



ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА: ВІД КРИЗИ ДО РЕСУРСУ

**Матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного форуму
з нагоди Всеукраїнського дня психолога**

19–25 квітня 2021 року

м. Суми

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

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА: ВІД КРИЗИ ДО РЕСУРСУ

**Матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного форуму
з нагоди Всеукраїнського дня психолога**

(19–25 квітня 2021 року, м. Суми)

Рекомендовано до друку вченою радою
Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 3 від «31» березня 2021 р.)

Редакційна колегія:

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

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

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

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

Поплавська Анжеліка Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Запорізького національного університету.

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Василега Ольга Юрійвна, викладач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Психологічна допомога: від кризи до ресурсу. Матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного форуму (19–25 квітня 2021 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. Суми: НВВ КЗ СОІПО. 2021. 200 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників IV Всеукраїнського науковопрактичного форуму «Психологічна допомога: від кризи до ресурсу». Збірник містить матеріали, що відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти щодо надання психологічної допомоги в різних напрямках практичної діяльності, використання дієвих технік збереження людиною психологічного здоров'я, попередження та протидії тривожності, паніки та страху, розвиток навичок самодопомоги під час ізоляції. Представлені матеріали стануть в нагоді науковцям, практичним психологам різних сфер професійної діяльності, та всім, хто цікавиться питаннями психологічної допомоги в різних напрямках практичної діяльності.

ЗМІСТ

Авраменко Ю. І. Психологічна допомога батькам в умовах надзвичайної ситуації, спричиненої пандемією COVID-19.....	5
Бондаренко Н. А., Хілько С. О. Ціннісні орієнтації в структурі професійної спрямованості особистості.....	11
Бондарєва Л. Є. Особливості формування у майбутніх практичних психологів особистісної готовності до професійної діяльності.....	14
Воронкова А. О. Особливості прояву тривожності в підлітковому віці...	17
Гатич В. І. Психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей з дитячим церебральним паралічем.....	21
Демид В. М. Психологічні складові самопочуття студентської молоді в умовах дистанційного навчання.....	28
Дзюба Т. М. Суб'єктність як важлива складова соціального пізнання дорослої людини.....	32
Дидів М.-В. В. Психологічні передумови формування фабінгу у студентської молоді.....	35
Долгозвяга А. О. Корекційно-розвиткова робота з першокласниками з використанням ігрових технологій.....	39
Єкименко О. С. Дослідження психологічних особливостей прояву перфекціонізму у людей середнього віку.....	52
Іваннікова Т. О. Особливості прояву стресостійкості у ранньому юнацькому віці.....	57
Кир'ян О. С. Психологічна допомога дітям засобами арт-терапії.....	66
Ковальчук А. С. Особистісні ресурси дитини як спосіб формування конструктивного ставлення до дійсності.....	70
Кравченко Д. В. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту і самооцінки особистості.....	73
Кривенко Т. В. Напрямки роботи практичного психолога щодо подолання емоційної напруги у дошкільників.....	78
Крижанівська Ю. В. Психологічні чинники цифрової довіри в інформаційному суспільстві.....	84
Ладогубець А. О. Психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.....	88
Лаушкіна М. А. Теоретичний аналіз проблеми особливостей прояву стратегії взаємодії психологів-консультантів у стресових ситуаціях.....	91
Мазур В. С. Корекційно-розвиткова програма «Мистецтво любити себе» (формування позитивної «Я-концепції» учнів).....	94
Маркус А. О. Особливості прояву психогенної депресії у дорослих людей.....	101
Мідляр В. В. Особливості психологічної допомоги при роботі з деструктивними сімейними міфами.....	107
Мухіна Л. Я. Особистісний розвиток в процесі духовно-психологічного супроводу людей з християнським світоглядом.....	113

Нестеренко О. О. Особливості психологічного благополуччя співробітників call-центрів правоохоронних органів.....	116
Обискалов І. С., Малина О. Г. Психологічний аналіз компонентів суб'єктивного переживання досвіду.....	119
Опімах Ю. В. Особливості прояву копінг-стратегій особистості у стресових ситуаціях.....	122
Перехожук А. В. Особливості прояву агресивності в підлітковому віці....	127
Радько Т. М. Психологічна допомога вчителям в умовах дистанційної освіти та надзвичайної ситуації, спричиненої пандемією COVID-19.....	132
Рак Р. Г. Психологічний супровід учнів в умовах дистанційного навчання.....	136
Рудова О. М. Особливості психологічного консультування підлітків при тестуванні на ВІЛ.....	140
Савка І. М. Психологічна допомога людям, які перенесли COVID-19....	149
Саврасова М. С. Використання арт-терапевтичних технік для психологічної підтримки дітей.....	153
Сергієвська Т. Б. Психологічна допомога людині в стані стресу.....	159
Сердюк В. М. Психологічна допомога учням в умовах змішаного навчання.....	164
Скібчик І. В. Особливості прояву стресових станів у державних службовців.....	168
Усик Ю. П. Психологічна допомога учасникам освітнього процесу в умовах надзвичайної ситуації, спричиненої пандемією COVID-19.....	172
Харченко А. Прояви синдрому емоційного вигорання у педагогів навчально-реабілітаційних центрів.....	176
Хоменко Н. Б. Профілактика негативних явищ серед вихованців як одна з умов створення безпечного середовища в навчальному закладі.....	181
Хоруженко А. В. Розвиток довільної сфери та тонкої моторики руки у учнів початкової школи зі складними порушеннями (глухота, ЗПР).....	185
Чернова В. В., Поплавська А. П. Акіосфера українського суспільства: історичні чинники формування.....	190
Шкурко О. С. Психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків.....	194

Авраменко Юлія Ігорівна,
практичний психолог Лебединського закладу
загальної середньої освіти I-III ступенів №3
Лебединської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ, СПРИЧИНЕНОЇ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19

Актуальність дослідження. Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину ми почали життя в зовсім нових умовах. Відбуваються зміни як на рівні психіки окремої особистості, так й на макросоціальному рівні. В умовах катаклізмів і глобальних трансформацій іноді буває складно пояснювати поведінку людини, яка, метафорично висловлюючись, зараз перетворилася із людини розумної на «людину, що сидить», з «*homo sapiens*» на «*homo sedens*». І надалі очікуються надзвичайні зміни, формуватимуться зовсім нові наукові підходи, зовсім інші засоби виробництва і засоби спілкування, оновлюватимуться стосунки і «правила цієї життєвої гри». І ці зрушення охоплюватимуть не лише матеріальну, а й насамперед духовну сферу.

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій також великою мірою зумовлює суспільні перетворення. Наш час можна назвати ще й «віком дистанційності»: дистанційного навчання, дистанційного спілкування, дистанційних розваг. Звісно, жива бесіда, живе спілкування не можна замінити, під час онлайн-контактів зникають більшість психологічних тонкощів спілкування. Але разом з тим, онлайн-контакт займає останнім часом провідне місце серед форм міжособової взаємодії, він є адекватним сучасному етапу життя, виходячи и із соціальних і природних можливостей сьогодення.

Проблема пандемії COVID-19 є найбільш актуальною у сучасному світі. Вона хвилює всіх державних лідерів, політичних діячів, чиновників, лікарів, науковців, учителів, загалом всі категорії населення різних країн світу.

Психологічна неготовність громадян до сприйняття такої інтенсивності та загрозовості інформаційного потоку в умовах швидкої перебудови звичного способу й ритму життя, соціально-економічних змін і зростання тотальної нестабільності підтвердила необхідність проведення ґрунтовної психологічної та педагогічної роботи серед населення України.

Мета дослідження. Охарактеризувати психологічну допомогу батькам в умовах надзвичайної ситуації, спричиненою пандемією COVID-19.

Виклад основного матеріалу. Пандемія COVID-19 має істотні негативні соціально-психологічні наслідки. Заходи з протидії пандемії – масковий режим, соціальне дистанціювання, особливості перебування учнів і вчителів у закладі освіти, необхідність самоізоляції інфікованих тощо – можуть негативно впливати на організацію освітнього процесу.

Змінений режим роботи закладу освіти ускладнює працю представників психологічної служби – практичних психологів і соціальних педагогів. В умовах карантину в окремих закладах освіти запроваджується дистанційне або змішане навчання, що породжує низку ускладнень.

Для учнів: немає зовнішнього контролю (або його послаблено) за виконанням навчальних завдань; складно самоорганізуватися і планувати режим навчальної роботи і відпочинку; обмежено соціальні контакти з однолітками.

Для вчителів: необхідно змінювати плани і навчальні програми з урахуванням застосування телекомунікаційних технологій; у значної частини педагогів низький рівень навичок користування ІТ-технологіями; необхідно поєднувати професійну діяльність із приватним життям і змінювати усталений ритм життя.

Діяльність працівників психологічної служби в умовах пандемії має здійснюватися відповідно до умов карантину в конкретному закладі освіти. За умови дотримання карантинних заходів зменшується кількість групових занять, а деякі здійснюються онлайн. Індивідуальне консультування та інші індивідуальні форми роботи можуть відбуватися як онлайн, так і у безпосередній взаємодії. Основними завданнями роботи є: зменшення психоемоційного напруження; підвищення стресостійкості (резильєнтності); профілактика дискримінації і стигматизації інфікованих; формування позитивної життєвої перспективи.

Необхідно наголосити, що відчуття психологічної рівноваги, захищеності та безпеки, які є основою стану емоційного благополуччя, виникають у дитини передусім завдяки спілкуванню з дорослими, і перш за все, з батьками.

Головне запитання, яке виникає у батьків у цей період, можна сформулювати так: «Як поєднати роботу, побут та батьківство і не вичерпати при цьому власні внутрішні емоційні ресурси?» Таке питання обумовлено низкою проблем, з якими зіткнулися батьки, зокрема, ізоляція, постійне перебування в обмеженому просторі протягом тривалого часу з іншими членами сім'ї разом із іншими стресовими факторами неминує призводити до конфліктів у родині. Вчені довели, що вимушена індивідуальна чи групова ізоляція негативно впливає на самопочуття та емоційний стан людини. При цьому виникає така послідовність психологічних реакцій:

1. Сповільнення ритму життя під час карантину та необхідність перебудови життєвих планів.

2. Переформатування робочого графіку/режиму життєдіяльності (для деяких батьків робота перейшла в дистанційний формат, в інших – тимчасово призупинена, що змусило звільнитися або піти у відпустку без збереження заробітної плати).

3. Поєднання дистанційного виконання своїх посадових обов'язків із виконанням домашніх. Зробити це непросто, якщо поруч постійно знаходиться дитина (діти), яка (які) потребує (потребують) уваги.

4. Дистанційне навчання дітей. Батьки змушені брати на себе певні функції вчителів щодо організації освітньої діяльності дитини в умовах онлайн-навчання.

У зв'язку із оголошеним національним карантинном, все більше зростають вимоги до кожного із нас. Ставлення до прийнятих владою заходів викликає неоднозначну реакцію у різних верств населення. Більшість із нас вже відчули зміни у нашому звичному житті. Впроваджені обмеження зумовили переформатування робочого графіка/режиму життєдіяльності як батьків так і дітей та молоді (для частини з них – робота перейшла в дистанційний формат).

За таких умов більшість українців вже не відвідують підприємства, офіси, не можуть зустрітися з друзями у ресторані, піти до салону краси або спортивної зали. Необхідність дотримуватися карантину змушує багатьох поновому побачити своє життя, більше пізнати своїх близьких.

Тепер батьки зможуть побачити зблизька очі своїх дітей, провести з рідними 24 години (і для багатьох з них це буде великим випробуванням, оскільки більшість не знатимуть, що робити, як проводити цей час разом і поруч. Прийшов час кожному зрозуміти, хто ми передусім, економісти, менеджери... або батьки, матері, чоловіки, дружини, сини, дочки. Дистанціюючись від оточуючого, світу батьки зможуть більше часу, уваги приділити своїм дітям, створити родинне коло близькості.

Взаємодіючи із дітьми, батькам варто здійснити декілька важливих кроків: надати психологічну підтримку тим, хто її потребує; допомогти дитині ефективно організувати вільний час в період карантину; використати шанс покращити стосунки з дітьми (якщо вони раніше були втрачені через певні причини).

Важливо підтримати тих дітей, які бояться й почувать себе невпевнено або безпорадно. Як саме це можна зробити? В безпечних дозах надати дітям інформацію про нові поняття, що з'явилися в інформаційному просторі, наприклад, «карантин», «пандемія», «вірус», «коронавірус», «COVID-19» та ін., виявити джерело страху та використовуючи різноманітні арт-терапевтичні прийоми (наприклад, розглянути зображення коронавірусу, намалювати (або зліпити) свій страх та подумати разом із батьками, як можна його перемогти (додати потрібні елементи); намалювати засоби, які допоможуть уберегтися від вірусу (медичну маску, мило тощо); подивитися, як люди захищаються від вірусу на вулиці, у магазинах; намалювати людину із маскою та обличчі, у рукавичках тощо).

Важливо пояснити дітям, що боятися – це нормально, особливо в ситуації невизначеності. Перебуваючи під впливом страху, людина може накоїти безліч нелогічних дій. Саме тому, проговоріть ситуацію, в якій опинилися, напишіть разом із дитиною, що варто зробити (що робимо, якщо захворіємо, кому телефонуємо, за якими телефонами, в яких випадках це потрібно робити тощо), намалюйте (роздрукуйте плакати з рекомендаціями МОЗ України). С. Ройз пропонує свій погляд, як саме краще розказати дитині про ситуацію, що виникла в світі: «Зараз багато людей в різних країнах захворіли. Пам'ятаєш,

коли ми хворіли, то, щоб не заразити інших і швидше відновитися, ми залишалися вдома. І навіть не ходили ні до кого на день народження. І в кіно. Щоб вірус не поширювався, щоб люди менше хворіли, особливо, щоб не хворіли діти, вирішили тимчасово закрити школи і садочки. Щоб про вас подбати. Ми в безпеці. Ти будеш вдома і ми придумаємо, чим займатися цими днями».

Важливо поговорити із дитиною, особливо, з маленькою, що батьки її люблять і те, що через дитину мамі потрібно залишитися вдома – це не провина дитини. Якщо батьки мають навички створення презентацій, відеороликів, мультфільмів і ваші діти досить дорослі для того, щоб створити творчий продукт такого формату, створіть його разом.

Одним з дієвих методів є прописування плану дій, що «допоможе думки структурувати і в тіло повернутися».

Батьки також можуть разом із дітьми виконувати дихальні вправи та техніки релаксації. Наступну вправу краще робити перед сном. Вона допоможе заспокоїти вегетативну нервову систему.

1. Сядьте прямо на стільці.
2. Подніміть кінчик язика до піднебіння.
3. Тримайте його там впродовж всього процесу дихання.
4. Вдихаючи мовчки через ніс, повільно рахуйте до 4.
5. Затримайте дихання, продовжуйте рахувати до 7.
6. Видихніть повітря через рот, рахуючи від 1 до 8, закінчивши видих невеликим звуком.
7. Тричі повторіть вправи 4-6.

Ще одне питання, яке тривожить батьків, – відставання дітей у навчанні. Ви можете стати прикладом для своїх дітей, виконуючи робочі завдання, займаючись самоосвітою.

Зараз діти, так само як і ми, перебувають у напрузі. Вони відчують загальну тривогу від невизначеності, від напруги батьків, від зміни звичного режиму та обмежень. До цього додаються хвилювання про ДПА/ЗНО – поки немає розуміння щодо цього питання, від цього напруга посилюється. Тобто, зараз діти, особливо старші, потребують батьківської підтримки, вони очікують від батьків психологічної допомоги.

Ідеально, якщо батьки намагаються бути в контакті зі станом дитини і її почуттями, чесно говорять про те, що з нами відбувається.

Ми маємо розуміти, що перші два тижні – це період адаптації, коли ми тільки напрацьовуємо новий життєвий досвід. У когось – два, у когось – два з половиною. Це індивідуально. Взагалі, на адаптацію дається до двох місяців, тобто два тижні – це фантастично швидко. Тому зараз ми маємо бути дуже терплячими і обережними до себе і своїх дітей.

Основа техніки безпеки для батьків: потрібно пам'ятати, що ми не вчителі для наших дітей, у нас немає потрібних професійних навичок, ми не вміємо пояснювати предмети і, найголовніше (власне, чому батькам не можна навчати своїх дітей) – ми дуже емоційно залучаємось. Якщо дитина щось не

розуміє, ми не можемо впоратись зі своїми емоціями. А дитина може просто не сприймати нас у ролі вчителя – і це нормально.

День не має перетворюватись на суцільне виконання домашніх завдань. Школа – це не все життя дитини, особливо зараз. Діти і без того відчувають себе незрозуміло за що покараними, і нам важливо, аби школа не асоціювалась із додатковим покаранням.

У дитини, яка вчиться вдома, має бути окрема територія. Навіть якщо в неї немає своєї кімнати, можна символічно позначити невелику частину мотузкою на підлозі, зробити парканчик з іграшок або коробок – що завгодно.

Ми всі зараз змушені жити і працювати разом на невеличкій території, і це час перегляду кордонів кожної людини – неважливо, великої чи маленької – і поваги до цих кордонів. Це час, коли батьки вчаться стукати, перш ніж увійти в кімнату підлітка, якщо вони не робили цього раніше. Час, коли дитина вчиться не підходити без нагальної потреби до мами, яка працює з дому.

Треба слідувати, щоб дитина будь-якого віку робила перерви – і краще, якщо ми зупинимо її трохи раніше, ніж вона втомиться. Маленькі втомлюються за 10-15 хвилин, підлітки – десь за півгодини.

Відчиняйте вікна, провітруйте, дбайте про свіже повітря під час навчання дитини. У мозку є структури, що відповідають за відчуття безпеки – у разі нестачі свіжого повітря ці показники зменшуються. Якщо дитина перебуває в задусі, у неї знижується активність, вона втомлюється, закатує істерики. Чим менше повітря, тим гірші результати навчання.

Часто, коли дитина бачить велику кількість завдань (більше 8), у неї природно починається паніка і їй легше взагалі закрити щоденник або месенджер. Необхідно допомогти структурувати підхід до навчання. Буквально скласти з дитиною план: ти починаєш робити оце, потім – це.

Також – розбивати велике завдання на маленькі частини. Це стосується всіх дітей. Загалом старші школярі вже вміють це робити самостійно, але якщо дитина у стані тривоги – розфокусована, погляд відсторонений, відсутній, або дитина хапається то за одне, то за інше – їй треба допомогти.

Часто дитина перед вибором: з якого завдання почати – з простого чи складного? Це залежить від того, як дитина «вступає в діяльність». Щоб це зрозуміти, треба поспостерігати: як дитина прокидається?

Є діти, які швидко встають, умиваються і починають усе робити. Коли така дитина їсть, вона спочатку з'їдає всі найсмачніші шматки і залишає несмачні наостанок. У такому ж режимі вона «вмикається» в усе нове. Тобто дуже швидко «входить» в урок – але й швидко втомлюється. Вона швидко здає контрольну роботу – але не факт, що там не буде помилок. Про таких дітей кажуть, що вони все схоплюють миттєво, але не зрозуміло, наскільки довго будуть це пам'ятати. Таким дітям треба складне давати на початку. І робити зарядку після уроку.

Натомість, є діти іншого типу – які довше розганяються. Вони «вмикаються» не так швидко – але довше йдуть. Ці діти переважно встають поволі, не з першого разу, зазвичай спочатку з'їдають несмачне, а смачні

шматочки залишають наостанок. Таким дітям треба на розгін давати легкші завдання, а складні – потім. Їм навіть можна ставити під час навчання енергійну музику – якщо музика їх не відволікає. Або робити перед уроком зарядку.

В умовах пандемії COVID – 19 формат навчання змінився. Він став дистанційним, і багатьом учням середніх та вищих навчальних закладах іноді важко впоратися з необхідністю зосередитися на навчанні без повсякденного безпосереднього впливу вчителів / викладачів, в ситуації, коли «розплата» ще далеко й незрозуміло, чи взагалі буде... Водночас, карантин – це можливість для підлітків підтягти «хвости», підготуватися до заліків, контрольних, ЗНО, і навіть, допомогти самотнім сусідам похилого віку.

Онлайн-платформи пропонують безліч навчальних курсів, спрямованих як на підвищення рівня підготовки зі шкільних предметів, так і з напрямів, які ми можемо віднести до категорії «хобі».

Далі наведемо лише деякі онлайн-курсів, якими можуть скористатися як діти, так і їхні батьки: 1) Prometheus – український громадський проєкт масових відкритих онлайнкурсів та EdEra – студія онлайн-освіти; 2) Khan Academy – безкоштовна освітня платформа для школярів з математики, фізики, хімії, історії, фінансів, економіки, біології, мистецтва, комп'ютерних наук та інші; всі курси розділені на уроки, з можливістю перегляду відео і виконання практичних завдань; 3) Coursera (пропонує 4 000 різноманітних курсів); навчальний контент для старшокласників, студентів, тих, хто цікавиться бізнесом та психологією розміщують провідні топ-компанії (Google, IBM) та навчальні заклади світу; деякі курси мають українські субтитри; 4) Lingualeo – всеохоплюючий сервіс вивчення англійської, що одночасно пропонує навчальні тексти, відео, інтерактивні вправи з відкладеним повторенням, індивідуальний словник та ще безліч інших можливостей; 5) Memrise – сервіс для інтерактивного вивчення мов на основі технік мнемонічного запам'ятовування (шляхом утворення асоціацій) та відкладеного повторення лексики; 6) hourofcode.com/ua/learn – сайт для дітей і підлітків, які бажають спробувати навчитися програмувати; сервіс пропонує одногодинні цікаві інтерактивні проєкти на 45 мовах, зокрема і українською; 7) Playmagnus – допоможе навчитися грати в шахи, виконуючи цікаві інтерактивні вправи; 8) Yousician – ваш власний вчитель гри на гітарі, піаніно чи іншому музичному інструменті та інші.

Висновки. В час коли наш світ постійно змінюється, ставить перед нами нові завдання і виклики, ми повинні також змінюватися. Шукати нові шляхи вирішення поставлених завдань, удосконалювати шляхи методи їх реалізації. Здобувати новий досвід, на основі якого можна успішно адаптуватися до нових умов сьогодення.

Список використаних джерел

1.Ткачук І.І. (2017). Методичні рекомендації щодо впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби (В.Г. Панок, ред.). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709623/>

2. Максименко С.Д., Слюсаревський М.М Досвід переживання пандемії covid-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка: матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину» С 3-9. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/Static/dosvid_onl-sem_23-04-20_and_15-05-20_ncov19.pdf

3. Ройз С. « Навчання вдома: практичні поради від психологині» URL: <https://nus.org.ua/articles/praktychni-porady-dlya-batkiv-pro-navchannya-vdoma-vid-dytyachoyi-ta-simejnoyi-psyhologyni-svitlany-rojz/>

Бондаренко Ніна Антонівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
гр. КПМ-19 Г-1 спеціальності 053 «Психологія»
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

Хілько Світлана Олександрівна,
доцентка кафедри психології та особистісного розвитку
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
кандидатка психологічних наук,
м. Київ, Україна

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Одним із найсуттєвіших структурних компонентів особистості є ціннісні орієнтації, які зумовлюють її спрямованість загалом та визначають суб'єктивну позицію зокрема. Вмотивовані потребами, інтересами та переконаннями особистості ціннісні орієнтації стають підґрунтям її професійної спрямованості та практичної фахової діяльності. На думку вчених сукупність сталих ціннісних орієнтацій утворює своєрідний стрижень свідомості, що забезпечує стійкість особи, наслідування певного типу поведінки й діяльності.

Поняття «цінності» є фундаментальним філософським поняттям вживаним не тільки філософами, а й культурологами, політологами, психологами, педагогами, економістами, технологами та представниками інших напрямків, які наповнюють його власне своїм особливим змістом.

Стан розробленості проблеми. Ціннісні орієнтації відіграють головну роль в регуляції соціальної поведінки людини, включаючи диспозицію особистості (В.А. Ядов), її установки (Ш.А. Надірашвілі, Д.М. Узнадзе), мотиви (А.Н. Леонтьєв, В.Г. Асєєв), «спрямованості» (Л.І. Божович) та «сенс життя» (К. Обухівський). На думку вчених ціннісні орієнтації формуються при

засвоєнні соціального досвіду і проявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості [9].

В соціально-психологічних дослідженнях ціннісні орієнтації розглядаються в контексті життєдіяльності особистості, її статусу, соціального положення, у зв'язку з формуванням ціннісно-мотиваційної спрямованості особистісної професійної діяльності [1].

Метою дослідження є теоретичний аналіз ціннісних орієнтацій як чинника професійної спрямованості особистості.

Виклад основного матеріалу. Духовно-практичне засвоєння індивідом моральних цінностей, що стають усвідомленими ціннісними орієнтирами, відбувається на основі особистого життєвого досвіду через вибіркове ставлення й апробацію їх об'єктивного значення, суб'єктивне осмислення і перетворення в моральні переконання як вимоги до самого себе, як мотиви своєї поведінки [2].

Термін «ціннісна орієнтація» вперше у світовій філософській науці запропонував Герберт Спенсер. Найбільш ґрунтовно це поняття було розроблене у 1920 році американськими дослідниками У. Томасом і Ф. Знанецьким, які розглядали ціннісні орієнтації як соціальну установку особистості (соціальний атитюд), яка регулює її поведінку [5].

О. Зотова і М. Бобнева, проаналізувавши цілий ряд досліджень з проблем ціннісних орієнтацій і спрямованості особистості, доходять висновку, що «складна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, світогляду, ідеалів, переконань, яка становить спрямованість особистості і виражає ставлення до об'єктивної дійсності, колективу та до самої себе і проявляється в активній діяльності, служить ніби «психологічною базою» ціннісних орієнтацій особистості» [3].

Н. Рейнвальд вважає, що ціннісні орієнтації є «дзеркальним» відбитком спрямованості особистості, її справжніх мотивів та потреб [7].

На думку А. Павліченка «ціннісні орієнтації відображають внутрішню готовність людини до здійснення обраного акту дій, спрямованого на задоволення інтересів та потреб, а тому вказують на стратегічні моделі її поведінки» [6].

Формуючи пріоритетні цінності, людина визначає свою схильність до професійної (фахової) належності. Проведений нами аналіз поняття «професійна спрямованість особистості», дає нам підстави приєднатися до думки науковців, які визначають професійну спрямованість особистості як «її інтегральну властивість, яка визначає ставлення людини до обраної професії, впливає на процес оволодіння професією, підготовки до майбутньої практичної діяльності і її успішність в майбутньому» [4], і структурно складається з таких особистісних характеристик як мотиви, потреби, інтереси, ідеали та цінності які сприяють професійному визначенню, цілеспрямованій реалізації фахових знань, умінь та навичок, прагненню до самовдосконалення та професійного зростання.

Ціннісні орієнтації, у взаємозв'язку із переконаннями, установками та потребами особистості, слугують підґрунтям ціннісно-смислового відтворення специфіки професійної діяльності у її свідомості та формування моделі поведінки професіонала. Спеціальні професійно-важливі якості, що формуються на основі ціннісних орієнтацій особистості впродовж її професійної діяльності, можуть бути притаманні лише досвідченим фахівцям й становлять модель професіонала певної галузі.

Висновки. Таким чином, аналіз науково-теоретичних підходів дозволяє зробити висновок, що ціннісні орієнтації є чи не найважливішим чинником в структурі професійної спрямованості особистості, оскільки визначають його вподобання до певного виду діяльності і стають підґрунтям її практичної реалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні взаємовпливу ціннісних орієнтацій та таких структурних компонентів професійної спрямованості особистості як мотиви, потреби та діяльність.

Список використаних джерел

1. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / Н.О. Антонова. К., 2003. 16 с.
2. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. К.: центр навчальної літератури, 2005. 196 с.
3. Зотова О.И., Бобнева М.И. Ценностные ориентации и механизмы социальной регуляции поведения. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 241-254.
4. Кашканова Г.Г. Ігрові форми навчання загально-технічним дисциплінам як засіб формування професійної спрямованості студентів : монографія / Г.Г. Кашканова, А.А. Кашканов. Вінниця : ВНТУ, 2012. 124 с.
5. Морально-етична культура військового керівника / В.Ф. Барановський, Л.М. Будагянц, Н.А. Бондаренко, С.О. Гудков, Є. С. Катаєв, Ю.С. Красильний, Л.В. Олійник, В.І. Осьодло, Ю.П. Тимофеев/під заг. ред. С.О. Гудкова, К., НУОУ, 2010. 308 с.
6. Павліченко А. Ціннісні орієнтації в системі становлення особистості. Психологія 4. 2005. електр. ресурс <http://dspace.wunu.edu.ua/jspui/bitstream/316497/29977>
7. Рейнвальд Н.И. Личность как предмет психологического анализа. Харьков: Выща школа, 1974. 120 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М. 1998.
9. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації учнівської молоді у сфері спілкування. Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. К.: А.Л.Д., 1996.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. Стрімко зростаючий соціо-культурний запит на психологічну допомогу у суспільстві та потреба у модернізації освітнього процесу висувають нові вимоги до професійної підготовки спеціаліста-психолога. На сьогодні гостро стоїть питання змін та новацій у професійній діяльності психолога, а також професійного і суспільного обговорення та розробки оновленого проекту професійного стандарту «практичний психолог».

Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висуваються сучасними умовами функціонування професії психолога.

У дослідженнях авторів панує думка про те, що професіоналізація майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, яка передбачає актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, формування професійної компетентності психолога, а також орієнтована на створення системи професійних вмінь та навичок, що забезпечують досягнення професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, рефлексії, професійної інтуїції [1].

Провідні спеціалісти та вчені В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Чепелева, Є. Чорни, Е. Корабліна сходяться на думці, що психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його психологічних особливостей, особистісних якостей, серед яких важливими є упевненість у собі, самоповага, автономність, емоційна зрілість, інтернальність, діалогічність, рефлексивність, відповідальність і продуктивність у міжособистісній взаємодії, залежить характер відносин з клієнтом та зумовлюється успішність роботи в цілому.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей формування особистісної готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зміст професійної діяльності практичного психолога, спрямованої на вирішення задач психічного та особистісного розвитку дітей та дорослих, мотивує до вивчення проблеми особистісної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності, його професійної спрямованості та рівня особистісного розвитку. Рівень сформованості особистості спеціаліста-психолога та етичний зміст спрямованості відіграють

вирішальну роль у забезпеченні його фахової майстерності, зазначає В. Панок [3].

У нашому дослідженні під особистісною готовністю майбутніх психологів ми будемо розуміти інтегративне динамічне новоутворення особистості, що забезпечує розвиток образу Я-особистості та якісні адаптаційні можливості у професійній діяльності у зв'язку з особистісно-вольовими властивостями особистості [3].

Отже, особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність ціннісно-змістовних регулювальників, що забезпечують твердість його суб'єктної позиції і емоційно-вольових станів.

О. Кокун визначає наступні компоненти особистісної готовності: моральна готовність (усвідомлення обов'язку, відповідальності, небезпеки для власного життя, соціального та особистісного сенсу професійної діяльності, активна життєва позиція, самокритичність, потреба у професійному самовдосконаленні); вольова готовність (впевненість у собі, зібраність, організованість, сміливість, рішучість, самоконтроль, витримка, готовність до ризику); комунікативна готовність (наявність загальних та професійних комунікативних якостей: комунікабельності, переконливості, володіння професійною мовою, вміння віддавати чіткі команди, повага до колег, готовність до взаємодопомоги та ін.); загальнопсихологічна готовність (оптимальний рівень особистісної тривожності, високі здібності саморегуляції психічного стану; розвинуті інтелектуальні якості, розвинені здібності до планування, моделювання, програмування, оцінки результатів діяльності тощо) [2].

Говорячи про професійно важливі якості практичного психолога, доцільно виходити з успішності його професійної діяльності. Саме ці якості будуть визначати цілі, зміст, тривалість, форму його професійної підготовки. Успішність діяльності практичного психолога залежить від складної системи його спеціальних здібностей.

Таким чином, перший комплекс професійно важливих рис особистості включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я – концепція».

Другий комплекс представляють вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності правильно відображувати соціальні об'єкти, зокрема до психологічної спостережливості.

Третій комплекс якостей включає в себе вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії.

Четвертий комплекс – вимоги до якостей, пов'язаних з передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням [3].

Особливе місце у системі життєвих відношень особистості майбутнього психолога належить ставленню до себе. Поняття індивіда про себе, свою

цінність і сутність значно впливає на сприймання суб'єктом світу загалом. Сукупність усіх уявлень індивіда про себе становить Я-концепцію (У. Джемс, Ч. Кулі, Дж. Мід, Р. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.).

М. Барчій, аналізуючи праці низки вітчизняних дослідників (В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва) зазначає, що специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Якість і успішність професійної діяльності психолога, насамперед, залежить від того, чи зможе студент-психолог, перебуваючи в освітньому просторі, побудувати власну модель професійної діяльності, яка включатиме не тільки впевнене володіння технологією професійної діяльності, але й ціннісно-рольове бачення майбутньої професії та себе в ній.

Особливості професійної діяльності психолога припускають об'єднання й тісний взаємозв'язок професійних та особистісних якостей фахівця, які обумовлюють спрямованість, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації, мотиваційні тенденції та сенси, інтерпретацію власних переконань етичного характеру [4].

Досліджуючи психологічну готовність до професійної діяльності саме психологів, Н. Антонова виділяє чотири групи властивостей (компонентів готовності) та характеризує їх таким чином: особистісний компонент (автономність, інтернальність, адекватна самооцінка, інтегрованість ціннісно-мотиваційної сфери, гуманістична спрямованість особистості); когнітивно-операціональний компонент (загальні інтелектуальні здібності, вербальна креативність, здатність до рефлексії, прагнення до пізнання та саморозвитку, успішність професійного навчання, наочуваність); емоційно-вольовий компонент (емоційна стійкість, урівноваженість, здатність до саморегуляції та самоорганізації, цілеспрямованість, наполегливість); інтерактивний компонент (соціальний інтелект, комунікативні здібності, прийняття інших, комунікативна толерантність, емпатійні здібності).

Таким чином, узагальнюючи зазначені вище підходи до розуміння психологічної готовності до професійної діяльності, можна констатувати, що вони не суперечать та не виключають один одного, а поглиблюють та розширюють уявлення про складність та багатомірність даного феномена.

Особистісна готовність майбутнього психолога до професійної діяльності є соціокультурним і психологічним феноменом, що включає в себе впорядковану сукупність якостей, здібностей, станів та властивостей особистості, які забезпечують продуктивність і результативність професійної діяльності.

За твердженням Н. Шевченко, роки навчання майбутніх психологів у ВНЗ мають бути осмислені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності й професійного росту. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості психолога, який під час підготовки

оволодіває професією, її особливостями, цілями та вимогами, аж до необхідного рівня розвитку свого мовлення й уміння володіти собою [2].

Висновки. Професійний розвиток особистості фахівця – процес безперервний, він вимагає постійної роботи над собою, своїм професійним становленням, вдосконаленням, накопиченням, розвитком професійного й соціального досвіду, творчого потенціалу та інше. Ефективним результатом фахового розвитку особистості є поява професіоналізму та майстерності.

Успішність підготовки майбутніх практичних психологів до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю діяльності спеціаліста. Психологу необхідно мати якості, які б характеризували особистість у вищому ступені продуктивності спеціаліста щодо надання психологічної допомоги особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. 2-е издание: Издательский центр «Академия», 1996. 128 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М. :Наука, 1977. 380 с.
3. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 4. С. 14.
4. Семиченко В.А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів. Актуальні проблеми психології. Том І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки]: Міленіум, 2005. Ч. 15. С. 109-112.
5. Чепелева Н.В., Уманец Л.И. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза. Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика: сборник материалов международной конференции. Том 2. Одеса. 1992. С. 111-112.

Воронкова Альона Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Проблема тривожності займає особливе місце у науковому знанні. Це центральна проблема цивілізації, найважливіша характеристика нашого часу. Тому їй присвячена велика кількість досліджень, причому не тільки у психології та психіатрії, але й в біохімії, фізіології, філософії та соціології.

Варто зазначити, що на даний час у соціально-педагогічній літературі зростає кількість публікацій, що стосуються проблеми тривожності. Тема тривожності в підлітковому віці є однією з найбільш актуальних проблем у

сучасній соціально-педагогічній літературі. Оскільки серед негативних переживань тривожність займає особливе місце, часто вона призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні. Тривожність змінює характер поведінки підлітка, веде до посилення поведінкової активності, спонукає до більш інтенсивних та цілеспрямованих зусиль і тим самим виконує адаптивну функцію. Однак, якщо тривожність інтенсивна і тривала, то це перешкоджає формуванню адаптивної поведінки та веде до дезадаптації, порушень поведінкової інтеграції, а іноді до клінічних порушень психіки та поведінки [5].

Вирішення цієї проблеми, об'єктивна оцінка наслідків наявності в емоційному житті дитини надмірної тривожності і страху, своєчасна і якісна діагностика подібного неблагополуччя, адекватні корекційні заходи можуть зменшити ризик виникнення небажаних тенденцій у розвитку особистості, допоможе уникнути ряд труднощів і зниженню тривожності в підлітковому віці.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей прояву тривожності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Поняття тривожності займає важливе місце в психології з тих пір, як З. Фрейд вперше підкреслив її роль при неврозах. Інтерес психологів до проблеми тривожності пов'язаний, насамперед, з тим, що це негативний емоційний стан, який є серйозним ризик-фактором для розвитку багатьох психосоматичних відхилень [6].

Такі вчені, як К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, О.І. Захаров, Ф. Березін багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молодшої особистості [4].

На думку Л.А. Лепіхової, виникнення тривожності – результат недостатньої адаптивності психофізіологічних механізмів, що проявляється в посиленні рівня активації нервової системи і, як наслідок цього, неадекватних поведінкових реакцій [1].

Аналізуючи роботи психологів, які вивчали вікові психологічні зміни психіки людини, вікові періодизації та особливості дитини та дорослого, можна стверджувати, що підлітковий вік є найскладнішим у становленні і розвитку особистості. С. Холл розглядає зрілість підлітка з точки зору соціально-психологічного підходу. Він бачив у підлітковій стадії відображення епохи романтизму і хаосу людства, коли природні сили суперечать вимогам соціального життя. Негативні прояви підлітка зумовлені специфікою цього етапу у загальному розвитку людини, а саме: перехідністю і проміжністю [3].

Поняття тривожності передбачає переживання емоційного дискомфорту, пов'язаного з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям можливої небезпеки.

У психологічній літературі термін «тривожність» не має чітко окресленого визначення. Це пов'язане з тим, що сама тривожність є багатозначною і стосується як стану особистості, так і її рис. Стійкі прояви тривожності пов'язують із наявністю відповідної риси (так звана «особистісна

тривожність»), що активізується за наявності певних стимулів, які розцінюються як небезпечні, пов'язані зі специфічними ситуаціями загрози престижу людини, її самооцінці та самоповазі.

Описуючи психологічний рівень проявів тривожності, виділяють її емоційний, поведінковий та когнітивний компоненти [5].

Емоційна складова тривожності проявляється як складна комбінація переживань людини. Представник теорії диференційованих емоцій К. Ізард вважає, що тривожність складається із домінантної емоції страху та її взаємодії з однією або кількома фундаментальними емоціями: стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом [2].

Дослідження поведінкових проявів тривожності в підлітків показують, що вона по-різному впливає на стійкість поведінки і навички самоконтролю.

При адекватному рівні тривожності відзначається збереження впевненості у своїй силі, відсутність нервовості, а у випадку помилок у діяльності – адекватне ставлення та прагнення виправити їх. При підвищеному рівні тривожності з'являється дратівливість, нетерплячість, а у випадку помилок у діяльності – прагнення пояснити їх зовнішніми причинами.

Описуючи вплив тривожності на мотиваційну сферу, зазначають, що тривожність може шкодити процесу цілепокладання, оскільки активізує дію захисних механізмів психіки. Все ж певний рівень тривожності необхідний для мотивації – це дозволяє передбачити наслідки власної діяльності, активізуватися, докладати зусиль [2].

Вплив тривожності на самооцінку, у більшості випадків, оцінюють як негативний.

Емоційний, когнітивний, та поведінковий компоненти тривожності можуть бути представлені безпосередньо або опосередковано.

Феномен межових психічних станів, яким, безперечно, є стан підвищеної тривожності, завжди цікавив дослідників. Тривожний тип особистості К. Леонгард [6] помістив у власну класифікацію акцентуацій характеру, хронічна пароксизмальна тривожність (панічний розлад) входить до міжнародної медичної класифікації психічних розладів. Окремі представники психоаналітичного напрямку (А. Фройд, З. Фройд, К. Хорні) вважають підвищену тривожність передвісником неврозів та нав'язливих станів. З огляду на це, спектр поширення цього феномену є достатнім, щоб говорити про нього як про актуальну проблему психічного розвитку індивіда.

В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, яка ускладнює гармонійне становлення особистості. Найбільш виражені емоційні реакції виникають у моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з молодшого шкільного віку у підлітковий, що є найбільш сприятливим для виникнення особистісних труднощів. Пошуки власного «Я»

на соціальному, особистісному, екзистенційному рівні є природною еволюцією підлітків, тією фундаментальною потребою, яка обумовлює поведінку підлітка і, в цілому, його світосприйняття. Майже всі почуття та емоції підлітка переживаються на тлі прагнення незвичайного і нового, проте усвідомлена перспектива будь-яких зовнішніх чи внутрішніх трансформацій «Я» не лише приваблює, але й викликає чимало тривожних переживань, які за несприятливих внутрішніх та зовнішніх обставин мають негативні наслідки для процесу соціалізації і розвитку особистості, і є одним із важливих факторів дезадаптації.

