у разі недостатньої сформованості захисних психологічних механізмів, зумовити психічні розлади [2].

Основними відмінностями між стресовим станом та станом психічного травмування є те, що в першому випадку людина має вибір: боротися чи змиритися із ситуацією, тобто внутрішні захисні механізми особистості мобілізуються. Натомість під час психічного травмування свідомий рівень реагування відсутній: людина впадає у стан заціпеніння, у неї знижується рівень емоційної чутливості.

Травма, на відміну від стресу, завжди істотно впливає на психіку людини. Зазвичай її наслідки зачіпають глибинні рівні психіки, що позначається на мисленні, психоемоційному стані, життєдіяльності людини в цілому та її самосприйманні.

Надмірні переживання є чинником ризику для психічного здоров'я та соціальних взаємин. Так, багато дітей під час і після надзвичайних ситуацій (стали свідками війни чи бойових дій, смерті, стихійної катастрофи, серйозної аварії, терористичної атаки, зґвалтування, вимушене переселення від бойових дій тощо) можуть мати різноманітні проблеми у сфері психічного здоров'я.

Пережитий травмуючий досвід може стати причиною розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) ПТСР – це крайня реакція на сильний стресор, що загрожує життю людини [1].

Кожен рівень ПТСР проявляється в своїх симптомах, що є індикаторами психічних станів дітей-спортсменів, які пережили травмуючі події:

Фізіологічний рівень прояву:

- травматичні сновидіння та розлади сну;
- біль у животі, головний біль, що не має фізичних причин;
- тремтіння, тики, посмикування;
- психосоматичні розлади, що проявляються як логоневроз, енурез, енкопрез, бронхіальна астма, нейродерміт;
- схематизація – стан, пов'язаний із рецидивними та соматичними скаргами тривалістю кілька років.

Емоційний рівень прояву:

- відчуття незахищеності й безпомічності;
- страхи, фобії. Різноманітні страхи – звичайна і найперша реакція на пережитий стрес. З часом у дітей можуть розвиватися специфічні фобії. Травматичні невротичні страхи мають панічну інтенсивність, тривалі в часі, деструктивні;
- гнів, агресивність. Фрустрація базових потреб безпеки та захисту зумовлює у дітей гнів і відкриту агресію;
- сором, низька самооцінка і почуття провини, що проявляються у страхові саморозкриття, блокуванні спонтанної активності.

Когнітивний рівень прояву:

- деформація картини світу, що негативно впливає на особистісну структуру дитини, позбавляючи її свободи вибору, блокуючи життєві сили. У дитини зростає тривога про майбутнє, з'являється очікування «поганого», думки про смерть, страх змін;
- звуження мислення.

Поведінковий рівень прояву:

- відчуження та ізоляція від довкілля – фізичної та соціальної дійсності;
- відсутність захоплень, відстороненість, занурення у спогади;
- протестна поведінка;

- ігри та дії, що є монотонними, не імпровізованими, повторюваними;
- регрес, коли дитина повертається до поведінки, більше властивої молодшому віку.

Слід враховувати, що *травматичний досвід постійно актуалізується*, тому значна частина енергії дитини скеровується на опір цим тенденціям, на блокування болючих емоцій. Це відбивається на пізнавальній і спортивній діяльності дитини.

Переселення може бути стресовою подією для будь-якої людини, і діти-спортсмени не виняток. Психологічна підтримка для дітей-спортсменів в умовах війни має велике значення, оскільки ці діти стикаються з серйозними психологічними проблемами (викликами, стресами, травматизацією) внаслідок військових конфліктів та вимушеного переселення. І їх успішна адаптація та відновлення є важливими завданнями для суспільства та спортивної громади.

Вимушено переселені діти-спортсмени можуть зіткнутися з різними психологічними викликами і аспектами адаптації:

Стрес: втрата старого середовища, команди, тренера і підтримки фанатів може викликати стрес. Діти-спортсмени можуть почувати себе втраченими та нестабільними.

Самоідентифікація: вимушено переселені діти-спортсмени можуть поставити під сумнів свою ідентичність як спортсмени, як особистості чи громадяни нової країни.

Соціальна ізоляція: діти можуть відчувати себе відірваними від колишніх соціальних зв'язків, їм важко будувати нові стосунки (може бути нова команда, новий тренер, нове оточення тощо).

Адаптація до нового середовища: діти-спортсмени повинні адаптуватися до нових умов, які можуть включати різницю в кліматі, культурі, мові та інших аспектах життя.

Втрата мотивації: переселення може призвести до втрати мотивації до заняття спортом і почуття безпорадності, що може вплинути на їхні спортивні досягнення.

Успішна адаптація вимагає часу, підтримки і ресурсів. Психологічна підтримка, наставництво та планування можуть допомогти дітям-спортсменам подолати психологічні виклики, пов'язані з переселенням, і знову досягти високих спортивних результатів.

Враховуючи серйозні психологічні виклики, з якими ці діти можуть стикатися, ми пропонуємо практичні поради і підходи для збереження їх психологічного благополуччя в умовах війни:

Надання психологічної підтримки: діти, які пережили війну та переселення, можуть мати травматичний досвід, такі як втрата близьких, свідчення насильства та руйнування домівок. Важливо, щоб діти-спортсмени отримували психологічну підтримку і консультивання спеціалістів для допомоги в подоланні стресу, тривожності, травматичного досвіду, для цього у спортивній команді має бути свій фахівець.

Створення безпечного середовища: потреба в безпеці є однією з необхідних умов виживання людини. Тому слід допомогти потерпілим дітям відчувати себе захищеними. Для цього потрібно забезпечити безпечну та стабільну обстановку в будинку, школі та спортивному середовищі.

Адаптація до нового середовища: діти можуть почувати себе відчуженими в новому середовищі. Важливо надати їм підтримку у створенні нових стосунків та адаптації до нового способу життя.

Психосоціальна підтримка: психологи повинні працювати з дітьми, щоб допомогти їм розуміти свої почуття та виражати їх. Це може включати індивідуальну психотерапію, групові сесії або, навіть, арт-терапію, рухову терапію тощо:

- Індивідуальна психотерапія: терапевтичні сесії з ліцензованим психологом або психотерапевтом можуть допомогти дитині виразити свої

почуття, подолати травматичні враження та розвивати копінг-стратегії для подолання стресу.

- Групова підтримка: групові сесії для обговорення досвіду та обміну емоцій з однолітками, які пережили подібні ситуації, можуть бути корисними для зменшення відчуття самотності та ізоляції.

- Підтримка родини: психологи повинні також працювати з батьками та іншими опікунами, щоб допомогти їм впоратися зі стресом та підтримати своїх дітей. Сильні сімейні зв'язки можуть бути важливими для психологічного відновлення дітей.

- Навчання навичкам регуляції стресу: діти можуть вчитися методам релаксації, медитації та іншим навичкам, які допоможуть їм краще регулювати свої емоції та стрес.

Збереження «рутини» - спортивного режиму: підтримка рутинною та структурою в житті дітей-спортсменів може допомогти зменшити стрес та тривожність. Визначення чіткого розкладу тренувань та обов'язків може зробити життя більш передбачуваним.

Сприяння самовираженню: забезпечення можливості для дітей висловлювати свої почуття та емоції через заняття спортом, спілкування з командою, тренером.

Соціалізація та спорт: включення в спортивні команди може допомогти дітям відновити соціальні контакти та знайти нових друзів, вернутися до улюбленого виду спорту. Спорт і фізична активність можуть бути важливими для підтримки психологічного благополуччя. Займання спортом може допомогти дітям відволіктися від стресу та тривожності.

Освіта та навчання: забезпечення можливості отримувати якісну освіту та навчання для дітей є важливим для їхнього майбутнього і самопочуття.

Важливо розуміти, що кожна дитина-спортсмен унікальна, і психологічна підтримка повинна бути індивідуальною відповідно до їхніх потреб і досвіду. Психологи та фахівці з психосоціальної підтримки мають

бути чутливими до специфіки кожної ситуації та надавати дітям-спортсменам можливість висловлювати свої почуття та переживання.

Висновки. Психологічне благополуччя особистості – це системна якість людини, що набувається нею у процесі життєдіяльності та виявляється в переживанні смислової наповненості свого життя і дозволяє актуалізувати свої індивідуально-психологічні можливості для досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих цілей.

За результатами дослідження можна встановити, що збереження психологічного благополуччя дітей-спортсменів в умовах війни є важливою і складною задачею. Важливо надавати їм психологічну підтримку та розвивати індивідуальний підхід до кожної дитини.

Перспективи дослідження. Дослідження в цій області може послужити основою для розробки програм та стратегій збереження психологічного благополуччя дітей-спортсменів.

Список використаних джерел

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник / за заг. ред. Пророк Н.В. Т. 1. Київ: СВАРОГ, 2018. 208 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/a/a/430805.pdf>
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник / за заг. ред. Царенко Л. Т. 2. Київ, 2018. 240 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf>
3. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, Вип. 17. Київ, 2017. С. 124-133. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709129/>

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Невмержицький Володимир Максимович (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-7489-0726

Актуальність. В останні роки велика увага приділяється такому явищу, як психологічна стійкість (далі стійкість) людини. Її високий рівень, як правило, свідчить про позитивну адаптацію до життєвих труднощів або ризику. Ця стійкість допомагає їх долати та створює впевненість у собі.

У дитинстві та підлітковому віці учні зазнають впливу багатьох факторів ризику та несприятливих життєвих подій. Ті, хто їх успішно подолали, усвідомлюють те, що вони може бути успішними, незважаючи на всі негаразди; це позитивно впливає на їх розвиток та свідчить про достатній рівень стійкості. Цей рівень досягається певними шляхами, які мають цілеспрямований та обґрунтований характер.

Мета. Розглянути питання розвитку психологічної стійкості особистості в умовах освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Стійкість починає розвиватися в ранньому дитинстві у сім'ї (цьому сприяють позитивні відносини та довкілля, які підтримують соціальний, емоційний та фізичний розвиток, подолання труднощів у дитинстві та в інші періоди життя; вони становлять основу для розвитку ресурсів та навичок, необхідних для адаптації).

Далі, в загальноосвітніх закладах, відбувається формування життєвих навичок (у сфері міжособистісного спілкування, щодо подолання труднощів навчання та встановлення стійких відносин, вирішення проблем та прийняття рішень). Це допомагає учням уникнути потенційно серйозних соціальних проблем та підвищити свої соціальні компетенції.

Чинниками, що забезпечують стійкість учнів можна визначити:

1. Індивідуальні (особливості особистості, темперамент, витривалість, автономність, самоефективність, рівень самооцінки, навички вирішення проблем, внутрішній локус контролю, вміння ставити цілі та

знаходити відповідні стратегії для їх досягнення, планування майбутнього, оптимізм, рівень емпатії, почуття гумору).

2. У сфері відносин (підтримка: соціальна, емоційна, інструментальна, інформаційна (пізнавальна); якість сімейних відносин (згуртованість, надійна прихильність), якість дружби, наявність менторингу (неформальних відносин між наставником (ментором) та учнем (протеже)).

3. Соціальні (інтеграція та активна участь у діяльності соціальної спільноти (зокрема, в наданні допомоги чи волонтерській діяльності).

Роль потужного захисного чинника, поза межами сім'ї, може відігравати школа. У шкільному середовищі, учень може відчувати свою вразливість та прояви негативних або позитивних реакцій стосовно себе; але, перш за все, він може отримати стійкі реакції до себе та довкілля, в якому він живе. Дуже важливими є стосунки, які встановлюються з іншими значущими дорослими і педагогами, які користуються повагою та довірою. Відносини справді здатні підвищити стійкість: цьому сприяє врахування педагогами позитивних новин з життя окремого учня – це розширює бачення вчителя у бік більш глобального сприймання тих, хто навчається, особливо у сучасних кризових умовах (бойові дії, економічні негаразди тощо). За такої уваги до учня, як до особистості, буде досягнуто найкращих результатів, оскільки вони враховуватимуть його довкілля, походження, стан здоров'я та внутрішні можливості. Це не означає, що вчителі мають менше займатися викладанням предметів і більше вивчати індивідуальність (унікальність та незамінність) кожного школяра. Роль педагога полягає в тому, щоб учень працював відповідно до своїх можливостей, які не вимагатимуть надмірних зусиль (не доводитимуть його до «межі», «зупинки» за перших труднощів).

Не менш важливими є стосунки з однолітками, які дозволяють розвивати процес індивідуалізації. Залученість до колективу класу, виконання спільних завдань та засвоєння шкільних цінностей дозволяють учням набути просоціальні цінності, які, також, впливають на реальність поза межами класу. Роль залученості до групи однолітків часто недооцінюється у розвитку

стійкості, хоча цю залученість можна вважати важливим захисним фактором. Наприклад, часто буває, що деякі хлопці зазнавали насильства через те, що ніколи не входили до колективу однодумців; вони ледве «вписувалися» в групу, мали проблеми з пошуком друзів, часто піддавалися нападам. Менше труднощів у них виникало у відносинах з окремими однокласниками, де контроль взаємодії був менш важким. Роль школи, у цьому випадку підвищується, оскільки перебування в ній потребує групової діяльності, яка, не викликаючи жорсткого ставлення до підлітків з проблемами у відносинах, розширює їх контакти з більшою кількістю однолітків у їхньому оточенні. Поступово вони намагатимуться досягти спільної мети колективу, відчутти себе частиною його «Ми».

Крім того, саме у шкільному контексті, розвиваються пізнавальні навички, прагнення до знань, емоційний інтелект та критичне мислення. Ці навички зміцнюють наявні ресурси, дозволяючи учню розкрити свої таланти, підвищити свою самоповагу.

Дієвими захисними факторами у юнацькому та ранньому дорослому віці (13–19 років), які сприяють розвитку стійкості, є [1]:

- знання того, де можна отримати допомогу у складних ситуаціях;
- ретельне обмірковування своїх дій перед здійсненням;
- опрацювання різних альтернативних варіантів для вирішення окремої ситуації;
- своєчасне виконання обов'язків;
- самостійність у діях, але, за необхідності, звертання за допомогою;
- підтримка сім'ї;
- отримання підтримки від інших дорослих;
- пошук нової інформації та бажання її покращити;
- активна участь у культурних заходах;
- позитивний шкільний досвід;
- участь у позакласних заходах;

- виконання лідерської ролей;
- вміння ефективно адаптуватися до змін довкілля;
- здатність допомогти іншим у подібних ситуаціях;
- наявність навичок вирішення проблем (зокрема, стратегіями подолання труднощів та стратегіями адаптації).

Визначається ряд характеристик особистісної стійкості людини, які необхідно розвивати [2]:

1) Рішучість – визначається як сила волі, наполегливість у досягненні мети, налаштованість на успіх. Ця характеристика відображає обізнаність та когнітивні здібності особи.