У стані тривожності підліток, як правило, переживає не одну, а комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на його соціальні взаємини, на його соматичний стан, на сприйняття, мислення, поведінку. Ключовою емоцією в суб'єктивному переживанні тривожності є страх. Саме тривожність знаходиться в основі цілої низки психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка [6].

Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття підлітка, а й у подальшому його житті порушує функціональні можливості психіки – занижена самооцінка, низький рівень навчання в силу ригідності мислення, відсутності креативу уяви, продуктивності пам'яті – відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості. Так звані «хронічні тривоги» здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. Значна кількість тривожних дітей мають проблеми зі здоров'ям [4].

Саме внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій, є причиною виникнення тривожності. Тривожність підлітка часто порушує його нормальне життя, нерідко виступає причиною порушення соціальних зв'язків з оточуючими.

Злагоджена робота педагогічного колективу, психолога та батьків учня допомагають легше пройти підлітку складний період його життя. Знання дорослими вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає їм змогу ефективно керувати психічним та особистісним розвитком дітей, попереджувати й долати труднощі і проблеми.

Висновки. Таким чином, тривожність в підлітковому віці – це типова проблема, з якою батьки звертаються до психолога чи психотерапевта. Особливу увагу ця проблема привертає тому, що комплексно знижує якість життєдіяльності підлітків, формує складні вторинні симптоматичні утворення. Підвищений рівень тривожності у підлітків можна пояснити тим, що у цей віковий період тривожність є вищою ніж у інші вікові періоди. Це пов'язано з тим, що в цей час виникає багато внутрішніх конфліктів і протиріч, і сама ситуація розвитку підлітка має в собі протиріччя – він відчуває себе дорослим, водночас дорослі його сприймають як дитину. Всі ці протиріччя відбуваються за несприятливих умов, що роблять підлітка більш вразливим до виникнення психотравм, що в свою чергу призводить до підвищеної тривожності. Проте складність полягає у тому, що тривожність часто не діагностують, коли

помічають психосоматичні прояви, як наслідок, психосоматичні порушення та невротичні комплекси переростають у складні хронічні захворювання, оскільки справжнє джерело проблем залишається поза увагою і саме тому так важливо приділяти цьому увагу і діагностувати підвищену тривожність вчасно.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2008. 379 с.
2. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2006. 464 с.
3. Максименко С.Д., Зайчук В.О., Клименко В.В., Соловієнко В.О. Загальна психологія. Підручник для студентів вищих навчальних закладів. К. : МАУП, 2000. 256 с.
4. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: Навч. посібник / Н.Ю. Максимова. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
5. Прихожан А.М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка. М. : «МОДЕК», 2000. 304 с.
6. Фрейд З. Психоанализ и детские неврозы. С-Пб. : Алетейя, 2000. 296 с.

Гатич Валентина Іванівна,
практичний психолог Центру комплексної
реабілітації дітей та осіб з інвалідністю
Конотопської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Актуальність дослідження. Рівень цивілізованості будь-якої держави визначається ставленням до найбільш вразливих її членів, які потребують комплексного захисту, насамперед до дітей з інвалідністю. За статистичними даними, в Україні кількість дітей з інвалідністю віком до 18 років у 2017 році сягнула показника 159 044 дітей. [19]. На думку Є. Холостової та Н. Дементьєвої [21], інвалідність – це специфічна ситуація розвитку й стану особистості, що супроводжується обмеженнями життєдіяльності в найрізноманітніших її сферах. У різних країнах як причини, так і наслідки інвалідності неоднакові. Це зумовлено різними соціально-економічними й соціокультурними умовами і залежить від тих кроків, які здійснює держава для підвищення добробуту своїх громадян.

Згідно з розподілом дітей з інвалідністю до 18 років за причинами інвалідності в Україні (всього: 159 044 особи) у 2017 року на захворювання центральної нервової системи (II місце) припадає 25 885 осіб, з них: дитячий церебральний параліч (ДЦП) 13 699 осіб [98, с. 59]. Відповідно до наукових досліджень (Л. Бадалян [1], В. Козьявкін [98]), ДЦП – це одне із важких і складних захворювань центральної нервової системи [6].

У процесі становлення всебічного розвитку особистості дитини з ДЦП, важлива роль відводиться сім'ї, яка є одним із основних чинників забезпечення

її залучення до системи суспільних відносин. Особливості функціонування сім'ї, її активність у процесі розвитку, виховання й освіти дитини з особливими потребами визначає її психофізичний та соціокультурний статус в майбутньому, рівень соціально-інтеграційного і реабілітаційного потенціалу.

Сім'ї, які мають дітей з обмеженими можливостями, потребують особливої уваги, оскільки саме в таких родинах спостерігаються зміни на психологічному, соціальному й соматичному рівнях. У зв'язку з цим особливо важливою постає проблема психологічної допомоги таким сім'ям.

Аналіз різноманітних питань, що виникають у родинах із дитиною з особливими потребами, зокрема з ДЦП викладено в працях багатьох авторів. Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова, Т. Комар досліджували вплив психологічного клімату в сім'ї на виховання дитини; О. Агавелян, О. Комарова, В. Юртайкін виокремили стадії пристосування сім'ї до народження хворої дитини; Л. Кислян вивчав проблеми адаптації родини до виховання дитини з особливими потребами; М. Певзнер, Е. Мастюкова, І. Мамайчук, Л. Кіреєва вказували на необхідність наукового вивчення таких родин й на розробку корекційних заходів, призначених для надання їм конкретної допомоги; Л. Гриценко, Т. Ілляшенко, Г. Ком'ячіна досліджували психологічні проблеми сімей, які виховують дітей з особливими потребами та ін. [21].

Мета дослідження. Розглянути особливості розвитку дітей з особливими потребами, зокрема з ДЦП, основні характеристики функціонування їх сімей та зміст й специфіку надання їм психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Щоб спланувати, організувати та надати психологічну допомогу сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, зокрема дітей з ДЦП, необхідно проаналізувати психофізичний, соціальний розвиток дітей з відповідним захворюванням та психологічні особливості родин, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Діти з порушенням психофізичного розвитку, в тому числі з ДЦП, мають специфічні труднощі, зумовлені характером і мірою вираженості відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення на ранніх етапах розвитку. У дитини з ДЦП передусім усунена з діяльності або суттєво обмежена важлива функціональна система – рухова. Порушення рухової активності при дитячому церебральному паралічі дітей МШВ призводить до суттєвих змін як фізичного, так і соціального розвитку дитини [15; 22]. Виражена рухова патологія нерідко в поєднанні з сенсорною недостатністю може бути однією з причин порушень та/або несформованості довільності психічних (пізнавальних, емоційних та вольових) процесів, станів й особистісних властивостей, прояву поведінки і діяльності у дітей з діагнозом ДЦП у соціальному середовищі [4; 5; 6].

Важливою ланкою в патогенезі психічних порушень у дітей з церебральним паралічем є недорозвиненість або аномальний розвиток найбільш молодих мозкових структур, які розвиваються уже в постнатальний період [22]. Особливості психічного розвитку дітей з діагнозом ДЦП можуть бути обумовлені двома чинниками: біологічними особливостями, пов'язаними з

характером захворювання; соціальними умовами – впливом на дитину родини та навколишнього середовища.

Як правило, у таких дітей діагностуються психічні порушення, насамперед, затримка психічного розвитку з переважним недорозвиненням пізнавальної діяльності. Основна особливість затримки психічного розвитку при ДЦП полягає в дисгармонійності розвитку окремих психічних функцій (К. Семенова, Е. Калижнюк та ін.).

Утім переважає все-таки первинна недостатність інтелекту. Інтелект дітей із церебральним паралічем різниться: одні мають нормальний або близький до нормального інтелект, в інших спостерігається затримка психічного розвитку, у частини дітей – розумова відсталість (різного ступеня тяжкості). Особливістю інтелектуальної недорозвиненості дітей із ДЦП у поєднанні із затримкою психічного розвитку є низька концентрація уваги, слабкість пам'яті, інертність мислення. Абстрактне мислення й кмітливість у них виражені краще. При ДЦП не тільки сповільнюється, а й патологічно спотворюється процес формування мовлення, у дітей відзначається затримка й порушення формування всіх аспектів мовлення. Зазначені психічні порушення впливають на поведінку дітей із ДЦП у суспільстві. Аномалії розвитку психіки дітей з діагнозом ДЦП утруднюють процес соціалізації, додатково травмують їхню психіку, знижують стресостійкість [4; 5; 6].

Сім'я є найпершою інстанцією, у якій дитина отримує зворотний зв'язок від інших людей стосовно власної особистості та вчиться сприймати себе очима оточуючих. Батьківське ставлення визначається як цілісна система різноманітних відчуттів батьків стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що проявляються у спілкуванні з нею, особливостей сприймання й розуміння характеру дитини, її вчинків [18].

Сучасна сім'я дитини з ДЦП поряд з традиційними має виконувати і низку специфічні функції, у зв'язку з наявністю у дитини порушення розвитку (абілітаційно-реабілітаційну, корекційну, компенсаторну). Провідними функціями сім'ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова [10].

В сім'ях, які виховують дитину з інвалідністю поряд з різноманітними проблемами також виникають й психологічні, серед яких можуть бути наступні [14]:

1. догляд за дитиною в основному лягає на материнські руки. Результати дослідження [12] сімей, які виховували дитину (або дітей) з певними фізичними або психічними вадами показали, що є відмінності між сприйманням дитини у жінок та чоловіків. Батько, на відміну від матері, майже не піклується про дитину з інвалідністю, при цьому намагається контролювати виховний процес у загальному вигляді;

2. догляд за дитиною дуже обмежує професійну діяльність і дозвілля (особливо для матері). У більшості випадків один із членів сім'ї змушений залишити роботу, відмовитися від перспектив кар'єрного росту. Отже, різко порушуються або деформуються життєві цілі членів такої родини, у них формується комплекс «власної неповноцінності» [17];

3. неповноцінна дитина впливає на стосунки між подружжям. Далеко не кожний батько сприймає хвору дитину. Багато авторів (О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго) вказують на високу вірогідність розпаду сімей, що не зуміли подолати кризи, викликану народженням дитини з інвалідністю [18];

4. найбільшим стресом для сім'ї є кризи, які постійно повторюються, а також різні вимоги в різні періоди розвитку або конфронтація з тим фактом, що ваду не подолати. Характеризуючи психологічний стан родини, слід зазначити, що тут ми маємо справу з особливою екстремальністю, яка у часі взагалі не обмежена;

5. великим стресом для здорових дітей у родині є дитина з вадами здоров'я. У старших сестер та молодших братів існує підвищений ризик психосоціальних розладів. Наслідки такого стресу виявляються в більш пізньому дитячому та підлітковому віці [14, с. 621]. Згідно з Положенням Комісії захисту прав дитини ООН, брати і сестри дітей інвалідів – це діти, які потребують захисту і реабілітації. Це особливі діти. Залежно від взаємин в родині вони можуть бути опорою і захистом своїм рідним. Але не отримавши підтримки, можуть зламатися і відмовитися від хворого брата або сестри. Брати і сестри в сім'ї дитини інваліда є першим і дуже важливим етапом інтегрованого виховання, що значно полегшить їй входження в соціум. А для здорових дітей, якщо хворі брат чи сестра не стали джерелом страждань, є шанс стати милосердною і доброю людиною, а, можливо, і обрати професію лікаря, психолога, педагога або соціального працівника [2];

6. потрібні великі фінансові затрати на медичні, педагогічні та психологічні заходи. Проблема матеріальних нестатків, які супроводжують сім'ю з дитиною інвалідом, є дуже гострою і важкою, бо мама, здебільшого не працює, зайнята доглядом за дитиною. Лікування, поїздки в пошуках нових лікарів і методів зцілення потребують чималих коштів [21].

Реалізація батьками, які виховують дитину з ДЦП, традиційних та специфічних функцій, у зв'язку з наявністю різного кола проблем, виявляється утрудненою та потребує професійної допомоги й підтримки з боку різних фахівців медичного, психолого-педагогічного, соціального профілю.

За даними фахівців О. Чарова, В. Ткачова своєчасна допомога сім'ї здатна не лише ефективно оптимізувати особистісний розвиток дитини, але й сприяти усуненню психологічних проблем у дорослих [11].

Психологічна допомога родинам із дітьми з особливими потребами (в т.ч. з ДЦП) потребує комплексного й систематичного підходу, що дозволяє через оптимізацію внутрішньосімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, й батьківсько-дитячих стосунків розв'язувати проблеми допомоги дитині. В першу чергу, фахівцю у роботі з відповідними сім'ями потрібно підходити з гуманістичних позицій, орієнтувати батьків на випереджаючу підготовку дитини до самостійного життя та формувати позитивні перспективи її особистісного розвитку [3].

Провідними напрямками психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими потребами є діагностичний, консультативний, корекційний, реабілітаційний, прогностичний, мультидисциплінарний [3].

За твердженням Д. Зака [7], зміст психологічної роботи з «особливими» родинами складається з трьох складових: психологічного вивчення проблем, які виникають у членів сім'ї у зв'язку з вихованням в ній дитини з особливими потребами; психологічного консультування сімей; психолого-педагогічної й психокорекційної роботи з дітьми та їх батьками.

На думку І. Поташова, психолого-педагогічна допомога сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями, має включати наступні етапи:

1. інформування (фахівець зобов'язаний надати сім'ї або окремим її членам необхідний та достатній в кожному конкретному випадку обсяг знань про закономірності та особливості розвитку дитини, про його можливості й ресурси, про суть самого розладу, наявного в дитини, про питання виховання і навчання такої дитини тощо;

2. індивідуальне консультування (практична допомога батькам дітей з обмеженими можливостями, саме: пошук розв'язання проблемних ситуацій психологічного, виховально-педагогічного, медико-соціального та іншого характеру;

3. сімейне консультування як своєрідна форма психотерапії: фахівець здійснює підтримку в подоланні емоційних й комунікаційних порушень у сім'ї, які виникають унаслідок народження особливої дитини [11].

У зв'язку з тим, що родина не завжди може бути проінформована про причини відхилень, методи допомоги, особливості взаємодії з дитиною, а також про подолання різних труднощів у навчанні, вихованні та спілкуванні з дитиною в сім'ї, у роботі психолога важливим є корекційна робота. В. Ткачова [20], виділяє такі напрямки корекції, як: гармонізація сімейних стосунків; корекція психічного стану матері; корекція дитячо-батьківських стосунків; допомога в адекватній оцінці можливостей дитини (як фізичних так і психологічних); навчання матері спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною в домашніх умовах; навчання матері спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистості дитини [3].

Ефективність психологічної допомоги сім'ям із дітьми з ДЦП певною мірою залежить від впливу на соціально-психологічне середовище. Відповідний вплив може реалізовуватися у вигляді психологічного супроводу на кожному віковому етапі з дотриманням принципів (усебічного вивчення й задоволення потреб сім'ї, конфіденційності, психологічної довіри, гуманного й чутливого ставлення до кожного з членів родини) [11].

Серед методів психологічної допомоги «особливим» родинам можуть застосовуватися такі, як: гештальт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія, аутотренінг, арт-терапія, метод виховально-педагогічного впливу на психічний розвиток самої дитини з ДЦП й засоби навчання їх батьків корекційно-розвивальним технологіям тощо.

У межах консультативної й корекційної роботи з батьками у розв'язанні проблем, психолог може застосовувати різні форми індивідуальної, групової й сімейної роботи, до яких належать: комплекс тренінгових вправ «Сім кроків», психокорекційні заняття «Гармонізація внутрісімейних взаємин», письмові форми викладання проблем – батьківські твори: «Моя проблема», «Мій життєвий шлях», «Історія життя моєї дитини» тощо [13; 16].

Розглянемо особливості надання психологічної допомоги дітям з ДЦП та їх сім'ям на прикладі Центру комплексної реабілітації дітей та осіб з інвалідністю Конотопської міської ради Сумської області. Психологічна допомога «особливим сім'ям» здійснюється за такими напрямками: діагностичний (комплекс завдань для первинного тестування згідно протоколу звіту, анкети-опитувальники, тест «Малюнок сім'ї» тощо); корекційно-реабілітаційний й консультативний (комплекс занять з арт-терапії, ігротерапії, казкотерапії, просвітницькі та тематичні бесіди: «Наша сім'я», «Оточуючий навколишній світ», батьківські збори, зустрічі, індивідуальні консультації тощо).

Отже, психологічна допомога сім'ї із дитиною з ДЦП може сприяти формуванню позитивної виховної моделі «співробітництва». Корекція світовідчуття і гармонізація самосвідомості спроможні зумовити якісні зміни ставлення батьків до дитини і сприйняття її проблем. Завдяки цьому у батьків формується установка на безумовне прийняття дитини такою, якою вона є [3].

Висновки. Особливості розвитку дитини з порушенням опорно-рухового апарату та функціонування її сім'ї призводять до потреби надання їм професійної психологічної допомоги. Системна, цілеспрямована, комплексна психологічна допомога «особливим» сім'ям може надати можливість реалізувати індивідуальний підхід до кожної дитини, знизити психоемоційне навантаження на батьків й підвищити корекційно-реабілітаційні можливості родини. Головною метою психолога має бути надання такої психологічної допомоги, з допомогою якої батьки змогли би побачити перспективу розвитку своєї дитини в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В. Дитячий церебральний параліч. Київ, 1998. 427 с.
2. Борщевська Л. В., Зіброва Л. В., Іванова І. Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами Київ: Укр. ін т соціальних досліджень, 1999. 79 с.
3. Буковська О. О. Напрямки психологічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими : *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Вип. 114. С.12-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_114_5 (дата звернення: 12.05.2021 р.).
4. Єгорова К. Г. Врахування деяких аспектів соціального та психічного розвитку молодших школярів з дитячим церебральним паралічем у роботі педагога соціального в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі*: матеріали міжнародної науково-практичної

конференції (м. Київ, Україна, 2–3 квітня 2021 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. 180 с.

5. Єгорова К. Г. Особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем у соціально-реабілітаційній роботі майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників в інклюзивному середовищі. *Актуальні проблеми практичної психології* : збірник статей VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Глухів, 20-21 лютого 2020 року). Глухів – Суми, 2020. С. 31–35.

6. Єгорова К. Г. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2020. 332 с.

7. Зак Д. Я. Психокорекційна допомога сім'ям, виховуючим ребенка с особыми жизненными потребностями. URL: [http:// конференция.com.ua/pages/view/681](http://конференция.com.ua/pages/view/681) (дата звернення: 12.05.2021 р.).

8. Іванова І. Б. Соціально психологічні проблеми дітей інвалідів. Київ: Логос, 2000. 89 с.

9. Козьявкін В. І., Бабадаглы М. А., Лунь Г. П. и др. Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации – Метод Козьявкина. Пособие реабилитолога / под ред. проф. В. И. Козьявкина. Львов, 2012. 240 с.

10. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

11. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Херсон: Точка, 2013. 244 с.

12. Лунгул І.В. Посттравматичні стресові ситуації в сім'ях із дітьми інвалідами. *Актуальні проблеми психології*. Том Х. Частина 5. / за ред. академіка С.Д. Максименка. Київ: Главник, 2008. 608 с.

13. Оклеї-Проданюк О. В., Собкова С. І. Організація роботи практичного психолога з сім'ями дітей в закладах інтернатного типу. *Науково-методичний вісник*. Випуск 6 «Психологічна служба». Чернівці: Технодрук, 2008. С. 185 – 186.

14. Перре М., Бауманна У. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2002. 1312 с.

15. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни: метод. пособ. Санкт-Петербург, 2006. 112 с.

16. Прокопчук С. М. «Школа життєвої компетентності» для батьків дітей з особливими потребами. URL: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&task (дата звернення: 12.05.2021).

17. Радченко М. І. Особистісна саморегуляція дорослих у сім'ях з розумово відсталими дітьми інвалідами : автореф... канд. психол наук: 19.00.01. Київ, 2006. 18 с.

18. Савина Е. А., Чарова О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии. *Вопросы психологии*. 2002. № 6. С. 15 – 23.

19. Статистичний збірник «Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства» державної служби статистики України. Київ, 2018 / Державна служба статистики України. URL: ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publzhahist_u.htm (дата звернення: 15.09.2018).

20. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Москва: УМК «Психология», 2003.

21. Ходаківська О. М. Психологічні особливості сім'ї з дитиною-інвалідом. Проблеми сучасної психології : *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2009. Випуск 5. С. 445 – 455.

22. Холостова Е. И., Дементьева Н. Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособ. Москва, 2002. 340 с.

Демид Вікторія Мар'янівна,
студентка II курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ САМОПОЧУТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Особливості впливу пандемії на особистісні переживання молоді – є як ніколи актуальне питання у нашому житті. Кожен з нас відчуває на собі вплив та наслідки цієї глобальної соціальної ізоляції. Вимушена соціальна ізоляція, депривація звичних для багатьох форм офлайн комунікації підвищує імовірність зіткнення особистості з інформаційними ризиками, фейками, комунікативними бар'єрами, що веде до викривленого інтерпретування подій та, в решті-решт до високого рівня особистісної тривожності та навіть до депресії.

Мета дослідження – визначити основні аспекти самопочуття студентської молоді під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема психологічних станів під час карантину та в період пандемії COVID-19 вивчалась Но С.С., Parodi S.M., Lui V.X., Rubin G.J., Wessely S., Varnum P., Lima C.K., Carvalho P.M., Lina I.A., Lai J., Ma S., Wang J., О.М. Бойко, Т.І. Медведєвою, С.М. Єніколоповим, О.Ю. Воронцовою, О.Ю. Казьміною, М.Ю. Сорокіним, Є.Д. Касьяновим, Г.В. Рукавішніковим, К.В. Федосенко та ін.

Психологічні наслідки пандемії серед населення проявлялися збільшенням рівня тривоги, депресії, частоти нав'язливих станів (емоцій, думок, дій), порушень поведінки (стратегії уникнення, гіперактивності, занепокоєння). Люди за таких умов, незалежно від залучення до ситуації, могли відчувати безпорадність, страх і занепокоєння з приводу того, що вони захворіють або помруть, або звинувачувати інших, які потенційно можуть спричинити психічний розлад. Зокрема, особи, які перебували на самоізоляції вдома внаслідок інфікування чи контактування з пацієнтами з COVID-19, зазнавали значного емоційного напруження через обмежені можливості в соціальній взаємодії, потерпали також від фізичного напруження через брак простору для привичного способу життєдіяльності. Для більшості осіб обмежена життєва ситуація запустила ряд стресогенних особистісних процесів, а для деяких людей при тривалому перебуванні в ній може створити умови для формування коронавірусного синдрому аналогічного чорнобильському чи так

званої коронафобії. Найбільшими активізаторами психологічного напруження стали такі, як: тривалість карантину, страх інфекційного зараження, фрустрація, нудьга, самотність, неадекватність базових запасів, неадекватність інформації, стигматизація, фінансові втрати [4].

Важливим фактором самопочуття студентів під час дистанційного навчання є почуття тривожності та самотності. Під тривожністю розуміють індивідуальну психологічну особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення. У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на протиріччя, на конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальним. Тривожність це стан, що переживається людиною як скованість, напруженість, причину якої вона усвідомити не може [2]. У загальному розумінні самотність визначають як соціально-психологічне явище, емоційний стан, пов'язане з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми та зі страхом їх втрати в результаті вимушеної або наявної психологічної причини соціальної ізоляції [1]. Варто зазначити, що проблема самотності з давніх-давен турбувала людство. Це пов'язано з тим, що даний феномен хоча й присутній у житті кожної людини, проте його форми і ступінь прояву досить різні. Також стан самотності може бути пов'язано з тривожністю, соціальною ізоляцією, депресією, нудьгою. Це пояснює сильніший прояв цих станів у студентської молоді, адже вони піддаються багатьом подразникам психологічного стану в умовах дистанційного навчання.

Ще одним, не менш важливим фактором, який впливає на самопочуття студентів – є психологічна ресурсність. Психологічна ресурсність особистості – це здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим. Саме у психологічній ресурсності розкривається автентичність особистості. Психологічна ресурсність особистості виявляється у її здатності саморозвиватися, умінні бути компетентною у життєвих та професійних питаннях, автономною у прийнятті рішень, самодостатності у долатті складних життєвих ситуацій, умінні підтримувати та надихати інших, умінні бути творчою та досягати успіху. Компонентами психологічного ресурсу особистості є такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність [3].

У нашому дослідженні ми використали методику діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона, опитувальник психологічної ресурсності особистості О.С. Штепи та авторську анкету. У проведеному емпіричному дослідженні взяло участь 117 осіб. Усі без виключення респонденти – студенти закладів вищої освіти, котрі навчаються на різних курсах: 12 (10,3%) респондентів 1-го курсу; 53 (45,3%) респондентів 2-го курсу; 16 (13,7%) респондентів 3-го курсу; 27 (23,1%) респондентів 4-го курсу; 7 (6%) респондентів 5-го курсу; 2 (1,7%) респондентів 6-го курсу. Серед

загальної кількості опитуваних 78,6% представниці жіночої статі, 21,4% – представники чоловічої.

Відповідно до методики суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона, у нас вийшли такі результати. У 68 (58,1%) осіб виявлено низький рівень, у 38 (32,5%) осіб – середній, та у 11 (9,4%) осіб – високий рівень суб'єктивного відчуття самотності (див рис. 1).



Рис. 1. Розподіл студентів за показником рівня відчуття самотності

Серед респондентів, у яких визначився високий рівень самотності переважають особи жіночої статі, та студенти другого та п'ятого курсів. Також у ці респонденти зазначили, що їх емоційний стан погано впливає на результати навчання, вони відчують, що виконують роботу та завдання через силу, їм здається, що їхню працю не цінують та їхні старання нічого не варті. Більшість зазначили, що дистанційне навчання вдома викликає у них стан нервового напруження, підриває їхнє емоційну сферу, не викликає ніякої цікавості, постійно виснажує, розчаровує, а думки про складання сесії дистанційно викликає у них тривогу.

У восьми з одинадцяти студентів виявлено високий рівень особистісних переживань спричинених соціальною ізоляцією, а також дистанційним навчанням. Опрацювавши відповіді 117 респондентів ми отримали такі результати. У 23 (20%) осіб високий рівень, у 59 (50%) осіб середній рівень, у 35 (30%) осіб низький рівень психологічної ресурсності (див. рис. 2).



Рис. 2. Розподіл студентів за показником рівня психологічної ресурсності

Високий рівень психологічної ресурсності характеризується вмінням людини активізувати власні ресурси у певних напрямках. Згідно з нашими результатами, у людей із високим рівнем загальної ресурсності домінує активізація власних ресурсів у таких шкалах, як: «доброта до людей», «допомога іншим», «успіх», «робота над собою», «знання власних ресурсів» та «вміння використовувати власні ресурси». У респондентів із низьким рівнем переважають низькі результати у таких шкалах, як: «упевненість у собі», «самореалізація у професії», «любов», «віра у добро» та «вміння оновлювати власні ресурси».

За результатами авторської анкети на визначення особистісних переживань та тривожності можна виокремити такі рівні особистісної тривожності у студентів, спричиненої дистанційним навчанням. У 13 (11%) осіб було визначено високий рівень, у 35 (30%) осіб – середній, у 69 (59%) осіб – низький рівень прояву особистісних переживань (рис. 3).

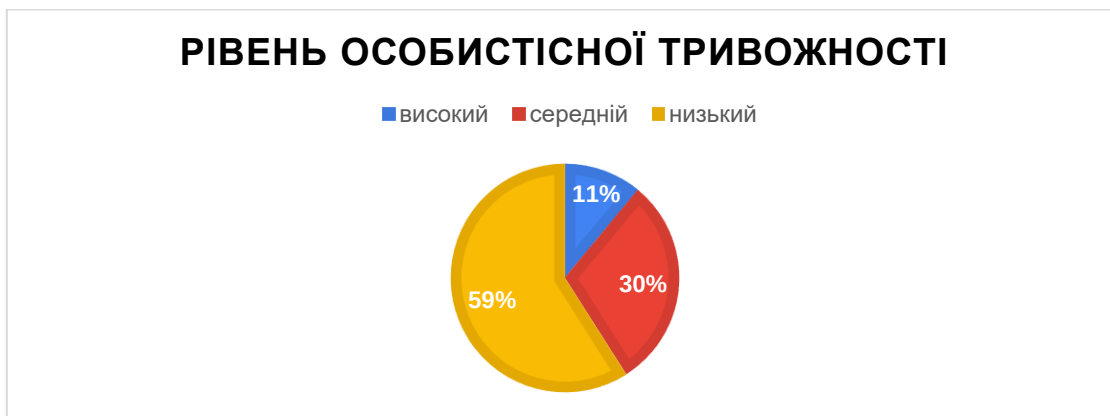


Рис. 3. Розподіл студентів за показником рівня особистісної тривожності

Варто зазначити, що студенти, у яких виявили високий рівень особистісної тривожності, також більшість з них отримали високий рівень самотності, та усі отримали низький рівень психологічної ресурсності.

Досліджувані зазвичай обирали варіант відповіді «постійно» серед запропонованих тверджень. Вони зазначали, що дистанційне навчання забирає у них багато сил та енергії, воно їм не приносить задоволення, вони відчують постійний стрес та страх перед сесією. Студенти також відчують себе покинутими, відрізнаними від соціуму, страждають від відчуття самотності та втратили тісне спілкування з близькими людьми.

Висновки. Підсумовуючи викладене, варто наголосити, що самопочуття студентів в умовах дистанційного навчання залежить від почуття самотності, тривожності та рівня психологічної ресурсності. Студенти кожного дня піддаються стресу, який є наслідком постійного перебування вдома, однотонності кожного дня, дефіциту спілкування з людьми та переживання через процеси навчання.

За даними нашого дослідження можна зазначити, що у більшості студентів підвищився рівень самотності, тривожності, а також знизився рівень психологічної ресурсності. Саме ці психологічні складові впливають на

загальне самопочуття молоді під час дистанційного навчання, не дозволяють студентам насолоджуватися життям на повну, піклуватися про себе, стримують у більшості діях, не дають рухатися вперед до своїх цілей і сковують у прояві своєї унікальності. Зменшення простору, надлишок інформації про хворобу, підвищені вимоги до самого себе та збоку викладачів, виснажливість онлайн навчання, втрата попередніх тісних взаємин – це все наслідки негативних емоційних станів, та, власне, соціальної ізоляції, спричиненої пандемією COVID-19.

Список використаних джерел

1. Мухиярова Е.Н. Переживание одиночества в зрелом возрасте (гендерный аспект): автореф. дис... канд. психол. н. 19.00.01 общая психология, история психологии. Санкт Петербург. 2006. 19 с.
2. Тревога и тревожность: хрестом. Санкт Питербург : Питер. 2001. 256 с.
3. Штепа О.С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. 2011. Том 11. Вип. 4. Ч.2. С. 335-361.
4. Brooks, S. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. URL: [https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(20)30460-8/fulltext) (дата звернення: 18.04.2021р.).

Дзюба Тетяна Михайлівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного
Університету імені В.Г. Короленка

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

Актуальність дослідження. Важливою інтегральною характеристикою соціального пізнання виступає суб'єктність особистості. У новітніх наукових психологічних дослідженнях поняття «суб'єктність» широко використовується для методологічного аналізу пізнавальної активності та життєдіяльності дорослої людини (К.А. Альбуханова-Славська, О.В. Брушлинський, В.М. Галузяк, В.О. Петровський, О.О. Сергієнко, М.Л. Смутьсон, Г.С. Сухобська, В.О. Татенко та ін.). Водночас, у широті досліджень проблемного поля феномену суб'єктності чітко простежуються спроби віднайти єдину методологічну основу, яка б дала змогу зіставляти результати, отримані в різних дослідницьких школах і напрямках. Окрім того, слід зважити також на той факт, що становлення суб'єктності в онтогенезі зумовлює перехід в процесі соціалізації та індивідуалізації до власної траєкторії розвитку та набуття дорослою людиною соціальної зрілості.

К.В. Карпінський визначає суб'єктність як мінливу властивість особистості, обумовлену її субстратними характеристиками. Зокрема,

суб'єктність – є якісною властивістю, яка визначає здатність особистості до самоорганізації, саморегуляції; забезпечує узгодження зовнішніх і внутрішніх умов здійснення діяльності в часі; стає центром координації усіх психічних процесів, станів, властивостей, а також здатностей, можливостей і обмежень особистості відносно об'єктивних і суб'єктивних цілей, домагань і задач життєдіяльності [1].

Метою дослідження став теоретичний аналіз психологічного змісту та сутнісних ознак суб'єктності людини на етапі середньої дорослості.

Виклад основного матеріалу. Соціальна зрілість дорослої людини характеризується становленням нового рівня суб'єктності. Основу суб'єктності складає розвинена рефлексія, коли доросла людина звернена і до самої себе, і до інших людей (В.І. Слободчиков, Є.М. Ісаєв).

Суб'єктність – це основа особистості, інтегральна здатність людини вибудовувати своє життя у відповідності до своїх цілей та цінностей [4].

Обґрунтовуючи зміст соціальних «новоутворень» дорослої людини, В.І. Слободчиков визначає середню дорослість як етап універсалізації (перехід до старості) і виокремлює змістові характеристики суб'єктності людини:

1) суб'єктність особистості виявляється в активній творчій позиції дорослої людини при вирішенні нею життєвих завдань, в її здатності до саморегуляції та саморефлексії своєї діяльності;

2) суб'єктність – це особлива форма рефлексії самого себе, саморефлексії, яка виявляється у здатності дорослої людини розв'язувати будь-які протиріччя (за Г.В. Лобастовим [3]);

3) аксіома: щоб відбутися в якості суб'єкта, людина має довести власну суб'єктність, тобто вона вільно може брати на себе відповідальність за саму можливість неузгодженості цілей і результатів своєї активності;

4) як суб'єкт людина породжує себе в кожній своїй дії, проходячи цикл відповідних стадій суб'єктогенезу (народження суб'єкту):

I стадія – виявлення себе як суб'єкта діяльності, яка має відбутися, тобто прийняття людиною на себе відповідальності за непередбачувані завчасно результати своєї діяльності;

II стадія – виявлення себе як суб'єкта цілепокладання, тобто переживання можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до створення образу бажаного результату і своєї здатності реалізувати бажане:

III стадія – виявлення себе як суб'єкта, який здійснює діяльність «тут і тепер», тобто реалізація можливостей, які відкриваються у здійснюваних за власної волею діях;

IV стадія – виявлення себе як суб'єкта, який відбувся у дії, тобто оцінка результатів як особистісно значущого новоутворення, що детермінований власною активністю.

Проблема суб'єктності особистості широко представлена й у роботах В.О. Петровського [5]. «Бути соціально зрілою особистістю» відповідно ідеї суб'єктності В.О. Петровського виявляється у: прагненні (активності) людини бути суб'єктом своїх вітальних контактів зі світом, тобто всього того, що

стосується її тілесного життя; прагненні бути суб'єктом предметної діяльності, яка може бути розкрита через ціннісно-сміслові утворення, механізми саморегуляції; прагненні бути суб'єктом самосвідомості, тобто процесу породження системи уявлень про себе, про свою сутність, породження образу свого Я (самопокладання у рефлексії); прагненні бути суб'єктом спілкування, що виявляється у відображеності людини в житті інших людей.

Відображена суб'єктність – це ідеальна форма буття однієї людини в іншій людині, її представлення й продовження в інших людях (метаіндивідне існування особистості).

Згідно акмеологічного підходу етап середньої дорослості характеризується оптимальною композицією суб'єктних властивостей особистості за трьома критеріями:

- 1) ефективність діяльності (життєвого шляху);
- 2) максимальна самореалізація особистості (її професійна та екзистенціальна задоволеність);
- 3) досягнення особистістю найвищого рівня розвитку (реалізації здібностей) [6].

Окреслені критерії визначаються науковцями як соціальна зрілість особистості, яка виявляється в здатності дорослої людини бути адекватним та активним суб'єктом (самодостатньою, творчою, конкурентоздатною особистістю). Соціальна зрілість здатність виявляється в: ролі особистості як інтегратора своїх психічних функцій, своїх ресурсів (самоконструювання своєї суб'єктності); вирішення особистістю внутрішніх та зовнішніх протиріч у процесі вироблення й реалізації картини (образу) світу, базової культури, світобачення, концепції (стратегії) життя, життєвих цінностей, особистісного кредо, життєвої позиції, життєвого шляху. Основою цього є перехід у поведінці від опори на середовище, від зовнішньої регуляції до опори на себе (до саморегуляції); до життєвого вибору через самовизначення на основі свободи й відповідальності [2].

Висновки. Суб'єктність є важливою характеристикою особистості, її здатності поєднувати свої психічні якості й особистісні властивості в єдиний функціональний комплекс, здатність співвідносити себе із зовнішніми й внутрішніми умовами життя, здатність до перетворення діяльності й життєдіяльності. В основі суб'єктності лежать механізми суб'єктної активності, а психологічним критерієм суб'єктності є процес ініціації саморозвитку і набуття соціальної зрілості.

Список використаних джерел

1. Карпинский, К.В. (2006). Подходы к пониманию субъекта в психологии. Весн. Гродз. дзярж. ун-та. Сер, 4, 59-65.
2. Клапаред, Э. (2007). Психология ребенка и экспериментальная педагогика: Проблемы и методы. Душевное развитие. Умственное утомление. Душевное развитие. Умственное развитие: пер. с фр. М.
3. Лобастов, Г.В. Проблемы логики в психологии / Логика. М.: НИИ школьных технологий, 2009.

4. Митина, Л.М. (2004). Психология труда и профессионального развития учителя.

5. Петровский, В.А. (1996). Личность в психологии: Парадигма субъективности: Учебное пособие. Феникс.

6. Слободчиков, В.И., & Исаев Е.И. (2000). Основные ступени развития субъектности человека. In Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе (р. 212).

Дидів Марта-Вікторія Василівна,
студентка II курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАБІНГУ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Актуальність дослідження. В останні роки сучасна глобальна мережа інтернет стає продовженням життя користувача, середовищем, де сучасній людині є набагато комфортніше та зручніше ніж в живому спілкуванні. У наш час смартфон став предметом першої необхідності, адже легкість під'єднання до інтернету, його економічна й локальна доступність та можливість користування із будь-якого девайсу, зробили його основним помічником і порадиником сучасної людини. Однак, сучасні гаджети принесли в життя людини і нові проблеми. Їх вдосконалення наклало колосальний відбиток на розвиток практично всього людства. Сьогодні про постійні порушення, залежності та іншого виду деструкції не говорить хіба що лінивий. Цікаво, що інколи люди визнають, що надмірне користування мобільним телефоном призводить до проблем, хоча свою, видну неозброєним оком залежність від нього різко заперечують.

Мета дослідження – дослідити, на якому рівні у студентської молоді проявляються елементи фабінгу, а також виявити наявні взаємозв'язки фабінгу та его-станів.

Виклад основного матеріалу. Користування новітніми технологіями кардинально змінює не тільки поведінку, але й свідомість. Поступово виникає звичка у вживанні гаджетів, все частіше і частіше, формується залежність. Звісно, що користування такого роду девайсами, це – передусім спосіб реалізації віртуального спілкування, яке імітує структуру, функції і результати реальних стосунків і дій людини, через віртуальні образи [3, с. 21]. Однак, коли мова йде вже про порушення певної норми цієї «віртуальності», ми вже можемо говорити про формування певної залежності від тих чи інших видів користування девайсами.

Як правило, людей дуже дратує, коли співрозмовники їх ігнорують і концентруються на своїх смартфонах. Проте, вони не помічають, як часто

роблять це самі. Основними ознаками схильності до фабінгу є: тримання смартфона в руці під час ходьби; миттєве хапання смартфона при звукових оповіщеннях, незважаючи на бесіду з людиною; побоювання пропустити щось важливе в стрічці новин; безпідставне перегортання вже побаченого у мережі; під час відпочинку (вечірка, прогулянка) людина більшу частину часу приділяє гаджету, просто переглядаючи стрічку новин, а під час їжі не може від нього відірватися [4].

Проблема фабінгу зустрічається у дослідженнях В. Вербицького, який вважає, що інтернет залежність пов'язана з поширенням смартфонів і постійним доступом до мережі. У своїх дослідженнях він окреслює фабінг, як «один із проявів кіберзалежності, коли особа нехтує увагою оточуючих чи співрозмовників, відволікаючись на свій смартфон чи інший мобільний девайс» [1, с. 16]. Л. Шатирко та О. Гурова подають визначення фабінгу, як «нав'язливе використання смартфона чи планшета, з виходом в інтернет, під час спілкування» [5, с. 120].