2) Витривалість – визначається як особиста сила та мужність, якими володіє людина, щоб вистояти у важких ситуаціях. Ця характеристика відображає як когнітивні, так і фізичні якості.

3) Адаптивність – її характеризують як здатність людини до гнучкості та винахідливості, як здатність протистояти негараздам та адаптуватися до мінливих умов довкілля.

4) Здатність до одужання – визначається як здатність особистості одужувати фізично та ментально від впливу різних негараздів, невдач з метою покращення її стану. Одужання, також, у значній мірі, залежить від фізичних та когнітивних якостей.

Стійкість взаємно пов'язана із низкою характеристик, а саме з впливом біолого–генетичних особливостей та особистісних характеристик (вік, стать, знання своїх здібностей, навички подолання труднощів, впевненість у собі, сумлінність).

Слід зазначити, що у молодій людини є певні риси та навички, які допомагають їй розвивати стійкість, а саме:

1. Соціальна компетентність та дотримання просоціальної поведінки.

Вони допомагають підтримувати здорові стосунки з оточенням (зокрема, це: розвинені комунікативні навички, емпатія та турботливість,

почуття гумору, особиста сприйнятливість та створення позитивних відгуків стосовно себе в інших).

2. Добре розвинені навички вирішення проблем.

Мають вираз у здатності розпізнавати соціальний вплив на довкілля та робити вибір у зв'язку з цим впливом, а їх характеристиками є: критичне мислення, винахідливість та ініціатива, увага та планування.

3. Автономія.

До неї належить самодисципліна, сильне почуття ідентичності та власні цінності, самоефективність та почуття власної гідності, здатність діяти самостійно, поділ дисфункціонального середовища та ситуацій.

4. Духовна причетність.

Містить почуття корисності та приналежності до спільноти, а також стійку систему переконань.

5. Усвідомлення мети та майбутнього.

Складається з позитивних очікувань особистості, віри у високі досягнення в майбутньому; особливих інтересів; реальних уявлень щодо мети; мотивації до успіху; освітніх прагнень; наполегливості; наявності надій.

Крім цього, кожна людина, в умовах освітнього простору, має здатність розвивати стійкість такими шляхами:

- за допомогою підтримки особистої емоційної стабільності, необхідної для життєвої енергії та здорового функціонування особистості;
- розвиваючи здатність концентруватися на довкіллі, щоб успішно справлятися з вимогами середовища;
- через розвиток здатності керувати собою та піклуватися про себе, з метою формування адекватної самооцінки, впевненості та позитивного Я-образу;
- за допомогою розвитку навичок гнучкості та адаптованості, включно й успішне подолання стресу;
- через відкритість новому успішному досвіду, що передбачає високу здатність людини розвивати успішні навички у несприятливих умовах життя.

Висновки. Таким чином, психологічна стійкість є багатовимірною конструкцією, яка свідчить про те, що кожен суб'єкт освітнього простору має певні якості (рішучість, витривалість, адаптивність, здатність до відновлення тощо), які необхідно цілеспрямовано розвивати.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються в дослідженнях взаємозв'язку між психологічною стійкістю суб'єктів освітнього простору та їх самоефективністю у сучасних умовах функціонування закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Henley R. Resilience enhancing psychosocial programmes for youth in different cultural contexts: Evaluation and research. *Progress in Development Studies*. 2010. 10 (4). P. 295–307.
2. Taormina R.J. Adult Personal Resilience: New Theory, New Measure, і Practical Implications. *Psychological Thought*. 2015. 8 (1). P. 35–46.

ДОПОМОГА ПРАКТИЧНИМ ПСИХОЛОГАМ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Поклад Ірина Миколаївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0002-8493-1763

Постановка проблеми. Виклики, які постали перед Україною сьогодні, вимагають звернутися до всього світового надбання людства. Питання, що турбують народ України у цей воєнний час, стосуються не тільки можливості виживання, але і здатності віднайти сили та резерви для подальшого життя. У зв'язку з цим, варто зазначити, що набуває неабиякої актуальності така галузь науки та практики як психологічне консультування та немедична психотерапія, що останнім часом стрімко розвиваються в Україні.

Метою статті є висвітлення особливостей та якостей особистості практичного психолога, які забезпечать йому ефективне консультування клієнтів в контексті гуманістичної парадигми.

Виклад основного матеріалу. У порівнянні з іншими професіями робота практичного психолога і психолога-консультанта є специфічною, по-перше, своїм предметом – індивідуальністю людини; по-друге, тим, що сам психотерапевт виступає у власній професійній діяльності, як індивідуальність. Зважаючи на це можна сформулювати ряд вимог до консультанта, як до професіонала та особистості, з позиції гуманістичної психології.

Насамперед треба зазначити, що практика сучасної психотерапії зазнала значних змін під впливом поглядів А. Маслоу та інших психологів – представників Третьої сили. Гуманістична етика, розроблена А. Маслоу та розвинута Дж. Бьюдженталем, має особливе значення для психотерапевтичної практики. Наведемо деякі її принципи:

- прийняття відповідальності за власні дії та переживання;
- взаємність у стосунках, тобто визнання поглядів іншої людини;
- екзистенціальний підхід (тут і зараз), визнання того, що людини живе лише в даний момент;
- усвідомлення того, що такі явища як біль, конфлікт, скорбота, відчуття провини, гніву – є частиною людських переживань, які потрібно зрозуміти і навіть оцінити, а не приховувати;
- люди, що засвоїли гуманістичну етику, об'єднані пошуком переживань, які прискорюють особистісне зростання [1].

Важливо також відзначити заслугу Карла Роджерса [2], який першим ввів нову гуманістичну концепцію взаємостосунків між психотерапевтом та пацієнтом. На думку як А. Маслоу, так і К. Роджерса, психотерапія може бути ефективною лише тоді, коли встановлюються інтимні й довірливі відносини між терапевтом та клієнтом. Отже, теорії Маслоу та Роджерса взаємно збагачували одна одну, при цьому Роджерс використовував ці концепції при розробці нових підходів до психотерапії своїх клієнтів та назвав свою роботу клієнт-центрованим підходом. Він уявляв собі психотерапевта в ролі фасилітатора, активного, але недирективного співучасника терапії.

В той же час більшість із гуманістичних психотерапевтів визнають, що психотерапевт може бути моделлю, наглядно демонструючи клієнту потенціал креативних та позитивних дій. Психотерапевти гуманістичного напрямку також вважають, що остаточне рішення і право вибору залишається за клієнтом. Хоча терапевт може використовувати підтримуючу роль, клієнт несе головну відповідальність за власне життя і завжди залишається найвпливовішою в ньому фігурою.

Гуманістична парадигма розглядає людину як істоту самоцінну та самовиправдану, джерело розвитку якої знаходиться в самому суб'єкті, аналогічно до жолудя чи зерна. Зерно буде проростати в тому напрямку, в якому йому необхідно, і так, як йому треба, при наявності відповідного ґрунту, вологи та повітря. Людина буде розвиватися в кращому для неї напрямку при наявності уваги, прийняття, емпатії тощо [2, 3].

Оскільки особистість практичного психолога є безпосереднім знаряддям його праці, її повнота та цілісність набувають важливого значення для ефективного консультування. Перерахуємо деякі необхідні особистісні риси, які повинні бути притаманні всім психологам-консультантам: вміння приваблювати до себе людей, уміння відчувати себе вільно в будь-якій спільноті, здібність до емпатії тощо. Ці риси в своїй більшості можуть бути набутими, оскільки далеко не завжди бувають вродженими. Вони формуються в результаті поступового «просвітлення» самого консультанта, внаслідок чого виникає доброзичлива зацікавленість людьми з його сторони. Якщо спілкування з людьми приносить консультанту радість і він щиро бажає їм добра, то цим самим він автоматично починає приваблювати до себе оточуючих. При цьому основною умовою залишається те, що консультант повинен проявляти зацікавленість до людей за ради них самих.

Деякі дослідники, в галузі консультування, спробували виокремити професійно значущі риси ефективного психолога-консультанта, необхідні для здійснення терапевтичних змін в іншій людині [4]. Так, на думку А. Адлера психотерапевту слід розвивати в собі «мужність недосконалості», тобто

вміння мужньо прийняти невдачу. Р. Кархуфф припустив, що для цього в консультуванні повинна бути створена атмосфера довіри, якій були б властиві наступні риси: емпатія, емоційна теплота, відвертість. К. Роджерс додав до них позитивне відношення і конкретність. На основі численних даних наведених в літературі та результатів досліджень в галузі консультування, до вищенаведених рис можна додати ще наступні: почуття гумору, відчуття трагічності буття, самоусвідомлення.

Розглянемо в стислій формі кожну з названих рис.

Емпатія – це здатність стати на місце іншої людини і побачити оточуючий світ таким, яким бачить його ця людина. Однак, остаточно ми не можемо бути емпатичні на все сто відсотків: усе, що ми можемо зробити, – це лише спробувати залишити осторонь власні упередження та насправді прислухатися до іншої людини для того, щоб увійти в «систему її особистісних поглядів». Науковці зазначають, що емпатія піддається тренуванню, але не всі люди спроможні розвинути її в однаковій мірі. В будь-якому разі безоціночне відношення до думок та поглядів іншої людини дозволить уникнути небезпеки так званого моралізування, надання порад, що в цілому дозволить не піти хибним шляхом під час психологічного консультування.

До розгляду «емоційна теплота», слід теж підходити з великою делікатністю, тому що емоційна теплота однієї людини, може сприйматися іншими як слабкість. Тобто, те, яким чином ми визначаємо для себе розуміння поняття «тепла людина», в більшості своїй залежить від нашого власного досвіду та пріоритетів. Ідеальною, мабуть, є така теплота, яка буде демонструвати що ви не засуджуєте іншу людину та щиро зацікавлені тим, що вона хоче вам розповісти, але не бере на себе нічого більшого.

К. Роджерс прикладав багато зусиль для того, щоб звернути увагу на важливість відвертості в консультуванні. Вчений доводив, що бути відвертими в терапевтичних відносинах – це значно більше, ніж просто розвинути в собі певний набір реакцій. Взагалі – це питання наміру: якщо ви відверті, то можна говорити, що у вас є намір допомогти іншій людині або потурбуватися про неї.

Для опису одного із решти так званих «необхідних і достатніх умов терапевтичних змін» в терапевтичних відносинах, Роджерс ввів термін «безумовне позитивне відношення». Більшість наших взаємовідносин чим-небудь обумовлені: ми любимо інших людей, доки вони люблять нас, або ми підтримуємо добрі стосунки з тими людьми, які поведуться з нами належним чином тощо. К. Роджерс же стверджував, що позитивне ставлення консультанта по відношенню до клієнта не повинно бути чим-небудь обумовленим. Він вважав, що консультант повинен завжди з теплотою ставитися до свого клієнта, незалежно від того, як клієнт ставиться до консультанта, або, що йому говорить [3].

Поняття конкретність можна розглядати як здатність прислуховуватися до слів іншої людини та сприймати лише те, що було нею сказано, а не те, що нею малося на увазі. Практичний психолог, консультант, який вміє бути конкретним, приймає все сказане клієнтом як безперечну істину, не намагаючись будь-яким чином інтерпретувати його слова або «читати поміж рядків», тобто він не повинен давати докладних психологічних пояснень словам клієнта, а навпаки, повинен намагатися максимально наблизитися до того, про що клієнт намагається повідомити [там саме].

Стосовно почуття гумору можна пояснити, що в багатьох ситуаціях воно здатне врятувати становище. Наприклад, тактовне використання гумору може допомогти клієнту розширити свій світогляд на деякі речі. Так люди, які мають проблеми, найчастіше починають фіксувати свою увагу лише на них. Вони розмірковують над ситуацією в якій опинилися і практично ні про що інше думати вже не можуть. Тому консультант із «несерйозним» підходом може послабити існуючу напругу та допомогти клієнту краще побачити нові перспективи. Сміх допомагає не тільки позбутися напруги, але й знайти розуміння того, що «значущі» на сьогодні теми не обов'язково є «святими» на все життя.

Разом з тим, поряд з почуттям гумору психологу-консультанту повинно бути притаманне відчуття трагічності буття, без якого неможливо цілком

перейнятися проблемами іншої людини. Усвідомлене дане відчуття може допомогти консультанту зберегти як власну людяність, так і скромність. Адже практичний психолог, психотерапевт сам звичайна людина, яка не може знати правильних відповідей на всі запитання, вона лише може уважно вислухати інших.

З трагічним відчуттям життя пов'язана необхідність самоусвідомлення. Тобто, консультанти повинні знати дещо й про власні проблеми та обмеження, а також про свої сильні риси. Самоусвідомлення – це не тільки про пошук «внутрішнього Я», але й практична спроба визначення того, як ми порівнюємо себе з іншими людьми, і як ми з ними взаємодіємо. Якщо ми говоримо, що консультант – це людина, яка вміє допомагати іншим, тоді цілком справедливою є вимога до самого консультанта: займатися дослідженням власних проблемних ситуацій [4]. Отже, бажано щоб консультант навчився радіти не тільки досягнутим цілям, але й самому процесу життя. Задоволення, яке ми отримуємо від життя та роботи, позбавляє нас від необхідності постійно мотивувати наші вчинки і зважувати кожний крок в залежності від того, що він нам принесе.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків.

Підбиваючи підсумки проведеного аналізу, слід відзначити, що все більше спеціалістів, які займаються теорією психотерапії та консультування, схиляються до думки, що якість міжособистісних відносин між клієнтом і психотерапевтом або консультантом є більш важливим фактором, ніж філософія, метод або техніка, яку сповідує та використовує консультант, психотерапевт чи практичний психолог.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с.
2. Поклад І.М., Мар'яненко Л.В. Формування творчого компоненту навчально-пізнавальної діяльності учнів: погляди Карла Роджерса. *Габітус (Habitus)*. Вип. 13, Т. 2. 2020. С. 104–110. URL: <http://habitus.od.ua/13-2020-2>
3. Роджерс К.Р. Клієнт-центрована терапія / пер. з англ. Київ: Вагнер, 1997. 320 с.
4. Яценко Т.Г. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2014. 679 с.

КАЗКОТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Пушкарська Леся Павлівна (м.Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0003-4459-1319

*Казка для маленьких дітей – не просто розповідь
про фантастичні події, це – цілий світ, в якому дитина
живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю*

В.О. Сухомлинський

Актуальність. Казкотерапія для дітей в дошкільних навчальних закладах і в інклюзивній освіті завжди давала плідні результати та не втратила своєї ефективності і дотепер. Казка є способом прищепити хороші якості, продемонструвати світ через спілкування, яке найбільш зрозуміле дітям. Увесь світ розробляє і досліджує чарівні казки та наскільки важливу роль відіграють вони в житті: для дітей раннього віку (від 1 року до 3 років); дошкільного віку (від 3 до 7 років); молодшого шкільного віку (від 7 до 12 років); дітей, які мають порушення психофізіологічних функцій (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату); дітей з поведінковими розладами (агресивність, тривожність, страхи, неефективна поведінка); дітей із захворюваннями аутистичного спектра тощо.