Здійснивши теоретичний аналіз результатів проведених досліджень, можемо виділити три головні причини, котрі на нашу думку можуть сформувані у людини кіберзалежність у вигляді фабінгу: страх самотності. Самодостатність, як явище, поступово йде в небуття. Сучасне молоде покоління помилково приймає за самодостатність здатність тривалий час перебувати на самоті, обклавшись мобільними телефонами, планшетами і ноутбуками. Саме страх самотності спрямовує людину бути завжди в курсі новин та відчувати те, що ти зі всіма володієш цією інформацією; ілюзія соціальності та безкарності. У реальному житті людина практично не має друзів, спілкується з ким-небудь вкрай рідко, сором'язлива, небагатослівна, можливо, має певні психологічні проблеми чи комплекси. Смартфон — одна з можливостей відчутти себе затребуваним, ігноруючи будь-які бар'єри, властиві реальному житті. В інтернеті можна бути ким завгодно, можна не виконувати правила пристойності, не стримувати своїх емоцій, не відчувати провини; високий рівень інфантильності та егоїстичності. Можна сказати, що інфантилізм як особистісна незрілість проявляється насамперед у несформованості на достатньому для конкретного віку рівні емоційно-вольової сфери особистості, у невідповідності поведінки віку людини. Як правило, інфантильність як стійка особистісна характеристика високо корелює з такими особистісними особливостями, як зовнішній фокус контролю, завищена самооцінка та рівень домагань, егоцентризм, егоїзм, готовність за будь-яких обставин перекладати відповідальність за невдачу на інших, загострене, часом хворобливе почуття психологічної незахищеності. При цьому основним компенсаторним механізмом виявляються спроби уникнути необхідності хоча б більш-менш адекватно оцінювати об'єктивну соціальну реальність, у тому числі шляхом занурення у віртуальну реальність (наприклад, інтернет-адикція, фабінг тощо).

Для реалізації емпіричного дослідження було залучено 50 представників студентської молоді віком від 18 до 25 років. Також більшість опитуваних

складали жінки, тобто 34 респонденти (68%) та 16 (32%) представників чоловічої статті.

На основі сучасних досліджень такого явища, як фабінг створено анкету щодо визначення рівня даного явища у досліджуваних осіб. Респондентам було запропоновано 10 різноманітних питань, які вони мали оцінити за 10-ти бальною шкалою відповідно до збільшення, тобто 10 (повністю погоджуюсь) та 0 (повністю не погоджуюсь). Загальні результати даного опитування наведено на рис. 1.

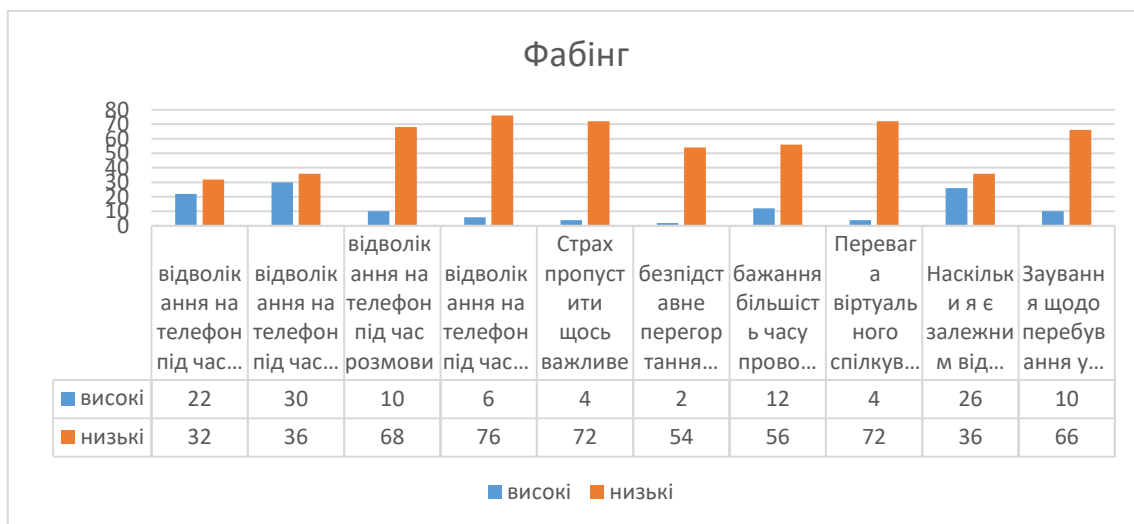


Рис. 1. Порівняння загальних даних по низьких і високих показниках фабінгу у студентської молоді (дані у %)

Також у дослідженні була використана методика «Рольові позиції в міжособистісних відносинах за Е. Берном» [2, с. 447], що допомогла з'ясувати який Его-стан переважає у наших досліджуваних. Відсоткові дані зображені на рис. 2.

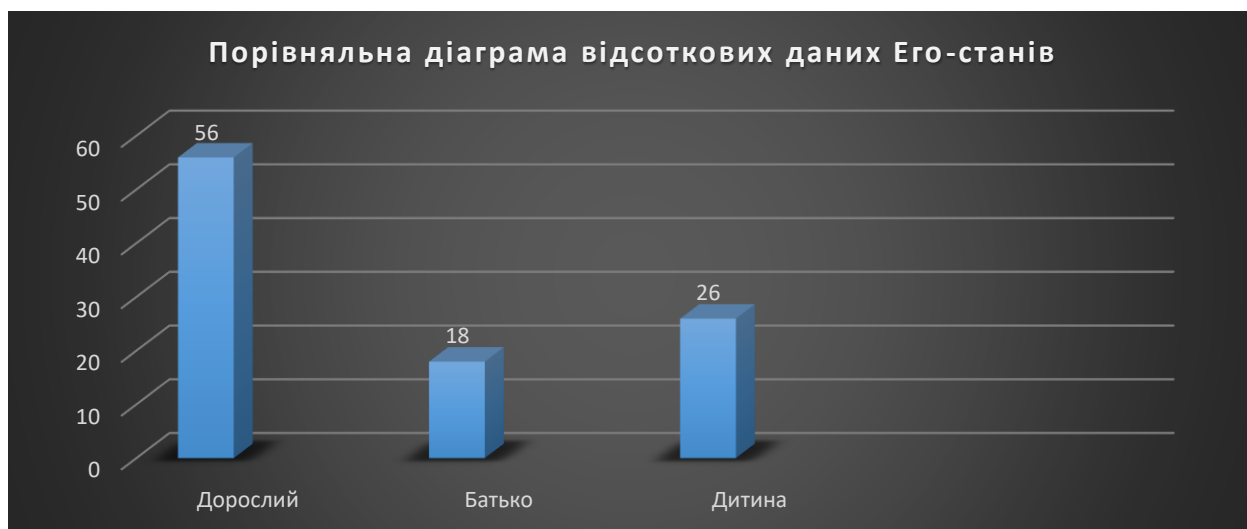


Рис. 2. Его-стани за Е. Берном (дані у %)

Із рисунку видно, що переважаючим Его-станом є стан «дорослого», наступним іде стан «дитина» та найменшим за відсотковими даними є стан «батько». Інтерпретуючи ці дані можна сказати, що особі, якій притаманний стан «дорослого» характерним є сприймання та переробка логічної складової інформації, така особа приймає рішення переважно обдумано й без емоцій, перевіряючи їх реальність. Стан «дитини» додержується життєвого принципу почуттів. Воно «відповідає» за творчість, оригінальність, розрядку напруги, одержання приємних, іноді «гострих», необхідних деякою мірою для нормальної життєдіяльності вражень. Та останній Его-стан «батька» характеризується тим, що з правил поведінки, норм, дозволяє індивіду успішно орієнтуватись у стандартних ситуаціях, «запускає» корисні, перевірені стереотипи поведінки, звільняючи свідомість від завантаженості простими, повсякденними задачами. Однак, зважаючи на сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства, й постійні зауваги науковців, про те, що сучасний користувач характеризується інфантильністю, нерозумінням й невмінням користуватись інформацією, та по-суті має переважаючий его-стан дитини, ми вирішили перевірити дану теорію шляхом проведеного кореляційного зв'язку.

Отже, у ході проведення даного аналізу нами були встановлені такі кореляційні зв'язки між показниками фабінгу та его-станами особистості. Так, було виявлено, що чим вище у представників студентської молоді розвинутий Его-стан «Дитина», тим більше вона користується мобільним телефоном під час прийому їжі ($r = 0,34$; $p < 0,05$), також така особа частіше відволікається на телефон під час прогулянки ($r = 0,41$; $p < 0,05$), а також під час розмови ($r = 0,33$; $p < 0,05$). У особи із вираженням Его-станом «Дитини» частіше проявляється фабінг у формі відволікання на телефон під час розваг, або вечірок ($r = 0,34$; $p < 0,05$), також вони частіше відчувають страх пропустити щось важливе ($r = 0,34$; $p < 0,05$), частіше безпідставно перегортають стрічку новин у мобільних додатках, без видимої на це причини ($r = 0,47$; $p < 0,05$), у них частіше виникає бажання більшість часу проводити в смартфоні ($r = 0,44$; $p < 0,05$), ніж приділяти час реальному спілкуванню, ну, і звісно, що такі особи частіше вказують, що вони дуже залежні від смартфона ($r = 0,41$; $p < 0,05$).

Висновки. Отже, підводячи підсумки вважаємо за доцільне наголосити на існуванні взаємозалежності між фабінгом та Его-станами «Дитини», що підтверджує не тільки поставлену нами гіпотезу, але й лишній раз доводить, що у добу цифрових технологій ми не тільки втрачаємо «зв'язок із реальністю», через постійне перебування онлайн, але й дуже часто не звертаємо увагу на особистий саморозвиток, на надмірну інфантилізацію, котра в умілих руках стейкхолдерів може стати потужним інструментом маніпуляції нашою свідомістю.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. Фабінг як велика педагогічна проблема. Всеукраїнська серпнева конференція «Педагогічний пошук – 2019». 2019. С 16-18.
2. Лаврент'єв М.А. Психологічні ігри у взаємодії студентів (за транзактним аналізом Е. Берна) // Topical issues of new medicines development : матеріали XXVII

Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів, м. Харків, 8-10 квіт. 2020 р. Харків : НФаУ, 2020. С. 446-447.

3. Смышляева Е.В. Социально–педагогические условия организации виртуального общения молодежи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Смышляева Екатерина Васильевна. Кострома. 2009. 22 с.

4. Фабінг: у полоні «синдрому втрачених можливостей»? [Електронний ресурс]: URL: <https://cutt.ly/JvJsZL0> (дата звернення: 20.04.2021 р.)

5. Шатирко Л., Гурова О. Психологічна профілактика фабінгу як одного з проявів кіберзалежності в інформальному освітньому просторі. Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Тези доповідей VIII науково-практичного семінару. К. 2019. С. 120-121.

Долгозвяга Альона Олександрівна,
практичний психолог Улянівського закладу
загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів
Миколаївської селищної ради Сумської області

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З ПЕРШОКЛАСНИКАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Проблема адаптації до нового оточення виникає в людини будь-якого віку: коли вона вперше йде до дитячого садка, школи чи на нову роботу в дорослому віці. Змінені звичні умови життя вимагають перебудови раніше сформованих стереотипів поведінки. Різка зміна звичних форм життя викликає, насамперед нервово-психічне напруження, яке не завжди проходить без ускладнень, а інколи супроводжується важким емоційним перевантаженням.

Початок навчання в школі – один з найбільш складних і відповідальних моментів у житті дітей, як у соціально-педагогічному, психологічному, так і у фізіологічному плані. Тому кожному учню необхідна підтримка і допомога в адаптації до нових умов [1].

У психіці дошкільника відбуваються складні зміни, весь його організм перебудовується для реалізації нового ведучого типу діяльності. Проте гра ще залишається важливим інструментом взаємодії зі світом, сприйняття оточуючої дійсності. В. Сухомлинський писав «В грі розкривається перед дітьми світ, розкриваються творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний світ уявлень, понять про навколишній світ» [3].

Зі вступом дитини до школи активно починає формуватися її навчальна діяльність. «Дитина 6-7 років, – як відзначає О.Я. Савченко, – одночасно тяжіє до двох видів діяльності: ігрової та навчальної. Своєрідність цієї ситуації в тому, що нерозвинені пізнавальні можливості дітей цього віку підкріплюються

сильними ігровими мотивами, потребою емоційного контакту й підтримки дорослого. Можна сказати, чим сильніше була розвинена в дитини до школи ігрова діяльність, тим виразніше в маленького школяра прагнення утвердити себе в новій соціальній ролі – ролі учня. Отже, навчальна діяльність визріває в надрах ігрової і лише поступово стає провідною» [6].

Найважливіше завдання психологічної служби у школі – збереження психологічного здоров'я дітей. А тому використання ігрових технологій під час психологічного супроводу першокласників, організації корекційної роботи з учнями, які потрапили в «групу ризику», є екологічним та ефективним методом психологічної допомоги дітям на етапі адаптації.

Мета дослідження – розкрити особливості корекційної роботи практичного психолога з першокласниками засобами гри.

Виклад основного матеріалу. Критерієм нормальної адаптованості дитини до шкільного навчання є її позитивне ставлення до школи, розуміння пояснюваного вчителем навчального матеріалу, самостійність, здатність зосереджувати увагу при виконанні завдань, охоче виконання громадських обов'язків і доброзичливе ставлення до однокласників.

Програма «Через гру до адаптації» розрахована на роботу з групою дітей, які відчувають труднощі в адаптації до школи. Вона спрямована на розвиток та вдосконалення комунікативних навичок, уважності, довільності, просторових уявлень, формування розумового плану дій та мовленнєвих функцій, розвиток продуктивності психічної діяльності.

Заняття проводяться в ігровій формі та включають методики, що стимулюють розвиток дитини як у сфері взаємин, так і в пізнавальній діяльності. Ігрова діяльність навчає дитину керувати власною поведінкою та через взаємодію з іншими розширює її рольовий репертуар. Спілкування в групі розширює межі бачення дитиною власних можливостей через відбивання дій інших та взаємодію з іншими.

Мета програми: підвищити адаптивні можливості першокласників, розвивати комунікативні навички, пізнавальні здібності, довільність, формувати позитивну самооцінку.

Завдання програми: формувати у дітей навички міжособистісної взаємодії з однолітками і дорослими; розширювати словниковий запас; розвивати монологічне та діалогічне мовлення, уміння послідовно викладати власні думки; розвивати основні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; формувати уміння працювати за зразком, відповідно до інструкції; розвивати довільну регуляцію поведінки; формувати позитивну самооцінку.

Засоби корекції та розвитку: дитяча гра; вправи на розвиток пізнавальних процесів.

Програму корекційно-розвивальних занять розраховано на 10 занять, по 1-2 заняття на тиждень. Тривалість кожного заняття 30-35 хвилин.

Цільова група – учні 1-х класів.

Оптимальною формою роботи є ігрове заняття в малій групі дітей (5-7 учнів).

Схема побудови корекційно-розвивального заняття

I. Початковий етап: привітання; комунікативна гра.

II. Основний етап: вправи та ігри на розвиток довільності, мовлення, просторових уявлень, мислення тощо.

III. Заключний етап: рухова тематична або комунікативна гра; традиційне прощання

Очікувані результати: підвищення рівня розвитку комунікативних навичок; підвищення показників розвитку пізнавальних процесів, мовлення; підвищення рівня розвитку довільності пізнавальної діяльності та поведінки; позитивне ставлення до самого себе та результатів своєї діяльності.

Заняття 1. Мета: формувати позитивний образ «Я», формувати навички рефлексії, мовлення, уяви, творчої активності, спостережливості, орієнтування в просторі, вміння працювати відповідно до інструкції.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Паровозик». Ведучий є «паровозиком», який має скласти потяг із дітей. Діти виконують роль «вагончиків». «Паровозик» по черзі під'їжджає до кожного з «вагончиків» і знайомиться з ним. Під час знайомства діти можуть сказати про себе як про казкового героя, наприклад:– Я веселий паровозик Іванко, а ти хто? А я красивий вагончик Оксанка. Поїхали далі разом. Поїхали.

II. Основний етап

Гра «Згадай». Дітям пропонується до 10 предметів, які вони уважно розглядають. Слід заздалегідь попередити їх про те, що про ці предмети будуть поставлені запитання: «Якого кольору сумка, що зроблено зі скла» та ін. Діти мають відповісти на будь-які запитання, що стосуються наданих їм предметів.

Гра «Кроки». У психолога м'яч. Діти шикуються в одну довгу лінію на певній відстані ні; дорослого, і кожний задумує слово на задану тему, наприклад, «дерево». Ведучий кидає м'яч одному з гравців, гравець ловить м'яч і по складах вимовляє своє слово роблячи на кожен склад один крок. Завдання гравця – якнайшвидше дістатися до ведучого, тобто придумати найдовші слова. Тему гри можна довільно змінювати.

Графічний диктант. Побудова фігури здійснюється учнями (під керівництвом психолога) у спеціальному зошиті в клітинку. Робота виконується фронтально. Під час диктування роблять довгі паузи, щоб дитина встигала провести лінію. Інструкцію дають тільки один раз. Завдання ускладнюється шляхом збільшення кількості ліній, що сприймає дитина за один раз. Інструкція. Зараз ми з вами пограємо у гру «Чарівний олівець». Якщо ви будете уважно мене слухати, то, коли закінчимо малювати, у нас у зошиті з'явиться цікаве зображення. Я буду казати, в який бік і на скільки клітинок

провести лінію від заданої крапки. Проводьте тільки ті лінії, які я буду диктувати. Кожну нову лінію починайте там, де закінчилася попередня, не відриваючи олівця від паперу. Отже, почнемо. Поставте крапку у нижньому лівому куті клітинки, на крапку поставте олівець. Увага! Одна клітинка вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо. Погляньте на візерунок, який у вас вийшов і домалюйте його до кінця рядка.

Гра «Великі пальці вгору, шепочемо всі разом». Підбираючи запитання, можна орієнтуватися на певну тему (професія, свійські тварини, їхня малеча, уявлення про час і т.ін.). Інструкція. Я хочу поставити вам кілька запитань. Кожний, хто знає відповідь, має підняти руку, скласти пальці в кулак, а великий палець підняти вгору. Коли я побачу багато піднятих угору пальців, я почну рахунок: «Один, два, три ...». На рахунок «три» ви всі разом маєте прошепотіти мені відповідь. Який сьогодні день тижня? Яку назву має вулиця, на якій стоїть наша школа?

III. Заключний етап

Рухлива гра «Совонька». Діти стають у коло. Один стоїть у середині кола й зображає сову, а решта – жучків, метеликів, пташок. За командою ведучого: «День настає – усе оживає!» усі діти біжать по колу; «сова» у цей час спить, тобто стоїть у середині кола, заплющивши очі. Коли ведучий командує: «Ніч настає – усе завмирає!», усі зупиняються й завмирають, а «сова» виходить на полювання. Вона вишукує тих, хто ворухнеться або сміється, й веде їх на середину кола.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 2. Мета: формувати позитивний образ «Я», формувати навички рефлексії, комунікативних навичок, навичок зорового обстеження предмету та вербального опису, орієнтування в просторі, вміння працювати відповідно до інструкції.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Паровозик». Ведучий є «паровозиком», який має скласти потяг із дітей. Діти виконують роль «вагончиків». «Паровозик» по черзі під'їжджає до кожного з «вагончиків» і знайомиться з ним. Під час знайомства діти можуть сказати про себе як про казкового героя, наприклад: Я веселий паровозик Іванко, а ти хто? А я красивий вагончик Оксанка. Поїхали далі разом. Поїхали.

II. Основний етап

Гра «Закінчи слово». Психолог кидає дитині м'яч і вимовляє перший склад слова (першу літеру), учень, упіймавши м'яч, повинен закінчити слово й кинути м'яч учителю. Наприклад, склад «зе»: зебра, земля, зелений, зефір.

Графічний диктант. Інструкція. Поставте крапку у нижньому лівому куті клітинки, на крапку поставте олівець. Увага! Одна клітинка вправо, дві – вгору, одна – вправо, дві – вниз, одна – вправо, дві – вгору, одна – вправо, дві – вниз, одна – вправо. Погляньте на візерунок, який у вас вийшов і домалуйте його до кінця рядка.

Гра «Доторкнися до...». Дитині пропонується якомога швидше знайти й доторкнутися до всіх синіх (високих, гладких, тих, що починаються на літеру «к» і т.ін.) предметів.

Гра «Птах-звір-риба». Психолог у випадковому порядку пропонує дитині запитання. Дитина у відповідь повинна згадати представника того чи іншого виду. Повторюватися не можна. Приклад: птах – синиця, риба – щука, риба – карась, звір – вовк і т. д.

Гра «Опиши предмет». У процесі гри дитині пропонують описати різні предмети, у результаті чого вона має оволодіти алгоритмом обстеження предмета та навчитися: виділяти загальну форму предмета, його контур; виявляти основні риси предмета і називати їх властивості (наприклад, описуючи автомобіль, – круглі колеса, прямокутний дах ...); визначати просторову позицію основних частин. Якщо дитині складно описати предмет, то можна допомогти додатковими питаннями.

III. Заключний етап

Гра «Компліменти». Усі гравці стають у коло. Один із гравців повертається до свого сусіда і говорить йому що-небудь хороше. Той у відповідь повинен сказати «Дякую» і звернутися до наступного. І так доти, доки кожний з учасників не отримає комплімент.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 3. Мета: формувати впевненість у собі, розвивати комунікативні навички, мислення, пам'ять, увагу, вміння орієнтуватися в просторі, працювати відповідно до інструкції.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Поміняйтеся місцями ті, хто...». Психолог пропонує помінятися місцями (пересісти) усім тим, хто має спільну ознаку, наприклад, усім тим, у кого вдома є свійські тварини. Ведучий, який стоїть у центрі кола, має постаратися встигнути зайняти одне з вільних місць, а той, хто залишиться в центрі без місця, продовжує гру.

II. Основний етап

Гра «Забутий предмет». Психолог кладе перед дитиною на стіл малюнки із зображенням якихось предметів (від 3 до 10) і у розбивку називає їх, «забувши» згадати про один з них. Дитина повинна сказати, що саме «забули» назвати.

Гра «Відтворення». Дитині називають предмет чи явище і пропонують охарактеризувати його, наприклад, кішка-м'яка, пухнаста, із pazурами, вусата.

Рухлива гра «Гноми і велетні». Діти стають у коло. Коли психолог каже «велетні», усі мають підвестися на носки й підняти обидві руки вгору; якщо він скаже «гноми», усі мають присісти й витягнути руки уперед. Проводячи гру, ведучий може час від часу показувати не ті рухи. Той, хто помилився, виходить із гри і стає спостерігачем.

Графічний диктант. Інструкція. Поставте крапку у нижньому лівому куті клітинки, на крапку поставте олівець. Увага! Одна клітинка вправо, дві – вгору, одна - вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, дві – вниз, одна – вправо, дві – вгору, одна – вправо, одна – вгору, одна – вправо, одна – вниз, одна – вправо, дві – вниз, одна – вправо. Погляньте на візерунок, який у вас вийшов і домалюйте його до кінця рядка.

Вправа «Підбери предмет, схожий за формою». Учням пропонуються картки, на яких зображені знайомі предмети (огірок, портфель, кавун, чобіт, чашка, яйце та ін.), та картки із геометричними фігурами. Діти повинні до кожної фігури підібрати подібну картку.

III. Заключний етап

Гра «Давайте поплещемо». Діти стають у коло. Психолог ставить гравцям різні запитання (можна жартівливі). Наприклад: «Хто коли-небудь удома робив морозиво?» і т.ін. Діти, які відповідають на запропоноване запитання ствердно, встають, а решта гучно їм аплодує. Необхідно, щоб кожна дитина встала хоча б один раз.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 4 Мета: формувати позитивну самооцінку, розвивати комунікативні та мовленнєві навички, мислення, пам'ять, увагу, сприймання, орієнтування в просторі, вміння працювати відповідно до інструкції.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Поміняйтеся місцями ті, хто...». Психолог пропонує помінятися місцями (пересісти) усім тим, хто має спільну ознаку, наприклад, усім тим, у кого вдома є свійські тварини. Ведучий, який стоїть у центрі кола, має постаратися встигнути зайняти одне з вільних місць, а той, хто залишиться в центрі без місця, продовжує гру.

II. Основний етап

Вправа «Був собі кіт...». Вправа полягає в тому, щоб підібрати певну кількість означень для іменника, Кожен із учасників повторює попередній ряд, додаючи наприкінці своє означення. Наприклад: Це був красивий кіт ... Це був красивий пухнастий кіт ... Це був красивий пухнастий кіт із зеленими очима ...

Вправа «Закодоване слово». Інструкція. Я буду називати слово по звуках, а ви маєте знайти картку з предметом, який позначає це слово, або показати цей предмет у кімнаті, на вулиці (просто назвати). К - І - Т = КІТ.

І, навпаки, діти по черзі промовляють слова, а решта учнів повинні назвати букви.

Гра «Де ніс, де вухо». Діти стають у коло. Психолог іде по колу й зупиняється попереду когось із дітей. Він має доторкнутися до якоїсь частини тіла, а назвати при цьому іншу, наприклад, доторкнутися до власного вуха й сказати: «Це мій ніс». Гравець повинен негайно зробити навпаки, тобто торкнутися власного носа й сказати: «Це моє вухо». Якщо він відповість неправильно, то стає ведучим.

Графічний диктант Інструкція. Виконайте приклади і, написавши відповіді після «=», дізнаєтеся на скільки клітинок проводити лінію, а за допомогою стрілочки – у який бік. Погляньте на візерунок, який у вас вийшов і домалуйте його до кінця рядка.

III. Заключний етап

Вправа «Я люблю себе за те...». Дитина називає якості, які їй подобаються в собі; вчинки, за які її заохочують і якими вона задоволена.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 5. Мета: розвивати комунікативні навички, творче мислення, процеси узагальнення, пам'яті, уваги, навички орієнтування в просторі, вміння працювати відповідно до інструкції, формувати позитивну самооцінку.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Корови, собаки, коти». Психолог звертається до дітей: «Будь ласка, розійдіться по кімнаті. Я підійду до кожного з вас і пошепки скажу на вушко назву якоїсь тварини. Запам'ятайте її добре, оскільки потім вам доведеться стати цією твариною. Нікому не проговоріться. Тепер заплющте очі. За хвилину ви маєте «розмовляти» так, як «розмовляє» ваша тварина. Вам слід, не відкриваючи очей, згуртуватися з усіма тими тваринами, які «розмовляють» так само, як і ви. Ви можете ходити по кімнаті, рухаючись назустріч один одному».

II. Основний етап

Гра «Нове застосування». Придумайте не менш як п'ять нових способів застосування для таких знайомих предметів, як носовичок; столова ложка; зубна щітка; книга та ін.

Наприклад, у каструлі можна влаштувати акваріум, а зі скатертини вийде чудовий костюм для привида.

Гра «Я знаю...»

Зі словами: «Я знаю п'ять імен дівчаток ...» (назв міст, тварин і т. ін.), дитина підкидає м'яч і до кожного кидка додає слово.

Графічний диктант. Інструкція. Виконайте приклади і, написавши відповіді після «=», дізнаєтеся на скільки клітинок проводити лінію, а за допомогою стрілочки – у який бік. Погляньте на візерунок, який у вас вийшов і домалуйте його до кінця рядка.

Гра «Порівняй предмети». Учні пропонують порівняти різні предмети, що їх оточують, за довжиною, шириною, висотою та товщиною.

III. Заключний етап

Комунікативна гра «Гарячий стілець». У центрі кімнати стоїть стілець. Всі по черзі сідають на нього. Коли хтось сидить на стільці, решта членів групи, підходячи до нього ззаду, звертаються з таким словами: «Найбільше мені подобається у тобі те, що ти ...» або «Ти кращий ...» і т.ін.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 6. Мета: розвивати комунікативні навички, вміння вибудовувати логічно завершене речення, творче мислення, дрібну моторику, орієнтування в просторі, вміння працювати відповідно до інструкції, формувати позитивну самооцінку.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Корови, собаки, коти». Психолог звертається до дітей: «Будь ласка, розійдіться по кімнаті. Я підійду до кожного з вас і пошепки скажу на вушко назву якоїсь тварини. Запам'ятайте її добре, оскільки потім вам доведеться стати цією твариною. Нікому не прогово-ріться. Тепер заплющте очі. За хвилину ви маєте «розмовляти» так, як «розмовляє» ваша тварина. Вам слід, не відкриваючи очей, згуртуватися з усіма тими тваринами, які «розмовляють» так само, як і ви. Ви можете ходити по кімнаті, рухаючись назустріч один одному».

II. Основний етап

Гра «Загальне речення». Психолог пропонує усім разом скласти цікаве красиве речення. Умова: він починає речення, промовляючи 2 перші слова, а діти додають по одному слову так, щоб воно вийшло логічно завершеним. Якщо хтось із гравців відчув, що речення склалося, закінчилося, він каже: «Стій!» Завдання психолога – правильно розпочати речення. Наприклад, «У красивому лісі ...» і т.ін.

Вправа «Упізнай фігуру навіпамацки». Розкладають геометричні фігурки. Такі самі фігури є у торбинці. Дитині показують будь-яку фігуру, а вона таку саму має витягти з торбинки.

Рухлива гра «Плаває, літає, гарчить». Діти стають у коло. Психолог показує малюнки, а діти - рухи: риба - плаває, птах - літає, звір - гарчить.

Вправа «Де що стоїть». Учням пропонують описати положення різних предметів, що є в кімнаті (меблі, різні дрібниці...), стосовно себе та один одного, використовуючи для цього просторові поняття. Можна допомогти дитині запитаннями. Потім перевести її в іншу частину кімнати або повернути на 180° і повторити гру.

III. Заключний етап

Комунікативна гра «Пташенята». Із гравців обирають птаха-маму(тата), решта стають пташенятами, йдуть до дверей. Пташенята опускають голови на руки, і ведучий запрошується до класу. Одне із пташенят дуже тоненьким голосом пищить; решта дітей сидять дуже тихо. Птах-мама(тата) йде вздовж кола й намагається знайти своє пташеня. Коли вона знаходить його, то кладе руку йому на голову (гладить) і каже: «Ось ти де, мій (будь-яке ласкаве слово)». Якщо ведучий правильно знаходить пташеня, він залишається птахом-мамою доти, поки не помилиться. Повторюючи гру, можна вибрати інших тварин, наприклад цуценят, кошенят та ін.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 7. Мета: розвивати комунікативні навички, здатність диференціювати звуки, вміння вибудовувати логічно завершене речення, увагу, спостережливість, сприйняття звуко-буквенного ряду, процеси узагальнення, дрібну моторику, навички орієнтування в просторі.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Побажання». Усі гравці сідають у коло. Один учасник встає, підходить до кого-небудь, вітається з ним і висловлює йому побажання на день. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не отримає побажання на день.

II. Основний етап

Вправа «Добре-погано». Психолог знайомить дітей з якимось явищем (предметом, поняттям, образом), наприклад, дощем і просить відповісти на запитання: «Що хорошого в дощі?» Діти висловлюють свою думку. Потім ведучий запитує: «А що поганого в дощі?».

Гра «Чую всіх». Двоє дітей одночасно вимовляють слово (кожен своє). Ведучий(дитина) має сказати, які саме слова було сказано. Якщо йому це вдалося, то слова одночасно вимовляють уже троє дітей. Для ускладнення гри можна збільшити кількість дітей і кількість слів. Найуважніших слід заохотити.

Вправа «Закодоване слово». Інструкція. Я буду називати слово по звуках, а ви маєте знайти картку з предметом, який позначає це слово, або показати цей предмет у кімнаті, на вулиці. К - І - Т = КІТ.

Рухлива гра «Що нас відрізняє». Інструкція. Нехай один із нас якийсь час побуде за дверима. А ми, тим часом, об'єднаємось у дві групи за певною ознакою. Ведучий має вгадати, чим ми відрізняємося. Ознака повинна візуально фіксуватися (наприклад, наявність шнурків на взутті). Дві утворені групи сідають окремо.

Вправа «Четвертий зайвий». Психолог викладає перед дітьми по чотири картки із зображенням різних предметів, три з яких можна назвати одним загальним словом, а четвертий буде зайвим. Необхідно назвати зайвий предмет і пояснити свій вибір.

III. Заключний етап

Комунікативна гра «Електричний струм». Діти стають у коло й беруться за руки. Ведучий стоїть збоку і спостерігає за ходом гри. Перший гравець стискає руку сусіда праворуч від нього, а той передає імпульс стискання наступному гравцеві, і так іде по ланцюжку. За сигналом «Стій!» гра зупиняється, й ведучий повинен вгадати, де зупинилося стискання. Якщо це йому вдається, то ведучим стає той, кого вгадали. Якщо ні, то ведучий залишається.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 8. Мета: розвивати комунікативні навички, мовлення, творче та образне мислення, увагу, дати можливість пізнати власну індивідуальність, особливість, відмінність від інших.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Побажання». Усі гравці сідають у коло. Один учасник встає, підходить до кого-небудь, вітається з ним і висловлює йому побажання на день. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу підходить до наступного і так далі доти, доки кожний не отримає побажання на день.

II. Основний етап

Вправа «Якби...». Психолог пропонує дітям закінчити речення, яке він почав. Воно будується за кою схемою: Якби я був кимсь (чимось), то я б ..., тому що (щоб) Наприклад: Якби я був вулицею, то я б ..., тому що Якби я був музикою, то я б ..., тому що

Вправа «Малюнкове письмо». Психолог. Колись люди не знали літер. Замість літер та слів вони малювали малюнки. Спробуйте, подібно до стародавніх людей, «написати» за допомогою малюнків короткого листа вашому другу: Зателефонуй мені о шостій годині; Подаруй мені на день народження цуценя.

Рухлива гра «Стій». Діти шикуються в шеренгу. Перед ними стає ведучий, і за його рахунком вони крокують на місці. Він часто й несподівано

перериває рахунок, і тоді не можна робити жодного зайвого кроку (якщо хтось підняв ногу для того, щоб зробити крок, то це не зараховується, але якщо він опустив її вже після команди, то повинен одразу вийти з шеренги). Незабаром залишається лише найуважніший(переможець).

Вправа «Закодоване слово». Інструкція. Я буду називати слово по звуках, а ви маєте показати цей предмет у кімнаті, на вулиці.

Вправа «Відгадай свою картку». Гравцям роздають картки, копії яких у психолога. Він вибирає одну зі своїх карток і починає розповідати, які фігури й де містяться. Гравці дивляться на свої картки. Той, хто виявив, що опис збігається з його картою, показує її й віддає психологу. Далі психолог розповідає про іншу свою картку. Виграє той, хто перший виходить із гри. Картки можна використовувати кілька разів, змінюючи їх послідовність і використовуючи різні способи та порядок опису (наприклад, на картці угорі й праворуч – трикутник або у правому верхньому куті – прямокутник, або вгорі, але не зліва намальований трикутник і т.ін.). Провокації: починати з тієї фігури, яка є на одному і тому самому місці на багатьох картках.

III. Заключний етап

Вправа «Уяви». Дітям пропонують уявити якусь ситуацію, відчуття й описати або зобразити їх на папері. Уяви обід із найулюбленіших страв. Придумай свій власний звук. Придумай, як виглядає сміх, доброта, сум, краса, кривда, щастя. Яке сонячне світло на смак?

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 9. Мета: розвивати комунікативні навички, мовлення, творче мислення, довільність, увагу, спостережливість, сприйняття звуко-буквенного ряду, вміння розрізняти предмети за величиною, формувати позитивну самооцінку.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Електричний струм». Діти стають у коло й беруться за руки. Ведучий(дитина) стоїть збоку і спостерігає за ходом гри. Перший гравець стискає руку сусіда праворуч від нього, а той передає імпульс стискання наступному гравцеві, і так іде по ланцюжку. За сигналом «Стій!» гра зупиняється, й ведучий повинен вгадати, де зупинилося стискання. Якщо це йому вдається, то ведучим стає той, кого вгадали. Якщо ні, то ведучий залишається.

II. Основний етап

Вправа «Казка по колу». Психолог розпочинає казку, залишаючи речення незакінченим, діти по колу продовжують розповідь, теж несподівано зупиняючись. Так продовжується доти, доки один із учасників не вирішить, що казку можна закінчити, у кінці сказавши «Стоп».

Гра «Заборонене число». Гравці по черзі називають числа, наприклад, до 10. Заздалегідь домовляються, які числа є забороненими (одне чи кілька). Рахуючи, не можна називати це число, замість цього слід плеснути в долоні (тупнути, нязкнути, ...) відповідну кількість разів. Гру можна повторити кілька разів, прискорюючи темп.

Гра «Закодоване слово». Інструкція. Я буду називати слово по звуках, а ви маєте назвати його. Починаємо зі слів із трьох букв: С-О-Н Р-І-К О-С-А Н-І-С Р-О-Т С-І-К О-К-О М-І-Р Д-У-Б Ш-И-Я М-Е-Д Л-І-С З-У-Б Б-І-К Л-О-Б З-І-Р С-И-Н.

Рухлива гра «Сусіда праворуч». Гравці сідають у коло. Психолог просить виконати найпростіший рух. Але відповідати на запитання або виконувати рух має не той, до кого звертаються, а його сусід праворуч, на якого ведучий навіть не дивиться.

Вправа «Розклади правильно». Розкласти предмети або картки з їх зображенням у порядку зменшення або збільшення розміру (від великого до маленького й навпаки).

III. Заключний етап

Гра «Ласкаве ім'я». Для кожної дитини вигадують нове ім'я, яке починається з першої літери її справжнього імені. Наприклад, Леся – ласкава.

Прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки.

Заняття 10. Мета: розвивати комунікативні навички, мовлення, творче мислення, довільність, увагу, пам'ять, сприйняття звуко-буквенного ряду, дати можливість осмислити притаманні людині якості, властивості, риси характеру.

I. Початковий етап

Привітання. Діти довільно рухаються по кімнаті під музику та, зустрічаючись одне з одним, посміхаються і промовляють лише два слова: «Здрастуй, (ім'я дитини)», а потім продовжують рух.

Комунікативна гра «Ходіння по паперу». Для проведення естафети дітей об'єднують у дві команди. Кожній команді дають два аркуші паперу. Можна ставати тільки на один аркуш паперу, тому потрібно ставати обома ногами на той аркуш паперу, що лежить попереду, а той, що залишився позаду, класти перед собою. І так до позначеного місця й у зворотному напрямку. Усі члени команди по черзі змагаються в такому пересуванні (якщо дітей мало для об'єднання в команди, то всі діти стають в шеренгу, отримують аркуші і змагаються між собою).

II. Основний етап

Вправа «Нескінчене речення». Психолог називає якесь слово, а потім кожний із гравців по черзі додає до нього своє слово, повторюючи всі попередні повністю. При розростанні речення слова можуть стояти в різних його позиціях (на початку, у кінці, усередині), але додавати їх слід з урахуванням змісту. Наприклад, вихідне слово сонце: світить сонце; яскраво світить сонце; на небі яскраво світить весняне сонце ...

Рухлива гра «Пташка». Кожному гравцеві дають назву дерева. Ведучий починає гру й говорить: «Прилетіла пташка й сіла на дуба». «Дуб» має відповісти: «На дубі не була, полетіла на ялинку». «Ялинка» викликає інше дерево і т. д. Хто прогавить – виходить із гри і стає спостерігачем. Переможець той, хто залишиться.

Гра «Цікавий». Діти створюють коло. Той, що водить, називає літеру, з якої мають починатися відповіді. Потім він звертається до кожного й ставить короткі запитання: «Хто?», «Куди?», «Коли?», «Навіщо?» і т. ін. Завдання гравців – одразу ж відповідати. Переможцем стає учасник, який назвав останнє слово.

Гра «Закодоване слово». Інструкція. Я буду називати слово по звуках, а ви маєте назвати його. Називаємо слова вже з чотирьох букв: С-О-В-А Р-И-Б-А Н-О-Г-А К-О-З-А Р-О-С-А Л-І-Т-О М-О-Р-Е О-В-А-Л С-И-Л-А М-О-Д-А М-О-В-А С-М-А-К Л-О-С-Ь Б-І-Л-Ь.

А тепер я називаю слова, а ви назвете букви, з яких воно складається: диня, вода, диво, друг, рука, сіль, удар, цирк, файл, пазл, айва, авто, баба, банк.

III. Заключний етап

Вправа «Хочу бути». Дітям пропонують різноманітні властивості, характеристики, якості, наприклад: сильний, красивий, швидкий, товстий, високий, залізний, крикливий, спокійний, щасливий та ін. Із цих якостей дитина обирає будь-яку, що їй сподобалася, й пояснює, чому б вона хотіла її мати.

Рефлексія занять. Психолог повідомляє, що це заняття заключне та пропонує відповісти на запитання: Що найбільше запам'яталося на заняттях? Які вправи та ігри були найцікавішими? В чому досягли успіху? Чому навчилися?

Вправа «Побажання від серця». Діти передають макет усміхненого серця по колу разом із побажаннями на майбутнє.

Ритуал прощання. Діти, взявшись за руки, щільно збираються в коло. Потім, промовляючи по складах «До по-ба-че-ння», роблять коло ширше й у кінці розмикають руки [2, 4, 5].

Висновки. Застосування даної програми – це можливість ефективного та екологічного впливу на адаптаційні можливості першокласників. Її можуть з успіхом використовувати практичні психологи, а також учителі початкових класів.

Список використаних джерел

1. Адаптація першокласників URL: <https://www.online-school.org.ua/adaptaciya-pershoklasnikiv%EF%BB%BF/>
2. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе. 2-е изд. М.: Генезис, 2001. 352 с.
3. Ігрова діяльність як освітня технологія навчання першокласників URL: <https://vseosvita.ua/library/igrova-dialnist-ak-osvitna-tehnologia-navcanna-persoklasnikiv-234525.html>
4. Коробко С.Л., Коробко О.І. Робота психолога з молодшими школярами: метод. посіб. 3-тє вид., перероб. і допов. К.: Літера ЛТД, 2014. 416 с.