Мета статті. Казкотерапія – це один з методів психотерапії, психокорекції за допомогою казки та метафори, яка дуже часто фігурує у казці. Метафора – це оті прадавні, закодовані символи, які правлять світом. Ні для кого із нас не є таємницею, що світом правлять символи й знаки. Букви, які ми пишемо або зчитуємо з різних джерел – це теж знаки, комп'ютерні технології – теж на основі знакової системи. Тобто все, з чим ми зустрічаємося – це символи і знаки, які впливають на нас майже несвідомо, ми не замислюємося над ним. Тому що вони з покоління у покоління, знаєте, на рівні коду впливають на нашу поведінку та реагування. І казка є такою символічною основою, яку ми можемо використовувати як метафору. Права півкуля головного мозку - це півкуля творчості. Це півкуля психічного здоров'я. Це півкуля наших емоцій.

Багато видатних педагогів, психологів, письменників підкреслювали виховне і розвивальне значення казки (С. Русова, І. Франко, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). Різні аспекти роботи з казкою висвітлені у працях сучасних дослідників, педагогів-практиків (А. Богуш, Н. Вітковська, Т. Гризоглазова, Д. Джола, Н. Лисенко, Ю. Мандрик, О. Савченко, О. Чебикін, А. Щербо та ін.), психологів (О. Запорожець, Н. Карпинська, Т. Рубцова, Н. Молдавська та ін.).

Велику увагу цьому питанні приділяв український педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Він стверджував, що головне – не допустити переживань цих дітей за свою «неповноцінність», запобігати появі в них байдужого ставлення до навчання, не притупити у них почуття честі і гідності. Педагогічна мудрість виховання в тому і полягає, щоб дитина ніколи не втратила віру в свої сили, не відчувала, що в неї нічого не виходить. «Від успіху до успіху – в цьому полягає розумове виховання важкої дитини» [2, с. 512].

Виклад основного матеріалу. Що дає казка? Казка – це жива метафорична історія, через яку легше та ефективніше донести та вкоренити у дитини думки, почуття, викликати бажання виразити себе та емоційне реагування. Розповідаючи дітям казку, вони надзвичайно з величезним задоволенням слухають та включаються емоційно у проживання історії, яка для їхнього сприйняття є дійсною та справжньою. Коли педагог чи психолог через емоції, яскраво показу дітям як поведуться герої, як до них потрібно відноситись, як потрібно реагувати до і після їхньої поведінки, до їхніх вчинків, не слід коментувати це вербально, ліпше на емоційному рівні просто показати дітям, як на це слід реагувати.

Казкотерапія – це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть виявитися потенційні риси особистості, щось нереалізоване; може матеріалізуватися мрія; а головне – виникає відчуття захищеності та смак таємниці; казкотерапія також сприяє формуванню зв'язку

між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність [1].

Таким чином, казкотерапія – це система передачі життєвого досвіду через оповідки, метафоричні образи для розвитку соціальної чутливості, інтуїції та творчих здібностей, набуття певних знань, у одній з найдоступніших для сприйняття формі, які потрібні дитині з особливими освітніми потребами.

Казкотерапію застосовують у різних випадках і, відповідно, отримують різні результати. Тож залежно від очікуваних результатів потрібно визначитися з метою казкотерапії в кожному конкретному випадку, зокрема:

1 – казкотерапія як спосіб передачі досвіду «з вуст у вуста» та прищеплення загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки в соціумі. Така казкотерапія допомагає соціалізації дитини;

2 – казкотерапія як інструмент розвитку особистості дитини та її здібностей. У цьому випадку казка позитивно впливає на здатність дитини фантазувати, сприяє розвитку творчого мислення та уяви, розкриває внутрішній світ дитини;

3 – казкотерапія як психотерапія. Таке застосування казкотерапії дає змогу дитині подолати власні страхи, надмірну тривожність, попрацювати над виправленням негативних рис характеру [1].

Робота з казкою. Складаємо, розповідаємо, читаємо, обговорюємо або аналізуємо образи героїв, їхні поведінкові патерни, сюжетну лінію застосовуючи вербальний рівень. Запропонувати разом з дітьми зробити ляльку або іграшку власноруч (лялька/іграшка може бути простою, набивною, м'якою...) до казки. Власноруч зроблена іграшка дуже проста, у неї теж є історія, має свій характер чим простіша іграшка, тим дітям вона подобається більше, діти можуть порівняти на відчуттях і прислухуватися до себе. У роботі з дитиною з особливими освітніми проблемами застосовуючи казку слід доповнити, поєднати її з арттерапією, а саме намалювати або застосувати пісочну терапію. Якщо у кабінеті психолога не має пісочниці терапевтичної –

можна скористатися пісочницею на вулиці, на майданчику, і провести арттерапію, коли психолог чи педагог виносить дітям іграшки, пропонувати обіграти сюжет казки. Дітям потрібно підказувати подальший сюжет, а саме: «ми сьогодні з вами відправимося у чарівну країну, де всі вміють малювати», тому що може з'явитися страх, якщо хтось боїться матеріалів, пластилін чи глину тощо. Тому, вартує пам'ятати, що робота з казкою допомагає зняти тривогу та психоемоційну напругу дитини.

Наприклад, українська казка «Пан Коцький». Починає педагог, психолог чи дорослий: «Жив був чоловік». І відбувається зміна тону при вербальній подачі – значить, що буде щось відбуватися. Причому щось таємниче, цікаве й незвичайне. І це спеціаліст передає своїм емоційним тоном. Продовжує: «І у того чоловіка був кіт. Той кіт став старий і вже не здужав мишей ловити». І тут потрібно підкреслити про співчуття, емпатію, оті всі моральні цінності, які ми маємо у дітей вкладати, щоб вони формувалися. Деякі діти відчують стан kota, хоч і казкового. Подалі це призведе до емпатичності та формування емоційного інтелекту. «І вирішив той чоловік kota у ліс відвезти і там покинути». На цій чарівній ноті спеціаліст зупиняється. І тут вже, знову ж таки, фраза звучить з підсиленням, певним агресивним тоном. Як неприйняття та засудження цього чоловіка, його вчинок. Тобто, ми через емоції, через свій тон, через свою подачу вчимо дітей оцінювати події, оцінювати поступки й образи тих героїв, про які вони чують у казці. Тому казка – це чудовий інструмент виховання, вірніше формування емоційного інтелекту. Тому, казка – це мова, яка розуміє кожна дитина, у тому числі з особливими освітніми потребами. Саме тому, у будь-якій складній, невизначеній ситуації – йдіть у казку разом з дітьми.

Інша розповідь «Дівчинка по імені Оріся»: Оріся така розумна дівчинка і впевнена, що вона вже доросла і гарно говорить. Зараз Орісі вже чотири роки, але скажу вам по секрету, вона всім говорить, що ось-ось, буде 5 років. Вона вже самостійно збирала допомогу дітям, яких тут називають біженцями, але вона не любить таку назву і говорить, що це діти, які загубилися і забули

дорогу до дому. Їх шукають мами і тата. Одна маленька дівчинка знайшла свого тата. Її тато сильний, впав на коліна і від радості обійняв дівчинку. Дівчинка говорить татові, що треба шукати матусю. І просила Орісю швидше маму знайти, бо вона така красива, що її може забрати інша дівчинка. Оріся відповіла, що вона вже знає і впевнена, що мами і тата пам'ятають своїх дітей і ніколи їх не переплутають з іншими. І маленька дівчинка повірила і заспокоїлася. А Оріся така була горда і вирішила, що все життя присвятить у пошукам мам і тат для маленьких діток які загубили своїх батьків.

Розповідь поєднує дорослого й дитину. Розвиває уяву дитини, а дорослого повертає у дитинство. Будь-яка казкотерапія повинна мати елементи зв'язку звичайного життя з подоланням цих життєвих труднощів, безбоязних геройських поступків, з опорою на друзів, вірою в диво, а диво з'являються тому, хто свято вірить у добро людських відносин.

Питання для персонального розгортання розповіді:

- Як звали дівчинку? (*Оріся*)
- Скільки Орісі років? (*4 роки*)
- Оріся допомагала? Кому? (*Так, допомагала. Дітям.*)
- Хто шукав своїх дітей? (*Тато і мама.*)
- Дівчинка зустріла тата, і кого попросила шукати? (*Маму.*)

Психолог, педагог розповівши складену розповідь, проаналізувавши з дітьми її, слід останнім відповісти на питання та при необхідності для дієвого результату допомогу послуговуватися методами арттерапії тощо.

У кінці розповіді повинен бути щасливий кінець. У кінці казки герой повинен вискочити із проблеми, яку він вирішив. Мають бути коротенькі казочки, розповіді з простих слів і речень, зрозумілий сюжет, який не слід ускладнювати. Також слід враховувати рівень розвитку дитини: емоційний, когнітивний, комунікативний і соціальний, тобто всі компетенції дитини, якими вона володіє потрібно брати до уваги.

Висновок. Казкотерапія – важлива та необхідна форма роботи педагога, психолога чи батьків з дітьми з особливими освітніми потребами. Щоб

складати не великі повчальні розповіді або казки не обов'язково бути письменником, їх можуть формувати батьки, психотерапевти, психологи, вчителі, вихователі, бізнес-тренери, адже робота йде на внутрішньому, підсвідомому рівні. Якщо виявити трохи терпіння і фантазії, розповідаючи дитині казку, це допоможе дитині в осмисленні, формуванні та орієнтування соціальних процесів, формування цінностей, в роботі з емоціями, страхами, сепараційною тривогою, суперництвом між сестрами і братами тощо, і знайти відповіді на хвилюючі питання дитини.

Список використаних джерел

1. Ройко Г. Казкотерапія у роботі з дітьми із особливими потребами (електронний ресурс). URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post26.html>
2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори : в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 393–625.

ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Слободяник Наталія Володимирівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0002-2053-0688

Постановка проблеми. Розвиток комп'ютерних технологій комунікації сприяв появі нових форм взаємодії, відмінних від традиційних, особистих. Це, у свою чергу, призвело до появи нового комплексу проблем. Однією є складності дистанційної комунікації та спілкування.

Впровадження цифрових технологій у систему освіти потребує аналізу та врахування особливостей цих технологій. Однією з особливостей дистанційних технологій є зміна взаємодії учасників освітнього процесу. У навчальній взаємодії відкриваються нові можливості, а традиційна навчальна взаємодія суттєво змінюється. Стандарти освіти, як шкільної, так і вищої, вимагають формування комунікативної готовності до міжособистісної взаємодій, вміння працювати у колективі тощо. Актуальність дослідження

полягає в тому, що навчальні взаємодії у новому технологічному середовищі мають забезпечити і навчальний процес, і формування відповідних компетенцій.

Проблемам формування понятійного апарату з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, серед них: Деллінг Р., Кіган Д., Кларк А., Мур М., Рамблє Г., Сімонсон М., Томпсон М. та ін. [1; 3]. Особливу увагу цьому питанню приділяють вітчизняні науковці: Іванюк І., Клокар Н., Кухаренко В., Овчарук О., Пінчук О., Шукевич Б. У галузі психології використання технологій дистанційного навчання у навчально-виховному процесі зроблено значний вклад такими науковцями, як Смульсон М., Моляко В., Чепелева Н., Карамушка Л. та ін. [1; 2].

Мета статті – представити результати теоретичного аналізу проблеми комунікації в умовах дистанційного навчання.

Результати дослідження. Вимушений перехід навчальних закладів усіх рівнів освіти на дистанційний формат реалізації освітніх програм у 2020 р. актуалізував як практичні питання організації педагогічного процесу в нових умовах, так і проблеми концептуалізації педагогічного досвіду та розробки теоретичної бази різних аспектів освіти, що реалізуються дистанційним способом.

Термінологія у сфері цифрових технологій навчання поки що не сформувалася. Низка термінів використовується авторами робіт при аналізі дистанційного навчання: онлайн навчання, онлайн освіта, цифрове навчання, дистанційне навчання, електронне навчання, дистанційні освітні технології, віртуальне навчання. Відмінності між застосовуваними термінами не завжди зрозумілі, але очевидно загальне. Усі автори обговорюють навчальні дії у випадках, коли інформаційно-комунікаційні технології є провідним засобом.

Дистанційні технології активно використовувалися під час пандемії на всіх освітніх рівнях, а нині використовуються у зв'язку з воєнним станом на території нашої країни. Ці технології принесли освітянам багато нового,

цікавого, корисного. Ми стали більше спілкуватися дистанційно, активніше взаємодіяти у віртуальному просторі, але були й втрати. Наприклад, ми не змогли перенести у віртуальний простір «живу» взаємодію. Ефективність звичних аудиторних занять може бути вищою, якщо ми зможемо використовувати деякі технології та прийоми, які використовуються у дистанційному навчанні.

У дистанційному навчанні присутні переваги та недоліки, є особливості, існують межі застосування. Для того, щоб згладити недоліки дистанційного навчання та досягти освітніх цілей, важливо зрозуміти, у чому воно поки що програє «живому» навчанню.

Головна відмінність дистанційного навчання та очного навчання полягає у зниженні рівня навчальної взаємодії, відсутності «живого» спілкування. Виникаючі питання вирішуються у вигляді віртуальних контактів: чати, електронна пошта, відеозв'язок тощо. Але сучасні технічні засоби комунікацій та програмне забезпечення не можуть відновити звичну навчальну взаємодію. Зазначимо, що у дистанційному навчанні від педагога потрібен оперативний зворотний зв'язок із учнями. У віртуальний простір перемістилася вся комунікація з викладачами та одногрупниками, і замість звичних оперативних діалогів під час очних занять часто доводиться зустрічатися з відстроченою відповіддю, що уповільнює швидкість роботи учня [1].

Оперативне спілкування вимагає від педагога додаткових часових ресурсів, нових особистісних, професійних компетенцій. Повну синхронність віртуальної взаємодії забезпечити практично неможливо.

«Жива» взаємодія є важливим елементом мотивації та соціалізації. В очному аудиторному навчанні викладач використовує зворотний зв'язок для адаптації навчального матеріалу, встановлення рівня складності, темпу викладу тощо, в залежності від характеристик присутніх в аудиторії. Якщо викладач зможе створити атмосферу зацікавленості, то учні краще сприйматимуть і засвоюватимуть матеріал. За відсутності очної взаємодії між

учнями та викладачем творчу атмосферу створити важко, мотивувати групу учнів складно.