5. Максименко С., Максименко О. Адаптація дитини до школи. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111с. (Психол. Інструментарій). Бібліогр.: с.109-110.

6. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах: Посібник для вчителя. К.: Магістр-Б, 1997. 256 с.

Єскименко Олена Сергіївна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ У ЛЮДЕЙ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Підвищений інтерес людини до досконалості можна пояснити високим темпом життя, суспільним розвитком, конкуренцією, наявним у суспільстві культом. Для позначення опису прагнення особистості до самовдосконалення використовується термін «перфекціонізм». Однак незважаючи на чималу кількість опублікованих праць з досліджень цього феномену у різних напрямках, залишається відкритим питання дослідження появи та розвитку цього конструкту у психології, особливо це стосується особливостей прояву перфекціонізму у людей середнього віку, та на сьогодні ця проблема, на нашу думку, є недостатньо розробленою.

Більшість робіт, присвячених проблемі перфекціонізму, активно розробляються в таких напрямках: описи та уточнення поняття (А. Маслоу, М. Холлендер, К. Хорні); емпіричні дослідження та концептуалізація конструкту (І. Гуляс, К. Дебровські, Л. Сільверман, Г. Чепурна та інші); розкриття психологічної структури перфекціонізму (Д. Барнс, Н. Гаранян, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, М. Холлендер, та інші); розроблення інструментарію перфекціонізму (Д. Барнс, І. Грачова, Г. Флетт, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Т. Юдеева та інші); дослідження позитивних і негативних аспектів перфекціонізму (В. Паркер, Л. Сільверман, Дж. Стоєбер, Л. Террі-Шорт, та інші); дослідження чинників, що сприяють появі та розвитку перфекціонізму (С. Блатт, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Р. Слейні та інші); корекція перфекціонізму (Дж. Бароу, Д. Барнс, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Ф. Фрост, Р. Шафран та інші); створення типологій перфекціонізму (К. Адкінс, Н. Гаранян, Дж. Ешбі, О. Кононенко, Р. Фрост, Д. Хамачек та інші).

Мета статті. – визначити чинники, які впливають на появу перфекціонізму та проаналізувати рівень розвитку перфекціонізму у людей середнього віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники визначають перфекціонізм як багатовимірний конструкт, що має складну структуру та включає разом із високими особистими стандартами низку когнітивних й інтерперсональних параметрів. Сучасна психологія розглядає перфекціонізм як

прагнення суб'єкта до досконалості, доведення результатів будь-якої діяльності до найвищих стандартів (моральних, естетичних, інтелектуальних) [7].

Порівнюючи значення поняття у філософії та психології, можна стверджувати, що поняття «перфекціонізм» змінює значення. Так С. Степанов стверджує, що з філософії в психологію перейшло «звужене» значення терміна «перфекціонізм», яке тлумачиться як «загострене прагнення до досконалості», що стосується особистості та діяльності, і це прагнення «відрізняється маніакальним нав'язливим характером», являючи особистісну проблему. Тобто в психології термін «перфекціонізм» позбавлений позитивних якостей, а загострюється увага на негативному тлумаченні поняття й тому нерідко можна зустріти такі синоніми до перфекціонізму, як «заучка», «ботан», «комплекс відмінника» тощо [2; 3].

Деякі вчені в дослідженнях перфекціонізму особистості зазначають, що це досить складний феномен, що пов'язаний як з нормальним адаптивним функціонуванням, так і з дезадаптацією. Отже, існує перфекціонізм не лише з негативною, а й з позитивною спрямованістю. Хоча більшість досліджень стосується саме негативного аспекту. Аналіз літератури свідчить, що досить часто вчені пов'язують перфекціонізм з синдромом «професійного вигорання», депресивністю, невротичністю і тривожністю, obsесивно-компульсивним розладом, схильністю до суїцидальної поведінки тощо [1].

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичних положень та визначення психологічних особливостей перфекціонізму людей середнього віку було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходить у три етапи.

На початковому етапі дослідження було проаналізовано психологічну літературу з проблеми дослідження, підібрані методики для визначення психологічних особливостей перфекціонізму людей середнього віку.

Другий етап охоплював основне тестування людей середнього віку.

На завершальному етапі була проведена обробка та аналіз результатів дослідження рівня розвитку перфекціонізму людей середнього віку та системи чинників, які впливали на формування перфекціонізму людей середнього віку.

Основні завдання емпіричного дослідження: 1) встановити рівень розвитку перфекціонізму людей середнього віку; 2) визначити чинники, які впливають на розвиток перфекціонізму людей середнього віку.

Проаналізувавши методичний інструментарій [1; 2; 4], для нашого дослідження ми обрали ряд методик, які найбільш ефективно дають можливість встановити рівень розвитку перфекціонізму людей середнього віку та визначити чинники, які впливають на його формування.

Так, для виконання першого завдання (встановити рівень розвитку перфекціонізму людей середнього віку) нами було підібрано два опитувальники:

– «Тест «Чи схильні Ви до перфекціонізму?»»;

– «Багатовимірна шкала перфекціонізму П. Хьюїтта та Г. Флетта (в адаптації І. Грачової)».

З метою виконання другого завдання (визначити чинники, які впливають на формування перфекціонізму людей середнього віку) нами було підібрано «Тест для визначення типу темпераменту (Г. Айзенк)».

Дослідження психологічних особливостей перфекціонізму людей середнього віку передбачало проведення опитування, спрямованого на виконання двох завдань, які дозволяють встановити рівень перфекціонізму, схильність людини до перфекціонізму та визначити чинники, які впливають на розвиток перфекціонізму людей середнього віку.

Аналіз встановлення рівня перфекціонізму людей середнього віку розкрито такими питаннями:

- визначення схильності до перфекціонізму людей середнього віку;
- виокремлення соціальних аспектів та спрямованості перфекціонізму: «перфекціонізм, орієнтований на себе», «перфекціонізм, орієнтований на інших» та «соціально-приписаний перфекціонізм»;
- визначення загального ступеню перфекціонізму людей середнього віку.

З метою визначення схильності до перфекціонізму людей середнього віку нами було проведено дослідження за методикою «Чи схильні Ви до перфекціонізму?» [5].

Аналіз результатів свідчить про те, що 97% респондентів мають середню схильність до перфекціонізму. Тому такі люди намагаючись досягти високих результатів, усвідомлюють, які дії доцільно для цього зробити і не виснажують себе надмірним навантаженням. Такий підхід дозволяє досягати гарних результатів у справах і зберігати хороший фізичний і психічний стан. Небезпека перфекціонізму для таких людей невелика. І лише 3% опитаних нами людей мають високу схильність до перфекціонізму. Це означає, що такі люди ділові, цілеспрямовані, які прагнуть в усьому досягти найкращих результатів. Але така старанність забирає надто багато психічних і фізичних сил. Саме це і є перфекціонізм.

Отже, отримані данні дозволяють висунути припущення про те, що перфекціонізм притаманний всім, але в різній мірі. Здоровий перфекціонізм, те що ми спостерігаємо з результатів дослідження, допомагає долати перешкоди, якісно виконувати свою роботу та досягати поставлених цілей.

Для виокремлення соціальних аспектів та спрямованості перфекціонізму: «перфекціонізм, орієнтований на себе», «перфекціонізм, орієнтований на інших» та «соціально-приписаний перфекціонізм» було проведено опитування за методикою «Багатовимірна шкала перфекціонізму П. Хьюїтта та Г. Флетта (в адаптації І. Грачової)» [6].

Аналіз результатів, отриманих у ході проведеного дослідження, дає підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів (94%) має високий рівень перфекціонізму, орієнтованого на інших, у свою чергу однакову відсоткову частку отримали опитані респонденти відносно рівня перфекціонізму, орієнтованого на себе та соціально-приписаного перфекціонізму. Це складає 67% і показує, що більшість опитаних мають високий рівень перфекціонізму, орієнтованого на себе та соціально-

приписаного перфекціонізму. Також за допомогою даної методики було визначено загальний ступінь перфекціонізму людей середнього віку також було використано методику «Багатовимірна шкала перфекціонізму П. Хьюїтта та Г. Флетта (в адаптації І. Грачової)» [6].

Результати аналізу відповідей респондентів підтвердили вже існуючу тенденцію. Так було виявлено, що переважна більшість людей середнього віку мають прояви перфекціонізму, рівень якого більше середнього (90%). Привертає увагу, що лише 10% опитаних людей середнього віку мають низький рівень перфекціонізму і не схильні ставити недосяжних цілей, та не муштрують себе тим, щоб все було ідеальне: сама людина, навколишні обставини чи інші люди.

Отже, наведені дані дозволяють зробити висновок: люди середнього віку усвідомлюють наявність перфекціонізму та оцінюють його за показниками високий рівень (53%), середній (37%) та низький (10%).

Наступний крок – аналіз чинників, які впливають на формування перфекціонізму людей середнього віку. Ми проаналізували такий чинник впливу на прояв перфекціонізму людей середнього віку як темперамент, а саме екстраверсія та нейротизм. Ми проводили опитування за допомогою методики «Визначення типу темпераменту» (Г. Айзенка) [8].

Отримані результати дають підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів – людей середнього віку амбіверти (46%), тобто спілкуються тоді, коли їм потрібно, можуть бути як екстравертами, так і інтровертами в залежності від обставин, настрою та інших чинників. З іншого боку, можемо проаналізувати тип нервової системи. Як видно з результатів досліджень, невротизмом не страждає жоден з респондентів, а ось вже 40% опитаних людей середнього віку має окремі ознаки розхитаності нервової системи і 27% емоційну вразливість. Але на противагу цьому всього лише 33% мають емоційно стійку нервову систему.

Таким чином, у результаті визначення показників видів темпераменту людей середнього віку було встановлено, що переважна більшість респондентів мають тип темпераменту сангвінік (27%) та меланхолік (27%). У випадках, коли людина вже має тенденції до прояву перфекціонізму, усвідомлює це як проблему для себе але здатна самостійно контролювати, можна скористатися рядом вправ та методів, запропонованих науковцями та психологами-практиками.

Вивчення перфекціонізму набуває в сучасній психології актуального статусу, особливо це стосується питань про його психологічний зміст та чинники, які впливають на формування та розвиток цього феномену. Визначаючи перфекціонізм як складне багатовимірне явище, ми можемо стверджувати, що на його формування й розвиток суттєво впливають особистісні чинники. Перфекціонізм задає певний ритм життєдіяльності сучасної людини, що визначає стиль, якість та швидкість її соціальної активності. У процесі розвитку суспільства в центрі має знаходитися

особистість, її потреби та психологічне здоров'я, а не очікування та амбіції оточуючих.

Висновки. Проведений аналіз теоретичних та емпіричних досліджень проблеми перфекціонізму дає змогу стверджувати, що на сьогодні існують різні підходи щодо визначення перфекціонізму й окреслення його змісту та структури. Тому ці питання є дискусійними. В даній роботі ми виділили 2 чинники, які можуть впливати на прояв перфекціонізму це нейротизм та екстраверсія. Отримані данні проведеного дослідження дозволяють висунути припущення про те, що перфекціонізм притаманний всім, але в різній мірі. Доведено, що перфекціонізм починає формуватися ще з раннього дитинства у період соціалізації особистості. Взаємостосунки у сім'ї та школі, взаємодія з вчителями та однолітками часто являються причиною появи перфекціоністських установок. Здоровий перфекціонізм, те що ми спостерігаємо за результатами досліджень допомагає долати перешкоди, якісно виконувати свою роботу та досягати поставлених цілей.

Список використаних джерел

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: дис. докт. псих. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н.Г. Гаранян. Москва, 2010. 419 с.
2. Грубі Т.В. Визначення поняття «перфекціонізм особистості» / Т.В. Грубі // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика: зб. наук. пр. учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 січ. 2016 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 13-18.
3. Завада Т.Ю. Теоретичний аналіз перфекціонізму як психологічного феномена / Т.Ю. Завада // Проблеми сучасної психології : зб. наукових праць. 2012. С. 367-378.
4. Карамушка Л.М., Бондарчук О.І., Грубі Т.В. Діагностика перфекціонізму та трудоголізму особистості: психологічний практикум / Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. 64 с.
5. Колтунович Т.А. Перфекціонізм як чинник професійного вигорання вихователів дошкільних навчальних закладів / Т.А. Колтунович // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2008. Т. 19. С. 111-119.
6. Психологічний аналіз феномену перфекціонізму: підходи до визначення : зб. наук. пр. / [авт. тексту О.О. Лоза]. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2009. С. 213-221.
7. Степанов С.С. Легко ли быть безупречным? [электронный ресурс] / С.С. Степанов // Школьный психолог. 2004. 10. Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200401004>

Іваннікова Тетяна Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКІСТІ У РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Вміння успішно справлятися зі стресом і зводити до мінімуму його негативний вплив є важливим для кожної людини. Особливої значущості проблема формування стресостійкості займає на порозі дорослого життя – у період ранньої юності. Врахування властивостей особистості, передусім, її самооцінки, загального рівня та характеру тривожності, важливе адже від індивідуальних особистісних властивостей залежить інтенсивність, тип реагування і спрямованість поведінки в умовах стресу, а також уміння справлятися з викликами життя у цілому.

Мета дослідження – розкрити особливості стресостійкості у ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Проблема стресу, в цілому, належить до числа класичних в психології і має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються у руслі загальної психології (Б. Ананьєв, І. Аршава, В. Березін, Н. Левітов, Ю. Максименко, І. Наєнко, Е. Носенко, О. Саннікова, Б. Теплов, О. Чебикін та ін.), медичної психології (Ю. Олександровський, В. Віноградов, О. Кочарян, Б. Овчінніков, Г. Ушаков, Г. Сельє, Ч. Спілбергер та ін.), спортивної психології (Р. Ложкін, О. Пуні, П. Рудік, Ю. Ханін та ін.), психології професійної діяльності (В. Бодров, Є. Іванова, Е. Клімов, К. Платонов, В. Штерн та ін.).

Проблеми стресостійкості досліджували в різних аспектах: як особистісний адаптаційний потенціал (А. Маклаков), стійкість особистості, стійкість до стресу, толерантність до стресу (В. Крайнюк, І. Малкіна-Пих, Т. Титаренко, О. Сафін та ін.), психічна та психологічна стійкість (В. Бодров, В. Корольчук, І. Малкіна-Пих та ін.), емоціональна стійкість (Л. Аболін, І. Малкіна-Пих та ін.), емоційновольова стійкість (О. Тимченко та ін.), резилієнс (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко та ін.), екстремальна стійкість (О. Столяренко та ін.).

Особистісний підхід у вивченні феномена стресостійкості передбачає аналіз особливостей когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційної, характерологічної, темпераментальної, психомоторної сфер в контексті нестандартних, напружених ситуацій (Ю. Олександровський, В. Бодров, М. Дьяченко, С. Кларк, Д. Уотсон) та ін.

Стійкість до стресу визначається у вузькому значенні за стрес-фактором, а в широкому – як психічна чи емоційна стійкість особистості. В основі стресостійкості лежить первинна або біологічна складова стресостійкості, що включає весь комплекс особливостей функціонування головного мозку:

емоційний тонус, витривалість, точність, функціональну рухливість, надійність, основні характеристики і особливості основних нервових процесів, рівень активації, фізіологічних, ендокринних та інших систем, які забезпечують її адекватне і стабільне функціонування в стресогенних умовах.

У концепції структурно-функціональної організації стресостійкості особистості, розробленої В.М. Корольчук стресостійкість розглядається як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості.

Стресостійкість особистості формується на основі багаторазового повторення зіткнення особистості зі стресогенними факторами. Це зіткнення проявляється в складному процесі, що включає: оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, подолання стресу або копінгову поведінку, вплив на особистість травматичних подій та пропрацювання травматичного досвіду.

Стресостійкість як інтегративна властивість особистості включає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів.

Провідними компонентами стресостійкості особистості є особистісний, соціальний та поведінковий фактори. Функціональна розвиненість окремих структурних компонентів зумовлює рівень стресостійкості особистості. Так, функціональна роль особистісного фактора, на погляд В.М. Корольчук, спрямована на розвиток процесів оцінки себе, своїх можливостей та стресогенної ситуації. У цілому, функціональна роль усвідомленої індивідуальної особистісної саморегуляції стресостійкості – це керування висуненням і досягненням цілі, що свідомо прийнята суб'єктом, контроль взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, її емоційним і когнітивним сприйняттям, оцінкою, ставленням.

Соціальна функція виражена в цілому в тенденції до долавання перешкод, забезпечення високого рівня мотиваційної сфери, спрямованості на результат досягнення суб'єктивно і об'єктивно наміченої цілі, досягнення максимально можливого для себе результату.

Функція поведінкового компонента зводиться до зрілих, ефективних видів та стратегій подолання стресу.

Індивідуальні особливості стресостійкості визначаються типологічним фактором (рівнем первинної стресостійкості, типом ЦНС) та опосередковуються його впливом на особливості поведінки і діяльності в умовах фізичного або психічного напруження.

Процес набуття досвіду протидії стресорам особливо є важливим у раньому юнацькому віці. Стресостійкість особистості формується на основі багаторазового досвіду зустрічі молодих людей зі стресогенними факторами. Це зіткнення проявляється в складному процесі, що включає: оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, подолання стресу або

копінгової поведінки. Усвідомлене ставлення до власних ресурсів щодо складних життєвих обставин утворює надійну базу для розумного вибору власної включеності до психічного напруження, його інтенсивності, можливості обирати спосіб додання стресу, а також відновлювати особистісні ресурси.

Емпіричне дослідження стресостійкості було проведено на базі Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей». У емпіричному дослідженні стресостійкості участь прийняло 40 учнів 11-их класів. 19- юнаків, 21 – дівчина. Дослідження проводилось протягом квітня-травня 2020, лютого-квітня 2021 років.

Для дослідження були підібрані та використані такі психологічні методики:

1) «Методика визначення рівня психологічного стреса PSM-25» Лемура-Тесьє-Філліон (Lemur-Tessier-Fillion), яка призначена для вимірювання феноменологічної структури переживань.

2) «Методика шкільної тривожності Філіпса» спрямована на вивчення рівня та характеру шкільної тривожності.

3) Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої).

Основними завданнями емпіричного дослідження особливостей стресостійкості у ранньому юнацькому віці, нами було визначено наступні:

1. Визначити рівень психологічного стресу досліджуваних.

2. Дослідити рівень та характер шкільної тривожності учнів випускних класів.

3. Проаналізувати копінг-стратегії як вияв бажаних засобів поведінки у важких життєвих ситуаціях.

Перший етап дослідження був спрямований на визначення рівня психологічного стресу старшокласників.

Методика «Шкали психологічного стресу PSM-25» Лемура – Тесьє – Філліона дала можливість виявити три рівні психологічного стресу у опитаних: низький – 27,5%, середній – 52,5%, високий рівень стресу опитаних – 20%

У групі опитаних випускників – старшокласників переважає нормальний рівень психологічного стресу у 52,5 % (21 учень), це означає, що їх рівень відповідає мірі напруженості життя, її активності та діяльності.

І одночасно, середній інтегральний показник психічної напруги є свідченням, що вони відчувають психічний дискомфорт та частково / ситуативно можуть бути дезадаптованими.

Низький рівень стресу виявлено у 27,5% опитаних старшокласників (11 учнів), мають низький рівень стресу. Це є свідченням стану переважної психологічної адаптованості до навантажень. вони можуть опанувати себе в будь-якій стресовій ситуації та брати під контроль несподівано виникаючі ситуації.

За результатами дослідження було встановлено, що 20% (8 осіб) опитаних мають високий рівень стресу, будь-яка виникаюча стресова ситуація залишає немалий відбиток у їх житті та веде до погіршення загального стану організму. Високі показники рівня психологічного стресу можуть свідчити про стан психічного дискомфорту у даних учнів, необхідності застосування широкого спектру засобів і методів для зниження нервово-психічної напруги, психологічного розвантаження, зміни стилю мислення і життя.

Таким чином можна сказати, що у респондентів переважає нормальний рівень стресу 52,5%, у 27,5% було виявлено низький рівень психологічного стресу.

Таблиця 1

Кількісні показники рівня стресу за методикою визначення рівня психологічного стресу PSM-25 Лемур – Тесьє – Філлійон

Рівні	абс	%
високий	8	20
середній	21	52,5
низький	11	27,5

В гендерному аспекті у дівчат домінує тенденція до нормального, середнього рівня стресу 61,9% (13 осіб). І одночасно вони демонструють 28,57% (6 осіб) більші показники високого рівня стресу порівняно з юнаками 10,52% (2 особи). Причини психічного напруження можуть бути пов'язані з особливостями афективної та особистісної сфери, типологічними характеристиками, що потребує подальшого дослідження.

Низький рівень стресу переважає у юнаків – 47,36% (9 осіб) у порівнянні з дівчатами – 9,52% (2 особи).

Таблиця 2

Кількісні показники рівня стресу за методикою визначення рівня психологічного стресу PSM-25 Лемур – Тесьє – Філлійон

Рівні	дівчата, N=21		хлопці N=19	
високий	6	28,57 %	2	10,52 %
середній	13	61,9 %	8	42,1 %
низький	2	9,52 %	9	47,36 %

Наступною методикою, використаною у нашому дослідженні з метою вимірювання рівня та характеру шкільної тривожності, є методика «Вивчення рівня шкільної тривожності Філіпса».

В цілому по групі загальну високу тривожність виявлено у 33% респондентів, з них 20% дівчат, 13% юнаків.

Охарактеризуємо прояви тривожності за різними факторами

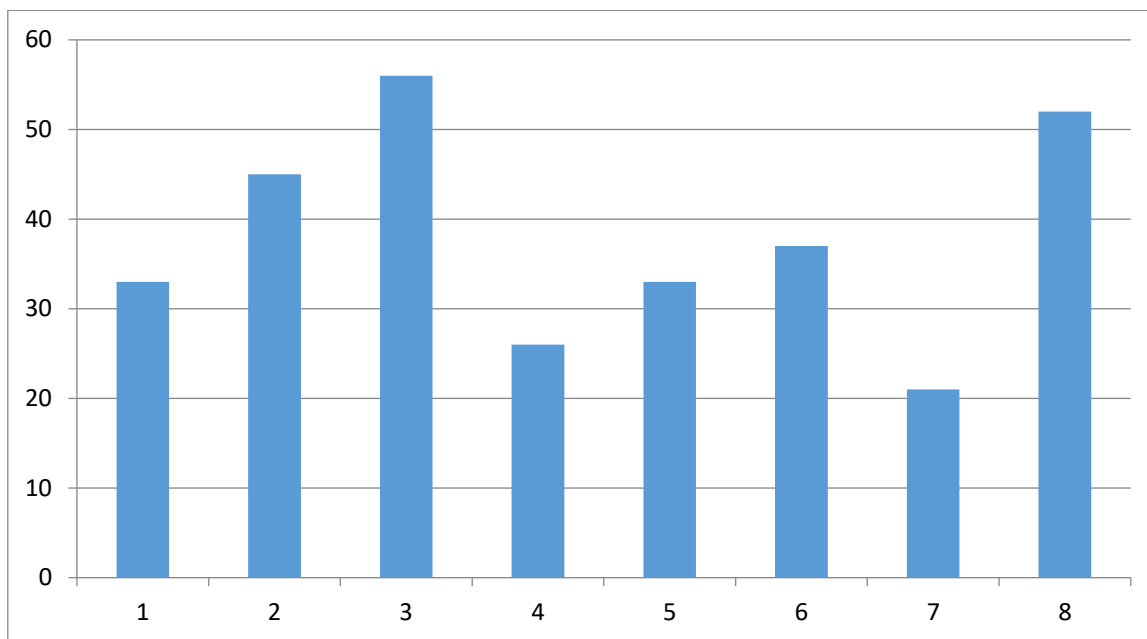


Рис. 1 Показники шкільної тривожності за методикою Філіпса

Шкали: 1 – шкала загальної тривожності; 2 – переживання соціального стресу; 3 – фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 – страх самовираження; 5 – страх ситуації перевірки знань; 6 – страх не відповідати очікуванням інших; 7 – низька фізіологічна опірність; 8 – проблеми і страхи у відносинах з вчителями.

Найбільшу тривогу у більшості досліджуваних викликає 3 фактор – фрустрація потреби у досягненні успіху. Тривога за цим показником пов’язана з внутрішньо-особистісною потребою у самопроявленні, у впевненості у власних здібностях.

8 фактор – проблеми і страхи у відносинах з вчителями. Це один із типових шкільних стресорів – рольові відносини з вчителями. Для розуміння, що саме тривожить учнів необхідні додаткові спостереження та бесіди. Але як показують психолого-педагогічні дослідження: проблему можуть викликати бар’єри у спілкуванні, опора в шкільній практиці більше на діловий та директивний стиль спілкування вчитель-учень; страх оцінювання та потреба у розрізненні функції та призначення психологічного оцінювання на відміну від відмітки.

2 фактор – переживання соціального стресу. Це емоційний стан школярів, на тлі якого розвиваються їх соціальні контакти, насамперед з однолітками.

Показники шкільної тривожності за названими факторами (гендерний аспект) фрустрація потреби у досягненні успіху переживають – 28% хлопців та 27% дівчат. А також проблеми та страхи у стосунках з вчителями – 25% хлопців і 27% дівчат. Виявлені майже однакові показники.

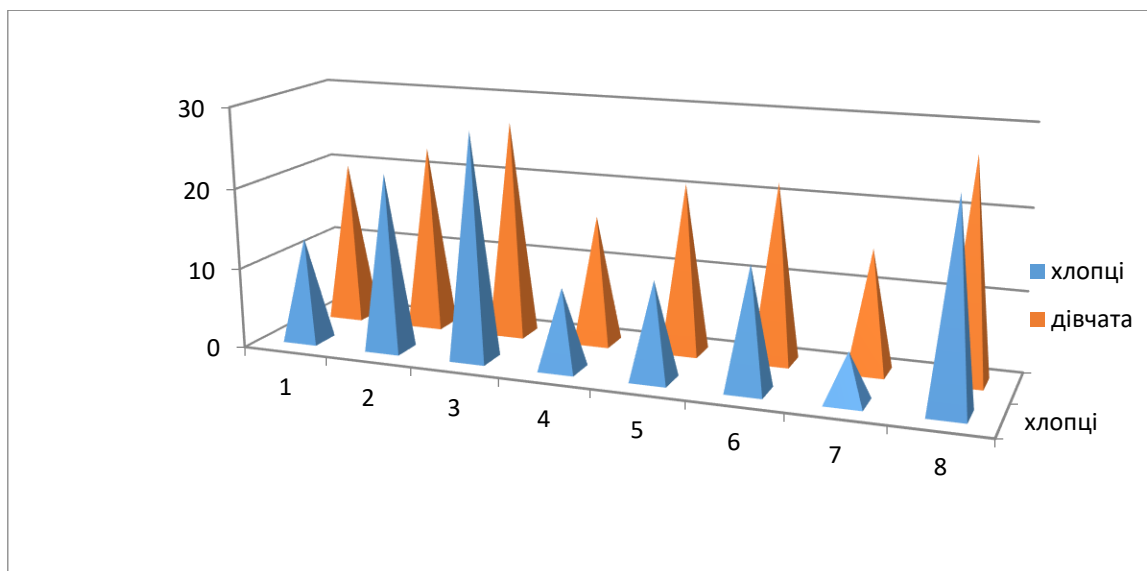


Рис. 2. Показники шкільної тривожності за гендерним аспектом (методика Філіпса)

Шкали: 1 – шкала загальної тривожності; 2 – переживання соціального стресу; 3 – фрустрація потреби у досягненні успіху; 4 – страх самовираження; 5 – страх ситуації перевірки знань; 6 – страх не відповідати очікуванням інших; 7 – низька фізіологічна опірність; 8 – проблеми і страхи у відносинах з вчителями.

шкали	дівчата (%)	хлопці (%)
1 – шкала загальної тривожності	20	13
2 – переживання соціального стресу	23	22
3 – фрустрація потреби у досягненні успіху	27	28
4 – страх самовираження	16	4
5 – страх ситуації перевірки знань	21	12
6 – страх не відповідати очікуванням інших	22	15
7 – низька фізіологічна опірність	15	6
8 – проблеми і страхи у відносинах з вчителями	27	25

Чутлива відмінність виявлена у дівчат в показниках страху самовираження – 16%, у порівнянні з хлопцями – 4%. Страх не відповідати очікуванням інших – дівчата – 22%, юнаки – 15%. Низька фізіологічна опірність тривозі – дівчата – 15%, юнаки – 6%.

Таку відчутну стресовразливість можливо пояснити типологічними та культурними факторами – особливостями психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дівчат до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують імовірність неадекватного реагування на тривожний фактор середовища. Низький фізіологічний опір стресу. Дівчата більш емоційно не стійкі, страждають перепадами самооцінки та настрою, прагнуть звернути на себе увагу, з однієї сторони, а з іншої переживають соціальні стреси, не

визнання, страх бути не оціненими. Необхідність конкурувати, відповідати очікуванням та правилам групової приналежності.

Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана (в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої) спрямовано на виявлення бажаних засобів поведінки у важких життєвих ситуаціях.

За методикою Р. Лазаруса, С. Фолкмана більшість – 70% опитаних школярів – 70% випускних класів обирають стратегію «прийняття відповідальності», яка виступає показником активної адаптивної позиції опитаних даної групи. У такій спосіб проявляється особистісна впевненість та присвоєне право впливати на свої життєві обставини й обирати власну позицію. В основі визнання своєї ролі в певній проблемі і супроводжується при цьому спробами, діями для її вирішення.

Окремо можна відзначити переважне 65% використання учнями копінга «позитивна переоцінка», який полягає в певних ментальних зусиллях додавання проблемній ситуації позитивного значення. Вважаємо дану стратегію важливою частиною «салютогенного мислення, тобто сформованої когнітивної навички активно шукати і знаходити можливості, ресурси для подолання викликів життя.

У поєднанні з копінг-стратегією «планування вирішення проблеми» у респондентів займає третє місце – 55% за частотою використання. Спосіб планування вирішення проблеми спрямовано на активне усунення ситуації психологічного напруження. Це дає можливість цілеспрямованого і планомірного вирішення проблемної ситуації.

Описані домінуючі способи адаптації опитаних гімназистів до складних життєвих обставин відображають активні стратегії юнаків.

Домінуюча позиція стратегії «самоконтроль» – 57,5% респондентів пояснюється віковими особливостям. Це період активного випробування своєї сили та волі. Якщо проводити паралелі між неусвідомлюваними механізмами психологічного захисту і свідомими копінг-стратегіями, то «самоконтроль» можна порівняти з «інтелектуалізацією», при використанні якої відбувається розумове вирішення різних життєвих проблем. В той же час свідоме і часте звернення до копінг-механізму «самоконтроль» може привести до певної «черствості» і надмірної напруги особистості педагога в різних життєвих та професійних ситуаціях.

Стратегія «дистанціювання» обирається на 5 позиції – 52,4% за частотою проявів опитаних та передбачає спроби подолання негативних, спричинених проблемою переживань за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та низької емоційної участі у ній. Супроводжується використанням інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемиканням уваги, відстороненням, знеціненням тощо. Це дає змогу знизити суб'єктивну значущість складних ситуацій і запобігти інтенсивним емоційним реакціям на фрустрацію. Водночас з'являється ймовірність знецінення власних переживань, недооцінка значущості і можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій. В той же час часте використання даного копінг-механізму носить, швидше, характер пасивної

адаптації, оскільки не відбувається конструктивного вирішення проблеми. Часте звернення до даного копінг-механізму сприяє прогресу процесу дезадаптації в професійному середовищі працівників закладів освіти. «Дистанціювання» допомагає особистості економити свої емоційні і інтелектуальні ресурси. Переважання саме такого копіngu можна пояснити, перш за все, досвідом реагування, що склався в культурному середовищі на різні стресові ситуації. Очевидно, що «дистанціювання» виходить на провідні позиції, забезпечуючи, таким чином, пасивну адаптацію до соціуму і збереження психіки особистості.

Копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» 6 позиція – 45% опитаних є одним з найпотужніших копінг ресурсів особистості.

Необхідно відмітити, що соціальна підтримка – це, перш за все, захист, що надає підтримку, який перешкоджає знесиленню в кризових і в стресогенних ситуаціях, приводить суб'єкта до думки, що його люблять, цінують, піклуються про нього, і що він є членом соціальної спільноти і має з нею взаємні зобов'язання. Висока вираженість копінг механізму «пошук соціальної підтримки» може бути пов'язано з цінністю людських теплих надійних контактів. Це надзвичайно важливий ресурс ранньої юності – кодекс дружби, честі, підтримки. Крім того, обираючи стратегію «до людей» юнаки проявляють довіру, відкритість як до себе, так і до інших, а також довіру до життя і Всесвіту, у цілому. Що може відображати здорову екзистенційну позицію «Я +, ТИ +, МИ+, ВОНИ +».

Останні, які рідко користуються стратегією «пошуку соціальної підтримки», – юнаки, не маючи досить ресурсу «соціальної підтримки», вимушені більше розраховувати на себе, на свої знання і вміння. Це відноситься не лише до навчальної діяльності, але також і до інших аспектів життя респондентів. Проте необхідно відзначити, що соціальна підтримка може надавати не лише позитивний, але і негативний ефект, останній зв'язаний, перш за все, з недоречним наданням підтримки, що може привести до втрати контролю і безпорадності.

Пасивну копінг-поведінку представлено варіантами, що забезпечують базисну копінг-стратегію «уникнення», хоча деякі форми уникнення можуть мати активний характер.

Особливий інтерес представляє обрання копінг-стратегії «втеча-уникнення» у меншості респондентів – 32,5%. Дана стратегія в цілому неконструктивна, вказує на пасивність, відстороненність або ж ситуативну слабкість. оскільки проблемна ситуація в разі їх використання не вирішується. Більш активне використання саме такого механізму у досліджуваних можна пояснити на жаль, у деяких випадках апатичним ставленням до певних обставин, не включеністю у взаємодію або ж тут можна припустити дію механізму психологічного захисту. Негативні наслідки стратегії уникнення особливо великі за наявності довгострокових стресорів.

Як ми бачимо з аналізу даних найменшу кількість серед респондентів займає «конфронтаційний копінг» – 27,5%, наступальні дії щодо зміни ситуації,

передбачає певну ступінь ворожості і готовності до ризику. Часто ця стратегія розглядається як неадаптивна, однак при помірному використанні вона забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і підприємливість при вирішенні проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси, справлятися з тривогою в стресогенних умовах. Бути помірно агресивним, щодо відстоювання власних меж, потреб та ін.

Отже, застосована нами методика Р. Лазаруса дає можливість розкрити внутрішній психологічний ресурс опитаних хлопців та дівчат віком 16-17 років, за допомогою якого вони адаптуються до нових подій та викликів життя.

Таким чином, у досліджуваній групі учнів 11 класів Комунального закладу Сумської обласної ради «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей» у переважній більшості, а саме у 52,5% виявлено нормальний адаптивний рівень стресу. Високі показники стресу виражені у 20% опитаних (9 учнів із 40). Загальний рівень шкільної тривожності демонструють 33% опитаних старшокласників – випускних класів. Серед способів адаптації до стресу переважають активні адаптивні стратегії у 70%.

Висновки. Отже, стресостійкість в ранньому юнацькому віці включає такі характеристики: здатність адекватно сприймати стресогенні ситуації; вміння аналізувати й пов'язувати сприйняття реальних характеристик стресора з обраними реакціями; наявність відповідних дієвих переконань або правил поведінки (оскільки процеси усвідомлення включаються у вибір способів реагування). Розвинуті навички самостійності, активності, сили «Я», адекватна реалістична самооцінка, вміння брати на себе відповідальність, наявність зворотної інформації щодо суб'єктивної і об'єктивної ефективності результату поведінки. Досвід довіри та «надійних стосунків» з сім'єю та соціальним оточенням. Співпраця з різними групами людей. Перебування у комфортному підтримуючому середовищі. Задоволеність оточуючим світом, здоровими стосунками та самотавленням.

Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання навчальних або професійних обов'язків в напружених та екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища.

Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів стресових розладів.

Список використаних джерел

1. Водопьянова Н.Е. Стресс-менеджмент: учебник для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2018. 283 с.
2. Кобеляцька О. Школа сприяння здоров'ю. Психолог. 2011. № 11. С.12-26.
3. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. К.: Ніка-Центр, 2006. 580 с.

4. Психодіагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки, Казанс. гос. технолог ун-т. Казань:КНИТУ, 2012. 212 с.
5. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93-112.
6. Лемак М.В., Пертище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики.

Кир'ян Оксана Сергіївна,
практичний психолог В'язівської філії
Грунської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів
Охтирського району Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в роботі практичного психолога. Вона не має обмежень і протипоказань, вона завжди ресурсна і екологічна у плані її застосування. Методика арт-терапії ґрунтується на переконанні в тому, що внутрішнє «Я» людини трансформується у візуальні матеріалізовані символічні образи або специфічні конструкти художньої творчості кожного разу, коли вона спонтанно, особливо не задумуючись над тим, що має вийти у кінцевому результаті, – пише картини, малює, ліпить, створює скульптуру тощо. Існує думка, що образи художньої творчості відображають зміст підсвідомих процесів, включаючи внутрішні конфлікти, страхи, нав'язливі думки, спогади дитинства, сновидіння тощо.

Оскільки арт-терапія не має обмежень, то практично кожній людині вона доступна. Надзвичайно цікава робота, яка не вимагає спеціальних здібностей і художніх навичок, доступна абсолютно всім, мобілізує творчий потенціал людини, запускає механізм психічного імунітету до самозцілення і відновлює процеси саморегуляції та здатна через позитивне наповнення змінювати світогляд людини.

Мета дослідження – розкрити форми та методи арт-терапії у роботі шкільного психолога.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія – це засіб вільного самовираження і самопізнання. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і способів спілкування із собою. Спираючись на символіку і власний творчий потенціал, людина здатна досягти самозцілення. Символічні образи являють собою способи вирішення внутрішньопсихічних конфліктів. Арт-терапія особливо важлива для тих, хто не може «виговоритися», кому висловити свої фантазії в творчості легше, ніж розповісти про них. Вигадки, які зображені на папері нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. Малювання, як і сновидіння, знімає бар'єр «его-цензури», яка ускладнює словесний вияв конфліктних несвідомих елементів.

Через малюнок, казку арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам і сильним емоціям, усуває страх, допомагає зрозуміти власні почуття і переживання, сприяє підвищенню самооцінки, розслабленню і зняттю напруги і, звичайно ж, допомагає в розвитку творчих здібностей.

Арт-терапія для дітей дошкільного віку

Для маленьких дітей будь-яке заняття творчістю – це завжди весело, приємно та корисно для розвитку як дрібної моторики, так і вищих психічних функцій, але арт-терапія – це не тільки все те що назвали. Методи арт-терапії допоможуть вирішити багато психологічних проблем дошкільника: знизити рівень тривожності, агресивності, імпульсивності, допоможуть гармонізувати психічний стан, зняти психосоматичну напругу, підняти рівень самооцінки, подолати дитячі страхи та інші труднощі. Методи арт-терапії часто застосовують в корекції міжособистісних стосунків у дитячому колективі, сім'ї і ін. В процесі арт-терапії відбувається зцілення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього.

Техніки арт-терапії працюють на не вербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції. Окремо варто сказати про роботу з емоційним компонентом психіки при заняттях арт-терапією. Заняття дозволяють малюкам виражати свої емоції, почуття використовуючи малювання, ліплення, ігри з різними видами піску та іншими матеріалами.

У дошкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії відповідно поставлених завдань. Переваги використання арт-терапії з дошкільниками: простота застосування технік; високий інтерес у дітей до процесу арт-терапії; висока ефективність терапії; відсутність протипоказань до застосування (крім важких психічних порушень таких як розлади свідомості, маніакальне збудження).

Методи арт-терапії з дошкільниками сприяють: розвитку дрібної моторики; зняттю психосоматичної напруги; розвитку мовлення та фантазії; зниженню рівня тривожності, агресивності, імпульсивності; сприяють гармонізації особистості; підвищенню самооцінки.

Методи арт-терапії з дітьми дошкільного віку:

- ізотерапія;
- пісочна терапія;
- пісочна анімація;
- ігрова терапія;
- казкотерапія;
- музична терапія;
- кольоро-терапія;
- танцювальна терапія;
- лялькотерапія.

Для ефективності роботи, сеанси арт терапії повинні носити системний характер, бути регулярними.

Арт-терапія для дітей шкільного віку

Молодша школа – фундамент навчання в школі. Яким буде цей «фундамент», як дитина адаптується до школи, наскільки буде почувати себе добре в школі, чи зуміє впоратися з різними труднощами – залежить подальше її навчання. Вступ до школи повністю перебудовує життя дитини. У школі дитина попадає в нові соціальні умови. Це може супроводжуватися підвищенням тривожності, зниженням активності, переживанням емоційного неблагополуччя, пов'язаного з передчуттям небезпеки або невдачі. При несприятливих умовах тривожність дітей та страхи перетворюються в стійку рису характеру. Ближче до 7-8 років можна говорити про певний емоційний настрій з перевагою почуття занепокоєння та страху зробити щось не так.

Найбільш ефективна робота з дітьми – це психокорекційна робота за допомогою малюнка. Використання мистецтва як корекційного фактора цілком доступно у школі. Ці арт-терапевтичні заняття можна розглядати як одну з інноваційних форм роботи з дітьми.