У реальних умовах дистанційного навчання педагог не має оперативного зворотного зв'язку, психологічно важко спілкуватися з аватаром протягом тривалого часу, обмежений набір можливих педагогічних прийомів, сеансів зв'язку та ін. Мотивація самого викладача знижується [2].

Найефективніше така взаємодія реалізується при «живому» навчанні, при узгоджених діях викладача та тих, хто навчається під час занять, при навчальній взаємодії тих, хто навчається, між собою. Навчальне співтовариство, контакт із групою і з педагогами поза лекціями – щонайменше важливі чинники, які забезпечують психологічний, соціальний та емоційний добробут учнів [1].

Також, фізичне перебування на заняттях не менш важливе з погляду самодисципліни та дисципліни, режиму навчання. Присутність на навчальних заняттях – свого роду ритуал, що включає зовнішній вигляд, обмін новинами тощо, що сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу порівняно з режимом онлайн. При аудиторних заняттях у групах учні порівнюють досягнення з успіхами колег, що породжує додаткову мотивацію до навчання. Така мотивація під час навчання у віртуальному просторі відсутня [3].

Слід зазначити і відсутність соціалізації при дистанційному навчанні. Справа в тому, що під час взаємодії формуються соціальні зв'язки, формуються навички роботи в колективі, розвивається здатність адаптуватися в новому оточенні тощо.

Під час проведення контрольних заходів дистанційно виникають питання щодо міри самостійності виконання навчальних завдань, щодо встановлення особи автора виконаного завдання чи тесту. На допомогу можуть прийти онлайн - заняття з індивідуальним опитуванням або індивідуальним завданням, або комп'ютерні інтелектуальні системи контролю міри самостійності виконання завдань, аутентифікації та авторизації.

Відсутність чи недостовірність контролю результатів навчальних дій учнів, не є спонукальним мотивом, не мотивує.

Дистанційні освітні технології мають межі застосування. Є принципові моменти, в яких реалізація таких технологій не виправдана, а заміна живої навчальної взаємодії на віртуальну неприпустима та неможлива.

По-перше, не всі сфери діяльності можна перевести до онлайн. Не всі напрями навчання, ні всі навчальні курси можна освоїти із застосуванням дистанційних освітніх технологій. Зокрема, для професій, які потребують ґрунтовних практичних навичок, застосування віртуального навчання неприпустимо. До таких сфер діяльності можна віднести медицину, природничі науки, технічні та технологічні спеціальності, включаючи транспорт, будівництво тощо. Навіть реалізація педагогічних освітніх програм без набуття практичних навичок, тобто повністю дистанційно, неможлива. Для таких напрямів навчання або для окремих курсів цих напрямів навчальна взаємодія офлайн є безальтернативною.

По-друге, дистанційні освітні технології дають необхідний результат лише для тих, хто навчається з певними особистісними характеристиками. Це мають бути мотивовані люди з високим почуттям відповідальності, самостійності, свідомості, здатні до твердої самодисципліни. Пов'язано це з тим, що основу освітнього процесу у дистанційному навчанні становить самостійна робота учнів. Наявність або відсутність навчальної взаємодії для таких учнів не є визначальною для успішного освоєння навчального матеріалу.

Також слід виокремити ситуацію, коли офлайн навчальна взаємодія неможлива і навчальний процес організовується в екстремальних умовах. Так, нові технології стали активно застосовуватися у зв'язку з гострою необхідністю в умовах пандемії коронавірусу, а також в умовах воєнного стану.

При цьому підвищується доступність освіти. У освітній процес включаються ті групи населення, які через будь-які причини, не мали можливості скористатися системою традиційного очного навчання. Також

виникає можливість реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, відповідно до здібностей учня, його бажань та можливостей.

До обмежень застосування цифрових освітніх технологій та обмежень у частині організації навчальної взаємодії слід віднести низку чинників [3].

По - перше, у сучасних сім'ях, зазвичай, є комп'ютерна техніка, придатна для дистанційного навчання. Проте у сім'ях, які виховують декілька дітей, виникають проблеми. Надати кожній дитині окремий персональний комп'ютер, ноутбук чи планшет сім'я не може.

По-друге, негативний вплив цифрових пристроїв, сучасних гаджетів на здоров'я учнів. Вплив сучасних технічних пристроїв на організм людини не вивчено досі. Проте відомо, що при тривалій роботі із сучасними гаджетами виникають порушення з боку органів зору, кістково-м'язового апарату. Тривала робота з гаджетами може призводити до проблем у психічній сфері, впливати на особистісні властивості, фізичний стан людини. Зазначається, що потрібно враховувати гігієнічні правила користування гаджетами, тоді шкода від використання гаджетів буде мінімальною або її зовсім не буде. А крім тривалої навчальної роботи біля комп'ютера, той, хто навчається, повинен за допомогою тих же гаджетів брати участь у віртуальному житті навчального колективу. В офлайн навчанні такі обмеження знімаються

Задля справедливості слід зазначити, що рівень інформаційної взаємодії, інформаційного забезпечення навчального процесу при дистанційному навчанні може бути вищим, ніж при традиційному навчанні, тому що залучаються цифрові можливості. Проте мозаїчність мережного спілкування не завжди сприяє глибокому засвоєнню матеріалу

Однак для віртуального простору характерні величезні розміри, високі темпи зростання обсягу інформації, змінність адрес та змісту. Тому в ньому легко заблукати, загубитися. Дуже складно утримати в пам'яті відомості про те, де знаходиться потрібна інформація. В результаті ми використовується лише малу частину з доступних джерел, ми постійно щось упускаємо. Виникають додаткові витрати часу створення файлів і папок на комп'ютері,

регулярної перевірки оновлень навчальних матеріалів у хмарі чи на платформі тощо.

Тут є всі підстави говорити про нову роль педагога у навчальній взаємодії – координатора взаємодії суб'єктів освітнього процесу у віртуальному просторі. Посилення координаційної ролі пов'язане з тим, що впровадження у сферу освіти цифрових технологій призводить до зміни взаємодії між головними суб'єктами – педагогом та учнями. Електронні технології знижують вплив індивідуальності педагога на учня, але підтримка у цифровому світі, вкрай важлива. Така взаємодія допомагає учням впоратися зі своїми навчальними проблемами, досягати запланованих результатів, орієнтуватися в інформаційному потоці і впливає на мотивацію [1; 2].

Зазначимо, що у дистанційному навчанні, той, хто навчається менше працює з конспектом або його не веде взагалі, тому що всі навчальні матеріали у цифровому вигляді будуть доступні і пізніше. Оскільки робота з навчальними матеріалами є менш активною, результат навчання погіршується. Не приділивши належного часу опрацюванню матеріалів, не засвоївши навчальну інформацію вчасно, повертаючись до неї пізніше, ми вже забули більшу частину інформації, і бачимо матеріали начебто вперше. У дистанційному навчанні учні вважають, що можуть навчатися у будь-який час, тому що майже весь час знаходяться вдома, а навчальні матеріали доступні. Проте важливість планування не пропадає. При традиційному очному навчанні завдання планування часу переважно вирішує викладач. Він позначає тимчасові межі виконання завдань та вимагає їх дотримуватись. Планування навчального часу передбачає у тому числі створення резервів часу для виконання форс-мажорних робіт.

Зазначимо, що вчитися у звичному побутовому оточенні важко через звичку проводити час у цьому оточенні іншим чином. З іншого боку, виникає бажання одночасно вирішити не лише навчальні, а й інші завдання: побутові, розважальні тощо. Увага розсіюється, якість вирішення навчальних завдань знижується [2].

Норми та правила поведінки під час очних лекцій чи семінарів не поєднуються із сторонніми заняттями і учні дотримуються цих правил під впливом викладачів та одногрупників. У форматі онлайн такого впливу немає, що не сприяє навчальним досягненням.

У системі освіти створюються електронні аналоги традиційної навчальної літератури. Як правило, це просте перетворення вже існуючих друкованих текстів на цифрові аналоги. Вочевидь, цей процес не вирішує проблеми електронних навчальних посібників, тому що таке перетворення змінює лише форму доставки навчальних матеріалів споживачам, але не сприяє досягненню навчальних цілей у процесі дистанційного навчання. Практично всі елементи системи дистанційного навчання продовжують функціонувати з урахуванням принципів заочного навчання. Очевидно, що потрібні і теоретичні дослідження, і експериментальні перевірки, серйозні науково-дослідні роботи з дистанційного навчання [3].

Можна зробити висновок, що технологічна складова – це інструмент, за допомогою якого мають вирішуватись педагогічні завдання. Удосконалення технологій дистанційного навчання, віртуальної навчальної взаємодії спиратимуться на програмний та апаратний розвиток інтерактивності. Дистанційне навчання стане повноцінним тоді, коли віртуальна взаємодія забезпечить імітацію реальної та повноцінної навчальної взаємодії. Можливо, поєднання різних типів електронних комунікацій може згладжувати дефіцит особистого контакту за допомогою віртуального спілкування.

Висновки. Головною відмінністю та головною втратою дистанційного навчання порівняно з очним навчанням є відсутність «живої» взаємодії. З цієї причини дистанційне або онлайн навчання – не є повноцінною заміною традиційного навчання офлайн.

Сучасні технічні засоби не можуть забезпечити у віртуальному просторі імітацію реального та повноцінного спілкування учня з викладачем. Взаємодія призводить до досягнення цілей у тому випадку, якщо вона сприяє розвитку мотивації, виявленню та використанню внутрішніх ресурсів навчального

успіху учня, підвищенню можливостей педагога щодо цілеспрямованої роботи з цими ресурсами.

Перспективою подальшого вивчення зазначеної проблеми є дослідження впливу сучасних електронних технологій на психологічне здоров'я учнів, з метою створення методичних рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології: монографія / Биков В.Ю. та ін. Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. Київ: Атіка, 2005. С. 77–140.

2. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*. 2007. №4 (46). С. 38–41.

3. Carswell A.D. Venkatesh, V. Learner outcomes in an asynchronous distance education environment, 2002.

URL: <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/distanceLearning/learnerOutcomes.pdf> -

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Соловей Яніна Григорівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0001-6125-116X

Актуальність. Перед викладачами завжди стоїть проблема чому і як вчити, як сприяти найбільш оптимальному розвитку кожної особистості. А якщо особистість до того ж ще і обдарована в якійсь сфері, тоді ці питання постають ще більш гостро і серйозно: як виховувати, щоб не нашкодити, чи досягне індивід високих результатів чи його обдарованість не досить сильна, чи популярна вона в сучасному суспільстві та безліч інших питань.

Однією з найскладніших проблем є те, що музично обдаровані індивіди різні як за діапазоном своєї обдарованості, окремих здібностей, так і за своїми особистісними характеристиками. В той же час обдаровані мають деякі загальні особливості, які теж необхідно враховувати при роботі з ними. До них

можна віднести глибоку любов до музичного мистецтва та музичної діяльності, здібність сприймати і переживати оточуюче середовище в звуко-емоційних образах, підвищена сенсорна чутливість поруч з схвильованістю, тривожністю в зв'язку з тим, що вони не схожі на інших. В той же час дуже рання усвідомленість свого призначення у житті.

Так, при роботі з обдарованими, О.Л. Музика вводить поняття ціннісної підтримки. За його визначенням ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з метою забезпечення суб'єктно ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. О.Л. Музика виокремлює певні особливості ціннісної підтримки, які залежать від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Так, на думку психолога, ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості; по-друге розвиває взаємодію обдарованої особистості з соціумом; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності.

Мета статті. Розробити теоретичні підходи до проблеми ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі. Підкреслити психологічні особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості на різних етапах розвитку. Довести, що надання ціннісної підтримки з боку викладачів та сімейного оточення, у поєднанні з великим мистецтвом є ефективним методом для безперервного музичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для вчителів, які працюють з обдарованою особистістю, потрібно чітко розуміння методів, якими вони будуть користуватись в навчальному процесі. Не може бути певного сталого алгоритму, за яким можна навчити кожного, особливо коли ми говоримо про обдарованих студентів, до яких потрібен нестандартний підхід.

Відповідно для такої задачі необхідний високий професіоналізм педагога, а також його всебічний розвиток, адже педагог, що навчає обдаровану особистість, повинен не лише добре розумітись на своєму предметі і педагогічному процесі, а і розуміти індивіда, бачити його сильні і слабкі сторони. Так в своїй роботі Ігор П'явка визначає, що дитяча обдарованість – це система, яка зав'язана на таких компонентах: 1) анатомо-фізіологічні задатки; 2) сенсорно-перцептивні блоки (підвищена чутливість); 3) інтелектуальні та розумові можливості; 4) емоційно-вольова структура; 5) високий рівень продукування нових образів, фантазій, уявлення.

Перша задача педагога в цій системі – проаналізувати кожен аспект стосовно учня, і не просто навчати її конкретно грі на інструменті чи співу, а надавати допомогу за кожним аспектом по можливостях педагога. Ідеальний педагог для такого учня – це знавець в своїй галузі, але при цьому ерудований в інших напрямках, це людина, яка є вчителем, але яка ставиться до учня з розумінням і повагою, це в першу чергу професіонал, який готовий створити всі фізичні і психологічні умови, а також комфортне середовище для такого учня, аби надати йому можливість розкрити свої здібності.

Чому найліпше розвивати здібності дитини і намагатись розкрити її талант з малих років? Все через те, що дитина в даному віці ще психологічно не навантажена, не обтяжена жодними стереотипами, а також швидко розвиває свою уяву і часто користується нею. Завдяки цій особливості обдаровані діти можуть проявляти свою творчу суть вже з малих років – згадати хоча б приклад Вольфганга Амадея Моцарта, який почав проявляти свої здібності ще з трирічного віку завдяки тому, що у нього було відповідне для цього оточення, здібності і інтерес. За словами його сестри Наннерль «Коли йому виповнилося чотири роки, батько заради забави навчив його грати на клавирі декілька менуетів та п'єс. Він грав їх без помилок і з найвищою витонченістю, і чітко витримуючи ритм. У віці п'яти років він уже писав невеличкі п'єси, які грав батькові, а той їх записував на папір». Враховуючи, що його батько був помічником капельмейстера в оркестрі при

дворі архієпископа Зальцбурга, а також молодшим композитором, можна сказати, що у малого Моцарта був потрібний йому вчитель на той час. Звичайно, що в часи його життя психологія обдарованих особистостей та вплив музики на розвиток людини ще не були добре вивчені, то порівнювати педагогічні можливості того часу і нашої сучасності не є доцільним, про те можна впевнено сказати, що майже кожна людина, яка проявила свою обдарованість, мала в своєму оточенні особистість, яка і стала взірцем педагогіки для майбутніх музичних геніїв.