Методи арт-терапії широко застосовують в роботі з молодшими школярами. Це і допомога в адаптації до школи, корекція взаємин в колективі та сім'ї, корекція страхів і рівня самооцінки та інших психологічних проблем. Арт-терапевтичні техніки також допомагають в діагностиці особистісних особливостей школярів, характеру їх проблем, допомагають визначити положення в класі, потенціал кожної дитини. Дуже часто діти не говорять про проблему навмисно, а деякі методи арт-терапії, дозволяють обходити захисні механізми і непомітно для дитини показувати існуючі проблеми.

Багато дітей не здатні словами висловити свій емоційний стан, переживання, а ось за допомогою технік арт-терапії – легко, в цьому безперечна перевага даного методу. У шкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії в залежності від поставлених завдань, але частіше - групові форми роботи.

Методи арт-терапії з дітьми шкільного віку:

- ізотерапія;
- казкотерапія;
- музична терапія;
- танцювальна терапія;
- пісочна терапія;
- пісочна анімація;
- кінезіотерапія;
- лялькотерапія;
- драматерапія.

Арт-терапія для дітей підліткового віку

Підлітковий вік є важким перехідним періодом, тому доцільно застосовувати не нав'язливі методи арт-терапії для гармонізації психосоматичного стану підлітків. Актуальними методами роботи є: драматерапія, ізо-терапія, пісочна терапія і всі інші види з якими підлітку цікаво працювати. Для ефективності роботи, сеанси арт-терапії повинні носити системний характер, та бути регулярними. Застосування методів арт-терапії для

різних вікових груп має свої особливості. Важливо використання універсальних і спеціальних методів актуальних для певного вікового періоду.

Учні можуть приховувати тривожні ситуації від психолога, проте за допомогою кольору, форм, ліній можна чітко прослідкувати тривожні нотки і вже в індивідуальному порядку підкорегувати необхідне. Бувають випадки, коли старшокласники самі пропонують теми для малюнку, історії, чи іншого творіння, мотивуючи це тим, що нудні анкети та тести пройдений етап. Та все ж найцікавіше спостерігати, за тим, коли діти самі в міру вивченого і освоєного матеріалу вміють давати раду зі складними моментами у житті, намагаються навіть бути порадиниками іншим. Терапія творчістю кожному з випускників шкіл відкладеться глибоко у душі і навчить не впадати у відчай на складній життєвій дорозі. Методи арт-терапії згуртовують людей, допомагають створити колектив у класі, де разом вирішують всі проблемні питання. А учні і вчителі намагаються не лише чути, а й почути один одного.

Арт-терапія допоможе зняти психічну напругу і стрес, подолати тривожність і страхи, агресію та імпульсивність, а також гармонізувати внутрішній стан людини в різних вікових періодах.

У роботі з дітьми та підлітками психологу дуже важливо дотримуватись важливих принципів, які забезпечують створення атмосфери психологічного захисту та комфорту, формують почуття довіри, допомагають налагодженню терапевтичного альянсу. Це постійна підтримка дитини, схвалення її досягнень, позитивний ресурс для її образу «Я». Не допускається застосування оціночних суджень та через примус, нав'язування дитині виконання терапевтичних завдань. Формувати позитивне прийняття всього, що виникає в результаті роботи, незалежно від його змісту чи естетичного вигляду, схвалюючи саму дитину, відмічаючи зміни, які відбуваються у ній, зазначати її особистісне зростання, при цьому не ставити у порівняння з іншими дітьми. Використання психологом методів арт-терапії у роботі з дітьми та підлітками є позитивним елементом у структурі психологічного супроводу, який забезпечує психологічний комфорт та сприяє її гармонійному розвитку.

Висновки. Арт-терапія має багато переваг перед іншими методами роботи практичного психолога: не має обмежень у використанні, допомагає встановлювати відносини між людьми, є хорошим способом соціальної адаптації та інше.

Список використаних джерел

1. Арт-терапія – нові горизонти / За ред. А.І. Копитіна. М.: Когіто-Центр, 2006. 336 с.
2. Арт-педагогіка і арт-терапія в спеціальній освіті: Учеб. для студ. середовищ. і вищ. пед. навч. закладів / Є.А. Медведєва, І.Ю. Левченко, Л.Н. Комісарова, Т.А. Добровольська. М.: Изд. Центр «Академія», 2001.
3. Беляєва М. Арт – педагогіка для вчителя. Освіта України. Київ, 2014. №1-2. С. 12.
4. Копитін А.І. Основи арт-терапії. СПб.: Видавництво «Лань», 2006. 256 с.
5. Копитін О.І. Арт-терапія в загальноосвітній школі. Методичний посібник. СПб.: Академія постдипломної педагогічної освіти, 2005. 136 с.

Ковальчук А. С.,
здобувач вищої освіти доктора філософії
кафедри психології та особистісного розвитку
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ ДИТИНИ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІЙСНОСТІ

Актуальність дослідження. В сучасних умовах існування, люди знаходяться в ситуації постійної адаптації до змінювальної дійсності. Найбільш вразливою категорією, що піддається стихійному впливу є діти. Їх нестійка та несформована психіка, недостатність ресурсності, досвіду можуть породжувати страхи, тривоги, невпевненість, пасивність. Через це їх ставлення до дійсності досить мінливе і може носити негативний окрас. Однак, дитяча свідомість є хорошим підґрунтям для закладання позитивного мислення та сприйняття життя, фокусування на власних внутрішніх сила та почутті опори.

Тиск середовища в різних його проявленнях може травмувати або загартувати дитину та сформувати конструктивне ставлення до дійсності. Дитина зі сформованою саморегуляцією, стійкістю до труднощів, впевненістю, буде життестійкою, вмітиме шукати вихід із будь-якої ситуації без травмуючи для неї наслідків.

Мета дослідження – проаналізувати важливість розвитку особистісних ресурсів дитини як способу формування конструктивного ставлення до дійсності.

Виклад основного матеріалу. Важливість формування внутрішніх ресурсів обумовлюється збереженням психічного здоров'я дитини та формування в неї стресостійкості до зовнішніх змін у суспільстві та внутрішньої гармонії.

Особистісні ресурси дають змогу дитині адаптуватися до умов існування, пристосуватися до них зі збереженням власних поглядів, впевненості в собі, сприймаючи оточення в конструктивному руслі.

Психологічний або особистісний ресурс у розумінні Н. Водоп'янова – це внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресових ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресових трудових та життєвих ситуацій [1, с. 7]. Перелічені конструкти особистісних ресурсів перегуковуються з компонентами ставлення до дійсності, що дає підстави розглядати їх в одному контексті.

Особистісні і психологічні ресурси є основою для формування стратегій поведінки, що спрямовані на подолання тяжких життєвих обставин. Їх

функціональна спрямованість полягає в запобіганні, усуненні, зниженні стресу або у відновленні вихідного стану [2].

Своєрідний арсенал внутрішніх резервів дозволяє дитині повноцінно функціонувати у власному житті, проявляючи та реалізуючи особистісний потенціал.

У науковому надбанні Л.В. Куликової [3] особистісні ресурси мають наступні показники:

- мотивацію, ставлення до стресів як до можливості придбання особистого досвіду і можливості особистісного зростання;
- силу Я-концепції, самоповагу, самооцінку, відчуття власної значущості, «самодостатність»;
- позитивність і раціональність мислення;
- емоційно-вольові якості;
- фізичні ресурси;
- матеріальні ресурси;
- інформаційні та інструментальні ресурси.

Так, особистісні ресурси складають цілий комплекс проявлень на різних рівнях існування особистості, через що переоцінити їх неможливо.

І. Шкуратової та О. Анненкової [4] особистісні ресурси представляють наступним чином:

- світогляд і вірування людини, сила духу;
- інтелект, креативність, інтерес до світу;
- система навичок, умінь і знань;
- енергетичний ресурс, що охоплює фізичне й психічне здоров'я, витривалість людини, її темпераментальні характеристики;
- властивості особистості, спрямовані на протистояння руйнівним впливам.

Варто зауважити, що на думку цим авторів, досить важливим для людини є сприймати життя в позитивному аспекті, адже це допомагає справлятися з непередбачуваними змінами в житті та успішно адаптуватися до них.

Кожна особистість володіє унікальним набором можливостей, які в якості своєрідної «екіпіровки» визначають її оснащеність, готовність до ефективної самореалізації в різних, в тому числі негативних, життєвих ситуаціях [5].

Дитяча психіка схильна переймати досвід дорослих у переживаннях важливих подій. Тому дитячий вік є сенситивним для закладання правильного ставлення до дійсності, сприйняття життя яскравим, почуття благополуччя та внутрішньої рівноваги. Свідомість дитини розвивається в процесі спілкування це потрібно враховувати у взаємодії з дитиною. Наявність у дитини особистісних ресурсів характеризує її психологічну здорову особистість.

Ресурсність – це те надбання, на основі якого буде повноцінна та активна життєдіяльність дитини.

Ставлення до дійсності, як особливість індивіда, проявляється в рекціях, вподобаннях, інтересах [6]. Можна зробити висновок, що внутрішні ресурси дитини певним чином знаходяться у взаємозв'язку зі ставленням до дійсності.

Особистісний ресурс несе в собі внутрішній опір, коли життєві ситуації виходять з-під контролю, а ставлення дитини до дійсності представляє собою внутрішню установку дитини по відношенню до середовища та речей і своє бачення в цій системі. Це дозволяє дитині відчувати контроль над своїм життям, володіти ситуацією, а отже відчувати впевненість у собі та внутрішню силу.

Ставлення до дійсності залежить від пережитого досвіду. Проте, якщо особистість змогла у важкий для неї період життя зберегти позитивне та конструктивне ставлення до життя, то це свідчить про її наповненість особистісними ресурсами.

Позитивне світосприйняття, соціальні навички, емоційний інтелект, внутрішнього потенціалу – це ті ресурси, завдяки яким можна відкрити в собі нові можливості та нормалізувати психічний стан в кризових ситуаціях з мінімальними психологічними затратами для організму.

Висновки. З вище сказаного, можна зробити висновок, що особистісні ресурси – це опора дитини на власні сили, коли на те виникає потреба, їх наявність дає можливість дитині впоратися із зовнішніми та внутрішніми протиріччями, протистояти життєвим обставинам та ситуаціям. Формування та розвиток внутрішньої стійкості є визначним у формування та закладанні у дитини конструктивного ставлення до навколишньої дійсності.

Список використаних джерел

1. Іваницький А.В. (2015) Психологічний Ресурс як інтегральна характеристика особистості. Сучасні проблеми науки та освіти. № 2-3. С. 26-29.
2. Анцыферова Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. Т. 15, № 1. С. 3-18.
3. Куликова Л.В. (2010) Психологічні ресурси та принцип «Консервації». № 1. С. 7-9.
4. Капринский К.В. (2012) Смысл жизни и ресурсы его реализации: к пониманию механизмов личностного кризиса. Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 9. №4. с. 3-33.
5. Шкуратова И.П. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями. Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. 2007. Вып.4, С. 17-23.
6. Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб.: Алетейя, 2001. 192 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ І САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. За останні два десятиліття помітно підвищився інтерес дослідників до наукової проблеми емоційного інтелекту, його ролі в свідомості, соціальних комунікаціях і міжособистісних взаєминах. Розвиток емоційного інтелекту означає, що людина володіє своїми емоціями, усвідомлює їх, не пригнічує «небажані» емоції, а сама вирішує і «дозволяє» собі прояв тієї або іншої емоції в певній ситуації. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє формувати стійку навичку свідомої регуляції емоційних станів, самовладання в стресових ситуаціях, навичку конструктивної взаємодії з людьми в будь-яких життєвих ситуаціях.

Проблема емоційного інтелекту, що виникла на стику психології мислення і психології емоцій, свідчить про зростаючу необхідність дослідження взаємодії психічних процесів між собою і впливу цієї взаємодії на функціонування особистості.

Дослідження емоційного інтелекту досить численні і популярні. Разом з тим, проблема взаємозв'язку цих феноменів в соціальних сферах взаємодії залишається мало вивченою як в Україні, так і за кордоном. Дана робота спрямована на дослідження цієї проблеми.

Мета дослідження – розглянути взаємозв'язок характеристик самооцінки дорослих з їх емоційним інтелектом та емпірично дослідити його особливості.

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

Під емоційним інтелектом дорослих людей ми розуміємо здатність відчувати, взаємодіяти, розуміти і ефективно застосовувати силу емоцій і проникливість, для того щоб сприяти високому рівню співпраці і

результативності, так як саме усвідомлення власних емоцій і емоцій оточуючих, а так само управління своїми і чужими емоціями є основною емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект (EQ) (за Г. Гарсковою) – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом EQ – прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний смисл.

Так як в нашій статті, присвяченій вивченню взаємозв'язків емоційного інтелекту у взаємозв'язку з компонентами психологічного здоров'я, ми досліджуємо емоційний інтелект у дорослих людей, ми дотримуємося моделі Д. Гоулмана, яка включає в себе п'ять широких областей: знання емоцій, керівництво емоціями, розпізнавання своїх емоцій та інших і управління відносинами з іншими [1].

У межах тестового та опитувального підходів до діагностики емоційного інтелекту вченими було запропоновано низку відповідних опитувальників та тестів. В нашій роботі було використано дві діагностичних методики: Методика С.А. Будассі «Тест на самооцінку особистості» та «Тест дослідження емоційного інтелекту» (EQ) Н. Холла.

Методика С.А. Будассі «Тест на самооцінку особистості», розроблена автором в 1971 р., дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості, тобто її вимір. Ця методика відрізняється компактністю, швидкістю проведення при хорошій надійності, валідності та вірогідності. В основі методики лежить спосіб ранжування.

У запропонованій методиці дослідження самооцінки її рівень і адекватність визначаються як відношення між Я-ідеальним і Я-реальним. Адекватність самооцінки показує ступінь відповідності уявлень людини про себе та об'єктивних підставах цих уявлень. Рівень самооцінки показує ступінь реальних і ідеальних, або бажаних, уявлень про себе. Адекватну самооцінку можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, не прийняттям себе, відчуттям власної неповноцінності.

Методика запропонована Н. Холлом для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що репрезентується в емоціях і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (скоріше це емоційна відхідливість, емоційна не ригідність); 3) самотивація (скоріше це якраз довільне керування своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (скоріше – вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Більшість респондентів мають неідентифіковану самооцінку, це означає, що їм властива критичність та змінюваність. Адже у людини зрілого віку часто самооцінка виявляється внутрішньо суперечливою: свідомо вона сприймає себе

як особистість значну, навіть виняткову, вірить в себе, в свої здібності, ставить себе вище інших людей. Разом з тим всередині його «гризуть» сумніви, які він намагається не допустити в свою свідомість.

Таким чином, респонденти з розвиненою інтуїцією та самомотивацією не достатньо розбираються в емоціях інших людей, не можуть достатньо контролювати власні емоції та розпізнавати емоції інших людей. При цьому у більшості з них визначено середній рівень самооцінки.

Отже, показники взаємозв'язку сформованості емоційного інтелекту і самооцінки в зрілому віці не є високими, емоційний інтелект розвинуто на середньому рівні та нижче. Окрім того, респонденти досить слабо ідентифікують свої емоції та емоції інших людей. Дана проблема потребує додаткових досліджень.

Вчені пропонують в якості корекції та формування емоційного інтелекту використовувати такі методи:

1. Практика уважності. У своєму реальному застосуванні практика уважності – це медитація, яка знайомить людину з можливостями її розуму та вчить повертати увагу у теперішній момент.

2. Арт-терапія. Арт-терапією називають особливу форму психотерапії, психокорекції та розвитку особистості, засновану на творчому самовираженні за допомогою різних видів мистецтва (живопис і малюнок, ліплення, музика, танець, театр).

3. Ненасильницьке спілкування (ННС), або спілкування співпереживання чи спілкування співпраці – це метод комунікації, розроблений Маршалом Розенбергом на початку 1960-х років. ННС допомагає по-новому виражати себе, створити душевний зв'язок з іншими людьми, вчить цінувати почуття й потреби, як свої, так і оточення, та давати одне одному якісний зворотний зв'язок.

На підставі вивчених підходів до корекції емоційної сфери, були виділені декілька найбільш результативних методів і методик, використовуючи які складалася і реалізовувалася корекційна програма з подолання недоліків у розвитку емоційного інтелекту у респондентів.

Мета програми: створення умов для розвитку у досліджуваних емоційного інтелекту. Завдання: 1) розвивати адекватну оціночну діяльність, спрямовану на аналіз, своїх дій і поведінки інших людей; 2) формувати уміння і навички володіння мімікою, жестами тощо; 3) розвивати самоконтроль щодо прояву своїх емоцій. Під час роботи – формувати здатність розпізнавати свої емоції та емоції інших людей.

Принципи реалізації програми:

- облік індивідуальних особливостей і можливостей випробуваних;
- психологічний сприятливий клімат;
- позитивна оцінка будь-якого досягнення.

На підставі вивчених підходів до корекції емоційної сфери, були виділені декілька методів і методик, використовуючи які складалася і реалізовувалася

корекційна програма з подолання недоліків у розвитку емоційного інтелекту у респондентів.

Основні методи і методики:

- ігри та вправи, спрямовані на розвиток емоційної сфери. Теоретичною основою для вибору яких служили наукові роботи І.О. Кареліна, В. Оклєндєр, О.В. Хухлаєва [4].

- обговорення історій, ситуацій. Нашій вибірці властиві стереотипії, відстала прихильність слова до образу одного конкретного предмета або явища, що гальмує діяльність уяви, заважає використанню слів і понять в нестандартних ситуаціях, комбінувати і створювати нові образи. Основою для розробки вправ послужили праці Т.Д. Зінкевіч-Євстігєєвої [2];

- експресивні етюди. У нашої вибірки часто відсутні, або слабо розвинені немовні форми спілкування. Для них характерна відсутність виразної міміки, жестів, поз, тому даний етап спільної діяльності підкріплюється мовним супроводом. За даними з наукових праць В. Оклєндєр, з опорою на які був обраний даний метод взаємодії, було виявлено, що процес вербалізації і програвання уточнює, коригує, спрямовує, сприяє більш повному відображенню предметного світу, знімаючи і фрагментарність його сприйняття [5];

- психогімнастичні вправи і тілесно-орієнтовані ігри. У рухах в більшості випадків бракує гнучкості, плавності в рухах. У них відзначається порушення загальної координації. У даній корекційній роботі використовується психогімнастика М.І. Чистякової, яка передусім спрямована на навчання елементів техніки виразних рухів, на використання виразних рухів в вихованні емоцій і вищих почуттів і на придбання навичок в саморозслабленні [6];

- бесіди і техніка активного слухання. Як правило, для людей з низьким рівнем емоційного інтелекту характерні підвищена емоційна вразливість, образливість, конфліктність, напруженість, а так само нездатність до розуміння емоційного стану партнера зі спілкування, адекватного самовираження. Теоретичною основою для реалізації тематичних бесід, добірки вправ і методик, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту стали наукові праці Е.П. Ільїна, Е.І. Ізотової, Е.В. Никифорової. У даних працях детально висвітлюється питання про відмінності теоретичних уявлень про емоції в сучасній психології, функціональної значущості емоцій, і подається детальна характеристика різних емоційних станів, почуттів і статево-вікових особливостей розвитку емоційної сфери особистості [3].

Корекційна програма розділена на 2 блоки:

1. Блок спрямований на створення умов для розвитку розуміння, ідентифікації, диференціації та контролю базових емоцій. На даному етапі значиму роль зіграли праці В. Оклєндєр, а саме корисною інформацією в рамках складання корекційної програми став опис методів розвитку емоційної сфери за допомогою гри та опори на провідну діяльність під час психологічної роботи [5].

2. Блок спрямований на створення умов для розвитку розуміння вищих емоцій, почуттів, адекватної самооцінки, підвищення внутрішнього самоконтролю. Варто відзначити, що в цьому розділі при складанні корекційної програми були задіяні способи організації навчання способам регуляції емоцій, запропоновані І.О. Кареліною, в рамках яких передбачається формування довільних форм внутрішньої і зовнішньої регуляції емоцій [4].

Після тренінгових занять було проведено контрольне опитування респондентів. Мета даного дослідження полягала у виявленні взаємозв'язку сформованості емоційного інтелекту і самооцінки в зрілому віці. Результати контрольної діагностики емоційного інтелекту у випробуваних свідчать про те, що запропонована нами корекційна програма є досить ефективною для підвищення самооцінки та емоційного інтелекту у дорослих людей.

Висновки. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє формувати стійку навичку свідомої регуляції емоційних станів, самовладання в стресових ситуаціях, навичку конструктивної взаємодії з людьми в будь-яких життєвих ситуаціях. На підставі вивчених підходів до корекції емоційної сфери, були виділені декілька методів і методик, використовуючи які складалася і реалізовувалася корекційна програма з подолання недоліків у розвитку емоційного інтелекту респондентів. Позитивна динаміка, спрямована на підвищення рівня самооцінки, всі методи і вправи, які пропонувалися, показали свою ефективність і можуть бути рекомендовані в практичному використанні що до підвищення рівня розвитку емоційного інтелекту та самооцінки.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
2. Карелина И.О. Эмоциональная сфера ребенка как объект психологических исследований [Текст] / И.О. Карелина. Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 157 с.
3. Кругчус А.А. Психология слепых и ее значение для общей психологии и педагогики [Текст] / А.А. Кругчус. М., 1926. 134 с.
4. Литвак А.Г. Пути коррекции и интеграции инвалидов по зрению: коррекция или профилактика? [Текст] / А.Г. Литвак // Дефектология. 1991. № 6. С. 9-11.
5. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии [Текст] / В. Оклендер. М. : Класс, 2000. 282 с.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Изд-во АН СССР, 1973. 424 с.

Кривенко Тетяна Вікторівна,
практичний психолог Кролевецького закладу
дошкільної освіти (ЦРД) №9 «Ромашка»,
м. Кролевець Сумської області

НАПРЯМКИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ НАПРУГИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. Емоційну напругу часто плутають зі стресом, хоча ці поняття варто розділяти. Можна сказати, що емоційна напруга – це причина, а от стан стресу – наслідок. Крім того, стресом називають реакцію організму як психологічні, так і фізичні перевантаження. Емоції, безперечно, прикрашають наше життя, роблять його більш повним. Радість, любов, подив, подяка – все це ми відчуваємо постійно. І якщо позитивними емоціями ми охоче ділимося, то негатив дуже часто тримаємо в собі.

Добре, якщо людина вміє час від часу вивільнити свої емоції. Хтось ділиться своїми проблемами, страхами і образами з друзями і коханими. Дехто відволікається на улюблену справу, домашніх тварин.

Причина емоційного напруження одна – невміння правильно пережити негативні емоції, позбавитись від них. Вони накопичуються, і поступово у людини можуть розвинути різні невротичні розлади – від легкої депресії до серйозного психічного захворювання. Страждає і фізичне здоров'я. Ні для кого не секрет, що постійний психологічний стрес негативно впливає на роботу всього організму. Під час сильного стресу навантаження на нього справді колосальне. До чого може призвести довгострокове емоційне напруження, нескладно здогадатися [3].

Діти є більш вразливими та чутливими до почутої та незрозумілої інформації, яку чують на вулиці або із ЗМІ. Доросла людина ще може справитися з такою ситуацією, захистити себе від потоку негативних новин, від політичних суперечок і розмов, але для дітей подібні життєві уроки можуть бути достатньо травмуючими. Знаходячись один на один із потоком новин та чуток, дивлячись на переживання дорослих, діти починають домислювати, фантазувати, у зв'язку з чим відчувають реальну загрозу їх життю та життю близьких людей, що може спричинити порушення базової довіри до світу та дорослих, актуалізацію страхів, психосоматичні захворювання, посттравматичні стресові розлади, неврози тощо [1].

Мета дослідження – проаналізувати вплив емоційної напруги на фізіологічний та психологічний стан дітей дошкільного віку та виокремити основні напрямки роботи практичного психолога щодо профілактики даного стану.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі можна зустріти багато описів різноманітних впливів та ситуацій, що породжують емоційну напругу. Такі впливи та ситуації зазвичай називають стресорами. Їх вивченням займалися такі вчені, як Л. Леві, Р. Лазарус, О.Р. Лурія,

В.Л. Марищук, В.Д. Небиліцин та багато інших. Зважаючи на важливість всебічного вивчення цього емоційного стану, його дослідженням займалися такі вчені, як Н.І. Наєнко, О.В. Овчиннікова, Е.Л. Носенко, Л.В. Куліков та інші. Зокрема Н.І. Наєнко та О.В. Овчиннікова наполягають на виокремленні операційної напруги, що пов'язана із високим темпом роботи [3]. Цікаву гіпотезу про причини появи емоцій висунув П.В. Симонов. Він стверджує, що емоції з'являються внаслідок нестачі або надлишку відомостей, необхідних для задоволення потреби. Ступінь емоційної напруги визначається силою потреби і величиною дефіциту інформації, необхідної для досягнення мети. У нормальній ситуації людина орієнтує свою поведінку на сигнали високій імовірності подій (тобто на те, що в минулому частіше відбувалося).

Завдяки цьому його поведінка в більшості випадків буває адекватною і веде до досягнення мети. Однак у неясних ситуаціях, коли людина не має в своєму розпорядженні точні відомості для того, щоб організувати свою поведінку по задоволенню потреби, потрібна інша тактика реагування на сигнали. Негативні емоції, на думку Симонова, виникають саме при відсутності відомостей, необхідних для досягнення мети, що в житті буває найчастіше. Наприклад, емоція страху розвивається при нестачі відомостей, необхідних для захисту [4]. Гіпотеза, висунута даним науковцем дуже точно відображає емоційний стан людей, а особливо дітей, які в умовах пандемії, карантинних обмежень, загальної соціальної та економічної напруги, перевантаженості негативними новинами почуваються безпорадними, відчують невизначеність та відсутність контролю над ситуацією, що відбувається. Тому одним з найважливіших завдань фахівців психологічної служби сьогодні є зниження емоційної напруги дошкільників та формування довіри до оточуючого світу.

Всім відомо, що емоції мають високий вплив на самопочуття людини. Перебуваючи під впливом емоційної напруги, дитина може виявляти наступні фізіологічні реакції з боку різних систем та органів: розлади сну; біль у животі; поганий апетит і недостатня вага; проблеми з травленням; нічні жахи; енурез.

Також можна виділити ряд ознак з боку поведінкової, емоційної та пізнавальної сфери: погано розвинене мовлення; погана здатність до навчання; труднощі з концентрацією й успішністю в дитячому садку; проблеми з пам'яттю; агресивна поведінка; неповажне, образливе мовлення; дитина не може довіряти тим, хто її оточує; дитина з труднощами заводить друзів; дитина привертає до себе увагу; дитина надмірно плаче та кричить; істерики; невпевненість у собі; занепокоєння та страх; замкнутість; дратівливість; страх знаходитися далеко від батьків [5].

Ми пам'ятаємо, що емоції тісно пов'язані з пізнавальними процесами. Л.С. Виготський відзначав єдність і взаємовплив когнітивних і емоційних процесів «Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрити собі шлях до пояснення причин самого мислення». Ідею єдності емоційного і раціонального підтримував С.Л. Рубінштейн, наголошуючи, що емоції підсилюють інтелектуальну діяльність, але гіперінтенсивне емоційне збудження (афект) викликає непередбачувану, неконтрольовану поведінку, як

наслідок, гальмуючи пізнавальну функцію. На думку американського психолога Р.У. Ліпера, емоційні процеси керують нашими думками і визначають сприйняття інформації. Д.А. Леонтьєв, російський психолог, автор концепції саморегуляції, жартوما зазначає, що «інтелект афекту не товариш» [2].

Емоційна напруга також впливає на перебіг пізнавальних процесів, їх продуктивність. Також вона накладає свій відбиток на сприймання інформації. Висока емоційність дитини, яка забарвлює її психічне життя і практичний досвід, становить характерну особливість дошкільного дитинства. Внутрішнім, суб'єктивним ставленням дитини до світу, до людей, до самого факту власного існування є емоційне світовідчуття. В одних випадках – це радість, повнота життя, згода зі світом і самим собою, в інших – надмірна напруженість взаємодії, стан пригніченості, знижений настрій або, навпаки, виражена агресія. Емоційний досвід дитини – це досвід її переживань, який може мати як позитивну, так і негативну забарвленість, що безпосередньо впливає на її актуальне самопочуття.

Сучасні наукові дані переконливо показують, що результат позитивно-спрямованого дитячого досвіду: довіра до світу, відкритість, готовність до співпраці, забезпечують основу для позитивної самореалізації зростаючої особистості. Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєствердної поведінки. Порушення емоційного балансу сприяє виникненню емоційних розладів, що призводять до відхилення в розвитку особистості дитини, до порушення у неї соціальних контактів.

Як підкреслює Т.І. Бабаєва, умовою соціально-емоційного розвитку дитини виступає його «здатність «прочитувати» емоційний стан оточуючих людей, співпереживати ї, відповідно, активно відгукуватися на це». Тому до порушень в емоційному розвитку дошкільника можна віднести і труднощі в адекватному визначенні емоційних станів людей, тому що в практиці навчання і виховання дітей завдання формування емоційності вирішується лише фрагментарно, а переважно увага приділяється розвитку розумових процесів [7].

В умовах карантину змінився емоційний стан дорослих. Вони також почуваються розгубленими, з'являється дратівливість, замкненість, які ще більше заплутують дитину у її намаганні розібратись у ситуації. Важливо підтримати тих дітей, які бояться й почувать себе невпевнено або безпорадно. Як саме це можна зробити? В безпечних дозах надати дітям інформацію про нові поняття, що з'явилися в інформаційному просторі, наприклад, «карантин», «пандемія», «вірус», «коронавірус», «COVID-19» та ін, подивитися, як люди захищаються від вірусу на вулиці, у магазинах; намалювати людину із маскою та обличчі, у рукавичках тощо). Важливо пояснити дітям, що боятися – це нормально, особливо в ситуації невизначеності. Перебуваючи під впливом страху, людина може накоїти безліч нелогічних дій. Саме тому, проговоріть ситуацію, в якій опинилися, напишіть разом із дитиною, що варто зробити (що

робимо, якщо захворіємо, кому телефонуємо, за якими телефонами, в яких випадках це потрібно робити тощо), намалюйте (роздрукуйте плакати з рекомендаціями МОЗ України). С. Ройз пропонує свій погляд, як саме краще розказати дитині про ситуацію, що виникла в світі: «Зараз багато людей в різних країнах захворіли. Пам'ятаєш, коли ми хворіли, то, щоб не заразити інших і швидше відновитися, ми залишалися вдома. І навіть не ходили ні до кого на день народження. І в кіно. Щоб вірус не поширювався, щоб люди менше хворіли, особливо, щоб не хворіли діти, вирішили тимчасово закрити школи і садочки. Щоб про вас подбати. Ми в безпеці. Ти будеш вдома і ми придумаємо, чим займатися цими днями» [7].

Для відновлення нормального психологічного стану дитини у стані емоційної напруги, велике значення має психокорекційна робота із сім'єю в цілому. Унаслідок негативних емоційних переживань порушуються нормальні дитячо-батьківські зв'язки, виникають симбіотичні або вимушено дистантні відносини між дитиною і батьками. При появі в дитини порушень поведінки, батьки відчують свою некомпетентність і безпорадність і мимоволі сприяють закріпленню негативних поведінкових стереотипів: потурають дитячим примхам, надмірно гостро реагують на іпохондричні скарги, оберігають від зіткнень з найменшими життєвими труднощами. Якщо емоційну напругу пережили і батьки, і дитина (що типово для сучасної соціально-політичної ситуації), то темпи відновлення їх психологічного стану істотно змінюються. Зазвичай діти швидше повертаються до нормального емоційного рівня завдяки більшій психічній гнучкості і адаптивним можливостям. Стан батьків змінюється повільніше і перешкоджає нормалізації психічного розвитку дітей. Незважаючи на те, що батьки стурбовані наданням допомоги своїм дітям, недостатня критичність до власного психоемоційного стану нерідко змушує їх самих уникати психологічної допомоги.

У зв'язку із цим особливу увагу слід звернути на залучення батьків до роботи над власними психологічними проблемами і труднощами. Працівники психологічної служби у питаннях профілактичних заходів повинні знайти нові підходи до взаємодії з дітьми та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання дошкільників новим формам поведінки, виховання стресостійкості особистості, здатної самотійно, ефективно і відповідально будувати свою взаємодію з оточуючими. Профілактичні програми, призначені для проведення групових занять з дітьми та їх батьками, можуть включати:

- групові заняття з розвитку комунікативних навичок;
- групові заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей;
- групові заняття для відновлення почуття безпеки;
- групові заняття для розвитку емпатії та стресостійкості [8].

Також важливо переконати батьків у тому, що дитина має знати, що відбувається навкруги. Необхідно пояснювати їй зрозумілими словами, без вдавання в подробиці, не більше ніж вона запитує, максимально спокійним,

врівноваженим голосом, не використовуючи фрази типу: «тобі цього не зрозуміти», «ти занадто маленький», «підростеш – дізнаєшся». Найголовніші установки, які повинні транслюватися дитині від батьків: «Ти під захистом і опікою, ми поруч, тобі нічого не загрожує». Маленьким дітям можна розповідати про ситуацію в країні за допомогою казок, в яких завжди добро перемагає зло. Це дозволяє дітям зрозуміти, що добрі, сміливі люди, за участі й допомоги інших зможуть перемогти будь-які хвороби і негаразди. При дитині не варто дивитися новин, в яких демонструються смерті, вибухи, плач, крики тощо. Якщо так сталося, що дитина стала свідком такої інформації, необхідно ніжно пригорнути її, притиснути міцно до себе і повідомити, що зараз багатьом людям важко, але дорослі справляться із цією проблемою і все буде добре.

Дитині не можна забороняти «виплескувати» свої негативні емоції чи агресію. У цьому можуть допомогти такі види діяльності як гра, малювання, ліплення, взаємодія з піском, водою, заняття фізкультурою, танцями, плаванням тощо. У сім'ї потрібно створити ще більш люблячі стосунки – більше тілесних контактів (обнімання, притискання, погладжування, масаж тощо), проведення сімейних свят, традицій, щоб дитина відчувала, що з батьками безпечно.

Ефективними є навіювання установок: «Ми тебе любимо», «Батьки поруч», «Все буде добре», «Ти у безпеці». Дитина – підрастаючий громадянин своєї держави. Складні часи активізують милосердя, взаємодопомогу, альтруїзм – ті моральні якості особистості, які ми хочемо виховати у своїх дітей. Саме зараз є така можливість на реальних прикладах і в реальному житті заохочувати прагнення дитини приносити користь оточуючим та підтримувати нужденних. До завдань практичного психолога входить психологічний супровід і підтримка розвитку особистісних ресурсів дитини.

Ефективним методом у роботі з тими, хто знаходиться в ситуації невизначеності та напруги – є арт-терапія. В одних випадках вона дозволяє зняти емоційну напругу, в інших – відреагувати травматичний досвід та встановити над ним контроль. Проекція дитиною своїх почуттів на символічні образи та робота з художніми матеріалами сприяє створенню захисного простору, дає змогу здійснити рефлексію досвіду переживань.

Опишемо декілька вправ та прийомів, які можуть використовувати психологи в роботі з дітьми. Вправа Окремим видом психологічної допомоги може бути спеціально організована робота з використанням музичних творів та інструментів. Позитивно зарекомендували в такому виді роботи класичні твори Й.С. Баха, Ф. Ліста, Ф. Шопена, С.В. Рахманінова, Л. Бетховена, В.А. Моцарта, П.І. Чайковського, Ф. Шуберта і деякі види духовної музики.

Пропонований вид роботи спрямований на організацію прослуховування музики та вимагає спеціально розробленого прийому організації уваги дітей (слухати музику, відчувати різного роду переживання, прислухатися до своїх почуттів, викликати емоційний стан внутрішньої рівноваги, радості, зняття напруги). Працюючи з дітьми, які проявляють тривожність, занепокоєння, відчувають страхи, напругу. З дітьми, які проявляють тривогу, страх, які пережили стрес, різного виду травми, позитивний ефект дає застосування

методу біодрами. Суть його в тому, що діти програють різні життєві чи травмуючі ситуації в образі тварини. Переживання дітей, що реалізуються через образи тварин, відрізняються від людських і в той же час допомагають зрозуміти власні почуття та почуття інших. Діти, які пережили травматизацію, часто перестають відчувати контакт ніг із землею (втрачають опору, «заземленість»). З ними можна грати, малювати, ліпити, протанцьовувати образи рослин (особливо дерев), приділяючи особливу увагу корінню і міцному стовбуру.

Психолог акцентує увагу вихователів, як правильно подавати інформацію з приводу ситуації в країні, як керувати ігровою і творчою діяльністю дітей з метою зниження психоемоційної напруги. Діти дошкільного віку продовжують відображати у грі все, що відбувається навколо: моделюють доросле життя, конфліктні ситуації, будують барикади, грають у війну, військових, інсценують бійки, стрілянину, поранення, смерть. Зараз ці ігри особливо потрібні дітям, щоб знизити напругу. Особливо важливими є ігри на відреагування агресії: дитина може «озброюватися», нападати або захищатися, бути пораненою або «убитою» в грі. Все це є нормальним способом маленької людини справитися зі стресом. Можна запропонувати дитині «битву» подушками, повітряними кульками, зім'ятим папером тощо. Для зняття напруги, відновлення відчуття балансу і спокою можна проводити з дітьми дихальні вправи. Наприклад, просимо дітей сісти зручно, великим пальцем правої руки притиснути праву ніздрю і зробити глибокий вдих через ліву. Потім закрити ліву ніздрю безіменним пальцем і видихнути через праву ніздрю. І так здійснити декілька циклів – вдих через одну ніздрю, видих через іншу. Також вихователі можуть підібрати казки та оповідання, в яких йдеться про те, як добро перемагає зло. За мотивами таких казок діти можуть малювати, ліпити, придумувати нове закінчення чи навіть власні казки [1].

Отже, емоційна напруга – особливий стан, який впливає на перебіг всіх фізіологічних та психічних процесів, впливає на поведінку та спілкування дитини. Часто він виникає в ситуації невизначеності, коли дошкільник не розуміє, що відбувається і якими будуть наслідки для нього та оточуючих. У роботі з родинами, завданням психолога є допомога у створенні психологічно комфортного та безпечного середовища в сім'ї. Працюючи з дітьми дошкільного віку, ефективно використовувати арт-терапевтичні техніки, релаксаційні та дихальні вправи, музику. Вони допомагають малюкам розслабитись, створити для себе безпечний простір, повірити у те, що з труднощами можна впоратись та віднайти для цього відповідні внутрішні ресурси. Також важливо підвищувати психологічну культуру педагогів для налагодження більш тісної співпраці та взаємодії всіх фахівців дошкільних закладів освіти у процесі створення комфортного психологічного клімату та профілактики і подолання емоційної напруги.

Список використаних джерел

1. Білоусова Н.М. Психологічний супровід дітей дошкільного віку в умовах суспільної нестабільності. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua> > irbis nbuv > cgiirbis

2. Галина Колесник. Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу навчання. Режим доступу: <http://mir.dspu.edu.ua> > article > download
3. Емоційне напруження. Причини і способи зняття емоційної напруги. Режим доступу: <http://inmoment.com.ua/beauty/health/emotional-stress.html>
4. Коробко О.М. Стан емоційної напруги у навчальному процесі та когнітивно-поведінкові засоби його подолання. Режим доступу: <http://irbis-nbuv.gov.ua> > irbis_nbuv > cgiirbis_64
5. Літвякова І.А., Ханецька Н.В. Дослідження впливу емоцій на стан особисті. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua> > journal > 2017/11
6. Особливості емоційної сфери дошкільників. Режим доступу: <https://bilochka31.org.ua/osoblivosti-emotsiynoyi-sferi-doshkilnikiv/>
7. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
8. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В. Залеська та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
9. Стресовий стан у дітей дошкільного віку. Режим доступу: <https://childdevelop.com.ua/articles/psychology/4050/>

Крижанівська Юлія В'ячеславівна,
студентка II курсу спеціальності «Психологія»
Національного університету «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЦИФРОВОЇ ДОВІРИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Актуальність дослідження. Сьогодні дослідження інформаційного суспільства набирає все більших обертів. Під самим терміном «інформаційне суспільство» прийнято вважати сучасне суспільство, що володіє високим рівнем розвитку інформаційної культури. Воно характеризується здатністю якісно продукувати всю інформацію, необхідну для життєдіяльності суспільства та наявністю розвиненої інформаційної інфраструктури.

На сучасному етапі становлення інформаційного суспільства, його організаційною основою дедалі більше стають комп'ютерні мультимедіа. До інформаційної інфраструктури так само відносять бази даних, в тому числі на флеш-носіях і лазерних дисках та побутову електроніку, а її ресурсами є інтерактивне програмування і телебачення, відео, ігри, мобільний зв'язок і безліч інших сучасних технологій, які відносяться до глобальної інформаційної сфери суспільства. Тут також є важливим поняття інформаційних потоків, які розуміють як цілеспрямований рух інформації із суспільної сфери від джерел до споживачів інформації, що здійснюється завдяки інформаційно-комунікативних каналів, до яких відносяться мас-медіа та нові інформаційні технології [1].