Музична обдарованість іноді може проявлятися не лише у вигляді відмінного музичного слуху чи вміння грати на інструменті. Іноді вона проявляється в цілеспрямованості та непереборному бажанні творити. Здавалося б, як людина з глухотою може написати настільки геніальні музичні твори, якими захоплюється весь світ і які постійно на слуху і в наші часи. Саме такою людиною був Людвіг Ван Бетховен. Маленький Людвіг ступив на музичну тропу завдяки своєму батькові, який дуже рано розпізнав талант дитини до музики та всіляко розвивав його. Ще в дитинстві майбутній композитор освоїв гру на клавесині та скрипці. Уже в 12 років Бетховен отримав першу роботу музичної спрямованості – помічник органіста при дворі, та починає складати свої твори. Потім Людвіг став грати в оркестрі, слухати університетські лекції. Випадково зіткнувшись в Бонні з Гайдном, Бетховен вирішує брати в нього уроки. Для цього він переїжджає до Відня. Уже в перші роки життя у Відні Бетховен завоював славу піаніста – віртуоза. Його гра вражала слухачів. Твори Бетховена почали широко видаватися і користуватися успіхом. Але в 26 років Бетховен починає втрачати слух. У нього розвивається тиннітус – запалення внутрішнього вуха, що приводить до дзвону в вухах. За порадою лікарів він надовго усамітнюється в маленькому містечку Хайлігенштадт. Однак спокій і тиша не поліпшують його самопочуття. Бетховен починає розуміти, що глухота невиліковна, для нього це велика трагедія. Повна глухота відокремлює Людвіга від зовнішнього світу.

Однак навіть ця подія не може змусити його припинити писати. Самі відомі свої твори Бетховен написав вже після того, як перестав чути.

Так виглядали історії різних людей в різні часи, яких об'єднує одна спільна риса – вони стали справжніми легендами свого часу за допомогою своєї обдарованості та унікальності, при цьому їх долі розвивались абсолютно по різному, але певні схожі моменти у них були – в першу чергу це музичне оточення, яке давало їм можливість рухатись вперед, надавало впевненості та допомагало розвивати свої здібності. Навички гри Бетховена були феноменальними, але при цьому інші музичні здібності йому допомогли розвинути його обдаровані та також видатні вчителі, Моцарт з юних років мав неймовірні вміння до відтворення музики, і його батько допоміг це розвинути. Можна побачити, наскільки важливим для юних геніїв є оточення, і ніхто не може знати, скільки ще таких геніальних дітей було не розкрито, а їх здібності – не розвинуті. Саме для цього на даний момент ми маємо деякі аспекти педагогіки та психології і викладачів музики в школах та університетах, адже хороший педагог легко зможе виділити обдарованість серед інших дітей.

Проблема навчання обдарованих студентів також в їх унікальності. Те, як вони ставляться до себе та оточуючих, а також до навколишнього світу, легко може вплинути на темп та процес їх навчання. Оскільки творчо обдаровані індивіди часто можуть виділятися гіперболізованими рисами характеру – бути занадто сором'язливими і замкнутими, чи навпаки, бути гіперактивними екстравертами. Залежно від цього потрібно обирати підхід до учня, і в першу чергу зрозуміти, як ставитись до нього.

Звертаючись до специфічності навчання в музичній області загалом, можна легко зрозуміти, що не завжди типові методи навчання можуть підходити під явище покращення музичних здібностей, тим паче працюючи з обдарованою особистістю. Часто методика та вправи можуть бути абсолютно унікальними, і наприклад одну з них можна розглянути детальніше. З метою активізації розвитку внутрішнього слуху необхідно якомога частіше практикувати читання нот без музичного інструмента, «за столом». Сутність

методики полягає в тому, що учню дають завдання прочитати про себе уривок, речення або фразу музичного твору. Читати необхідно подумки, прислухаючись до кожної ноти і зіставляючи її з попередньою. У цей час забороняється підспівувати та підігрувати на столі пальцями. Після першого ознайомлення із твором необхідно повторити проведену роботу, осмислюючи аплікатуру, а потім повільно виконати уривок на музичному інструменті. Таким чином, вивчення музичного матеріалу за даною методикою (коли внутрішній слух працює по черзі з реальним слухом) є більш ефективним, ніж окреме використання цих видів робіт.

Отже, важливим чинником розвитку музичних здібностей і обдарованості є те, наскільки ране оточення особи є творчим і наскільки воно спроможне розкрити здібності з ранніх років. Творчі люди в родині чи у найближчому оточенні є запорукою того, що музичні здібності дитини помітять рано і створять можливості для їх подальшого розвитку.

Висновки. Якщо музичні здібності не були помічені і підтриманні в ранньому дитинстві, то надалі це завдання покладається на музичних педагогів. Можна вважати удачею, якщо дитина з хорошими музичними задатками випадково вступає в музичну школу. В неї є хороші шанси відчувати стрімкий прогрес у розвитку музичних здібностей, відчувати себе успішною і вмотивованою на подальший розвиток. Водночас впродовж усього періоду навчання музиці дитина має отримувати підтримку педагогів, і батьків, оскільки будь-яка серйозна невдача чи розчарування можуть призвести до втрати бажання вчитися і вдосконалювати музичні вміння. Для музичного обдарованої дитини може бути неймовірною удачею випадково потрапити в музичну школу з невиявленими музикальними здібностями.

В юнацькому віці, коли молода людина вже цілком розуміє, чого саме вона хоче від життя, заради чого вона живе, що вона може створити й подарувати світові та що дорогим є для неї, вона як творча особистість, як індивідуальність все більше керується власними цілями і цінностями. Але і в цей період творчі невдачі і життєві труднощі можуть негативно впливати на

розвиток музичної обдарованості, і в такі моменти ціннісна підтримка є необхідною. Складність полягає в тому, що на цьому етапі розвитку кожна музично обдарована особистість вирізняється яскравою індивідуальністю, її внутрішній світ – складний і багатогранний, система особистісних цінностей – індивідуально своєрідна, життєві цілі – амбітні. Отже, і ціннісна підтримка за цих умов може бути ефективною лише в тих випадках, коли її надають референтні особи, які глибоко розуміють психологічні особливості розвитку музично обдарованої особистості.

Список використаних джерел

1. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320с.
2. П'явка І. Особливості становлення мотиваційно-ціннісного комплексу музично обдарованої молоді . *Педагогічний часопис Волині*. №4 (11). 2018. С. 63-68.
3. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток // Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Житомир. Держ. ун-т імені І. Франка. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223–226.

ПІДТРИМКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ

Терещенко Людмила Анатоліївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-4279-158X

Дзюбко Людмила Віталіївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-1972-3482

Актуальність дослідження. Війна є складною і болісною подією, яка змушує людей пристосовуватися до нових умов і реалій. Однією з головних цілей навчання під час війни є забезпечення розвитку психологічних ресурсів учнів, які допоможуть їм пережити важкі часи та продовжувати навчатися. Навчальна книга може бути одним з таких ресурсів, оскільки вона може стати не тільки інструментом передачі знань, але й джерелом підтримки та надії в складних умовах.

Мета. Головною метою статті є розгляд можливостей використання навчальної літератури для підтримки психічного здоров'я учнів. Ми також маємо на меті надати педагогам та батькам інструменти та поради щодо використання цих можливостей.

Виклад основного матеріалу. Питання психічного здоров'я учнів стає все більш актуальним у сучасному світі. Зростаючий рівень стресу, тривожності та депресії серед учнів потребує уваги та дієвих заходів. Водночас, навчальна література є неодмінною частиною освіти, тож використання можливостей початкової літератури для підтримки психічного здоров'я може бути ефективним, екологічним способом допомогти учням, адже ця підтримка буде «вбудована» в навчальний процес.

Психічне здоров'я учнів – це стан їхнього емоційного, психологічного та соціального благополуччя. Воно охоплює різні аспекти, включаючи:

Емоційне благополуччя включає в себе вміння виражати та регулювати емоції, які учні відчують. Емоційне благополуччя передбачає здатність справлятися зі стресом, тривогою та депресією.

Психологічне благополуччя пов'язане із самопізнанням, розвитком самооцінки та самовпевненості. Психологічно здорові учні зазвичай краще справляються з викликами навчання та розвитку.

Соціальне благополуччя означає вміння встановлювати позитивні відносини з іншими людьми, включаючи однокласників, вчителів та батьків. Здорові стосунки та соціальна взаємодія важливі для психічного здоров'я учнів.

Ментальні навички включають в себе здатність управляти стресом, приймати рішення, володіти медитаційними та релаксаційними техніками, а також розуміти власні емоції та думки.

Порушення психічного здоров'я під час війни – це широкий спектр різних психічних станів та проблем, які виникають у людей внаслідок стресів, травм, нестабільності та негативних впливів, пов'язаних із війною. Ці порушення

можуть бути короткотерміновими, або вони можуть виникнути як хронічні стани, які впливають на психічне здоров'я людини.

Порушення психічного здоров'я під час війни можуть включати такі стани, як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність, депресія, тривожні атаки, соматичні розлади, розлади сну, синдром виснаженості та інші. Ці стани можуть виявлятися у різних проявах, таких як кошмари, флешбеки, нервозність, сум, ізоляція від інших, проблеми зі сном, фізичні симптоми та інші.

Порушення психічного здоров'я під час війни є серйозною проблемою, і вони можуть впливати на здатність людини (дитини) функціонувати в повсякденному житті, включаючи навчання, роботу та взаємодію з іншими. Тому важливо надавати психологічну допомогу та підтримку тим, хто стикається з такими станами під час війни, та сприяти їх відновленню та зміцненню.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). У дітей може бути ПТСР після пройдених подій війни, таких як обстріли, евакуація, втрата близьких, свідчення насильства тощо. Симптоми ПТСР включають повторювальні кошмари, флешбеки, ізоляцію, подразнюваність, погіршення академічної успішності та інші.

Тривожність. Війна може викликати стан тривожності в учнів, проявляючись як переживання надмірних страхів, нервозності, неможливості зосередитися.

Депресія. Втрата близьких, страх та загальна нестабільність під час війни можуть викликати депресію в учнів. Симптоми депресії включають сум, безпорадність, втрату інтересу до навчання та інші.

Порушення сну. Стрес і тривога можуть впливати на сон, призводячи до проблем зі сном, включаючи безсоння або надмірну сонливість.

Соціальна ізоляція. Учні можуть відчувати бажання уникати спілкування з іншими через страх або стид, що можуть виникнути під час війни.

Зниження академічної успішності. Психічні проблеми можуть впливати на навчання та призводити до погіршення академічної успішності.

Підтримка психічного здоров'я учнів за допомогою навчальних підручників в період війни є надзвичайно важливою, оскільки воєнний конфлікт може суттєво вплинути на дитяче психічне благополуччя. В таких умовах, навчальні підручники можуть виконувати наступні функції, спрямовані на підтримку учнів і зменшення впливу війни на їхнє психічне здоров'я. Психологічні ресурси навчальної книги можуть бути використані для *організації освітнього процесу* під час війни, а саме:

Психологічна безпека. Під час війни учні знаходяться в складних умовах, які здатні викликати стрес, тривогу та інші психологічні проблеми, що можуть вплинути на їхній успіх у навчанні та загальний стан здоров'я. Навчальні книги спроможні стати інструментом для надання дітям психологічної підтримки і стабільності. Завдяки включенню матеріалів про психічне здоров'я в навчальні книги, які допоможуть учням розуміти важливі поняття, такі як стрес, депресія, тривожність, самопізнання тощо.

Навчальна книга може допомогти учням зрозуміти, що їхні проблеми є нормальними та допомогти знайти шляхи їхнього розв'язання. Наприклад, книги з психології можуть надати учням інформацію про те, як краще управляти стресом, страхом та тривогою, або дати поради щодо підтримки психічного здоров'я. Вони можуть містити інформацію про психологічний захист, методи стрес-менеджменту та способи подолання тривожності, тобто допомогти дітям зосередитися на навчанні та забезпечити постійну допомогу.

Крім того, навчальна книга може допомогти учням знайти підтримку у спільноті. Наприклад, книги з соціології можуть допомогти учням зрозуміти, як взаємодіяти з іншими людьми в цей нелегкий час та знайти підтримку в спільноті. Також вони можуть містити інформацію про доступні ресурси та служби психологічної допомоги.

Підтримка навчання. Навчальні підручники можуть містити матеріали, спрямовані на підтримку навчання, навіть у складних умовах війни. Це може

включати методики для самонавчання, рекомендації для вчителів та батьків щодо організації навчального процесу.

Підтримка інклюзії. Учні з особливими потребами чи діти, які постраждали внаслідок війни, можуть потребувати додаткової підтримки. Підручники можуть містити матеріали, спрямовані на інклюзивне навчання та підтримку дітей з різними потребами.

Виховання моральних цінностей. Навчальні книги можуть сприяти вихованню в дітях моральних цінностей, таких як мир, толерантність, співчуття, взаєморозуміння. Вони можуть містити історії та приклади, які сприяють розумінню важливості миру та конструктивного вирішення конфліктів. Це може зробити їх більш стійкими до впливу воєнного конфлікту.

Розвиток критичного мислення. Інформація про ситуацію в країні та в світі, історична інформація, яка представлена в підручнику, спрямована на краще розуміння учнями подій, вчить робити самостійні висновки. Інформування про важливість миру та міжнародної співпраці сприяє формуванню позитивного світогляду. Навчальні книги навчають учнів критично мислити і аналізувати інформацію. Це допомагає їм відокремлювати об'єктивну інформацію від пропаганди та брехні, що може бути особливо важливим в умовах війни.

Розвиток ресурсів для подолання труднощів. Навчальні матеріали можуть надати учням навички та знання, які допоможуть їм впоратися зі складними ситуаціями. Це включає в себе вміння розв'язувати проблеми, шукати допомогу та підтримку. У навчальних книгах можуть бути включені практичні справи та завдання, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, розуміння власних почуттів і емоцій, а також вміння ефективно впоратися зі стресом.

Створення позитивного настрою. Навчальна книга може бути джерелом позитивних емоцій та інформації, яка допоможе зняти стрес та тривогу. Наприклад, книги зі знакомства з культурою та мистецтвом можуть сприяти зняттю напруги та створенню позитивного настрою.

Крім того, навчальна книга може стати джерелом *підтримки та надії* в складних умовах. Наприклад, історичні підручники можуть розповісти про те, як інші люди успішно пережили складні часи, а це може стати джерелом натхнення та мотивації для учнів.

Важливо пам'ятати, що в підтримці психічного здоров'я учнів в період війни важливу роль грають не лише підручники, але і педагоги, батьки, психологи та інші фахівці. Вчителям важливо створювати сприятливе оточення та систему підтримки, яка б допомогла учням впоратися зі стресом та труднощами, які виникають під час війни. Батьки можуть сприяти психічному здоров'ю своїх дітей, читаючи разом з ними книги, обговорюючи їх зміст та надаючи можливість висловити свої почуття.

Висновки. Підтримка психічного здоров'я учнів за допомогою навчальної літератури є актуальною та важливою задачею. Навчальна книга може мати важливу роль у підтримці психічного здоров'я учнів та допомогти їм зрозуміти та пережити складні умови, зокрема під час війни. Вона може стати не тільки джерелом знань та інформації, але й джерелом позитивних емоцій та натхнення.

Навчальна книга може надавати інформацію, спрямовану на формування у дітей навичок, які можуть сприяти зняттю напруги, тривоги, допоможуть учням впоратися зі стресом та труднощами, розвивати критичне мислення та виховувати морально стійких громадян. А також стати джерелом підтримки та надії для учнів, які переживають складні часи. Вона допомогатиме учням розуміти та керувати своїми емоціями, розвивати позитивні навички та створювати сприятливі умови для навчання.

Важливо пам'ятати, що навчальна книга не тільки допомагає учням засвоювати нові знання, але й повинна мати позитивний вплив на їхнє психічне здоров'я. Під час війни, коли учні можуть стикатися з різними психологічними проблемами, важливо забезпечувати їм доступ до якісної та різноманітної навчальної літератури.

Варто пам'ятати, що педагоги та батьки мають відігравати активну роль у цьому процесі, вибираючи відповідну літературу та створюючи можливості для обговорення тем, пов'язаних із психічним здоров'ям.

Перспективи дослідження. Дослідження впливу навчальної літератури на психічне здоров'я учнів, зокрема під час війни, є важливим напрямком для подальших досліджень. Вивчення психологічних ресурсів навчальної книги та їхнього впливу на психічне здоров'я учнів може допомогти у покращенні якості освіти та підтримці психічного благополуччя учнів.

Список використаних джерел

1. Коробка Л. М., Гусев І. М., Мясенко В. В. та ін. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації: монографія; за ред. Л.М. Коробки. Київ, 2018. 306 с.
2. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей. Авторські програми з психології / упор. О. Главник. Київ: Шкільний світ, Психол. б-ка, 2002. С. 4–10.
3. Вааранен-Валконен Н., Заварова Н. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події : навч.-метод. посіб. / ред. О. Калашник. Київ : Рада Європи, 2022. 104 с. URL: <https://rm.coe.int/manual-for-psychologists-web/1680a9754f>

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Харченко Аліна Олегівна (м. Київ, Україна)

Актуальність. Сьогодні, більш ніж будь-коли, фактором часу є зміни. У зв'язку з використанням Державного освітнього стандарту дошкільної освіти, зросли вимоги до дітей, які «йдуть» у перший клас. Отже, нова модель випускника дитячого садка передбачає зміну характеру та змісту педагогічної й психологічної взаємодії з дитиною. Якщо раніше на перший план виходило завдання виховання дитини з певним набором знань, умінь та навичок, то зараз перед системою дошкільної освіти стоїть необхідність формування компетентної, соціально-адаптованої особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному просторі, відстоювати свою точку зору, продуктивно та

конструктивно взаємодіяти з однолітками та дорослими. Тому науковці (Н. Гавриш, І. Мардарова, Н. Кабусь, Т. Улькіна та ін.) вдаються до вивчення питання розвитку та активізації пізнавальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку.

Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку належить до найгостріших методичних проблем останніх десятиліть. Вирішення якої передбачає оновлення векторів використання різноманітних засобів забезпечення освітнього (Л. Єніна) й соціалізаційного процесу (Н. Аніщенко). Поза як вони є одним із найважливіших інструментів у роботі педагогів й психологів. Їх кількісна недостатність та мала варіативність, ведуть до обмеження свободи педагога у доборі матеріалу для успішності у навчанні та розвитку вихованців.

Крім того, сьогодні старших дошкільнят менше приваблює робота з наочним матеріалом, ніж барвиста віртуальна реальність, що виникає на екрані телевізора чи моніторі комп'ютера. Очевидно, що в таких умовах логічна складова навчання поступається місцем візуальному сприйняттю (Л. Лохвицька). В даний час популяризується термін «візуальне мислення», тобто зорово-наочне, що означає «мислення за допомогою візуальних (зорових) операцій». Інтерес наукової думки до розвитку візуального мислення в ході освітньої діяльності зріс у зв'язку з виникненням нових технічних можливостей. Використання сучасних технічних засобів навчання дозволяє значно підвищити ефективність занять при поясненні нового матеріалу, контролі якості засвоєння знань. Опора на візуальне мислення може істотно підвищити ефективність сприйняття, розуміння та засвоєння інформації, її перетворення на знання. Засоби візуалізації дозволяють збільшити обсяг інформації, що передається за рахунок її систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих елементів, що в цілому позначається на якості засвоєння матеріалу.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Ключем до вирішення цієї проблеми у розвитку пізнавальних здібностей є застосування системи спеціальних завдань і вправ, які розроблені з опорою на когнітивно-візуальний підхід, що сприяє формуванню здатності до здійснення різноманітних розумових операцій (аналізу, синтезу, аналогії); розвитку образного та варіативного мислення, фантазії, уяви, творчих здібностей; здатності до самостійного знаходження способів вирішення пізнавальних завдань; збагаченню уміння переносити засвоєний досвід у нові ситуації (гнучкість та системність мислення тощо).

Проблема дослідження пізнавальних здібностей дітей давно привертала увагу педагогів і психологів. Але лише в останні роки почала визначатися, активно і прицільно вивчається сутність власне «пізнавальних здібностей» у структурі загальних здібностей. Вікові аспекти розвитку пізнавальної діяльності та пізнавальних здібностей досліджувалися такими вітчизняними фахівцями як Ю. Алексєєва, І. Бех, Н. Бібік, К. Крутий, В. Лучук, Т. Улькіна та ін. Вони стверджують, що саме у дошкільному віці особливо бурхливо відбувається розумовий розвиток, темпи якого згодом поступово уповільнюються. Саме тому слід максимально використовувати потенційні можливості дітей у розвиток пізнавальних здібностей. У дослідженні І. Товкач виявлено перспективніші можливості розвитку пізнавальних здібностей у дошкільнят, порівняно з учнями початкової школи. Але, попри актуальність досліджуваних питань, проблема пізнавальних здібностей дітей, їх вивчення та розвитку досі розроблялася недостатньо.

В даний час проблема розвитку пізнавальних здібностей залишається невирішеною і вимагає іншого підходу відповідно до вимог організації процесу навчання та реалізації змісту освіти, що висуваються Базовим компонентом дошкільної освіти [1].

Вчених завжди цікавила проблема формування пізнавальної активності дошкільників, тому це питання займало одне з центральних місць вже на етапі зародження психології як науки. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти в освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному

просторі» зазначено, що «прояви такої активності є інтерес дитини до довкілля та самої себе; активне сприймання предметів, об'єктів, людей, подій; спостережливість, кмітливість, допитливість, вмiле використання побаченого й почутого раніше, спроби самостійно доходити висновків, знаходити нове у знайомому та знайоме в новому, вміння радіти зі своїх відкриттів; надання переваги новим, незнайомим завданням, що потребують розумових зусиль; планування своєї пізнавальної діяльності, втілення її на практиці; інтерес до дослідництва, експериментування з новими матеріалами» [1, с.6].

В сучасній психологічній науці до пізнавальних здібностей відносять *сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності, комунікативні, регуляторні й навчальні*.

Сенсорні здібності пов'язані зі сприйняттям дитиною предметів та його якостей, вони становлять основу розумового розвитку. Сенсорні здібності інтенсивно формуються з 3–4 років, у 5–6 років інтенсивно розвивається нервова система, що дозволяє дітям швидко утворити умовні рефлексії, відносну чіткість системи просторово-часових зв'язків, розвинути гальмування як фізіологічну основу стриманості та самодисципліни. У цей час різко зростає роль другої сигнальної системи, а звідси – безмежні можливості як розуміти оточуючих, й висловлювати свої почуття, відносини, бажання. Сенсорні здібності у старшому дошкільному віці відрізняються розвитком сприйняття та розрізнення об'єктів; усвідомленим використанням сенсорних зразків як засобу пізнання; розвинуто аналіз та синтезування цілісних об'єктів.

Засвоєння дошкільнятами еталонів веде до виникнення ідеальних зразків властивостей предмета, що позначаються на слові. Діти знайомляться з різновидами кожної властивості і систематизують їх, коли, наприклад, опановують уявлення про кольори спектра, фонемі рідної мови, еталони геометричних форм. Сприйняття, пов'язане раніше виключно з практичним дією, виділяється в самостійний процес, переростаючи в спостереження, при цьому виділяється велика точність розрізнення кольорів і звуків, а яскраві враження здатні залишити слід на все життя.

Оснoву розвитку *інтелектуальних здібностей* становлять дії наочного моделювання: заміщення, використання готових моделей та побудова моделі на основі встановлення відносин між заступником та об'єктом, що заміщується. Мислення дитини 3-4 років безпосереднє, образне і емоційне, а до 5-6 років воно дискурсивне (власне міркуюче мислення), із зачатками логічного міркування. Інтелектуальні здібності у старшому дошкільному віці представлені розвитком *уміння будувати наочні моделі, схеми, креслення; вирішувати логічні завдання; класифікувати об'єкти; вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки; встановлювати математичні відносини; виконувати дії у внутрішньому плані.*

Творчі здібності пов'язані з уявою і дозволяють дитині знаходити оригінальні способи та засоби вирішення завдань, вигадати казку чи історію, створити задум гри або малюнка. Творчі здібності у старшому дошкільному віці представлені вмінням перетворювати об'єкти навколишньої дійсності; створювати новий продукт; символізувати об'єкти та відносини між ними. Зазначені здібності роблять дітей старшого дошкільного віку надзвичайно сприйнятливими до творчих видів художньої та технічної діяльності: образотворчого мистецтва, музики, драми, хореографії, конструювання та моделювання.

Комунікативні здібності у старшому дошкільному віці є вмінням позитивно спілкуватися (з однолітками, дорослими); розрізняти ситуації спілкування (соціальні та етичні норми); вмінням визначати власні цілі та партнерів зі спілкування; адекватно розуміти стани та вчинки інших людей; вибирати адекватні способи поведінки у будь-якій ситуації; передбачати можливості та результати взаємодії; перетворювати ситуації з метою оптимізації спілкування з оточуючими.

Регуляторні здібності у старшому дошкільному віці представлені вмінням свідомого виконання правил; вмінням діяти у нормативній ситуації; свідомо утримувати себе від негативних проявів; довільністю поведінки (здатністю зосередитися і довести розпочату справу до кінця, вмінням

організувати дії, якщо завдання не дуже подобається, але від роботи кожного залежить загальний успіх); усвідомленим управлінням процесом навчально-пізнавальної діяльності.

Навчальні здібності (навички) у старшому дошкільному віці є вмінням розуміти суть завдання; формулювати питання, створені задля розуміння завдання; перебудуватися у зв'язку із зміною змісту завдання; умінням звернутися за допомогою, сформулювавши сутність утруднення; умінням коментувати свої дії, вказуючи на допущені помилки, виправляючи їх; перебудуватися за неправильного виконання завдання, спробувавши інші варіанти; здатністю робити дії контролю та оцінки.

Встановлено, що в загальному розумінні здібності – це індивідуально-психологічні якості особистості, що виявляються у практичній, науковій та художній діяльності, й забезпечують успішність її виконання. На етапі сучасного розвитку педагогіки та психології під пізнавальними здібностями розуміється поєднання сенсорних та інтелектуальних здібностей дитини, що базується на прояві пізнавальної активності та має безпосереднє відношення до допитливості та пізнання світу.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що наскільки б прицільно не досліджувалась проблема розвитку пізнавальних здібностей дитини в сучасній науці, даний феномен завжди виступав би в ролі об'єктивно існуючої природної дійсності зі своєю рушійною силою, що діє зсередини, з усім комплексом внутрішніх самодостатніх складових. Таким чином, всі дослідження повністю не вичерпали б поняття пізнавальних здібностей дитини. Водночас видається можливим схарактеризувати складники та рівневі характеристики окреслених здібностей.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція наказу) від 12.01.2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ОСМИСЛЕННЯ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Шатирко Лариса Олексіївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0002-1953-0656

Психологічне вивчення взаємодії суб'єктів освітнього простору в парадигмі генетичної психології окреслює проблемне поле, що включає процеси формування психічних структур та становлення системи взаємодій між учнями, вчителями та іншими учасниками освітнього простору в контексті розвитку та еволюції.

Актуальність пошуку ефективних засобів психологічного супроводу становлення та розвитку особистості в освітньому просторі зумовлюється трансформаціями соціальних інститутів в умовах екстремальних політичних перетворень. Сучасні психологічні дослідження відображують глибоке розуміння ролі психології в пошуку нових підходів та шляхів вирішення найскладніших завдань освіти та практичну відповідальність психологів за реалізацію освітньо-виховних завдань суспільства. Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю психологічного вивчення проблеми взаємодії учасників освітнього простору в контексті попередження явищ руйнівного характеру.

Теоретико-методологічні координати генетичної психології спираються на концептуальні уявлення, згідно яким психічний розвиток людини осмислюється, як результат її взаємодії з оточуючим середовищем, відтак підкреслюється важливість соціальних і культурних чинників розвитку, що актуалізує дослідницький аналіз процесів взаємодії між вчителями і учнями, рівнів взаємопідтримки, комунікації та спільної діяльності, допомагає розкрити процеси взаємодії суб'єктів освітнього простору в їх розвитку. Цілісне системне бачення в парадигмі генетичного підходу феномену взаємодії суб'єктів освітнього простору орієнтується на особливості індивідуально-неповторних варіантів розвитку людини та закономірності

становлення індивідуального суб'єктного досвіду в процесі навчання, становлення індивідуального стилю взаємодії. Дослідницькі аспекти цієї проблеми закономірно визначаються об'єктивними параметрами освітнього простору, характеристиками суб'єкта пізнання цієї реальності, практичними аспектами суспільного досвіду впровадження наукових знань в освітню практику. Продуктивність моделі вивчення явищ актуальної освітньої ситуації в парадигмі генетичної психології дозволяє описувати досліджувані реалії взаємодії в єдності підходів системно-діяльнісного, антропологічного, аксіологічного, компетентнісного.

Масштабність проблеми взаємодії учасників освітнього простору спонукала колектив лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка залучити до дослідницького пошуку парадигму генетичної психології, яка має потужний евристичний потенціал, збагачує предметне поле системи навчання-розвиток, дозволяє створити продуктивну цілісну концепцію теоретичних та практичних уявлень про полісуб'єктну взаємодію в освітньому просторі. Значним внеском у вирішення складних методологічних проблем, розвиток сучасного наукового бачення міжособистісних відносин учасників освітнього простору в різних його сегментах, стали наукові праці лабораторії [1, 2], в яких розглядаються в парадигмі генетичної психології питання становлення цього складного соціально-психологічного утворення.