Так, говорячи про сучасне інформаційне суспільство, досить актуальним постає феномен цифрової довіри, який в широкому розумінні означає довіру до цифрових технологій та пристроїв, ступеню їх розвитку та сфери використання тих можливостей, які вони надають.

Метою дослідження є виокремити психологічні чинники цифрової довіри, що формується у сучасної людини в умовах інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Ми можемо стверджувати, що вищий рівень цифрової довіри сприяє більшій інклюзії користувача в цифровій реальності, а «цифрова недовіра» позбавляє суб'єктів тих можливостей, що пропонує сучасне інформаційне суспільство, також змушує їх уникати науково-технічного прогресу через страх зазнати більших збитків, ніж запропонована користь. Цифрова довіра також є підґрунтям цифрової економіки, але може одночасно створювати суперечності між суб'єктами не тільки одного рівня, коли одні використовують інформаційно-комунікативні технології, а інші не використовують взагалі або користуються ними у меншій мірі [3].

Отже, ми можемо стверджувати, що поняття цифрової довіри є суб'єктивним, та його важко виміряти, але можна говорити про її зростання чи зменшення, опираючись на використання у суспільстві належних технологій та інновацій і наданих цифрових послуг.

На нашу думку, в сучасному інформаційному суспільстві ключовим аспектом цифрової довіри постає довіра до соціальних мереж та різних інтернет-порталів. Так, нашою опорою на якусь інформацію в інтернеті, люди із вищим рівнем цифрової довіри більш схильні повірити у правдивість того, що перевіряють. До прикладу, сьогодні надзвичайно популярними є блогери, які постійно рекламують різноманітні продукти та володіють колосальним впливом на своїх підписників у цифровому світі. Так, якщо людина довіряє блогеру, вона відповідно починає довіряти тій рекламі, що він продукує, а це в свою чергу, впливає на потужність брендів, які здійснюють вже свій вплив на різні економічні аспекти.

Отже, центральним питанням нашого дослідження феномену цифрової довіри постає рівень довіри населення до різноманітних соціальних мереж та інтернет-ресурсів. Для проведення емпіричного дослідження ми залучили 25 осіб різної вікової категорії, які водночас є активними користувачами соціальних мереж та інтернет-ресурсів. Серед усіх досліджуваних, жінки складають 64%, а чоловіки – 36%. Група досліджуваних до 18 років становить 36%, 19-25 років – 36%, 26-35 років – 8%, 36-45 років – 16%, 46-55 років – 4%.

Цифровий світ став невід'ємною частиною життя кожного з нас. Сьогодні більшості важко уявити свій звичайний день без перегляду новин в інтернеті, а блогери, за котрими спостерігаємо лише через екран телефону стали тими, кому ми довіряємо в більшій мірі, ніж людям з якими щодня бачимось та спілкуємося. Ера соціальних мереж замінила еру телебачення, відтак інтернет здебільшого є основним джерелом інформації, не залежно від того чи вона є правдивою, чи фейковою. Так, в одному із досліджень було визначено, що 68%

українців використовують соціальні мережі задля того, щоб дізнаватися новини, а популярність і охоплення аудиторії телеканалами протягом року знизилась з 77% до 66% [2, ст. 95]. Було також виявлено, що 49% українців дізнаються новини з Facebook [2, ст. 76]. До порівняння, у результаті нашого дослідження, нами було визначено, що 39% опитаних респондентів обрали відповідь «швидше довірю ніж не довіряю» мережі Facebook та тільки 11% від загальної кількості респондентів обрали відповідь «не довіряю».

Ще одним важливим та досить популярним ресурсом новин на сьогодні є Youtube. Він є вільним простором для всіх, що має бажання висловити власну думку стосовно будь-якої теми чи актуальної події. Найбільше переглядів набирають в міру короткі, красиві, емоційні, смішні і дещо знущальні ролики. Все це робиться для того, щоб глядач натиснув на відео і додивися його до кінця. Проведене нами дослідження виявило, що 43% опитаних респондентів обрали відповідь «швидше довіряю ніж не довіряю» та 3% повністю довіряють тим новинам, які знаходять на ютуб-каналах, і лише 11% опитаних обрали відповідь «не довіряю». Був також виявлений зворотний кореляційний зв'язок, який говорить про те, що у молодших респондентів рівень довіри до Youtube блогерів вищий ($r = -0,50$; $p < 0,05$).

Ще одною, не менш популярною соціальною мережею є Instagram. Так, у результаті нашого опитування було виявлено, що 36% опитаних респондентів схильні довіряти тій інформації, що побачили чи почули в даній соціальній мережі 32% обрали відповідь «швидше довіряю, ніж не довіряю» та 4% обрали відповідь «довіряю». Ми виявили також прямий кореляційний зв'язок між довірою до Instagram блогерів та довірою до офіційних інтернет порталів та форумів ($r = 0,55$; $p < 0,05$).

Наступною соціальною мережею, довіру до якої ми досліджували, став Telegram, куди кожного дня українські анонімні канали вкидають нібито ексклюзивну інформацію. В результаті цього досить велика частка людей стає жертвою маніпуляцій. Наше дослідження виявило, що 46% опитаних обрало відповідь «швидше довіряю, ніж не довіряю» та 4% повністю довіряють. Вражаючим стало те, що ніхто із респондентів не обрав відповідь «не довіряю». Ми також виявили прямий кореляційний зв'язок між довірою до Telegram та довірою до Instagram ($r = 0,59$; $p < 0,05$), який вказує на те, що люди довіряють одній та іншій соціальній мережі в однаковій мірі.

Сьогодні багато хто також дізнається інформацію із різноманітних сайтів в інтернеті, періодичних інтернет видань та інтернет-форумів. Так, нами було досліджено, що 46% опитаних нами респондентів швидше довіряють, ніж не довіряють періодичним інтернет виданням, 4% довіряють повністю, а 18% обрали відповідь «не довіряю».

Інтернет форуми є популярним місцем обміну інформацією. Вони являють собою спеціальні веб-сайти для проведення обговорень, де користувачі мають змогу ділитися інформацією та досвідом про якусь певну тематику. В результаті нашого опитування, було з'ясовано, що 4% опитуваних повністю

довірять тій інформації, яку там знаходять, 39% швидше довіряють, ніж не довіряють.

Рівень довіри до інтернет-сайтів стало останнім запитанням, що ми задали респондентам. Неправдива інформація складає тут переважну більшість, саме тому люди із високим рівнем цифрової часто стають жертвами маніпуляцій. До прикладу, в одному із опитувань було виявлено, що 89% українців, які брали у ньому участь не вдалось виявити фейків [2]. В результаті нашого дослідження, ми з'ясували, що 7% респондентів повністю довіряють інтернет-сайтам та 32% швидше довіряють, ніж не довіряють.

Окрім цього, ми застосовували методику на визначення рівня суб'єктивного відчуття самотності, розроблену Д. Расселом і М. Фергюсоном, і методику, розроблену Дж. Роттером, для визначення рівня соціальної довіри. Цікавим фактом виявилось те, що люди із високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності мають низький рівень соціальної довіри ($r = -0,37$; $p < 0,05$), що на нашу думку при більш детальному аналізі й ґрунтовнішому дослідженні може все-таки обумовити певний взаємозв'язок між цифровою довірою та соціальною довірою. Водночас нашою гіпотезою було те, що особи, які відчувають себе більш самотніми у звичайному житті, володіють сильнішим бажанням до знаходження людей та ресурсу, якому можна довіряти. Таким чином у віртуальному світі людина знаходить те, чого їй не вистачає у реальному житті. Однак, попри те, що гіпотеза не отримала свого підтвердження, вважаємо, що варто доповнити дослідження певним методичним інструментарієм та розширити саму кількість учасників опитування.

Висновки. Підводячи підсумки, хочемо звернути увагу на те, що феномен цифрової довіри є новим предметом наукових досліджень та є майже не дослідженим в Україні. Результати, отримані нами, є хорошим підґрунтям для збільшення вибірки та проведення масштабнішого дослідження на дану тематику.

Список використаних джерел

1. Бебик В.М. Глобальне інформаційне суспільство: поняття, структура, комунікації. Інформація і право, 2011. № 1 (1). С. 41-49.
2. Мороз О. Боротьба за правду. Як мій дядько переміг брехню. Київ: Yakaboo Publishing. 2020. 160 с.
3. Pricewaterhouse Coopers (PwC). Building Digital Trust. The confidence to take risks, 2014.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Проблема готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання є однією з актуальних, теоретично й практично значущих проблем практичної психології та корекційної педагогіки. Вивчення даної проблеми має важливе значення для формування мотивації до навчання у дітей та профілактики шкільної дезадаптації.

Погляди на зміст і специфіку підготовки дитини до школи змінюються разом зі змінами в галузі суспільних, економічних сфер й з розвитком науки. Відсутність єдиних концептуальних підходів до визначення цілей, завдань і змісту освіти на кожному щаблі з урахуванням їх наступності й перспективності не забезпечує повноцінний розвиток дитини від даного щабля освіти до подальшого. Провідною метою підготовки до школи має бути формування у дошкільника якостей, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю – допитливості, ініціативності, самостійності, довільності, творчого самовираження дитини тощо [6].

Відповідно до статті 4 Закону України «Про дошкільну освіту», дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Дошкільна освіта є цілісним процесом, що спрямований на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб та формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [3].

Питанням психологічної готовності до шкільного навчання займалися такі педагоги: І. Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, А. Фурман, Н. Гуткіна, В. Давидов, Л. Божович і багато інших.

Р.С. Буря вважає, що готовність дитини до навчання в школі – це певний рівень психічного, функціонального і морфологічного розвитку дітей, при якому вимоги систематичного навчання не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини.

Л.А. Венгер інтерпретує поняття готовності до школи як певний рівень соціальних навичок, що характеризуються наступними вміннями: вміння конструктивно спілкуватися з дорослими і однолітками, вміння регулювати свою поведінку в залежності від ситуації, вміння без яких навчання неможливе в принципі або утруднене (це розвиток мови, дрібної моторики, координації, організація своєї діяльності), а так же особистісний розвиток, що включають в себе мотивацію, самопізнання, самооцінку.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі проблеми психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших задач дошкільного виховання і навчання, є підготовка дитини до школи. Головна умова повноцінного розвитку дитини в дитячому віці – це усвідомлене і цілеспрямоване керівництво з боку дорослих – батьки і педагоги. Це можливо в тому випадку, коли під час роботи з дитиною присутній має чітке розуміння закономірностей психічного розвитку та специфіки наступних вікових етапів, а також знання про те, які новоутворення є основою подальшого розвитку дитини.

Старший дошкільний вік – це вік, який є етапом інтенсивного психічного розвитку, адже саме в цьому віці у дітей відбуваються зміни в усіх сферах, починаючи від вдосконалення психофізіологічних функцій і закінчуючи виникненням складних особистісних новоутворень [4]. Всі вони мають значення при формуванні психологічної готовності дошкільників до навчання в школі.

Під психологічною готовністю до школи розуміють певний набір знань і вмінь, в якому повинні бути присутніми всі складові елементи, незалежно від рівня їх розвитку. До складових елементів цього набору відносять мотивацію; особистісну готовність («внутрішню позицію»); вольову готовність; інтелектуальну готовність [1].

Визначення психологічної готовності дітей до навчання в початковій школі здійснюється в дошкільному закладі. Рекомендується проводити діагностику двічі. Перший раз в жовтні-листопаді року, що передуює вступу в школу. Ця діагностика є одним з фрагментів поглибленого огляду дітей.

Таким чином, у дітей старшого дошкільного віку, у яких виявлено відставання в розвитку шкільно-необхідних функцій (наприклад, моторика, мова тощо), є необхідний резерв часу для проведення корекційних заходів. Якщо у дитини є дефекти звуковимови, то рекомендуються заняття у логопеда. Ефективність корекційних занять, якщо вони починаються у віці 4-5 років, значно вища, ніж у дітей 6 років. Повторна діагностика (в квітні-травні) дозволяє остаточно сформувати думку про готовність дитини до навчання в школі [5].

Аналіз причин неготовності дітей до навчання в школі на психологічному рівні дозволяє намітити прийоми виховної роботи з метою формування психологічної готовності дошкільників до навчання в школі на основі принципу індивідуалізації [2].

Для формування компонентів психологічної готовності дошкільнят до навчання в школі, таких як особистісно-соціальний компонент, емоційно-вольової компонент, мотиваційний компонент і інтелектуальний компонент, в закладах дошкільної освіти має застосовуватись програма по управлінню процесом формування психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Завданнями програми можуть бути наступні:

- формування інтелектуальної готовності дошкільнят до навчання в школі, що включає розвиток пізнавальних психічних процесів особистості (пам'ять, мислення, уява, мова);
- формування мотиваційної готовності дошкільників до навчання в школі;
- формування емоційно-вольової та особистісно-соціальної готовності дошкільнят до навчання в школі за допомогою розвитку довільності поведінки, вольових якостей особистості, спілкування з дорослими і однолітками в процесі навчальної і самостійної діяльності.

Висновки. Отже, програми дошкільного закладу мають сформувати певний рівень розвитку, необхідного для успішного освоєння освітніх програм початкової загальної освіти, що є другим рівнем загальної освіти, на основі індивідуального підходу до дітей дошкільного віку. Велика роль тут відводиться формуванню готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі.

Отже, психологічна готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в школі є сукупністю якостей конкретної особистості, що забезпечують їй успішність в реалізації навчально-значущих функцій. Можна сказати, що саме в цьому віці у дітей спостерігається високий рівень розумового розвитку, формуються знання і навички, необхідні для подальшого навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Біла І.М. Психологічні аспекти готовності до шкільного навчання / Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А.А. 2020. С. 31-41.
2. Дмитрієва С.М., Дмитрієнко О. Діагностика та корекція готовності дитини до навчання у школі як умова підвищення конкурентоздатності шкільного психолога. Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи. Київ, 2015. С. 37-42.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III із змінами від 05.11.2020 р. № 978-IX.
4. Кот Н.А., Тельчарова О.П. Попередження шкільної дезадаптації як передумова функціонування нової української школи. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць. Хмельницький : ФОП Мельник А.А. 2020. С. 202-210.
5. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М. : Педагогика, 1998. 136 с.
6. Черепаня Н.І. Педагогічні детермінанти готовності дитини до навчання у школі. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Ужгород, 2013. № 27. С. 225-229.

Лаушкіна Марія Андріївна,
здобувачка вищої освіти другого
за спеціальністю 053 «Психологія» ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

Науковий керівник: **Брюховецька Олександра Вікторівна,**
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ СТРАТЕГІЇ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГІВ-КОНСУЛЬТАНТІВ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Актуальність дослідження. Професійна діяльність психологів-консультантів постійно протікає в напружених умовах і характеризується впливом значного числа стресогенних факторів. Це висуває підвищені вимоги до стресостійкості й психологічних якостей особистості, що забезпечують стрес-долаючу поведінку й ефективність діяльності в напружених умовах праці. Теоретичні основи проблеми стратегії взаємодії у стресових ситуаціях тісно пов'язані з проблемою стресу. У концепції стреси Г. Сельє та його послідовників основна увага приділялася аналізу зовнішнього (стрес) фактора, однак психологи обґрунтували положення про те, що здатність особистості переборювати стрес у більшості випадків є більш важливою, ніж природа й величина стресу та частота його впливу [2].

Виявлення психологічних особливостей стратегій взаємодії психологів-консультантів у стресових ситуаціях є одним з актуальних науково-практичних завдань.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати проблему вивчення стратегій взаємодії психологів-консультантів у стресових ситуаціях та емпірично визначити домінуючі стратегії взаємодії у стресових ситуаціях психологів-консультантів.

Виклад основного матеріалу. Стратегія взаємодії у стресових ситуаціях в сучасній психологічній науці визначається як поведінка, що спрямована на усунення або зменшення сили впливу стресогенного фактору на особистість. Це поняття, як здатність до подолання стресу було визначене Р. Лазарусом. У теорії Р. Лазаруса важливого значення набувають механізми подолання стресу які визначають розвиток різних форм поведінки, що призводять до адаптації або дезадаптації особистості. У відповідь на вплив ситуації будь-якого типу поведінка психолога-консультанта може бути:

1) адаптивною (тобто адекватною ситуації й націленою на вирішення проблем, викликаних цією ситуацією);

2) псевдоадаптивною (імітуючою діяльність, але мета не досягається або досягається тільки частково);

3) дезадаптивною (ухилення від вирішення проблеми) [1].

Особливо активно проблему стратегії взаємодії у стресових ситуаціях почали досліджувати ще у 80-х рр. XX ст. У центрі уваги дослідників є з'ясування суті цього феномену (Р. Лазарус, С. Фолькман, Н. Ендлер, Дж. Паркер), виокремлення його різновидів (Р. Лазарус, С. Фолькман, К. Паргамент), виявлення взаємозв'язку з іншими феноменами (Н. Болгер, А. Цукерман, С. Рош, Б. Вайнер) тощо.

За концепцією Хобфолл стратегія взаємодії у стресових ситуаціях відноситься до комунікативного простору, тобто поведінки особистості в системі людина-людина: просоціальна-асоціальна поведінка, активна-пасивна, пряма-непряма. Данная модель відображає спрямованість і індивідуальна активність поведінки людини в стресових ситуаціях. Концепція Хобфолл ґрунтується на передумові про те, що «здорове» подолання є і активним, і просоціальним. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів (контактів) підвищує стресостійкість людини [3].

Провівши емпіричне дослідження за методикою стратегії подолання стресових ситуацій (SACS) С. Хобфолл ми визначили, які є домінуючі стратегії взаємодії у стресових ситуаціях притаманні психологам консультантам [4]. Проаналізувавши дані ми визначили, що 5,8% респондентів проявляють асертивність на високому рівні. Асертивні дії -це здатність людини відстоювати свою точку зору, не порушуючи моральних прав іншої людини. На середньому рівні дана стратегія була виявлена у 82,7% опитаних, що свідчить про їх здатність поєднувати свою власну внутрішню силу разом з турботою про психологічне благополуччя оточуючих людей. Низький рівень вираженості даної стратегії показали 1,5% опитаних.

Така стратегія взаємодії у стресовій ситуації, як «Вступ в соціальний контакт» характерна на високому рівні 36,5% респондентів та середній рівень діагностовано в 44,2%, що свідчить про те що біле половини психологів-консультантів проявляють схильність до співробітництва з іншими людьми в складних життєвих ситуаціях що мають соціальний характер.

Стратегія взаємодії в стресових ситуаціях «Пошук соціальної підтримки» має низьку ступінь вираженості у 11,5% опитаних, середній рівень у 51,9% та 36,5% мають високі показники за даним аспектом. Варто зазначити, що дана стратегія орієнтована на подолання складних життєвих ситуацій з допомогою інших людей, за для активної взаємодії з оточуючими з метою отримати підтримки, як емоційної так й інформаційної або практичної. Таким чином можна говорити про те, що майже половина вибірки має середні показники, а отже може застосовувати дану стратегію не досить часто і в залежності від ситуації.

Стратегія взаємодії в стресових ситуаціях яка проявляється як обережні дії характеризується низькими показниками у 17,3% респондентів і може трактувати як низький рівень схильності огорожувати себе від ризикових

ситуацій, чи схильність до продуктивних варіантів вирішення ситуації. На середньому рівні дана стратегія проявляється в 69,2% опитаних, що свідчить про їх бажання уникати ризику, нічого не приймати на віру, прагнення ретельно розробляти план дій та зважено обмірковувати його сильні та слабкі сторони. У 13,5% дана стратегія проявляється на високому рівні, тобто дані люди дуже прискіпливо перевіряють інформацію та оберігають себе від негативних наслідків необдуманих рішень.

Стратегія поведінки в стресових ситуаціях «Імпульсивні дії» має низький рівень вираженості в 11,5% психологів-консультантів, 53,8% досліджуваних мають середній рівень прояву даної стратегії та 34,65% – мають високі показники за даним стилем вирішення стресових ситуацій. Це свідчить про достатньо високу імпульсивність серед респондентів і часом емоційна складова проявляється досить сильно, що призводить до несподіваних дій.

Уникнення як стратегія виходу із стресових ситуацій на низькому рівні проявляється в 9,6% респондентів, на середньому – 51,9% та на високому рівні у 38,5% проявляється дана стратегія. Це свідчить про те, що більшість досліджуваних даної вибірки притримується поведінки відповідно якій вони прагнуть уникати контактів з оточуючою дійсністю і відійти від вирішення проблемних ситуацій, що потім проявляється в деструктивному вирішенні проблеми.

Непрямі дії (або маніпулятивні дії) 46,2% низькі показники прихильності до даної стратегії вирішення стресових ситуацій, 51,9% середні показники, 1,9% дані результати свідчать про позицію мудрої, психологічно здорової та спрямованої на самореалізацію особистості, переважання прагнення поділитися досвідом та знаннями ніж отримати це від інших шляхом не чесних дій.

Асоціальні дії як стратегія взаємодії при стресових ситуаціях було діагностовано на низькому рівні в 63,5% досліджуваних та на середньому рівні в 36,5% респондентів.

Стратегія взаємодії така як «агресивні дії» проявляється на низькому рівні в 9,6% респондентів, та 90,4% досліджуваних мають середні показники, що свідчить про наявність здатності діяти агресивно, разом з тим дані дії контролюються та не допускаються в ситуаціях коли це недоречно. Адже, агресивні дії можуть бути виправданими необхідністю самооборони та захисту від потенційної небезпеки.

Також було досліджено загальний індекс конструктивності застосування стратегій взаємодії психологів-консультантів у стресових ситуаціях та визначено, що 90,4% респондентів мають високий показник конструктивності, що свідчить про те, що спілкування та взаємодія психологів-консультантів в стресових ситуаціях направлена високою мірою на конструктивне вирішення проблеми.

Висновки. Таким чином, можемо зробити висновок, що в результаті емпіричного дослідження нами було визначено домінуючі стратегії взаємодії у стресових ситуаціях психологів-консультантів, таких як асертивні дії, вступ в соціальні контакти та пошук соціальної підтримки та уникнення.

Конструктивність стратегій взаємодії у стресових ситуаціях було визначено на високому рівні у 90,4% досліджуваних, що свідчить про те, що вибрані стратегії взаємодії при стресових ситуаціях є конструктивними у вирішенні проблем. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в емпіричному дослідженні взаємодії вибору стратегії поведінки з типом темпераменту та у розробленні тренінгової програми для відпрацювання конструктивних стратегій взаємодії психологів-консультантів у стресових ситуаціях.

Список використаної літератури

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс. Л., 1970. 208 с.
2. Селье Г.С. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 253 с.
3. Hobfoll S.E. The ecology of stress / S.E. Hobfoll – Washington, DC: Hemisphere, 1988. 234 p.
4. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S.E. Hobfoll – American Psychologist, 1989. 523 p.

Мазур Віталіна Сергіївна,
практичний психолог вищої категорії
Роменської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 5
Роменської міської ради Сумської області

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА ПРОГРАМА «МИСТЕЦТВО ЛЮБИТИ СЕБЕ» (ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» УЧНІВ)

Актуальність дослідження. На сьогодні відзначається тенденція зростання кількості дітей віком 12-16 років з негативною «Я-концепцією», з якою тісно пов'язані тривожність та почуття невпевненості у собі, що в свою чергу негативно впливає на самооцінку учня. Тому дитина може неадекватно оцінювати свої можливості. Перебувати в полоні комплексу меншовартості та постійно переживати невдачі в житті.

Мати неадекватну самооцінку – це ніби дивитися у криве дзеркало. Це спотворює внутрішній світ людини, впливає на її мотивацію, і тому перешкоджає гармонійному розвитку особистості. Таку неадекватну самооцінку має 41% українських підлітків; 36% з них – занижену.

Робота з розвитку позитивної «Я-концепції» є актуальною саме з віковою категорією підлітків 12-16 років.

Мета дослідження. Розкрити особливості корекції негативної «Я-концепції» дітей 12-16 років за допомогою корекційно-розвиткової програми «Мистецтво любити себе».

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням практичної психології є надання допомоги людині задля досягнення гармонії її внутрішнього світу, розвитку здібностей та самореалізації. Особливо актуальним це завдання стає в підлітковому віці, коли активно формується самосвідомість, виробляється власна незалежна система еталонів

самооцінювання і самоставлення, коли діти починають усвідомлювати свою особливість та неповторність. Таким чином, поступово у підлітка формується власна Я-концепція.

«Я-концепція» – це динамічна система уявлень людини про себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів, які впливають на особистість.

«Я-концепція» включає в себе 3 складові: когнітивну (сукупність тих якостей, за допомогою яких людина себе описує), оцінну (єдність знання до себе, самооцінка, рівень домагань) і поведінкову (комплекс установок людини, готовність діяти в певній ситуації певним чином).

«Я-концепція» відіграє, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань.

Центральним компонентом «Я-концепції» є самооцінка особистості. Самооцінка – це та цінність, значущість якої надає собі індивід, своїй діяльності та поведінці. Самооцінка виконує регуляційну і захисну функції, впливає на поведінку, діяльність і розвиток особистості, її стосунки з іншими людьми.

Самооцінка може мати різний рівень усвідомлення, її характеризують за такими параметрами:

- 1) за рівнем виділяють високу, середню та низьку самооцінку;
- 2) за співвіднесенням з реальними успіхами – адекватну та неадекватну (завищену та занижену);
- 3) за особливостями будови – конфліктну та безконфліктну.

Самооцінка формується на основі оцінок оточуючих, оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального та ідеального уявлення про себе.

Самооцінка може мати як позитивне, так і негативне забарвлення. Позитивна «Я-концепція» – це позитивне ставлення людини до себе, а негативна «Я-концепція» – негативне ставлення до себе.

На основі механізму самооцінки розвивається самосвідомість особистості. Тісно пов'язані з «Я – концепцією» рівень домагань, успіх та самоповага.

Як показують численні дослідження, Б.Г. Ананьєва, І.С. Кона, Д.А. Леонтьєва, В.В. Століна, наявність позитивної Я-концепції в підлітковому та юнацькому віці, самоповага є необхідною умовою позитивного розвитку та соціальної адаптації індивіда.

Розвиток самосвідомості – центральний психічний процес раннього юнацького віку. Найважливіший компонент самосвідомості – самоповага. Це поняття включає і задоволення собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, й узгодженість свого реального та ідеального «Я». Людина з високою самоповагою вірить у себе і в те, що може подолати свої вади.

Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке почуття неповноцінності, меншовартості, що негативно впливає на емоційний стан і соціальну поведінку особи. Молодь із низькою самоповагою залежна від думки оточення, легко потрапляє під вплив. Знижена самоповага та комунікативні труднощі погіршують соціальну активність юнаків і дівчат.

Впродовж 2015-2016 років на базі Роменській загальноосвітній школі I-III ступенів № 5 Роменської міської ради Сумської області проводилися дослідження серед учнів 8-11 класів, що мало за мету визначити рівень самооцінки підлітків. Вибірка складає 387 учнів, розділених на три вікові групи (I група – учні 8-х класів, середній вік 14-15 років; II група – учні 9-х класів, середній вік 15-16 років і III група – учні 10-11 класів, середній вік 16-17,5 років).

Узагальнені результати діагностики дітей (методика «Вивчення рівня самооцінки», соціометричні дослідження класних колективів, показують, що самооцінка учнів 8-х класів на 23% виявилася вищою, ніж у старшокласників (учнів 10–11 класів). Завищену самооцінку мають 16% старшокласників, середню – 33%, низьку – 51%.

Ці учні – 151 особа (51%) невпевнені у собі, болісно сприймають критичні зауваження на свою адресу, завжди зважають на думку інших.

В ході дослідження було виявлено групу учнів з надто низьким рівнем самооцінки – 43 учні – (11%). З даною групою учнів у 2016-2017 навчальному році була проведена корекційна робота за програмою «Мистецтво любити себе».

Тренінгова форма корекційної-розвивальної роботи була дібрана не випадково. Тренінг сьогодні є одним із найдієвіших і найефективніших видів психологічної роботи, його широко застосовують, особливо у роботі з підлітками та старшокласниками. Тренінги дозволяють ефективно вирішувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування у групі, позитивного самосприйняття та самопізнання, керування власними емоційними станами, усвідомленням своїх емоцій і вираженням їх для інших.

Корекційно-розвиткова програма для учнів 8-11 класів «Мистецтво любити себе» спрямована на підвищення самооцінки, прийняття себе, усвідомлення своєї цінності, розуміння самого себе, самоприйняття і на основі цього формування впевненості в собі. Вона побудована в формі тренінгу для розвитку навичок упевненої поведінки, конструктивної взаємодії, та як ефективна система підходів до розуміння своїх потреб, потенціалу, бажань, ставлення до самого себе.

Програма «Мистецтво любити себе» також може бути ефективним методом превентивної роботи з підлітками та старшокласниками, оскільки підвищення впевненості, поваги до себе, вміння відмовляти у ситуаціях психологічного тиску однолітків здатне попередити залежність від шкідливих звичок і девіантну поведінку.

Наше головне завдання – допомогти дитині повірити у себе, дати зрозуміти, що саме від неї, від ставлення до себе, поведінки залежить її

подальше місце серед людей. Необхідно зробити крок назустріч собі, зрозуміти свою унікальність і неповторність, вагомість для цього світу.

Мета програми: підвищення самооцінки в учнів 8-11 класів як центрального компонента «Я»-концепції.

Завдання: формувати необхідні знання, уміння і навички для підвищення самооцінки; формувати мотивацію до самовиховання, саморозвитку та самопізнання; формувати адекватну самооцінку, почуття самоповаги та толерантного ставлення до оточення; усвідомити власні цінності і унікальність власної особистості; розвивати почуття особистісної гідності й честі; розвивати уміння контролювати свої емоції, відчувати емоційний стан інших, адекватно реагувати на нього, встановлювати емпатійні зв'язки.

Кількість занять: 1 раз на тиждень.

Загальна кількість годин: 29 год.

Кількість учасників: 12–17 осіб.

Вікова група: 14–17 років.

Тривалість: 19 занять по 1 год. 30 хв.

Програма розрахована на роботу з учнями 8-11 класів, які мають низький рівень самооцінки. У групі має бути не більше 15 учасників.

Структура програми: 19 занять, додатки.

Кожне заняття програми містить теоретичну й практичну частину, вправи на привітання і рефлексію. Вправи на привітання спрямовані на створення сприятливого психологічного мікроклімату під час заняття, позитивного емоційного стану учасників тренінгу; налагодження міжособистісних зв'язків між учасниками та згуртування групи.

Теоретична частина включає в себе інформаційні повідомлення, обговорення.

До практичної частини відносяться робота в групах, у парах, програвання та аналіз ситуацій, тести, рольові ігри тощо.

Завершальні вправи проводяться для того, щоб підбити підсумки заняття, щоб учні оцінили отриманий досвід та його значущість.

Структура занять:

Привітання. Емоційне включення в заняття.

Теоретична частина. Інформаційні повідомлення, обговорення.

Основна частина. Бесіди, ігри, вправи.

Завершальна частина. Рефлексія.

Методи і форми роботи: інформаційні повідомлення, дискусії, рухові та рольові ігри, модельовані ситуації, тести, інтерв'ю, притчі, обговорення вправ, вправи на активізацію.

Спілкування в умовах тренінгу будується за такими принципами:

«Тут і тепер» – розмова про те, що відбувається у групі в кожен конкретний момент; уникання загальних, абстрактних міркувань.

Персоніфікація висловлювань – відмова від знеособлених суджень на кшталт «Як правило, ми думаємо», «Деякі тут вважають» тощо, заміна їх адресними: «Я вважаю», «Я думаю».

Акцентування мови почуттів – уникання оцінних суджень, заміна їх описом власних емоційних станів (не «ти мене образив», а «я почуваюся ображеним, коли ти...»).

Активність – уключеність в інтенсивну взаємодію кожного із членів групи, дослідницька позиція учасників.

Довірче спілкування – відвертість, відкрите вираження емоцій і почуттів.

Конфіденційність – не слід виносити зміст спілкування за межі групи.

Зміст програми «мистецтво любити себе»

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин
1.	Вступ. Знайомство. Презентація тренінг-курсу.	1,5 год.
2.	«Хто Я?»	1,5 год.
3.	«Я пізнаю себе»	1,5 год.
4.	«Ми вміємо спілкуватися ефективно»	1,5 год.
5.	«Я вчуся довіряти іншим»	1,5 год.
6.	«Я – емпат і ти – емпат!»	1,5 год.
7.	«Моя самооцінка»	1,5 год.
8.	«Я очима інших»	1,5 год.
9.	«Я – це Я!»	1,5 год.
10.	«Я – супер!»	1,5 год.
11.	«Я люблю себе»	1,5 год.
12.	«Я поважаю себе»	1,5 год.
13.	«Я приймаю себе»	1,5 год.
14.	«Секрети саморозвитку і самовдосконалення»	1,5 год.
15.	«Я – відповідальна людина»	1,5 год.
16.	«Я – впевнена в собі людина»	1,5 год.
17.	«Я – унікальна особистість»	1,5 год.
18.	«Моє майбутнє»	1,5 год.
19.	«Мрії збуваються!»	1,5 год.

Для реалізації програми необхідний навчальний кабінет, де є дошка або фліпчарт, стільці (для всіх учасників і тренера), розставлені колом у центрі кімнати, маркери, стікери, ручки, ватмани, папір А-4, кольорові олівці, м'яч, магніти, ножиці, заготовки карток, корони для кожного учасника та інші допоміжні матеріали для окремих вправ.

Корекційна програма розрахована на один семестр, її обсяг становить 19 занять (29 годин). Тривалість кожного заняття – 1,5 години. Заняття проводяться один раз на тиждень на протязі 19 тижнів.

Реалізація програми здійснюється протягом VII етапів:

I етап. Організаційний. На цьому етапі психолог ознайомлюється зі структурою занять, планує графік проведення, готує необхідні матеріали та обладнання для реалізації програми.

II етап. Діагностичний. Здобувачам освіти пропонується пройти вхідне опитування.

III етап. Підготовчий. Проводиться перші 2 заняття основним завданням яких є ближче познайомитися один із одним, створити атмосферу довіри і взаємопідтримки, згуртувати групу.

IV етап. Основний. У період даного етапу проводиться корекційні заняття. Його мета – формування почуття відповідальності і впевненості в собі.

V етап. Заключний. Він проводиться на основі 18 та 19 заняття, метою яких є формувати в учасників усвідомлення життєвих цінностей як основи бачення власної життєвої перспективи, основу життєвого успіху; розвивати вміння прогнозувати майбутнє; сприяти позитивному баченню свого майбутнього.

VI етап. Діагностичний. Проводиться вихідне опитування учасників групи.

VII етап. Підсумковий. Аналіз показників ефективності, написання висновків, рекомендацій.

Очікувані результати: сформується мотивація до самовиховання, самопізнання та самореалізації учасників групи; зросте впевненість у собі, підвищиться рівень самооцінки, позитивна Я-концепція, сформується адекватна самооцінка; знизиться рівень загальної і шкільної тривожності; поліпшиться психологічний клімат у групі (класі); розвинуться навички саорегуляції та самоаналізу; сформуються навички асертивної поведінки учнів в ситуаціях тиску, зіткнення з агресивною поведінкою оточуючих.

Програму апробовано на базі Роменській загальноосвітній школі I-III ступенів №5 Роменської міської ради Сумської області. Результати контрольного діагностичного зрізу рівня самооцінки підлітків свідчать про ефективність програми.

На перших двох заняттях учні ближче познайомилися один із одним. Була створена атмосфера довіри і взаємопідтримки, формувалося почуття відповідальності і впевненості в собі.

Найбільш продуктивними були вправи «Фасилітатор», «Воскова свічка», «Сліпий і поводитир», метою яких було навчитися довірі та відповідальному ставленню до себе та інших учасників; вправи, що сприяли підвищенню самооцінки, самоповаги «Чарівний стілець», «Кінопроба», «Скульптура», «Я – людина, що заслуговує на самоповагу», «Створи себе сам!», «Коло впевненості».

Вправи, для розминки «Спільний рахунок», «Гомеостат», «Інтерв'ю» та інші дали змогу організувати ефективну взаємодію, створити позитивний настрій.

Проведені заняття програми сприяли: розвитку почуття особистісної гідності й честі, толерантного ставлення в середині групи; формуванню адекватної самооцінки та почуття самоповаги всіх учасників тренінгу; дали можливість відчути емоційний стан інших, адекватно реагувати на нього, встановлювати емпатійні зв'язки.

Вихідна діагностика показала результативність наданої корекційно – розвивальної роботи із учнями. За результатами вихідної діагностики у 11 чоловік (25,5%), рівень самооцінки змінився з супернизького на близький до середнього рівня, а самооцінка у 32 учасників тренінгу (74,5%) досягла середнього рівня. «Соціометричний» статус у класі покращився у 17 учнів (39,5%).

Отже, результати вихідної діагностики дають змогу зробити висновок про доцільність та результативність програми «Мистецтво любити себе».

Висновки. Проведені заняття сприяли формуванню адекватної самооцінки та почуття самоповаги учасників програми, розвивали почуття особистої гідності і толерантного ставлення одне до одного. У цілому корекційно-розвиткові заняття за програмою рекомендується у використання для роботи шкільним психологам.

Список використаних джерел

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. Мн.: «ПРАМЕБ», 1992. 384 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. М., 1986.
3. Безпалько О., Савич Ж. Спілкуємось та діємо: Навч.-метод. посібн. К.: Навч. Книга, 2002. 112 с.
4. Игумнов С.А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков. М.: Изд-во Института психотерапии, 200. 112 с.
5. Кузікова С.В. Психологічна програма корекції та розвитку особистості у підлітковому віці. Навчально-методичний посібник. Суми: Ред.-вид. відділ СДПІ, 1998. 80 с.
6. Ляльчук Г.Д. Соціально-комунікативний тренінг «Я серед інших» Психологічна газета. 2005. № 17. С. 13-30.
7. Туріщева Л.В. Психологічні тренінги для школярів. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 124 с.
8. Формування навичок здорового способу життя у дітей і підлітків: За проектом «Діалог»: Навч.-метод. посіб. / О.В. Вінда, О.П. Коструб, І.Г. Сомова, Н.О. Бнрезіна, М.М. Галябарник, С.В. Кириленко. 3-тє вид., переробл. і допов. К., 2004. 284 с.
9. Шеремет О. Соціально-психологічний тренінг «Вийдемо зі стресу разом». Психолог. 2007. № 23-24. С. 17-32.
10. Шкловська Л.О. Психокорекційна програма «Як допомогти сором'язливому підлітку». Психологічна газета. 2005. № 3. С. 3-32.

Маркус Аліна Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХОГЕННОЇ ДЕПРЕСІЇ У ДОРΟΣЛИХ ЛЮДЕЙ

Актуальність дослідження. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, депресією страждає близько 300 млн людей по всьому світі. В Україні депресія є найбільш поширеною проблемою серед психічних розладів. Емоційні розлади дорослої людини не є об'єктом пильної уваги на відміну від школярів, де наявність психолога у закладах освіти є обов'язковою. Своєчасна діагностика депресивного стану та адекватні корекційні заходи можуть зменшити ризик виникнення небажаних наслідків у житті особистості.

У людини на період середньої дорослості припадає дві екзистенційні кризи: криза 30-ти та 40-річчя. Людина, що переживає кризу середнього віку, відчуває внутрішній розлад, тривогу, депресію, втрачаються життєві орієнтири, все частіше його відвідують думки, що вона не встигне реалізувати все, що від себе чекає. Колишні цінності втрачають сенс, з'являється відчуття безвиході.

Мета дослідження – визначити особливості психогенної депресії та емпірично дослідити специфіку психогенної депресії у людей середнього віку.

Виклад основного матеріалу. Нами було проведено дослідження, метою якого було встановлення рівня прояву психогенної депресії дорослих людей та визначення чинників, які впливають на формування депресивного стану [7]. Для встановлення рівня депресивних станів ми обрали опитувальник «Шкала депресії» (Аарон Бек) [6]. Вказана методика діагностики депресивних станів, розроблена на основі клінічних спостережень, що дозволяють виявити обмежений набір найбільш релевантних і значущих симптомів депресії, які найчастіше пред'являються пацієнтами в скаргах. Опитувальник містить 21 твердження. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою вимірювання за принципом полярних суджень від позитивного до негативного.

З метою визначення чинників та обставини, які впливають на формування психогенної депресії дорослих людей нами було розроблено анкету-паспортичку. Слід зазначити, що при розробці паспортички ми брали до уваги найбільш значущі чинники та обставини життя: стать, вік, сімейний стан, ступінь зайнятості та місце роботи.

Було опитано 96 людей віком від 25 до 40 років. Результати методик було оброблено за допомогою методів математико-статистичної обробки даних (метод ранжування). Дана методика складалася з таких складових як: «відсутність депресивних тенденцій», «легка депресія (субдепресія)», «помірна депресія», «депресія середньої тяжкості» та «тяжка депресія».

Аналіз результатів, отриманих у ході проведеного дослідження свідчить про те, що приблизно у третини опитаних людей середньої дорослості

незафіксовано депресивних тенденцій (31,3%), ознаки легкої депресії (субдепресії) мають 18,8%, помірну депресію мають також 18,8%, депресію середньої тяжкості – 2,9%, а тяжку форму депресії – 7,3%. Згідно з отриманими даними можна сказати, що ознак депресії не має лише третина опитуваних та їх психоемоційний стан в нормі і не викликає ніяких побоювань.