Мета осмислення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору в площині розробки теоретико-методологічних засад генетичної психології полягає у визначенні в контексті генетичного підходу засобів впровадження наукових знань про психологічні характеристики міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору у суспільну та освітню практику.

Виклад основного матеріалу. Поряд із науковими, дослідницькими завданнями, потенціал генетичної психології дозволяє висвітлити найбільш нагальні практичні завдання. Саме крізь призму генетичних методологічних координат окреслюється сучасна соціальної ситуації в Україні, актуалізується

потреба учасників освітнього простору в кваліфікованій психологічній допомозі, психологічному супроводі взаємодії та адаптації до екстремальних умов в різних аспектах невизначеності соціальної ситуації, неможливості прогнозувати найближчу життєву перспективу (повернення додому, організація побуту, тривога за близьких). Встановлено, що система психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору з урахуванням будь-яких форм організації освіти, (очна, дистанційна, змішана, інтегрована) в умовах війни має вибудовуватись як комплексна допомога особистості в пошуку ресурсів психологічного подолання негативних обставин, відновлення життєвого благополуччя, збереження і зміцнення психологічного здоров'я і побудови нових ефективних моделей життєдіяльності у несприятливих загрозливих умовах.

Методологічна настанова про зону ближнього розвитку є ключовим концептуальним положенням генетичній психології, відповідно якому навчання та розвиток протікають найбільш ефективно, коли індивід отримує підтримку для виконання завдань, які він не здатний опанувати самостійно, але вони вже можуть бути здійснені з допомогою вчителя або інших учасників освітнього процесу. Це різниця між тим, що учень може зробити самостійно, і тим, що він може зробити з керівництвом і підтримкою більш обізнаних інших учасників освітнього процесу, таких як вчителі або однолітки. Відтак, **рушійною силою розвитку особистості розглядається взаємодія із структурами культурно опосередкованих впливів**, засобами культурних цінностей, норм, традицій взаємодії, так званих «культурних інструментів», які включають мову, символи та інші форми культури, що опосередковують когнітивні процеси й можуть визначати, як відбувається навчання і спілкування. Культурні інструменти використовуються у взаємодії і відіграють вирішальну роль у розвитку вищих психічних функцій.

В контексті означених настанов генетичної психології взаємодія учасників освітнього простору виступає, як спільна діяльність, спільна співпраця, творчість. Учасники освітнього процесу спільно планують та

виконують діяльність. Відтак теорія підкреслює важливість спільного навчання та спільної діяльності в освітньому просторі. До проблемного поля генетичної психології належить не лише розвиток учнів, але й професійний та особистісний розвиток вчителів і інших осіб, які беруть участь в освітньому процесі. Педагоги можуть брати участь у програмах професійного розвитку, які побудовані на принципах генетичної психології, що допомагає краще зрозуміти роль соціальної взаємодії у навчанні та вдосконалює стратегії викладання. Теоретична розбудова генетичної психології, як теорії з високим пояснювальним потенціалом спирається на психолого-педагогічне спостереження за взаємодією в освітньому просторі, що дає можливість зрозуміти, як учні взаємодіють з навчальним середовищем і один з одним.

Емпіричне вивчення в парадигмі генетичної психології, феноменологічної представленості освітнього простору на рівні поліморфної багатопланової взаємодії його учасників, здійснення діагностичних, формувальних, коригувальних впливів, дозволяє отримати емпіричні різнопланові результати, виявити та описати конкретні психологічні факти і виокремити психологічні вимоги до побудови технологій впровадження наукових знань про психологічні характеристики міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в суспільну та освітню практику. Дослідницький пошук може бути конкретизовано за напрямками: вивчення взаємодії учасників освітнього простору з урахуванням закономірностей розвитку ціннісного світу людини, на основі визначення системи пріоритетних цінностей учіння та саморозвитку особистості; проектування взаємодії учасників освітнього простору на ґрунті уявлень про природу людини, про закономірності розвитку людської сутності, допустимості невизначеності результатів педагогічних впливів, визнання невичерпності процесу пізнання людини; аналіз взаємодії суб'єктів освітнього простору, як сукупності багатопланових взаємопов'язаних та взаємообумовлених видів діяльності усіх учасників, задіяних у цьому процесі; орієнтація на освітню мету суспільства, адекватний їй відбір змісту навчання, організацію навчального процесу та оцінку освітніх результатів.

Проблематика взаємодії суб'єктів освітнього простору центруються навколо наступної психологічної феноменології: стійкість особистості, яка розглядається як інтегральна системна характеристика особистості й полягає в здібності людини бути саморегульованим суб'єктом активності, адекватно реагувати на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища для підтримання психологічного благополуччя в освітньому просторі; здатність до взаємодії; компоненти психологічної структури міжособистісної взаємодії (праксичний, афективний і гностичний); взаємодія (співдії або протидії), взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємозв'язки міжособистісного спілкування.

На основі психологічних досліджень взаємодії суб'єктів освітнього простору розробляються програми та методики, які сприяють покращенню освітнього процесу та підвищенню якості, ефективності взаємодії між учасниками. Опрацьовуються навчальні впливи та види діяльності, які сприяють спільній діяльності. Прикладами стратегій, які заохочують взаємодію між учнями, є групові проекти, взаємне наставництво та спільне розв'язання проблем, методи викладання, які сприяють змістовній взаємодії з учнями, наприклад організація ситуацій, що спонукають постановку відкритих запитань, надання можливостей для дискусій і пропозицій подолання труднощів та вирішення проблем. Заохочення позитивної взаємодії з однолітками, підтримки, командної роботи є дуже важливим, може сприяти соціальному та когнітивному розвитку учнів, становленню комунікативних навичок.

Положення генетичної психології в практиці організації навчального процесу реалізуються також в питаннях оцінювання результатів навчання. Підтримуються практики, орієнтовані на взаємодію, особлива увага надається результатам навчання через оцінку змін у здатності розв'язувати проблеми, вміти критично мислити та мати навички співпраці. Значна увага може приділятися навчальним програмам, що сприяють взаємодії та співпраці, включенню групових проектів, дебатів і дискусій, які розраховані на активне залучення учнів. Також, методологічні положення генетичної психології

дозволяють окреслити принципи побудови психологічної експертизи оптимальної продуктивної (конструктивної) взаємодії суб'єктів освітнього процесу в залежності від його організаційної форми, визначення ризиків порушення та ресурсного потенціалу кожної з форм.

Таким чином, генетична психологія забезпечує цінне теоретичне підґрунтя для розуміння ролі взаємодії в освітньому просторі. Практичне застосування цієї парадигми полягає у створенні освітнього середовища, яке підтримує спільне навчання, спільну роботу та використання культурних інструментів для сприяння когнітивному та соціальному розвитку учнів. Цей підхід підкреслює важливість соціальної взаємодії в процесі навчання і може призвести до більш ефективного викладання та покращення результатів учнів. Загалом, генетична психологія пропонує глибокий підхід до дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору, звертаючи увагу на розвиток, культурний контекст та важливість спільної діяльності. Цей підхід сприяє кращому розумінню процесів навчання та розвитку, а також покращенню якості освіти.

Продуктивність принципової методологічної орієнтації дослідження взаємодії учасників освітнього простору на фундаментальні положення генетичної психології узгоджує рівною мірою потреби дослідницького психологічного пошуку та освітні завдання практичної педагогічної діяльності. В координатах генетичної психології взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілепокладанням, зумовленістю метою. Остання визначає форму взаємодії (конструктивна – співробітництво, деструктивна – протистояння, конфлікт). Активність сторони взаємодії зумовлює суб'єктність, виступає в якості механізму становлення людини як суб'єкта діяльності. Відтак, парадигма генетичної психології дозволяє дійсно охопити цілісність людської істоти і науково обґрунтовано вивчати індивідуально-неповторні варіанти розвитку.

Висновки. Отримані емпіричні різнопланові результати, виявлені та описані конкретні психологічні факти дозволять сформулювати, засобами

системно-динамічного аналізу даних та їх інтерпретації в парадигмі генетичної психології, цілісне бачення феномену особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору, осмислити освітній процес і виокремити відповідно практичній меті дослідження психологічні вимоги до побудови технологій впровадження наукових знань про психологічні характеристики міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в суспільну та освітню практику.

Список використаних джерел

1. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія [Колектив авторів] за ред. С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>

2. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: методичні рекомендації / [Колектив авторів] за ред. С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 48 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723087>

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У КОМПЕТЕНТІСНОМУ ПІДХОДІ

Швалб Юрій Михайлович (Київ, Україна)

ORCID ID 0000-0001-9110-3651

Актуальність. Концепція розвивального навчання (РН), як відомо, ґрунтується на двох базових ідеях. По-перше, це ідея «навчальної діяльності», як особливої культурно-психологічної форми організації пізнавальної активності індивіда, що забезпечує виникнення структурно-функціональних психологічних новоутворень, що, власне, трактується як «психологічний розвиток».

Істотно, що ці новоутворення мають системний характер:

- у мотиваційній сфері – це виникнення навчально-пізнавальних інтересів;

- в інтелектуальній сфері – це здатність до використання та побудови різних когнітивних засобів аналізу, узагальнення та проблематизації у задачних та проблемних ситуаціях;

- у діяльній сфері – це виникнення системних функціональних зв'язків між базовими компонентами психологічної «інфраструктури» дії, а саме, постановки завдання (цілепокладання), контролю виконавчої частини дії, усвідомлення та оцінки одержуваного результату, рефлексії загальної ефективності дії (та її частин);

- в особистісній сфері – це переживання і утвердження себе як повноцінного суб'єкта навчальної діяльності, тобто як індивіда здатного ставити та вирішувати власні навчально-пізнавальні задачі;

- у соціально-комунікативній сфері – це здатність до організації та участі у формах спільної та колективно-розподіленої діяльності щодо вирішення пізнавальних завдань.

Теорію навчальної діяльності було розроблено В.В. Репкіним [5] та перевірено на величезній кількості експериментальних та емпіричних досліджень (В. Дорохіна [4], А. Дусавицький [2], Н. Репкіна [5], Є. Машбиць [3], Ю. Швалб [7] та ін.), в яких була доведена її надійність та валідність.

По-друге, це ідея, що сягає культурно-історичної теорії Л. Виготського, що сам по собі навчальний матеріал, організований у певний тип навчальних завдань, у прихованому (або, точніше, «знятому») вигляді містить певний тип мислення і, відповідно, детермінує його відтворення (формування) у школярів. В. Давидов [1] переконливо показав на значному емпіричному матеріалі, що в традиційному навчанні у молодших школярів формується переважно емпіричний тип узагальнення та мислення в цілому, а потім, в умовах експериментального навчання було доведено, що навчальний матеріал та процес навчання можуть бути організовані так, що у дітей формується переважно теоретичний тип узагальнення та мислення.

Принципово важливим є те, що в обох випадках формальний навчальний зміст, тобто базові знання в галузі основ математики та рідної мови є фактично

одними й тими самими. Але при цьому кардинально відрізняється предмет навчальної діяльності школярів: у традиційному навчанні – це самі по собі абстраговані норми та правила, задані навчальним предметом, які мають бути засвоєні та відтворені учнем; в розвивальному навчанні – це способи отримання і перетворення знань, які при узагальненні задають тип мислення школяра. Цей факт доводив, що тип мислення задається не стільки формальним змістом знань, скільки тим типом навчальних дій, які здійснює учень, по відношенню до цих знань.

Можна констатувати, що ці дві ідеї сходяться в певну цілісність, де системотвірними стають три вузлові точки:

- Задачний спосіб організації учбової діяльності школяра;
- Проблематизуючий спосіб організації навчального процесу вчителем;
- Рефлексивний спосіб фіксації навчальних результатів.

Постановка проблеми. Однак, так само добре відомо, що ця концепція РН, незважаючи на явні переваги, так і не набула широкого поширення і фактично залишилася деякою психолого-педагогічною «екзотикою». І справа навіть не в тому, що вчителі початкових класів не дуже охоче і насилу входять до системи РН, а в тому, що практично всі спроби перенесення принципів і методів РН за межі початкової школи або в інші форми освіти (зокрема, в вищі навчальні заклади), закінчилися невдало. На наш погляд, саме відсутність перспектив розширення сфери застосування концепції і призвела до стрімкого згасання інтересу до неї, як з боку педагогів-практиків, так і з боку психолого-педагогічних досліджень та розробок.

Хоча причини цих невдач багаторазово обговорювалися, я все ж таки дозволю собі зупинитися на одній з них, яка має пряме відношення до теми даної роботи. На наш погляд, річ у тому, що дана концепція від початку розроблялася саме як концепція навчання, не торкаючись інших форм і психологічних механізмів трансляції культури. З цієї точки зору, навчання є лише одним із трьох базових процесів, суть якого зводиться до трансляції усталених нормативних знань та відтворення здатності нормативного ж

оперування цими знаннями. Специфіка та висока ефективність реалізації РН полягає в тому, що в процес трансляції та відтворення потрапляють не самі формальні знання як такі, а культурні способи їх отримання – освоєння цих способів і дає розвивальний ефект. Засвоєння формальних знань стає лише додатковою функцією до процесу становлення соціальних та інтелектуальних здатностей індивіда.

Таким чином, ми можемо зробити кардинально значущий методологічний висновок, що система РН, насамперед в інтерпретації В. Репкіна, вносить зміни не тільки до процесу навчання, а й до базових соціокультурних процесів трансляції та відтворення. Вона відкриває можливість побудови процесу трансляції як процесу передачі базових пізнавальних моделей, виражених у понятійній формі, та процесу відтворення культурно-психологічних здатностей до самостійної побудови аналогічних моделей конкретними індивідами.

Моделі розв'язання проблеми. Таке розуміння сенсу РВ дозволяє подолати зазначене вище обмеження та поширити його принципи на інші соціальні форми та процеси трансляції та відтворення. Насамперед йдеться про процеси підготовки та освіти. Зупинимося на них детальніше.

Процес підготовки (у будь-якій соціальній формі) спрямований на формування (відтворення) здібності і можливості індивіда включатися в певну соціально нормовану практику. При цьому, такі практики можуть бути різними, як за змістом, так і за рівнем складності, але у них є одна загальна характеристика – нормативно-технологічна частина її реалізації. Саме цей факт породжує дуже поширену ілюзію, що предметом підготовки (трансляції) є певний набір умінь і навичок. Причому, ця ідея настільки увійшла до педагогічної свідомості, що вона сприймається як щось, що само собою зрозуміле і не підлягає обговоренню. Проте, з погляду концепції соціальних практик (М. Фуко [6]) і діяльнісного підходу [8], ця теза виявляється зовсім не очевидною і, більше того, як я вже зазначив, ілюзорною, щоб не сказати, хибною.