У процесі дослідження взаємозв'язку між рівнем прояву психогенної депресії у дорослих та їх статтю були виділені дві групи: жіноча та чоловіча. Відповідно до результатів дослідження, тільки 28,5% чоловіків мають депресію різного рівня проти 71,9% жінок, які знаходяться у депресивних станах різного рівня. Такі дані, на нашу думку, свідчать про те, що жінки мають більшу схильність до проживання депресії, жінки більш емоційно сприймають життя та події. Також від жінок в дорослому віці більше соціальних очікувань: жінка має бути реалізована і як дружина і мати, і як професіонал своєї справи. Крім цього є соціальні очікування в нашому менталітеті, що жінка має займатися домом та побутом без суттєвої допомоги чоловіків, що забирає велику кількість енергії і часу, та не дає можливості самореалізації. Існують також біологічні фактори, які тиснуть на жінку періоду середньої дорослості в ситуації, якщо вона незаміжня і не має відносин, але планує мати дітей і сім'ю [2].

Враховуючи соціальні очікування в суспільстві з такими особливостями менталітету, на чоловікові лежить відповідальність за виживання і матеріальне становище сім'ї. Саме тому можна припустити, що постійна відповідальність за матеріальне забезпечення сім'ї не дає чоловікам входити в стан екзистенційних переживань, які можуть стати пусковим механізмом до депресивного стану. Як додатковий позитивний фактор для чоловіків, суспільство не вимагає повноцінної участі у вихованні дітей та побутових справах, що дає людині зосередитися на самореалізації в роботі і суспільстві, що є одним з провідних новоутворень віку середньої дорослості [2; 4].

У процесі дослідження взаємозв'язку між рівнем прояву психогенної депресії у людей середньої дорослості та їх віком були виділені дві групи від 25 до 30 років та від 31 до 40 років. Було опитано приблизно однакову кількість людей обох вікових груп. У процесі аналізу рівня депресивних ознак у людей середньої дорослості виявлено, що люди від 25 до 30 років мають значно меншу схильність до прояву депресивних станів а ніж ті, кому від 31 до 40, а саме в 2 рази (20,8% проти 10,4%).

Якщо порівняти кількість дорослих людей від 25 до 30 років, що не мають ознак депресії з сумою людей, що мають різні рівні прояву депресії, то це 20,8% проти 30,4%. А при порівнянні кількості дорослих людей від 31 до 40 років не маючих депресивні ознаки і маючих різні рівні депресії, ми бачимо 10,4% проти 36,5%. Такі дані свідчать про те, що в першій групі людям більш ніж в 2 рази легше протистояти тяжким обставинам життя.

Згідно теоретичному дослідженню, ми знаємо, що на період середньої дорослості припадає дві вікові кризи, що мають екзистенційну направленість та пов'язані з відчуттям самореалізованості в житті [4]. Обидві кризи мають схожу генезу, але з віком переживаються складніше, тому що людина розуміє, що

період розквіту сил проходить і часу для серйозних змін не так багато. Це призводить до великого напруження від нереалізованості в різних сферах життя і породжує депресивну реакцію, що і доводить наше дослідження.

При дослідженні прояву тяжкої депресії у дорослих людей встановлено, що показники є приблизно рівними, з маленькою перевагою в сторону людей від 31 до 40 років (4,2% проти 3,1%). Саме тому є привід вважати, що схильність до тяжкої (ендогенної) депресії не залежить від віку, але може сильніше проявлятися після 30 років.

Наступними чинниками було обрано сімейний стан та ступінь зайнятості, тому що центральними віковими новоутвореннями цього періоду можна вважати сімейні відносини і професійну компетентність [3; 5]. І наш інтерес полягає в тому, щоб перевірити, як ступінь реалізованості в цих сферах впливає на прояв депресивних станів.

Аналізуючи взаємозв'язок між рівнем прояву психогенної депресії у людей середньої дорослості та сімейним станом, було виділено чотири групи: одружені, неодружені, мають відносини, в розлученні. Аналіз дослідження взаємозв'язку між рівнем прояву депресії та сімейним станом показав, що відсутність депресивних тенденцій найбільш притаманна одруженим людям (16,7% проти 7,3% неодружених, 6,3% що мають відносини і 1,0% розлучених опитуваних). Це дає нам можливість зробити висновок, що дорослі люди, реалізовані у шлюбі, мають велику здатність протистояти депресії.

Третина одружених опитуваних дорослих людей (16,7%) не має депресивних ознак. Але цікавим є також те, що більше ніж 2/3 мають депресію різного рівня, а саме: 15,7% одружених людей мають депресію середньої тяжкості, помірну депресію 12,5% та легку субдепресію 7,9%.

Згідно теоретичного дослідження ми знаємо що на період середньої дорослості припадає 2 піки розлучень [6]. Це говорить про те, що розлученню передуює криза відносин, а від ступеню серйозності кризи залежить і сила депресивної реакції людини.

Серед неодружених людей, у найбільшого відсотку опитуваних ми бачимо відсутність депресивних тенденцій, а саме 7,3% проти: ознаки прояву легкої депресії (субдепресії) 3,1%; помірна депресія 4,2%; депресія середньої тяжкості 6,3%; тяжкий прояв депресії 1,0%. На нашу думку, це свідчить про те, що частина неодружених людей щаслива мати час і змогу на професійну самореалізацію. Але при погляді на результати в цілому, ми бачимо, що 7,3% – це лише третина (проти 14,2% тих, хто має різні рівні депресії), що показує те, що відсутність стосунків та самотність мають великий вплив на схильність до депресивних станів.

Аналізуючи результат дослідження людей, які мають стосунки, але ще не перебувають у шлюбі, можна побачити цікаву тенденцію: якщо сумувати людей, які не мають депресивних тенденцій (6,3%) та тих хто має ознаки легкої депресії (6,3%) то ми отримуємо 12,5% проти 5,2% опитуваних, що мають помірну та тяжку депресію. Це доказує те, що люди, які знаходяться на початку

відносин, не переживають серйозної кризи та дивляться в майбутнє з надією, з усіх груп найменш схильні до депресивних станів.

Досліджуючи людей в розлученні, ми бачимо також яскраво виражений результат: не проявляють депресивних ознак тільки у 1,0% опитуваних. Решта мають різний рівень депресії (6,3% від загальної кількості опитуваних), а найбільша кількість, що складає половину (3,1%) – важкий. Цей результат не є неочікуваним, тому що розлучення може стати пусковим механізмом та чинником депресії. Переживання розлучення прирівнюється до проживанням стану втрати, де четвертою стадією (за Е. Кюблер-Росс) є саме депресія.

Останнім чинником для визначення взаємозв'язку між рівнем прояву психогенної депресії у людей середньої дорослості ми обрали ступінь зайнятості та місце роботи. Було виділено чотири групи: працюють в державному закладі, працюють на приватному підприємстві, працюють на себе (є приватними підприємцями), та група, що не працюють [1].

За результатами дослідження найбільша кількість людей (по 12,5% опитуваних), що не мають депресивних ознак, працюють на приватному підприємстві або працюють на себе, що складає 25,0% всіх опитуваних. Але якщо глибше порівняти ці дві групи, ми бачимо що серед людей, які працюють на приватному підприємстві, не має депресивних ознак лише 12,5% проти 29,1% опитуваних, що мають різний прояв депресії. А серед людей, що працюють на себе, 12,5% не мають депресивних тенденцій проти 17,7%, які мають різні рівні прояву депресії. Це свідчить про те, що група людей, що працюють на себе, найменше схильна до проживання депресії. Ми припускаємо, що це пов'язано з самореалізованістю у власноруч обраній і створеній справі, що є дуже важливим аспектом, адже професійна самореалізація є одним з основних новоутворень дорослого віку [1].

Стосовно людей, які працюють на приватних підприємствах, можна припустити, що такий великий відсоток респондентів, що мають депресію (69,2% проти 30,8% цієї групи) пов'язані з кар'єрною конкуренцією на приватних підприємствах, постійним контролем керівництва, високими темпами роботи та емоційним вигоранням.

Група людей, що працюють у державних закладах, складає лише 6,3% від загальної кількості опитуваних. Це говорить про те, що люди середньої дорослості від 25 до 40 років обирають для роботи державні заклади все менше. Також ми бачимо, що депресивних тенденцій не має у 2,1%, що є третиною від опитуваних в цій групі. Інші 4,2% мають середній і важкий прояв депресії, що може говорити про невідповідність високого рівня відповідальності та низького рівня заробітної плати, що може викликати почуття несправедливості та пригнічення. Також у державних закладах є ряд правил, в рамках яких важко творчо самореалізовуватися, а відсутність творчої самореалізації є одним із основних чинників криз дорослості [7].

Згідно результату нашого дослідження лише чверть непрацюючих опитуваних не мають депресивних ознак, в той час як 3/4 непрацюючих опитуваних мають ознаки різного рівня прояву депресії (4,2% проти 19,8%).

Аналіз групи непрацюючих людей підтверджує результат теоретичного дослідження, згідно якого професійна нереалізованість може привести до серйозної особистісної кризи, яка в свою чергу може стати пусковим механізмом депресії.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження, ми можемо виокремити основні чинники, які сприяють появі депресії в житті дорослої людини. До депресій різного рівня найбільш схильні жінки від 31 до 40 років, ті, хто перебувають у розлученні та не мають ніякого місця роботи. В той час, як найменш схильні до прояву депресивних тенденцій чоловіки від 25 до 31 року, ті хто мають відносини та працюють на себе.

Не зважаючи на важкі почуття, викликані депресивним станом, багато психологів вважають, що будь-яка криза – це особистісне зростання. Ми, стаємо віч-на-віч зі своїми переживаннями, і можемо, нарешті, зрозуміти, хто ми такі насправді, в чому наша сила, наші справжні цінності і потреби.

Психологи вважають, що ці кризи мають і позитивний сенс. Це сигнал про те, що виникає необхідність нарешті зрозуміти, хто ми такі насправді – на відміну від того, ким ми себе вважаємо. Таким чином, ми можемо побачити не тільки власні обмеження, але і дізнатися свою силу і свою справжню сутність, усвідомити свої справжні потреби і, може бути, вибрати інший шлях в житті.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
2. Ильин Е.П. Психология взрослости. М.: Московский психолого-социальный институт, 2012. 542с.
3. Ильин Е.П. Психология любви. СПб.: Питер, 2013. 332 с.
4. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 288 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
6. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.
7. Beck A. T. et al. An Inventory for Measuring Depression //Archives of general psychiatry. 1961. T. 4. №. 6. С. 561-571.

Мідляр Володимир Васильович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 «Психологія» ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
Науковий керівник: **Лушин Павло Володимирович,**
професор, доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПРИ РОБОТІ З ДЕСТРУКТИВНИМИ СІМЕЙНИМИ МІФАМИ

Актуальність дослідження. Психологічна допомога – це загальне поняття, зміст якого включає в себе різноманіття теорій і практик, що варіюються від специфічного застосування такого методу, як глибинне інтерв'ю, до різноманітних технік соціально-психологічного тренінгу, метою яких є діагностична, корекційна, терапевтична, освітня, професійна та інша допомога людині. Психологічна допомога при роботі з деструктивними сімейними міфами має свої певні особливості та вказує на проблематику стосунків в сім'ї при цьому слід відмітити основною проблемою при наданні психологічної допомоги є наявність неусвідомленого, але проявленого в семантичному життєвому просторі міфічного сприйняття особистого та сімейного життя, яке в свою чергу створює суб'єктивну реальність, коли на дії людини впливають неусвідомлені міфи. Проблема психологічної допомоги при роботі з деструктивними сімейними міфами є недостатність розробленості моделі надання психологічної допомоги.

Стан розробленості проблеми. Особливості процесу надання психологічної допомоги багато в чому визначається очікуваннями клієнта. Огляд літератури дозволяє нам виділити міфологічну та професійну моделі процесу надання допомоги людям. В.Ю Міняйло, наприклад, називає сім міфів, що існують в суспільстві:

1. Життєвий: «Мені потрібна порада», «Мені потрібно виговоритися»; людина, здатна надати допомогу, – сусід, батько, дружина, чоловік.
2. Філософський: «Я не розумію чогось в житті»; допомогу слід шукати в вчених, гуру, в книгах, журналах і т.п.
3. Релігійний: «Це Божа кара», «Порятунок в вірі»; допомогу надає – священник, громада.
4. Окультний: «Мене наврочили», «Навели порчу»; може допомогти знахар, цілитель, чаклун.
5. Медичний: «Я хворий», «Організм ослаб»; необхідно звернення до лікаря.

6. Псевдонауковий: «Зірки зійшлися невдало», «Хтось вселяє мені ці думки, використовуючи телепатію»; допомогу в цьому випадку людина шукає у парапсихологів, астрологів.

7. Психологічний: «У мене психологічна проблема» – потрібен психолог.

Таким чином, клієнт звертається з запитом про отримання психологічної допомоги, виходячи зі свого певного міфічного сприйняття. За кожним міфом людини є її бажання, страхи, самозбереження, моделі певної обумовленої обставинами поведінки, певні психологічні патерни, мислеформи тощо.

Мета дослідження – теоретично дослідити особливості психологічної допомоги при роботі з деструктивними сімейними міфами.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні моделі поведінки подружжя, які проявляють психологічні проблеми в стосунках та теоретично прослідкуємо деструктивний вплив сімейних міфів. У внутрішньосімейних психологічних проблемах найчастіше винні обидві сторони. Залежно від того, який внесок і яким чином подружжя вносять в розвиток проблемної ситуації, виділяють кілька типових моделей поведінки подружжя в міжособистісних внутрішньосімейних негараздів (В.А. Канн-Калик, 1995):

1. Прагнення чоловіка і дружини самоствердитися в сім'ї, наприклад у ролі голови. Зазвичай воно охоплює всі сфери взаємовідносин і заважає тверезо оцінювати те, що відбувається в родині. Будь-яке висловлювання, прохання, доручення сприймаються як зазіхання на свободу, особисту автономію. Щоб піти від цієї моделі, доцільно розмежувати сфери керівництва різними ділянками життя в родині, також в цій моделі проявляються міфи, які стосуються ролі чоловіка та жінки в стосунках: «Чоловік голова в сім'ї, а жінка шия», «Чоловік чи жінка все знає», «Хто більше вкладає в сім'ю, той більше керує». Несвідомо ці міфи спричиняють певні сімейні негаразди.

2) Зосередженість подружжя на своїх справах. Через небажання поступитися чимось власним для успішної реалізації нової соціальної ролі починає формуватися нерозуміння того, що організація сім'ї передбачає абсолютно новий соціально-психологічний уклад. Тут важливо враховувати адаптаційний фактор: поетапне включення чоловіка в спільну діяльність поступово привчає його до нової моделі поведінки. В цій моделі проявляється міфічне сприйняття життя, як правило вибудовується життєвий сценарій при якому чоловік чи дружина вирішує те, кому потрібно зосередитись на реалізації певних домагань в житті та на заробляння коштів; також змінюються ролі чоловіка та жінки при появі дитини, що в свою чергу несе міфічне забарвлення ролей, так як у подружжя немає практичного досвіду виховання власних дітей та недостатнє розуміння ролей подружжя.

3) Дидактична. Один з подружжя постійно повчає іншого те, як треба себе вести, як треба жити та ін. Нерідко позиція повчати подобається одному з подружжя, і він непомітно починає грати роль дорослого дитини, а в поведінці іншого поступово зміцнюються материнські або батьківські нотки.

4) «Готовність до бою». Подружжя постійно знаходяться в стані напруженості, пов'язаної з необхідністю відображати психологічні атаки: в

свідомості кожного зміцнилася неминучість сварок, внутрішньосімейна поведінка будується як боротьба за перемогу в конфлікті.

5) «Татова донька», «мамин синочок». В процес встановлення взаємин, в їх з'ясування постійно залучаються батьки. Небезпека полягає в тому, що молоде подружжя може обмежувати особистий досвід побудови взаємин і керуватися лише рекомендаціями своїх батьків.

6) Заклопотаність. У спілкуванні між подружжям, в укладі сімейних взаємин постійно присутній фактор заклопотаності, напруженості, що веде до дефіциту позитивних переживань.

Для гармонізації сімейних відносин, підвищення рівня взаєморозуміння подружжя, які переживають вплив деструктивних сімейних міфів, доцільно звертатись до фахівців, які підготовлені до надання психологічних послуг, мають відповідну освіту та досвід надання психологічної роботи.

Сімейне консультування – це один із різновидів сімейної психотерапії, який має свої відмінні ознаки та межі терапевтичного втручання. Сімейне консультування розвивається паралельно із сімейною терапією, взаємно збагачуючи одне одного. Відмінність сімейного консультування від сімейної терапії полягає перш за все в тому, що сімейне консультування не приймає концепцію хвороби; по друге, у ньому акцент поставлений на аналізі ситуації і аспектів рольової взаємодії у сім'ї; по-третє, воно покликане допомагати у пошуках особистісного ресурсу суб'єктів консультування і обговорення способів вирішення ситуації.

Основною метою, яка стоїть перед сімейним консультуванням при роботі з деструктивними сімейними міфами, є вивчення проблеми члена або членів сім'ї для досягнення якісних змін взаємодії у ній і забезпечення можливості особистісного зростання. Здорова сім'я є вільною від дезорганізуючої внутрішньосімейної психологічної напруженості і конфліктів, не відчуває дискомфорту подружніх взаємин, має перспективи і не розпадається під впливом незначних труднощів. Це комплексний узагальнений показник соціальної активності її членів у внутрішньосімейних стосунках, у соціальному середовищі і в професійній сфері діяльності членів сім'ї. Він відображає душевне благополуччя членів сім'ї, що забезпечує адекватну їх життєвим умовам регуляцію поведінки у спілкуванні та діяльності. Цей показник характеризує два основних типи сімей.

Благополучні сім'ї. Згідно підходу С. Ryff, яка, узагальнюючи концепції і підходи до розуміння проблеми психологічного благополуччя, виокремлює шість незалежних компонентів психологічного благополуччя, а саме: наявність позитивного ставлення до себе і минулого життя (самоприйняття); наявність мети і предмета, що забезпечують сенс життя (мета у житті); здатність відповідати вимогам, що пред'являє повсякдення (володіння ситуацією); наявність відчуття тривалого розвитку і самореалізації (персональне чи особистісне зростання); наявність піклування і довірливих стосунків з іншими (позитивні емоції у стосунках); здатність формувати власні судження (автономія). Проблеми у благополучних сім'ях, як правило, викликані

внутрішніми протиріччями й конфліктами, які пов'язані зі змінами умов життєдіяльності в соціумі та впливом деструктивних сімейних міфів:

1) з надмірним прагненням захистити один одного, допомогти іншим членам сім'ї («поблажлива, що потурає гіперпротекція» і «надмірна опіка»);

2) з неадекватністю співвіднесення власних уявлень про сім'ю й тими соціальними вимогами, які пред'являються до неї на даному етапі соціального розвитку (труднощі сприйняття протиріч сучасного соціуму). Неблагополучні сім'ї (проблемні, конфліктні, кризові). Психологічні проблеми виникають через незадоволення потреб одного або декількох членів родини під впливом сильних внутрішньосімейних і загальносоціальних життєвих факторів. Головною проблемою, як правило, є положення дитини у сім'ї й відношення до неї батьків. У неблагополучних сім'ях у батьків найчастіше проявляються різні психогенні відхилення: проекція на дитину власних небажаних якостей, жорстокість та емоційне відкидання, нерозвиненість батьківських почуттів тощо.

Неблагополучні деструктивні сім'ї поділяють на конфліктні, кризові й проблемні.

Конфліктні сім'ї. У взаєминах чоловіка, жінки і дітей є сфери, у яких інтереси, потреби, наміри й бажання членів сім'ї приходять у зіткнення, породжуючи сильні й тривалі негативні емоційні стани. Шлюб може довгостроково зберігатися завдяки взаємним поступкам і компромісам, а також іншим факторам, що сприяють його збереженню.

Кризові сім'ї. Протистояння інтересів і потреб членів сім'ї носить особливо різкий характер і розповсюджується на важливі сфери життєдіяльності сімейного союзу. Члени сім'ї займають непримиренні й навіть ворожі позиції по відношенню один до одного, не погоджуючись ні на які поступки або компромісні рішення. Кризові шлюби розпадаються або перебувають на грані розпаду.

Проблемні сім'ї. Для них характерна поява особливо важких ситуацій, здатних привести до розпаду шлюбу. Наприклад, відсутність житла, важка й тривала хвороба одного із подружжя, відсутність засобів на утримання сім'ї, осуд за карний злочин на тривалий строк і цілий ряд інших надзвичайних життєвих обставин. Для деструктивної сім'ї характерним є постійне напруження у стосунках. Конфлікти, що виникають (навіть через дрібниці), провокують неадекватні реакції, поглиблюють взаємну відчуженість.

Як свідчать українські дослідники з проблем впливу деструктивних сімейних міфів, найчастіше такі проблеми ґрунтуються:

- на недостатності знань щодо духовних та моральних цінностей;
- на недостатності знань та навичок безконфліктного спілкування та конструктивного розв'язання можливих суперечностей;
- на недостатності знань в психології сексуальних стосунків;
- на недостатності знань про сімейне життя та виховання дітей;
- на невирішених проблемах в стосунках з батьками (непрощення, агресія і ненависть до батьків);

- на недостатності знань особистого психоемоційного розвитку;
- на недостатності знань про почуття та емоції та їх прояв;
- на недостатності знань про сімейні ролі та їх вплив на сімейне життя;
- на недостатності знань про психологію грошей та психології успішності;
- на недостатності знань щодо психології творчості;
- на недостатності знань про сферу особистої психогігієни;
- на недостатності знань про психологію праці.

Враховуючи ці проблеми та виклики можна визначити наступне: фахівці з надання психологічної допомоги при роботі з деструктивними сімейними міфами повинні мати певні знання та навички, які допоможуть успішно надавати психологічну допомогу сім'ям, що переживають вплив деструктивних сімейних міфів, з урахуванням вищезазначених проблем.

Підготовка таких фахівців має певні виклики та проблеми, адже фахівці з надання психологічної допомоги можуть не мати власного сімейного досвіду, а велика кількість фахівців є розлученими та не мають досвіду власного сімейного щастя з різних причин, або ж знаходяться ще лише на шляху до створення сімейного життя.

В умовах надання психологічної допомоги при роботі з деструктивними сімейними міфами особливе місце в професійному розвитку фахівця займає його власний світогляд, який формується в залежності від його особистих цінностей та уявлень про життя. Особливий потенціал для духовного розвитку фахівця має християнська психологія, яка в собі несе цінності, що побудовані на десяти Божих заповідях і є життєстверджуючими для сім'ї та окремої людини. У суспільстві існує успішна практика, коли духовні заклади вищої освіти запрошують фахівців з психології для викладання фахових дисциплін з психології, які допоможуть майбутнім священникам в душеопікуванні поєднувати духовні знання та практики з науковими психологічними знаннями та навичками, а також, в свою чергу, коли заклади вищої освіти запрошують священників, духовних служителів та представників різних християнських конфесій, які мають вищу богословську освіту, викладати дисципліни духовно-морального спрямування, які допомагають формувати базові духовні цінності майбутніх психологів.

З аналізу наукових джерел маємо, що серед сучасних методів надання психологічної допомоги, що сприяють підготовку фахівців для роботи з деструктивними сімейними міфами, є такі:

1. Метод екофасилітації професора, доктора психологічних наук Лушина П.В., який в собі має розроблену психологічну систему психології, яка створює позитивні, життєстверджуючі настанови. Під час екофасилітативної консультації створюються можливості сприяння запиту клієнта щодо знаходження та усвідомлення ним власних ресурсів самопомоги та програми особистісного розвитку [1, с. 55]. Екофасилітативний метод допомагає відслідкувати сімейні та особисті міфи їх вплив на формування світогляду та діяльність людини та створити нові моделі поведінки.

Екологічна фасилітація є формою недирективного управління розвитком колективного суб'єкта проектування індивідуальної освітньої траєкторії, що «з одного боку, містить елементи рівноправної неманіпулятивної взаємодії, з іншого – «витонченого ведення», або управління складною нелінійною логікою розвитку відкритої системи» та включає стадії директивності, конфронтації, використання, кооперації, розширення можливостей та індиферентності.

2. Метод системних розстановок Берта Хеллінгера, який дає можливість фахівцю оволодіти системними знаннями про сім'ю, рід та особливості розвитку людини. Цей метод є показовим та допомагає клієнту побачити себе та свої власні психологічні прояви, які мають певні причини, вирішення яких допоможе клієнту проживати життя усвідомлено та щасливо.

3. Метод тілесно-орієнтованих практик. Особливо ефективний при груповій терапії коли учасниками є члени сімей, чоловіки та жінки. Вміння застосовувати ці практики допоможе фахівцю створювати умови більш глибокого та усвідомленого контакту між подружньою парою та знімати певні тілесні деструктивні прояви (тілесна біль, відсутність свідомого тілесного контакту, стрес тощо).

Психологічна допомога при роботі з деструктивними сімейними міфами також включає надання психологічної допомоги щодо сексуальної сфери подружжя. В сучасній науці є специфічні знання сексуального виховання та сексуального задоволення, яке є одним із базових потреб людини. Останнім часом спостерігається багато звернень до психологів з запитом, який стосується сексуальної сфери, як правило консультації надають фахівці сексологи та психологи, які вивчали практичну роботу психолога з проблем психології сексуальності.

Висновки. Таким чином слід відмітити, що до особливостей професійної психологічної допомоги членам сім'ї, яка переживає вплив деструктивних сімейних міфів, пов'язані з комплексом вимог до фахівця, в тому числі, постійне навчання, вміння використовувати в практиці сучасні методи психологічної допомоги, постійна робота з самовдосконаленням, формуванням своїх духовних цінностей та мати відповідні компетенції: встановлення контакту, створення психологічної атмосфери довіри, володіти вмінням ставити потрібні питання, вмінням відчувати, швидко та точно розуміти ситуацію клієнта, вмінням створити затишок, комфорт, розслаблення, вмінням адекватно використовувати провокативні техніки, вмінням підбадьорити, допомогти клієнту повірити в себе, вмінням переорієнтувати клієнта з пошуку причин на пошук рішення. Фахівець повинен мати власну практику виховної просвітницької роботи, проводячи постійно тренінги та лекції.

В результаті аналізу вищевикладеного матеріалу маємо, що психологічна робота з деструктивними сімейними міфами полягає у сприянні переосмисленню членами сім'ї своїх ролей, уявлень про взаємовідносини в сім'ї, самосприйняття, сприйняття інших членів сім'ї, підвищенню рівня сімейного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Лушин П.В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация : монография. К.2013. 296 с. (Серия «Живая книга»; Т.2).
2. Алексеева И.А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И.А. Алексеева, И.Г. Новосельский. М.: Генезис, 2005. 256 с. (Неблагополучная семья: преодоление кризиса).
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 208 с.
4. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. и др. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
5. Бевз Г.М. Приймозна сім'я: соціально-психологічні виміри. Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 352 с.
6. Бетси Кифер. Как рассказать правду усыновленному или приемному ребенку. Как помочь ребенку осознать свое прошлое / Бетси Кифер и Джейн Скулер. К.: Феникс, 2009. 270 с.
7. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. СПб., 2001. С. 35.
8. Васківська С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
9. Герни Б. Психотерапия супружеско-семейных отношений. М., 1992.
10. Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб., 2002. С.371-372.
11. Грушевський Марко. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / Марко Грушевський. К.: Либідь, 2006. 256 с.
12. Грюнвальд Б.Б., Макаби Г.В. Консультирование семьи: Практическое руководство. М., 2006.
13. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи. М., 2005.
14. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика; [учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений] / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 288 с.
15. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2004.
16. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силаевой. М., 2005.

Мухіна Любов Яківна,
аспірант 3 року навчання спеціальності 053 «Психологія»
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
Науковий керівник: **Лушин Павло Володимирович,**
професор, доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології та особистісного розвитку ННІМП
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК В ПРОЦЕСІ ДУХОВНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЛЮДЕЙ З ХРИСТИЯНСЬКИМ СВІТОГЛЯДОМ

Актуальність дослідження. Духовний і особистісний розвиток – це два тісно взаємопов’язані процеси, що мають важливе значення в житті людей з християнським світоглядом. Фактор, який значною мірою забезпечує взаємозв’язок цих двох процесів – це система цінностей особистості, яка визначає основні напрями як духовного, так і особистісного розвитку. Психологічний супровід віруючих людей, які сповідують християнську релігію, може здійснюватися у поєднанні з духовним супроводом людей цієї категорії, що значно сприяє динамічному та ефективному розвитку їх особистості. З позиції християнського світогляду поняття «духовність» та «духовний розвиток» мають особливий зміст, який відрізняється від того змісту цих понять, який вкладають в них люди з іншими типами світогляду.

Мета дослідження – розкрити особливості особистісного розвитку людей з християнським світоглядом в процесі духовно-психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу. Особистісний розвиток досліджувався у працях великого кола вчених, в тому числі М. Боришевського, А. Дзевеніса, В. Рибалки, Є. Сірого та інших дослідників, які розглядали особистісний розвиток, зростання і розвиток особистості як сукупність позитивних змін в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів.

В науковій психологічній літературі духовність визначається як ознака наявності високого рівня морального розвитку особистості (Л. Попов, О. Голубєва, П. Устін). На проблему духовності та духовного розвитку особистості звертали увагу П. Єршов, А. Петровський, П. Симонов, Г. Ярошевський, М. Каган, Е. Помиткін, В. Федотова, Т. Холостова, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Братусь, В. Слободчиков, В. Касимова, В. Козлов, К. Юнг, М. Савчин, С. Ставицька, В. Франкл та ін.

В науковій літературі поняття «цінності» часто розглядаються разом з поняттям «сенси». Ці два феномени були об’єктом дослідження сучасних учених психологів Б. Братуса, С. Бубнової, Д. Леонтьєва, Р. Шаміонова та інших. Цінності та сенси як чинники формування відношень до різних

об'єктів та явищ дійсності, діяльності та поведінки особистості вивчали Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, М. Яницький.

Методологічні основи духовно-психологічного супроводу закладені у працях В. Зеньковського, М. Пирогова, В. Розанова та ін. Багато українських педагогів і психологів в наш час погоджуються з тим, що саме християнські духовно-моральні засади є порятунком нації [3; 4; 5].

Існують наукові праці, які розкривають позитивний вплив християнського віровчення на духовно-моральний розвиток особистості (О. Каневська, О. Климишин, І. Лавров та ін. Теорії духовного виховання присвячені праці Ш. Амонашвілі, Б. Братаніча, Г. Васяновича, А. Зязюна та ін.

Отже, духовно-психологічний супровід особистості є поєднанням психологічного супроводу та фасилітації духовного розвитку людини відповідно до її цінностей та переконань.

Т. Кириченко стверджує, що до психологічних основ впливу ціннісно-сислової сфери на професійне становлення майбутнього фахівця належить те, що особистісний й професійний розвиток особистості пов'язаний з цілісністю людини в контексті взаємодії її внутрішнього світу і буття, з досвідом духовного, культурного, історичного розвитку людства [1].

А. Зеліченко виділяє чотири форми індивідуальної духовності, які виявляються одним інтегрованим цілим, де кожна з них рівна за значенням іншій: 1) духовність – це розвиток (саморозвиток); даний підхід акцентує увагу на психодинамічній стороні процесу та пов'язаний із психологічною традицією; 2) теологічний підхід, у межах якого відбувалась розробка проблем духовності; єдине можливе її розуміння – життя з Богом; 3) розуміння духовності як любові, що має корінь як у теології, так і у традиціях гуманізму й романтизму; 4) розуміння духовності як творчості, яке бере початок в екзистенціальних концепціях про місце людини у світі [2, с. 283-284].

З позиції християнського світогляду, на відмінну від погляду А. Зеліченка, ці чотири форми індивідуальної духовності не є тотожні між собою за значенням. Перша, третя і четверта форми індивідуальної духовності (духовність як розвиток (саморозвиток); розуміння духовності як любові та творчості) пов'язана з діяльністю і процесами особистості, які може людина переживати без духовної єдності з Божою особистістю. Проте друга форма індивідуальної духовності є особлива тим, що людина відносини з Богом розглядає як визначальне, фундаментальне та смислоутворююче джерело і основу свого життя та світогляду, особистісного та духовного розвитку, де, на думку людей з християнським світоглядом, зусилля людини супроводжуються додатковими ресурсами та допомогою Бога як духовної Особистості.

Отже, духовно-психологічний розвиток людей з християнським світоглядом визначається в двох площинах:

1) відповідно до християнського світогляду: як розвиток особистості, що визначається та ґрунтується на християнських цінностях і відбувається не лише зусиллями людини чи внаслідок впливу життєвого досвіду особистості, але

також завдяки впливу Божої Особистості, сили Святого Духа на якість особистості людини, її духовні і душевні процеси;

2) відповідно до інших типів світогляду: як розвиток особистості людини шляхом розвитку певних особистісних рис та формування характеру від впливом любові, творчості, моральних цінностей завдяки власним зусиллям, під впливом набутого життєвого досвіду в процесі спілкування з людьми, переживання різних обставин тощо.

Відповідно до третього розділу Євангелія від Івана (Біблія), люди з християнським світоглядом вважають, що народження згори є важливим етапом духовного розвитку людини, що пов'язаний з відродженням людського духу від дією Святого Духу, що в результаті не лише спричиняє якісні зміни внутрішнього світу людини, але також наділяє людину можливостями особливих взаємовідносин з Богом як духовною Особистістю.

Таким чином, люди з християнським світоглядом розглядають свій особистісний розвиток як похідну духовного розвитку, що відбувається у поєднанні людських і життєвих факторів розвитку особистості людини з тим впливом, яким справляє на якісні зміни особистості людини Бог як духовна Особистість.

Отже, для людей християнським світоглядом важливо, щоб духовно-психологічний супровід їх особистісного розвитку здійснював психолог, який має християнський світогляд і також відповідні фахові психологічні знання.

В той же час люди з християнським світоглядом можуть звертатися до психологів, які не мають християнського світогляду, щоб вирішувати певні свої особистісні проблеми, але в цих умовах духовно-психологічний супровід такими людьми віруючі християни не розглядають власне як духовно-психологічний супровід, а лише такий, який стосується розвитку лише душевної сфери, їх психологічних процесів.

Висновки. Особистісний розвиток людей з християнським світоглядом може визначатись по різному в залежності від того, з позиції якого саме світогляду розглядається дане питання. Особливості антропології в християнській психології визначають особистісний розвиток в процесі духовно-психологічного супроводу особистості не лише як розвиток її моральних особистісних якостей, але також як розвиток її духу, що відрізняється від поняття душі, а основним фактором духовного і особистісного розвитку людини є розвиток відносин з Богом як духовною Особистістю. Таким чином, відповідно до християнського світогляду особистісний розвиток в процесі духовно-психологічного супроводу людей з християнським світоглядом полягає у розвитку особистісних якостей людини, досягнення якісних змін особистості людини не лише через власні зусилля людини, дії факторів зовнішнього середовища, але також під впливом і в процесі розвитку взаємовідносин людини з Богом як духовною особистістю.

В той же час представники інших світоглядів в процесі духовно-психологічного супроводу розвитку особистості віруючих християн виключають фактор Божої Особистості як особливий фактор особистісного

розвитку людей з християнським світоглядом, а концентрують свою увагу на психологічні механізми та закономірності розвитку особистості людини.

Список використаних джерел

1. Кириченко Т. Психологічні основи впливу ціннісно-смислової сфери на професійне становлення майбутнього педагога: Матеріали XXXIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» // Збірник наукових праць. Переяслав, 2020 р. С. 112-114. URL: http://conferences.neasmo.org.ua/uploads/conference/file/83/conference_31-31.12.2020.pdf
2. Головіна О.Ю. Духовність особистості: проблеми та перспективи психологічного дослідження. Психологія і особистість. 2016. № 1 (9). С. 278-289. ISSN 2226-4078.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання. К.: Либідь, 2006. 272 с.
4. Васянович Г.П. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів. Львів : Сполом, 2007. 217 с.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. К.: МАУП, 2000. 312 с.

Нестеренко Олена Олександрівна,
аспірант 3 року навчання спеціальності «Психологія»
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна
Науковий керівник: **Пінчук Наталія Іванівна,**
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри психології управління
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СПІВРОБІТНИКІВ CALL-ЦЕНТРІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Актуальність дослідження. Питання вивчення особливостей позитивного, активного, продуктивного функціонування особистості в нестабільних умовах сьогодення є актуальним серед дослідників всього світу. Центральною ланкою вивчення цієї проблеми є аналіз психологічного благополуччя, що дозволяє говорити про реалізацію особистістю власного потенціалу з одного боку, збереження її оптимального, гармонійного емоційного стану з другого та отримання задоволення від життя й процесу самореалізації.

Питанням психологічного благополуччя займалися такі дослідники як: А. Большакова, Н. Бредбьорн, А. Ватерман, А. Вознюк, Н. Волинець, А. Вороніна, О. Гринів, Е. Десі, Е. Дінер, С. Карсканова, Ю. Кашлюк, Л. Куліков, А. Макгрегор, Я. Павлоцька, Б. Пахоль, Е. Познякова, Р. Раян,

К. Ріфф, Л. Сердюк, Б. Сінгер, М. Селігман, Я. Павлоцька, Т. Титаренко, П. Фесенко, Т. Шевеленкова та інші.

Реалізація особистістю власного потенціалу часто здійснюється під час роботи, тому часто говорять про психологічне благополуччя працівника організації або професійне благополуччя. Разом з тим питання забезпечення психологічного благополуччя співробітників організацій, зокрема й співробітників call-центрів правоохоронних органів досліджено недостатньо.

Мета роботи – проаналізувати особливості психологічного благополуччя співробітників call-центрів правоохоронних органів.

Викладення основного матеріалу. Сучасний стан розгляду психологічного благополуччя свідчить про різноманітність поглядів на цей феномен. Його розглядають як: переважання позитивного афекту над негативним, задоволеність життям (Н. Бредберн, Д. Канеман, Р. Райан, та Е. Дінер) [3]; ступінь реалізації особистістю аспектів позитивного функціонування (А. Ватерман, А. Макгрегор, Б. Сінгер, М. Селігман) [5]; ступінь реалізації особистістю аспектів позитивного функціонування та ступеня реалізованості даної спрямованості, яка проявляється у переважанні позитивних афектів, задоволеності життям (Е. Десі, К. Ріфф, Ю. Кашлюк, Я. Павлоцька, Л. Сердюк, П. Фесенко, Т. Шевеленкова) [5]; переживання внутрішньої рівноваги та цілісності, злагодженість психічних процесів та функцій (Л. Куліков) [4]; інтегральна оцінка особистісної здійсненності та якості власного життя (Н. Волинець) [1]; системна якість людини, що в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій, виявляється в переживанні змістовної наповненості і цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішньої, соціально орієнтованої мети і слугує умовою реалізації її потенційних можливостей і здібностей (А. Вороніна) [2].

Професійне середовище є сферою самореалізації та розвитку кожної людини, адже під час роботи відбувається розвиток, набуваються необхідні навички та компетентності, формується система ставлень, цінності, набуваються та реалізуються сенси, розвиваються взаємини та стосунки з іншими, в контексті роботи особистість може глибше пізнати себе, переживати задоволеність собою як професіоналом, відчуття реалізованості. Відповідно робота може, як позитивно впливати на психологічне благополуччя особистості, водночас стреси, конфлікти, незадоволеність умовами праці можуть суттєво знизити рівень психологічного благополуччя особистості, що в свою чергу може спричинити професійне вигорання, зниження працездатності, виснаження організму, часті захворювання, байдужість до своїх обов'язків, плинність кадрів тощо [1].

Особливо це актуально для співробітників call-центрів правоохоронних органів, оскільки їх діяльність пов'язана з підвищеною відповідальністю, високими психічними і фізичними перевантаженнями, роботою у стресових умовах. Діяльність операторів call-центрів правоохоронних органів включає в себе прийняття та фіксацію повідомлень від громадян. З іншого боку, оператори своїми професійними діями мають сприяти вирішенню складної

ситуації за зверненням заявника, надаючи емоційно-психологічну підтримку. Як правило, оператори call-центру правоохоронних органів спілкуються із категорією людей, які опинилися в скрутних, екстремальних умовах, переживають негативні емоційні стани, що передбачає надання первинної психологічної допомоги та вимагає від оператора значної стресостійкості, добре розвинутих комунікативних навичок, знання психології.

Варто зазначити, що змістовні та організаційні аспекти діяльності операторів call-центрів правоохоронних органів (організація робочого графіку, режим та умови праці, алгоритмізованість та часова обмеженість роботи, постійний контроль, контакт з переважно негативною інформацією, емоційні перевантаження) дають підстави віднести зазначену категорію працівників до таких, що мають підвищений ризик виникнення та розвитку професійного стресу, що, в свою чергу, може негативно позначатися на їхньому психологічному благополуччі [6].

Отже, здійснений аналіз передбачає організацію та проведення емпіричного дослідження особливостей психологічного благополуччя співробітників call-центрів правоохоронних органів та розробки програми сприяння їхньому психологічному благополуччю.