Альтернативний підхід був усвідомлений і сформульований на рубежі ХХ-ХХІ століття у вигляді компетентнісного підходу в освіті. Незважаючи на величезну кількість найрізноманітніших визначень поняття «компетентність», його загальний зміст начебто досить зрозумілий – це здатність індивіда ефективно включатися до соціально заданих практик. Однак, «переведення» цього, начебто очевидного, розуміння в педагогічний процес і дидактичну систему стикається з неймовірними труднощами. Буквально кожне слово стає майже нерозв'язною проблемою:

- Здатність індивіда: «Що таке можливості і чи вміємо ми їх формувати у процесі?»;

- Ефективність: «Чим і як її вимірювати?»;

- Включатися: «Яка структура цієї дії чи взагалі це особливий стан «включеності»?»;

- Соціально задані практики: «Де знайти хоч один нормативний опис хоч однієї практики і як це включити до змісту навчального процесу?».

Психолого-педагогічне вирішення цих питань полягає у принциповій зміні як предмета навчання, і базового набору форм організації навчального процесу, педагогічних засобів і методів. Іншими словами, рішення лежить у перебудові всієї функціональної структури педагогічної діяльності та навчальної комунікації.

Наведемо найпростіший приклад. У навчанні мови предметом дій учня завжди є певний текст (чи навіть одне слово) у його лінгвістичних параметрах, які, власне, і мають бути виділені та освоєні учнем. Учень повинен знати та вміти користуватися нормами (правилами) побудови тексту. У системі РН це доповнюється тим, що учень повинен освоїти принципи побудови мови (тобто набір базових лінгвістичних моделей), що, метафорично висловлюючись, дозволяє йому рефлексивно визначити себе як «людина лінгвістична», як людина, здатна у лінгвістичній формі висловити навколишній світ і себе. Але якщо ми говоримо про комунікативну компетентність, то там вирішується зовсім інше завдання і задається зовсім інша предметність. Справа в тому, що

комунікативна компетентність не має справи з «текстом» як таким, а вона завжди пов'язана з «висловлюванням» індивіда, з «повідомленням», яке вихідним чином та за принципом завжди спрямоване на іншу людину. Базове завдання комунікації – це забезпечення адекватного розуміння висловлювання іншою людиною. При цьому можуть використовуватися будь-які засоби – лінгвістичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні – аби було вирішено базове завдання. Тому предметом навчання у компетентнісному підході чи, точніше, предметом формування комунікативної компетентності стають різні форми комунікативної взаємодії індивідів. На боці учня результатом стає його зміна як суб'єкта міжособистісних та соціальних форм взаємодії. Ці зміни полягають у становленні в учня ментальних схем організацій ефективної взаємодії у комунікативних ситуаціях. Користуючись тією самою метафорою, ми можемо сказати, що учень самовизначається як «людина розумна», тобто вміє стати в позицію розуміння стосовно будь-якого висловлювання будь-якого іншого суб'єкта і вміє забезпечити розуміння власних висловлювань будь-яким партнером по комунікації.

Очевидно, що така зміна предмета навчання передбачає, як уже було сказано, і суттєву зміну усієї функціональної структури процесу навчання:

- за формою організації навчального процесу – це трансформація уроку у певний «комунікативний клуб», де розгортаються різні види та типи комунікативної взаємодії;

- за формою розгортання навчального змісту – це сценарна розгортка видів та типів комунікативних завдань та ситуацій;

- за способом навчання – це різноманітні види рефлексивних комунікативних тренінгів.

Ще раз наголосимо, що знаннева складова при цьому не зникає, а «згортається», йде у внутрішню структуру компетентності, що, власне, і відрізняє компетентність від навички. Саме знання, у формі усвідомлених схем організації дії та взаємодії, розширюють можливості індивіда (просувають його спроможність) та створюють ефект психологічного

розвитку. Ці знання завжди є багатошаровими і має, принаймні чотирирівневу функційну структуру:

- перший шар знань пов'язаний з розрізненням комунікативних ситуацій і комунікативних задач, з розумінням того, що в одній і тій самій ситуації можна вирішувати різні комунікативні задачі, а ті ж самі комунікативні задачі можуть вирішуватися в різних комунікативних ситуаціях. Таке розуміння є першим обов'язковим кроком у становленні індивіда як суб'єкта комунікативних взаємодій;

- другий шар знань пов'язані з розрізненням форм комунікативного взаємодії, таких, наприклад, як монолог, діалог, дискусія, обговорення, переконання, спільне прийняття рішень тощо. Таке знання фіксується у культурних моделях цих форм і, відповідно, просуває суб'єкта у формуванні власного розмаїття культурних схем організації взаємодій;

- третій шар знань пов'язаний із освоєнням лінгвістичних норм та правил побудови висловлювань та ефективних інформаційних повідомлень. Таке знання відкриває індивіду простір свободи використання мовних засобів під час вирішення комунікативних задач, індивід стає суб'єктом мовної діяльності, а не пасивним «носієм мови»;

- четвертий шар знань пов'язаний із усвідомленням кордонів розуміння власних знань. Таке усвідомлення власного (нерозуміння) незнання дозволяє індивіду поставити перед собою питання: «А що я хотів би (мені потрібно) ще зрозуміти і дізнатися?». Таке питання робить індивіда суб'єктом своєї навчально-пізнавальної діяльності і дозволяє рефлексивно просуватися у життєвих інтересах.

Якщо ці рівні розгорнути у процесуальну площину, то ми побачимо, що вона чітко відповідає функційній структурі розгортання системи учбових задач в розвивальному навчанні: від суто практичної до учбово-практичної, а від неї до учбово-теоретичною і, далі, до теоретичної задачі.

Тепер ми можемо сформулювати загальний висновок: якщо компетентнісний підхід розглядати як форму організації процесів трансляції і

відтворення соціокультурних практико орієнтованих здатностей, то технологія розвивального навчання забезпечує їх «переведення» у індивідуальну площину і забезпечує психологічний та особистісний розвиток суб'єктів навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. Харьков: НХУ, 2002. 146 с.
3. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Київ: Вища школа, 1987. 224 с.
4. Репкин В.В., Дорохина В.Т. Процесс принятия задания в учебной деятельности / Теория задач и способов их решения. Киев: Научный совет по кибернетике АН УССР, 1973. С. 34-41
5. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. Томск: Пеленг, 1997. 288 с.
6. Фуко М. Рождение клиники. Москва: Изд-во «Академический проект», 2014. 187с.
7. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. Киев: Стилос, 1997. 240 с.
8. Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа обучения и развития в рамках теории деятельности. В кн.: Щедровицкий Г.П. Избранные труды. Москва: Шк. Культ. Полит., 1995. С. 197-227

Відомості про авторів

Information about the authors

Можливості та обмеження сучасного етапу розвитку педагогічної психології та її методів психологічного дослідження проблем навчання

Максименко С.Д., директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Possibilities and Limitations of the Modern Stage of Development of Educational Psychology and its Methods of Psychological Research of Learning Problems.

Maksymenko Sergiy D., Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, an active member of the National Academy of Sciences of Ukraine, D.Sc. in Psychology, professor

Формування відповідального ставлення до здоров'я як напрям здоров'язбережувальної діяльності в закладах освіти

Бацилєва О.В., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Харків, Україна)

Астахов В.М., доктор медичних наук, професор, професор кафедри акушерства і гінекології, керівник наукової лабораторії психології репродуктивної сфери, пренатальної та перинатальної психології, Донецький національний медичний університет МОЗ України (м. Кропивницький, Україна)

Пузь І.В., кандидат психологічних наук, доцент наукової лабораторії психології репродуктивної сфери, пренатальної та перинатальної психології, Донецький національний медичний університет МОЗ України (м. Кропивницький, Україна)

Formation of a responsible attitude towards health as a direction of health-preserving activities in educational institutions

Batsylyeva Olga V., D. Sc. in Psychology, Professor, Professor of the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kharkiv, Ukraine)

Astakhov Volodymyr M., MD, DSc, Professor, Professor of the Department of Obstetrics and Gynecology, Head of the Scientific Laboratory of Reproductive Psychology, Prenatal and Perinatal Psychology, Donetsk National Medical University (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Puz Irina V., PhD in Psychology, associate professor, of the Scientific Laboratory of Reproductive Psychology, Researcher of the Prenatal and Perinatal Psychology, Donetsk National Medical University (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Особливості ролі ведучого при дистанційному проведенні СПТ з прийняття рішень
Брик О.М., магістр психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» (м. Київ, Україна)

Кочаровський М.С., магістр фінансів і кредиту, асистент кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» (м. Київ, Україна)

Peculiarities of the trainer's role during remote decision-making training

Bryk Oxana M., Master of Psychology, Senior lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy» (Kyiv, Ukraine)

Kocharovskiy Mstyslav S., Master of Finance, assistant at the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy» (Kyiv, Ukraine)

Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах війни.
Володарська Н.Д., провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Features of the training of future social workers in the conditions of war

Volodarska Naialiia D., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Leading researcher of P.R. Chamata Laboratory of the psychology of personality, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу

Гнатюк О.В., провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна).

Peculiarities of adaptation of primary school pupils to the educational process in wartime conditions

Hnatiuk Olga V., Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of psychodiagnostics and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Екзистенційно-аналітичний підхід до профілактики професійного вигорання у фахівців допомагаючих професій.

Каплуненко Я.Ю., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна).

An existential-analytical approach to the prevention of professional burnout among specialists in helping professions.

Kaplunenko Yaryna Y., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Сучасна концепція освіти дитячих психотерапевтів за напрямком «Психодинамічна інтегративна психотерапія немовлят, дітей, підлітків та молоді»

Католик Г.В., професор кафедри практичної психології Інституту управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ, доктор психологічних наук, професор (м. Львів, Україна)

Modern concept of education of child psychotherapists in the field of «Psychodynamic integrative psychotherapy of infants, children, adolescents and youth»

Katolyk Galyna V., Professor of the Department of Practical Psychology Institute of Management, Psychology and Security of the Lviv State University of Internal Doctor of Psychology, Professor (Lviv, Ukraine)

Формування психічної стійкості дітей і підлітків в умовах війни

Кесьян Т.В., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Formation of mental stability of children and adolescents in war conditions

Kesian Tetiana V., junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії учня і вчителя в процесі навчання

Мар'яненко Л.В., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Psychological diagnostics of the interpersonal interaction of the student and the teacher in the learning process

Marianenko Liana V., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психоедукація освітян під час війни

Маслюк А.М., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Psychoeducation of educators during the war

Masliuk Andrii M., Doctor in Psychology, Senior Researcher, Chief researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Вплив невротичних порушень на психічний розвиток дітей молодшого шкільного віку в період війни

Мельник І.В., аспірант 1 курсу лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Науковий керівник: Терещенко Л.А., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)
The influence of neurotic disorders on the mental development of children of primary school age in the conditions of war

Melnyk Illia V., 1st year graduate student of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Scientific supervisor: Tereshchenko Liudmyla A., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічні особливості формування шкільної тривожності у дітей із хронічними захворюваннями

Мойзріст О.М., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Терещенко А.О., студентка 4 курсу медичного факультету Національного медичного університету імені М.П. Пирогова (м. Вінниця, Україна)

Psychological features of the formation of school anxiety in children with chronic diseases

Moizrist Olena M., junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Tereshchenko Alla O., 4th year medical faculty student National Pirogov Memorial Medical University (Vinnytsya, Ukraine)

Збереження психологічного благополуччя дітей-спортсменів в умовах війни

Мосьпан М.О., кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання і спорту України (м. Київ, Україна)

Preservation of psychological well-being of child athletes in war conditions

Mospan M.O., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), Associate Professor of Psychology and Pedagogy, National University of Physical Education and Sport of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Розвиток психологічної стійкості особистості в умовах освітнього простору

Невмержицький В.М., провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Development of psychological resilience of a personality in the conditions of educational space

Nevmerzhytsky Volodymyr M. Ph.D. in Psychology, Assistant professor, Leading researcher of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Допомога практичним психологам в контексті гуманістичної парадигми

Поклад І.М., провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Helping practical psychologists in the context of the humanistic paradigm

Poklad Iryna M. Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Assistant professor of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Казкотерапія у роботі з дітьми із особливими потребами

Пушкарська Л.П., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, молодший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Fairy tale therapy at work for children with special needs

Pushkarskaya Lesya P. Junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Проблеми спілкування в умовах дистанційного навчання

Слободяник Н.В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Communication problems in the conditions of distance learning

Slobodianyuk Natalia V., Ph.D., senior scientist of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences Ukraine (Kiev, Ukraine)

Психологічні особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі

Соловей Я.Г., старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Psychological features of value support for the development of a musically gifted individual in the educational space

Solovey Yanina G., Ph. D. in Psychology, Senior researcher of the laboratory of the psychology of giftedness, G. S. Kostiuk institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Підтримка психічного здоров'я учнів за допомогою навчальної книги

Терещенко Л.А., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Дзюбко Л.В., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Supporting the mental health of students with the help of a textbook

Tereshchenko Liudmyla A., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Dziubko Liudmyla V., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Теоретичний аналіз пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку

Харченко А.О., студентка Українського державного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

Науковий керівник: Маслюк А.М., доктор психологічних наук, доцент

Development of cognitive abilities of older preschool children by means of visualization

Kharchenko Alina O., student of M.P. Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Scientific supervisor: Masliuk A.M., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor

Ключові аспекти осмислення в парадигмі генетичної психології особливостей взаємодії суб'єктів освітнього простору

Шатирко Л.О., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Key aspects of understanding the peculiarities of interaction between the subjects of the educational space in the paradigm of genetic psychology

Shatyrko Larysa O., Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Можливості розвивального навчання у компетентнісному підході

Швалб Ю.М., професор кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Possibilities of developmental learning in the competence approach

Shvalb Yurii M., Professor of the Department of Social Work, Faculty of Psychology Taras Shevchenko Kyiv National University, D.Sc. in Psychology, professor (Kyiv, Ukraine)

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці**

Наукове видання

**Психологічні виміри особистісної взаємодії
суб'єктів освітнього простору
в контексті гуманістичної парадигми**

Збірник наукових праць

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Контакти лабораторії психології навчання:

Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

2 поверх, кімната 24.

e-mail: psynav4annja@gmail.com

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Паньківська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовлювачів

і розповсюджувачів видавничої продукції

№ 6418 від 03.10.2018 р.