Висновки. Психологічне благополуччя виступає передумовою успішного функціонування особистості і розглядається нами як інтегральний психічний феномен, що відображає ступінь реалізованості особистістю власної спрямованості, що суб'єктивно проявляється в переживанні щастя, задоволення собою та власним життям. Разом з тим, для дорослої людини професійна діяльність значною мірою впливає на можливості її самореалізації. Праця може як позитивно, так і негативно впливати на психологічне благополуччя особистості. У роботі операторів call-центрів правоохоронних органів спостерігається певний стресогенний фактор, що може суттєво знизити їх якість життя, що варто враховувати при підготовці психологічних заходів щодо забезпечення їхнього психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Волинець, Н.В. (2018) Професійна діяльність персоналу Державної прикордонної служби України як визначальна характеристика його особистісного психологічного благополуччя. Зб. наук. пр. Національної Академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія. 2(10). 16-29.
2. Карсканова, С.В. (2011) Опитувальник «шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. Практична психологія та соціальна робота. № 1. 1-10.
3. Коваленко, О.Г. (2017) Психологічне благополуччя особистості: наукові підходи до обґрунтування. East European Science Journal. 4(20). Part 2. 69.
4. Куликов, Л.В. (2000) Детерминанты удовлетворённости жизнью Общество и политика; под ред. В.Ю. Большакова. С. 476-510. СПб: Изд-во С.-Петербургского ун-та.
5. Пахоль, Б.Є. (2017) Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. 1 (3). 80-104.
6. Посохова, Я.С. (2016) Оператор служби «102» – ключова ланка в системі роботи національної поліції України. Правоохоронна функція держави: теоретико-

методологічні та історико-правові проблеми: тези доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25 листоп. 2016 р.). Харків. 257-261.

Обискалов Іван Сергійович,
магістрант спеціальності «Психологія»
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету
Малина Олена Григорівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізького національного університету

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОМПОНЕНТІВ СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ДОСВІДУ

Актуальність дослідження. Проблема свідомості, попри тривалу історію її наукового вивчення, залишається актуальною, і останнім часом повертається у коло фундаментальних міждисциплінарних досліджень, стимулюючи поновлення інтересу науковців амбітними перспективами вирішення чи, принаймні, переосмислення одвічних наукових питань співвідношення ідеального і матеріального, соціального та біологічного, психічного і фізіологічного з урахуванням новітніх нейронаукових даних. Постановку проблеми конкретизовано Д. Чалмерсом: у завданні сучасної нейронауки – з'ясувати «як суб'єктивний досвід реалізується нашим мозком».

Окрім того, серед психологів пострадянського простору доволі чітко охарактеризував основні проблеми сучасної психології В.М. Алахвердов [1]: природа свідомості та проблема свободи вибору. Виходячи з його статі на сьогоднішній день досі не існує теорії чи хоча б думки, що могла б підштовхнути спеціалістів з усього світу до вирішення вказаних проблем. Проте Володимир Миколайович із великою долею оптимізму вважає, що «психологія вже вагітна власним Ньютоном. А коли загальний шлях стане зрозумілим, всі одразу зберуться разом» [1].

Мета дослідження. Дане дослідження не ставить перед собою мети розв'язати Велику проблему свідомості, проте ми хочемо конкретизувати коло пошуків для вирішення проблеми суб'єктивного досвіду і на наш погляд слід зосередитись на тих передумовах і процесах, що супроводжують суб'єктивне переживання.

Виклад основного матеріалу. Перед викладом основної думки необхідно зазначити, що ми спираємось на засади матеріалістичного діалектизму, тому в даній роботі виходимо із того положення, що свідомість є якісним надбанням еволюційного розвитку мозку; будь-що, що презентовано у свідомості – має фізіологічну основу(певну нейронну структуру).

Дослідження Черніговської Т.В., дані робіт Бенжаміна Лібета та Антоніо Дамасіо, наведені Серіковим А.Є. [2], підтверджують припущення, що

людський мозок заздалегідь прораховує необхідний і найбільш економно-ефективний спосіб реагування (вирішення завдання), спрямований на позитивний пристосувальний результат, і тільки згодом, не одномоментно, через певний проміжок часу це, вже прийняте, рішення репрезентується у свідомість і відповідно переживається, як суб'єктивний досвід. Тобто процесуально неусвідомлене прийняте мозком рішення постфактум усвідомлюється як переживання суб'єктивного досвіду.

Окрім того слід зауважити про дослідження Браяна Ерла [5], з якого стає зрозумілим, наскільки ми часто помиляємось віддаючи свідомості занадто багато функцій. Так вчений приводить доволі чіткі аргументи стосовно того, що свідомість не включає в себе ментальні процеси (під ментальними процесами автор розуміє події та інформацію, що знаходяться в розумі, проте поняття «розум» тут ширше за поняття «свідомість»), інтенціональна ініціація дій – несвідомий процес, інтенціональний контроль дій – несвідомий процес, вибір та прийняття рішення – несвідомий процес.

Таким чином, постає надважливе питання, у чому полягає функція суб'єктивного переживання досвіду? І якщо мозок вже визначив подальшу дію чи певний алгоритм за мить до їх усвідомлення, то яка ж робота залишається для нашого свідомого «Я»? У чому полягає біологічний і соціальний сенс феномену свідомості людини, на противагу тваринному світу, де виживання можливе за реалізації поведінки поза її усвідомлення?

Проте, безперечно суб'єктивне переживання, як прояв свідомості людини, філогенетично сформувалось і отже має певний функціонал, визначити який стає нагальним завданням сучасної психології.

На наш погляд, для аналізу даного питання слід розглянути психічні явища, пов'язані із суб'єктивним переживанням досвіду, а саме: свідомість, усвідомленість та рефлексію. Узагальнюючи сенс цих дефініцій, можна зазначити загальну рису суб'єктивності, тобто притаманність лише Homo sapiens та певну абстрагованість від актуальної діяльності чи поведінки, що зумовлює переживання стану (позиції) «зовнішнього спостерігача». Припускаємо, таким чином, що свідомість, усвідомленість та рефлексія є різноаспектними поєднаними проявами певної цілісності.

Окремої уваги потребує з'ясування психологічних умов переживання суб'єктивного досвіду. Так Ф. Перлз визначає, що для виховання дитини слід дотримуватись принципу, встановленого З. Фройдом, а саме «принципу реальності», що каже «так» нагородженню та разом з тим потребує від дитини проробити певну роботу для отримання цієї нагороди. У разі швидкого нагородження це задоволення буде настільки малим, що залишиться майже непоміченим, принаймні, для свідомості [4, с.75].

Таким чином, певний проміжок часу незадоволення потреби очевидно стимулює зростання свідомої напруги, а отже і переживання суб'єктивності.

У даному контексті Д. Деннет стверджує, що «мисленнєвий зміст стає свідомим не через те, що потрапляє до якоїсь особливої камери у мозку чи перетворюється у певну сутність, а завдяки перемозі у боротьбі з іншим

мисленнєвим змістом за домінування в управлінні поведінкою...» [3, с. 68]. Таким чином, Д. Деннет стверджує, що сам по собі процес вибору оптимального шляху досягнення цілі і є тим, що ми переживаємо, як суб'єктивний досвід.

Отже, проведений аналіз проблеми приводить до висновку, що суб'єктивне переживання власного досвіду виникає в момент відстрочки задоволення певної потреби у поєднанні з процесом вибору того чи іншого мисленнєвого змісту, що і буде керувати подальшою поведінкою.

З огляду на вищезазначене, компонентами суб'єктивного переживання досвіду виступають:

- 1) зростання рівня незадоволення певної актуальної потреби;
- 2) підвищення рівня свідомої напруги (параметрів напруги і потужності свідомості, коли потреба стає значимою і «помітною» для свідомості) внаслідок певного часового відтермінування;
- 3) паралельно існуюча боротьба між різними когнітивними структурами, що визначить найоптимальнішу діяльність для задоволення потреби (ситуація вибору).

Важливо зазначити, що перераховані явища можуть виступати як передумовами, так і супутніми суб'єктивному переживанню процесами. А також варто сказати про їх взаємозв'язок між собою: незадоволена потреба активує ланцюг протягом певного часу, що призводить до такого рівня незадоволеності потреби, що стає «помітною» для свідомості і відповідно суб'єктивно переживається; внаслідок цього перед індивідом постає необхідність задоволення потреби якимось чином, тут активується третій компонент, що проявляються у визначенні способу досягненні задоволення.

Висновки. Цілком можливо, що на вирішення проблем природи свідомості знадобиться не одне десятиліття, проте вже сьогодні в наших руках – створення того підґрунтя, на якому буде заснована теорія, що зробить свідомість зрозумілою. Для пояснення проблеми свідомості в психології перспективною експериментальною площиною, таким чином, може бути дослідження механізмів зростання рівня незадоволеності потреби та боротьби когнітивних структур, що завершується певним вибором найоптимальнішої форми поведінки чи діяльності, спрямованих на досягнення мети і реалізації актуальної потреби. Співставлення цих механізмів та співвіднесення їх із суб'єктивним переживанням досвіду має великий евристичний потенціал для розуміння суб'єктивності як наріжного каменю нашого свідомого «Я».

Список використаних джерел

1. Алахвердов В.М. «Где мы? Откуда мы? Куда мы идем?»
2. Серигов А.Е. «Эмоции и свобода воли в контексте нейрофизиологии» / Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2012. 1 (11).
3. ДЕННЕТ Дэниел С. «ВИДЫ ПСИХИКИ: «На пути к пониманию сознания.» М.: Идея-Пресс, 2004. 184 с.
4. Перлз Ф.С. «Эго, голод и агрессия» / Пер. с англ. 4-е изд. исправленное М.: Смысл, 2014. 368 с.

5. Earl B. The biological function of consciousness. *Frontiers in Psychology*(5). 2014. 697 p.

Опімах Юлія Володимирівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Актуальність дослідження. Проблема подолання особистістю стресових і критичних ситуацій досліджується ученими в різних областях знання: біології, медицині, психофізіології, психології, – і на сьогодні залишається однією з найактуальніших в науці. Стійкий інтерес до даної проблеми обумовлений сучасними подіями у всьому світові. В зв'язку з цим особливу значущість набуває вивчення психологічних способів копінгу як здатності людини успішно адаптуватися до різних умов життя.

Мета статті – вивчити науково-теоретичні підходи у визначенні поняття «копінг-стратегії».

Виклад основного матеріалу. Як відомо, за наявності екстремальної дії на людину особливості копінг-стратегій особистості в значній мірі зумовлюють наслідки стресу. Тому, особлива увага при розгляді механізмів опанування стресом надавалася ціннісно-смысловим орієнтаціям особистості (К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, А. Бандура, Ф.Е. Василюк, А. Ленгле, А. Маслоу, Л. Мерфі, Н. Пезешкіан, В. Франкл, Д. Шарф, Дж. Шарф й ін.), а також особливостям вибору способів подолання та стресової реакції (В.Аршавський, С. Біллінгс, О. Войцеховська, Г. Закалик, Р. Лазарус, К. Муздибаєв, Р. Мус, М. Перре, М. Райхар, В. Ротенберг, М. Селігман, Т. Ткачук, С. Фолкман, Е. Фромм, N. Наанта ін.).

Перш за все зазначимо, що на сьогоднішній день фахівці багатьох галузей і наукових напрямів психологічної науки залучені в розробку фундаментальних і прикладних проблем психології копінг-поведінки як міждисциплінарної галузі, що вивчає явища регуляції і саморегуляції поведінки суб'єкта, особистісний розвиток, благополуччя, здоров'я, ресурси і продуктивність людини.

Відтак, копінгові стратегії (англ. coping, copingstrategy) – це те, що робить людина, щоб впоратися (англ. tocopewith) зі стресом. Поняття об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитами буденного життя [2].

Зауважимо, що у психологічній літературі використовується низка термінів: копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінка, за допомогою яких визначають індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації.

Під складною життєвою ситуацією більшість дослідників розуміють ситуацію, що об'єктивно порушує нормальну життєдіяльність особистості і є важкою для її самостійного вирішення. Природно, що успіх у розв'язанні такої ситуації залежить передусім від самої людини. Якщо вона не володіє цим видом поведінки, можливе настання несприятливих наслідків для її діяльності, здоров'я і благополуччя.

Сучасний підхід до вивчення копінг-поведінки враховує наступні положення [4; 6; 7]:

1) людині характерний інстинкт подолання (Е. Фромм, 2004), однією з форм якого виступає пошукова активність (В.В. Аршавський, В.С. Ротенберг, 1984);

2) на вибір способів подолання впливають індивідуально-психологічні особливості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості локус контролю, спрямованість характеру, установки, переживання, досвід тощо. Згідно даного положення, ті складні ситуації, що виникають на життєвому шляху людини, будуть мати не тільки зовнішні (середовищні), але й внутрішні (особистісні) передумови;

3) стратегії копінг-поведінки у складних ситуаціях будуть залежати від рівня самоактуалізації особистості – чим вищий рівень розвитку особистості людини, тим успішніше вона вирішує труднощі.

Підкреслимо, що копінг – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією у відповідності з її особистісною логікою, значимістю в житті людини та її психологічними можливостями.

Копінг реалізується на базі копінг-ресурсів за допомогою копінг-стратегій. Копінг-ресурси – це набір характеристик особистості та соціального середовища, що дозволяють здійснювати оптимальну адаптацію до стресових ситуацій. Копінг-стратегії (стилі подолання) – актуальні відповіді особистості на загрозу. Стиль копінг-поведінки є досить стійкою особистісною характеристикою (подібною до когнітивного стилю), активне становлення якої припадає на підлітковий вік (Ткачук Т.А., 2016).

Вперше термін «копінг» з'явився у психологічній літературі у 1962 році при дослідженні Л. Мерфі способів подолання дітьми потреб, що висувуються кризами розвитку. Він зазначав, що до способів подолання відносилися активні зусилля особистості, спрямовані на подолання складної ситуації. У межах когнітивного підходу він дає визначення копінгу – це «деяка спроба створити нову ситуацію: або загрозову, або небезпечну, або радісну». Отже, виходячи із цього твердження, термін «копінг» визначає прагнення індивіда вирішити певну проблему (Коломойцева Ю.А., Корзун С.А., 2010).

На думку А. Маслоу, копінг – це готовність індивіда вирішувати життєві проблеми шляхом пристосування до обставин, що передбачає сформованість вміння використовувати певні засоби для подолання стресу. В разі вибору активних форм поведінки підвищується вірогідність усунення впливу стресорів на особистість. Особливості цього вміння пов'язані з «Я-концепцією», локусом

контролю, емпатією, умовами середовища. На думку вченого, копінг протиставляється експресивній поведінці.

Основоположники копіngu – Р. Лазарус та С. Фолкман, ввели це поняття в межах транзактної моделі стресу. Згідно цієї моделі, стрес та емоції, які при цьому переживаються, виступають результатом взаємодії середовищних процесів та особистості. Тому копінг-стратегії вони називають «стратегіями оволодіння та врегулювання взаємовідносин з навколишнім середовищем».

Поняття «копінг» інтерпретується по-різному в різних психологічних школах. Перший підхід – неопсихоаналітичний, розроблявся в працях Н. Наан, де копінг трактується в термінах динаміки Его, як один із засобів психологічного захисту, що використовується для послаблення напруги. Копінг-процеси розглядаються як его-процеси, спрямовані на продуктивну адаптацію особистості до важких ситуацій. Функціонування копіngu передбачає включення системи адаптаційних процесів (когнітивних, моральних, соціальних і мотиваційних структур) особистості у процесі вирішення проблеми. До складових цієї системи слід віднести процеси психологічного захисту та процеси подолання. У разі неспроможності індивіда до адекватного розв'язання складної життєвої ситуації включаються захисні механізми, які сприяють пасивній адаптації. Такі механізми визначаються як несвідомі, ригідні, дезадаптивні способи вирішення проблеми, що перешкоджають адекватній орієнтації індивіда в оточуючому середовищі. На противагу їм, копінг є формою конструктивного, свідомого пристосування, що проявляється у більш пластичній поведінці, адекватному сприйнятті ситуації, вмінні використовувати всі потенційні внутрішні можливості.

Інакше кажучи, копінг і захист функціонують на підставі однакових его-процесів, але є різноспрямованими механізмами у вирішенні проблем. Даний підхід не є поширеним, адже його прихильники ототожнювали копінг із його результатом.

Представники другого підходу А. Біллінгс, Р. Мус, М. Перре, М. Райхар зазначають, що копінг обумовлений стійкими якостями особистості, що дозволяють використовувати певні варіанти відповіді на стресові ситуації. Саме ці якості визначають вибір поведінки людини у стресовій ситуації (М.С. Самсонова, 2013).

Визначають три способи подолання стресової ситуації: перший – копінг, спрямований на оцінку, (active-cognitive coping) – подолання стресу, що включає в себе спробу визначити значення ситуації і ввести в дію певні стратегії: логічний аналіз, когнітивна переоцінка та ін.

Другий спосіб – копінг, спрямований на проблему, (active-behavioral coping) – подолання стресу, що має на меті модифікувати, зменшити або усунути джерело стресу.

Третій спосіб – копінг, спрямований на емоції, (avoidance) – подолання стресу, що включає в себе когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких людина намагається зменшити емоційну напругу і підтримати емоційну рівновагу.

Також виокремлюють активні (конструктивна поведінка) та пасивні (неконструктивна поведінка) способи реагування на стрес. Але, оскільки стабільність розглянутих способів дуже рідко підтверджується емпіричними даними, цей підхід теж не знайшов великої підтримки серед дослідників.

Автори третього підходу, Р. Лазарус і С. Фолкман розглядають копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання стресової ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта із зовнішнім світом. Процес копіngu може бути представлений у вигляді декількох етапів. З самого початку індивід оцінює для себе деяку ситуацію. Первинна оцінка стресового впливу полягає у відповіді на питання: «Що означає ця ситуація для мене особисто?» І це може викликати почуття тривоги та фрустрації через власну нездатність впоратися зі стресором, що змушує зайняти захисну позицію. Таку реакцію Р. Лазарус назвав «періодом шоку», коли індивід накопичує сили для майбутніх дій. Наступний етап – «захисне відсмикування» (protective withdrawal) – може як сприяти адаптації, так і перешкоджати їй. Вторинна оцінка стресового впливу вважається основною і виявляється у відповіді на питання: «Що я можу зробити у даній ситуації?». При цьому людина оцінює власні ресурси та особистісні фактори: емоційну стабільність, вміння ставити цілі і бачити сенс в тому, що робиш, стан в момент стресу, наявність соціальної підтримки. З усього вищесказаного випливає, що успішність когнітивної оцінки буде залежати від впевненості людини в своїй здатності контролювати оточуюче її середовище, вміння регулювати свої почуття та переживання, можливості застосовувати свій минулий досвід для вирішення проблемної ситуації та впевненості у підтримці інших людей (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1993).

Головним результатом когнітивного оцінювання виступає висновок людини – контролює вона ситуацію (може її змінити) або ні. В першому випадку, людина обирає конструктивні стратегії подолання.

З цього випливає, що структура копінг-процесу починається зі сприйняття стресової ситуації, далі – когнітивна оцінка, вироблення стратегії подолання та оцінка результату дій. Часто важкі наслідки стресу виступають результатом розузгодженості між реальною складністю неприємної події та суб'єктивною оцінкою її значимості.

Ці автори виділяють п'ять основних завдань копіngu як особливої адаптивної поведінки: мінімізація негативного впливу обставин і підвищення можливостей відновлення активності; терпіння, пристосування, регулювання або перетворення життєвих ситуацій; підтримка позитивного «образу Я», впевненості у своїх силах; підтримка емоційної рівноваги; сприяння встановленню та збереженню достатньо тісних взаємозв'язків з іншими людьми.

А. Бандура переконаний, що людина може себе уявити в будь-якому емоційному стані. Автор вважає, що стрес і тривога зростають тоді, коли індивід не вірить, що йому під силу впоратися з проблемами, які наближаються. Власна оцінка вміння вирішувати певні життєві негаразди спирається на

попередній досвід поведінки у схожих ситуаціях, вірі в себе, соціальній підтримці людей, самовпевненості і ризикованості (А. Бандура, 1991).

С. Хобфолл розглядає копінг як узагальнену тенденцію поведінки, а не як окремі її типи. Індивідуальний стиль подолання стресових ситуацій характеризується наступним чином: особистість діє відповідно до соціального схвалювання правил чи ні; активна вона або пасивна, чи діє прямо і відкрито або намагається маніпулювати.

В останні десятиріччя популярним є так званий «ресурсний» підхід. До ресурсів, зазвичай, зараховують наявність і доступність моральної, емоційної, матеріальної, інструментальної допомоги соціального середовища та власні здібності, навички й уміння людини. За теорією збереження ресурсів Хобфолла, є два класи ресурсів: матеріальні та соціальні (пов'язані з цінностями).

М. Селігман та Vaillant G.E. вважають, що найголовніший ресурс у протистоянні стресу – оптимізм: коли людина вірить, що ситуація не безнадійна, коли спрямована на успіх, то легше переживає труднощі, зазнає менше збитків. Дослідження копінг-стратегій поки що досить розрізнені [5; 8].

К. Муздибаєв зауважує, що ситуації, що пред'являють до людей вимоги, які перевищують їх звичайний адаптивний потенціал, описуються в різних термінах: життєві труднощі, критичні ситуації, негативні життєві події, стресові життєві події, травматичні події, небажані події, життєві кризи, економічна депривація, лиха, катастрофи. Кожна з цих ситуацій таїть в собі або виклик, або загрозу життєдіяльності людини, а то і викликає непоправні втрати. Кожна з цих ситуацій обмежує активність індивіда, пред'являє йому вимоги, найчастіше перевищують його здібності, моральні та матеріальні ресурси [3].

О. Войцеховська, Г. Закалик вважають, що процеси подолання людиною важких життєвих подій у психологічній науці прийнято позначати як адаптаційна поведінка або копінгповедінка («копінг» від англійського слова «соре» – перебороти, впоратися, подолати). На їх думку, «копінг» – це індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, цінності, вагомості в житті людини та її психологічних можливостей. Це когнітивні, емоційні та поведінкові спроби справлятися зі специфічними зовнішніми чи внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга або перевищують ресурси людини [1].

Очевидно, що дослідження копінг-стратегій поки що досить розрізнені. Тому майже кожен новий дослідник при вивченні проблематики стратегій подолання стресу пропонує свою власну класифікацію. При цьому, щоб систематизувати існуючі підходи до копінг-стратегій, уже докладаються зусилля з класифікації самих класифікацій. Результати аналізу сучасних наукових підходів свідчать, що психічне і фізичне самопочуття залежить від вибору індивідом копінг-стратегії у момент зустрічі з психотравмуючою ситуацією.

Копінг-поведінка пояснюється з точки зору її ефективності подолання стресової ситуації. Про високу ефективність копіngu може свідчити те, коли стресова ситуація для людини стає незначимою як подразник і з'являється

енергія для вирішення нових завдань. У більшості психологічних джерел критерій ефективної копінг-поведінки пов'язаний з психологічним благополуччям людини, що виражається в зниженні рівня тривожності, дратівливості, психосоматичної симптоматики, депресивних показників.

Висновки. Отже, під копінг-стратегіями ми будемо розуміти засоби управління стресовим фактором, які використовує особистість для відповіді на сприйняту нею загрозу. Поняття об'єднує емоційні, когнітивні та поведінкові стратегії, які використовує людина для того, щоб подолати вимоги сьогодення. Єдина концепція копінг-поведінки відсутня, що є свідченням складності вивчення поведінки людини у складних життєвих ситуаціях. У той же час дані емпіричних досліджень є підтвердженням існування проблеми копіngu як окремої предметної області досліджень. Цінність вивчення зазначеної проблеми полягає в тому, що її дослідження тісно пов'язане з практикою надання психологічної допомоги людям, що потрапили у складні життєві ситуації.

Список використаних джерел

1. Войцеховська О, Закалик Г. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 2. С. 95-104.
2. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
3. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями: Теоретический анализ. Социология и социальная антропология. 1998. Т. 1. N 2. С.100–111.
4. Ротенберг В.С. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 190 с.
5. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
6. Фромм Э. Искусство любить. СПб.: Азбука-классика, 2004. 219 с.
7. Фромм Э. Человек для себя; пер. с англ. Мн.: Харвест, 2003. 352 с.
8. Vaillant G.E. Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanism: a 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health // Archives of General Psychiatry. 1971. Vol.24. N2. P.107-118.

Перехожук Алла Володимирівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІСІ

Актуальність дослідження. Напружені, хитливі соціальні, економічні, екологічні, ідеологічні обставини, що склалися в наш час у нашому суспільстві, обумовлюють ріст різних відносин у розвитку і поведінці підростаючого покоління.

Серед них особливу тривогу викликають не тільки прогресуюче відчуження дітей, але і їхній цинізм, жорстокість, агресивність. Найбільш гостро цей процес виявляється на межі переходу з дитинства до дорослого положення – у підлітковому віці [1].

Однією з форм девіації є агресивна поведінка. Підлітки беруть знання про моделі агресивної поведінки з трьох основних джерел. Сім'я може одночасно демонструвати моделі агресивного поводження та забезпечувати його підкріплення. Агресії вони також навчаються при взаємодії з однолітками, частіше дізнаються про перевагу агресивного поводження під час ігор. Також, діти вчаться агресивним реакціям не тільки на дійсних прикладах, але й на символічних, запропонованих телебаченням [2].

Жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поводження підлітків та юнаків. Підліткова агресія – частіше за все наслідок загальної люті та зниженої самоповаги внаслідок пережитих життєвих невдач та несправедливостей [4].

Тому проблема агресії підлітків, що торкається суспільства в цілому, викликає глибоке хвилювання як педагогів, батьків, так і гострий науково – практичний інтерес дослідників. Про це свідчать направленість та кількість робіт, присвячених проблемі відхилень у поведінці. Цьому присвячені роботи Г.С. Абрамової, М.А. Алемаскіна, Ю.М. Антонян, С.О. Белічевої, В.М. Бехтерева, А.Д. Глоточкина, І.В. Дубровіной, В.В. Знакова, К.Е. Ігошева, Д.Д. Ісаєва, Д.Н. Ісаєва, А.Г. Ковальова, І.С. Кона, В.Т. Кондрашенко, А.Е. Лічко, Г.М. Міньковського, І.А. Невського, В.Ф. Пірожкова, К.К. Платонова, Г.М. Потаніна, Д.І. Фельдштейна та інших.

Метою статті є вивчення особливості прояву агресивності у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження відбувалося в 2020 році, на базі Конотопської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів № 12. Дослідження було проведено у 8-А класі, в дослідженні взяли участь 22 учні віком 13-14 років. Результати дослідження розподілені за гендерними особливостями учнів.

Для перевірки гіпотетичного положення ми використовували діагностичний інструментарій, який представлено у переліку наступних методик:

- методика діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація О.К. Осницького);
- проективна методика «Неіснуюча тварина» для підлітків;
- тест-опитувальник самоствердження Століна.

Названі методики виступили базовими у проведенні емпіричного дослідження вивчення особливостей агресивності підлітків. Крім цих діагностичних методик ми використовували методи спостереження та бесіди з дітьми, які суттєво доповнили об'єктивні показники, зняті за методиками.

На першому етапі нашого дослідження, який був скерований на вивчення агресивності підлітків були отримані дані за методикою діагностики показників

і форм агресії А. Басса та А. Дарки (адаптація О.К. Осницького). У дослідженні з використанням цієї методики участь взяли 22 учні, із них 14 дівчат та 8 хлопців.

Ця методика дозволяє виміряти такі види агресії як: фізична агресія, непряма агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, вербальна агресія, відчуття провини.

За методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса, А. Дарки, були отримані такі дані: найвищі показники мають шкали вербальної агресії – 70%, фізична агресія – 69%, непряма агресія – 66%, негативізм – 60%, докори сумління – 56%. Середні показники мають шкали образа – 49,5%, підозрілість – 47%, роздратування – 46%.

По контрольним групам були отримані такі дані: хлопці: фізична агресія – 75%, непряма агресія – 62,5%, роздратування – 50%, негативізм – 50%, образа – 50%, підозрілість – 37,5%, вербальна агресія – 62,5%, докори сумління – 62,5%. Дівчата: фізична агресія – 63%, непряма агресія – 70%, роздратування – 42%, негативізм – 70%, образа – 49%, підозрілість – 56%, вербальна агресія – 77%, докори сумління – 49%.

Методику «Неіснуюча тварина» відноситься до числа проєктивних. Для статистичної перевірки та стандартів результат аналізу може бути представлений в описових формах. За складом даний тест орієнтовний і як єдиний метод дослідження зазвичай не використовується і потребує об'єднання з іншими методами в якості батарейного інструмента дослідження.

Цей тест дуже інформативний. Оскільки нас більшою мірою цікавили прояви агресивності, то ми звернули уваги на ті показники, які дозволяють виявити агресивні тенденції в поведінці:

- Рот із зубами свідчить про вербальну агресію, в більшості випадків вона носить захисний характер (підліток огризається, задирається, грубить у відповідь на звернення до нього негативного характеру, осуд).

- Роги символізують захист, агресію. Можна визначити по комбінації з іншими ознаками – кігтями, щетиною, голками – характер цієї агресії: спонтанна чи захисно-відповідна.

- Контури постаті. Аналізуються за наявністю або відсутністю виступів (типу щитів, панцирів, голок), промальовуванням і затемненням лінії контуру. Це захист від оточуючих, агресивний – якщо він виконаний з використанням гострих кутів, зі страхом і тривогою – якщо має місце затемнення контурної лінії; з побоюванням, підозрілістю – якщо поставлені лінія подвоєна.

- Ступінь агресивності виражена кількістю, розташуванням і характером кутів у малюнку, незалежно від їх зв'язку з тією чи іншою деталлю зображення. Особливо вагомі в цьому відношенні прямі символи агресії – кігті, зуби, дзьоби.

За результатами методики «Неіснуюча тварина», більшість дітей у своїх малюнках подають зображення таких засобів агресії як роги, голки, кігті. Це свідчить про бажання дитини захистити себе. Агресивні ж прояви такого захисту швидше за все говорять про відповідну реакцію на агресивний

подразник навколишнього середовища: непорозуміння з батьками, фізичні покарання; зауваження з боку вчителів на підвищених тонах, можливо образи з боку однолітків.

За результатами методики із 22 учнів, 8 дівчат мають середній рівень агресивності, 2 дівчини мають високий рівень агресивності, 4 дівчини мають низький рівень агресивності. Хлопці показали такі результати: 2 мають високий рівень агресивності, 4 хлопці мають середній рівень агресивності та 2 хлопці мають низький рівень агресивності. За результатами методики «Неіснуюча тварина» ми виявили високий рівень агресивності у 18% підлітків, середній рівень агресивності у 55% та низький – у 27% підлітків.

За результатами опитувальника самоствавлення ми дізналися, що у 8-А класі за шкалою інтегрального позитивного самоствавлення 50% учнів мають середній рівень, та 50% – високий, повага до себе – 68,18% учнів мають високий рівень та 31,81% середній рівень, показник аутосимпатії – 27,27% дітей мають середній рівень та 72,72% мають високий рівень, ставлення інших – 18,18% – низький рівень, 50% – середній рівень, 31,81% високий рівень, близькість до себе – низький рівень – 9,09%, середній рівень – 54,54%, високий рівень – 36,36%, самовпевненість має такі: низький рівень – 13,63%, середній рівень – 40,90%, високий – 45,45%, самоприйняття середній рівень мають 59,09% учнів, високий рівень – 40,90% дітей, самопослідовність низький рівень – 18,18%, середній рівень – 50%, високий рівень – 31,81%, самозвинувачення має такі показники – низький рівень – 45,45%, середній рівень – 36,36%, високий рівень – 18,18%, самоінтерес – 63,63% дітей мають середній рівень та 36,36% мають високий рівень, показники саморозуміння складають: низький рівень – 22,72%, середній рівень – 54,54%, високий рівень – 22,72%.

Отже, дослідивши всі складові, ми зробили якісний аналіз отриманих загальних результатів за трьома методиками, що були використані нами для дослідження особливостей прояву агресивності в підлітковому віці.

За результатами дослідження методики А. Басса-А. Дарки можна зробити наступні висновки: хоча рівень агресивності та ворожості досліджуваних у межах норми, але варто звернути увагу на показники індексів кожного типу агресивності. Отже, фізична агресія на 12% більше виражена у хлопців, ніж у дівчат, непряма агресія на 7,5% більше виражена у дівчат; роздратування на 8% переважає у хлопців; негативізм на 20% більше притаманний дівчатам; рівень образи у досліджуваних можна вважати однаковим; підозрілість на 18,5% відсотків переважає у дівчат; вербальна агресія на 7% більше притаманна дівчатам; докори сумління на 13,5% переважають у хлопців.

Використавши проективну методику «Неіснуюча тварина», ми отримали дані, за якими 13% учнів мають вищий за норму прояв агресивності. Дані результати підтверджують думку про те, що в підлітковому віці агресивність може проявлятися у вищому за норму ступені. За допомогою опитувальника самоствавлення В.В. Століна ми змогли дізнатися, що самоствавлення учнів відіграє не менш важливу роль у виникненні конфліктних ситуацій та підвищеного рівня прояву агресивності, як результат боротьби за лідерські

позиції у класі. За результатами опитувальника видно, що ті учні, які мають вищий за норму рівень прояву агресивності, мають і високий рівень за шкалою інтегрального позитивного самоствавлення. А отже самооцінка та самоствавлення підлітків тісно пов'язані з рівнем прояву агресивності та взаємозалежні між собою.

Здійснивши емпіричне дослідження ми дізналися, що після проведення методики А. Басса-А. Дарки отримані дані за контрольними групами (за гендерною ознакою) вказують на те, що у хлопців рівень агресії вище, ніж у дівчат. Учням більше притаманні фізична та вербальна агресія. Хлопцям більше притаманні такі види агресії, як фізична (схильні – 75%), непряма агресія (62,5%), вербальна (62,5%) та докори сумління (62,5%). Дівчатам більше притаманні наступні види агресії: вербальна (77%), непряма (70%) та негативізм (70%).

Після проведення проєктивної методики «Неіснуюча тварина», за якою 13% учнів мають вищий за норму рівень прояву агресивності. Не менш важливим чинником у підвищенні рівня прояву агресивних тенденцій є рівень самоствавлення підлітків. Це доводимо з допомогою опитувальника самоствавлення В.В. Століна, за яким ті учні, що за попередньою методикою мають високий рівень агресивності, отримали високі показники за шкалою інтегрального позитивного самоствавлення, а отже агресивність може бути показником прояву тенденцій до боротьби за лідерські позиції у класі.

Висновки. Отже, можна сказати, що підлітковий вік є досить складним періодом у формуванні особистості. Висока емоційна нестабільність, непорозуміння з дорослими, намагання бути лідером серед однолітків, підліткова криза, яка лише загострює дані проблеми – всі ці фактори стають першопричинами виникнення агресивності, розвитку конфліктності та навіть жорстокості.

Саме тому нами були розроблені рекомендації щодо зниження агресивності підлітків та запропонована корекційно-розвивальна програма «Попередження та корекція агресивної поведінки у підлітків».

Список використаних джерел

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 510 с.
2. Берон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Изд-во «Питер», 2001. 351 с.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск : Харвест-Аст. 2001. 798 с.
4. Можгинський Ю.Б. Агресія підлітків: емоційний та кризовий механізм. СПб, 1999.

Радько Тетяна Миколаївна,
практичний психолог Великосамбірського закладу
загальної середньої освіти I-III ступенів Попівської
сільської ради Конотопського району Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ВЧИТЕЛЯМ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ, СПРИЧИНЕНОЇ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19

Актуальність дослідження. Можна стверджувати, що пандемія COVID-19 спричинила значні негативні соціально-психологічні наслідки. Ті заходи, що застосовуються для протидії пандемії: і масковий режим, і соціальне дистанціювання, і необхідність виконання суворих санітарно-гігієнічних вимог під час перебування учнів і вчителів у закладах освіти, і необхідність самоізоляції інфікованих та контактних осіб – все це призводить до значних труднощів в організації освітнього процесу. Карантинні умови вимагають заклади освіти запроваджувати дистанційне або змішане навчання, що також створює деякі труднощі для всіх учасників освітнього процесу: і для учнів, і для їх батьків, і для вчителів. Оскільки саме педагогічний колектив є основним організатором і рушієм навчально-виховного процесу, то на нього припадає ледова часка психологічного напруження.

Карантинні обмеження в роботі закладів освіти утруднюють діяльність працівників психологічної служби: практичних психологів і соціальних педагогів. І одним із завдань перед ними постає необхідність розібратися в причинах психологічної дезадаптації вчителів в умовах дистанційної освіти та методах її подолання.

Мета дослідження – проаналізувати причини, що призводять до психологічної дезадаптації вчителів в умовах дистанційного навчання, розкрити поняття психологічної допомоги вчителям, аргументувати необхідність такої допомоги, охарактеризувати принципи психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах пандемії, проаналізувати методи такої допомоги.

Виклад основного матеріалу. Можна стверджувати, що в нашій країні навчання під час карантину – це кризове навчання. Карантин – це не просто хоумскулінг, домашнє навчання або онлайн-навчання. Насправді це кризова ситуація: сьогодні поза межами школи перебувають 1,5 млрд учнів у всьому світі: їх посадили вдома і намагаються мотивувати до навчання, відновити навчальний процес і контролювати його виконання не безпосередньо, а на віддалі. Але неможливо просто скопіювати все, що було в школі, і відтворити це дистанційно. Тобто в авральному режимі вчителям потрібно переробляти навчальні плани з урахуванням застосування телекомунікаційних технологій, терміново підвищувати рівень навичок користування ІТ-технологіями, з нуля опановувати дистанційні освітні платформи, порівнювати й обирати оптимальну з оглядом на технічні можливості мультимедійної техніки та

швидкості Інтернету (або і взагалі виникає необхідність придбання нової техніки та проведення швидкісного Інтернету), шукати кардинально інші, дієвіші методи і прийоми навчання. І це все швидко, в короткий час, на тлі загальної паніки та істерії з приводу пандемії, тотального локдауну.

Коли з освіти вилучили саму структуру школи, то стало очевидно, наскільки великим є розрив у доступі до освіти, у рівності можливостей сімей: хтось може не мати інтернет-зв'язку, комп'ютера чи гаджета вдома, хтось не в змозі забезпечити повноцінне харчування своїм дітям і не має доступу до соціальної і медичної сфер послуг, не те що освітніх. В Україні на даний час вже відомі про випадки, коли ініційовано судові розгляди справ проти батьків (в основному – матерів-одиначок) щодо «неналежного виконання батьківських обов'язків через незабезпечення належних умов дистанційного навчання», а насправді – через відсутність Інтернету та оргтехніки. За запитом «дистанційне навчання» у судовому реєстрі лише з початку року видає десятки подібних справ.

У дослідженні, що було проведено у липні 2020 року соціологічною службою Центру Разумкова спільно з Фондом «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» [2] наведено такі дані:

- Про брак технічних засобів для дистанційного навчання повідомили близько 20-30% громадян у невеликих містах (до 100 000 мешканців).
- Про погану якість інтернету зауважили 21% опитаних, про відсутність пристроїв для онлайн-навчання – 19%.

Зараз, в умовах пандемії, саме час для змішаного навчання, але перед тим потрібно впевнитися, що всі діти мають однакові стартові умови для цього. Для малозабезпеченої категорії учнів можна проводити дистанційне навчання не онлайн, а за допомогою мобільного зв'язку чи інакше, але це знову збільшує навантаження на вчителя: і фізичного, і психічного, й погодинного.

Про ці факти можна говорити як про другий, досить важливий, чинник стресу для вчителя, адже класоводи і класні керівники дуже занепокоєні успішністю в навчанні своїх підопічних. Можна навіть говорити, що успішність діяльності вчителя оцінюється за показниками навчальних досягнень його учнів: контрольних, ДПА, ЗНО, олімпіад тощо. Знижується успішність – знижується впевненість учителя у власних силах, у своїй професійній компетентності.

Інший аспект кризового навчання полягає в тому, що школи зачинилися на карантин, стала недоступна її соціальна інфраструктура: той безпечний простір, який діти і батьки мали завдяки школі і на який могли покластися. Тож вчитель, перш за все, має впевнитися, чи забезпечений базовий рівень потреб дітей удома, але не може до кінця бути в цьому впевнений. Тож сумніви та невпевненість характеризують психічний стан педагога в умовах карантинного дистанційного навчання.

До стресових факторів для вчителів в умовах дистанційного навчання можна також віднести деякі труднощі в самоорганізації та плануванні режимів навчальної-виховної діяльності, виконання своїх домашніх обов'язків та

відпочинку – оскільки все це відбувається в одному фізичному просторі. Тож доводиться поєднувати свою професійну діяльність із приватним життям і змінювати усталений ритм життя. Головне запитання, яке виникає у вчителів у цей період, можна сформулювати так: «Як поєднати роботу, побут та батьківство і не вичерпати при цьому власні внутрішні емоційні ресурси?» Таке питання обумовлено низкою проблем, з якими зіткнулися вчителі, зокрема, ізоляція, постійне перебування в обмеженому просторі протягом тривалого часу з іншими членами сім'ї разом із іншими стресовими факторами неминуче призводить до конфліктів у родині. Вчені довели, що вимушена індивідуальна чи групова ізоляція негативно впливає на самопочуття та емоційний стан людини. Дуже часто паралельно із своєю професійною діяльністю треба контролювати дистанційне навчання і своїх власних дітей. Психічну деривацію також викликає обмеження очних соціальних контактів з друзями та близькими людьми, які б могли надати психологічну підтримку. Упродовж пандемії ми стикаємося зі смертями та втратами — від хвороби можуть померти друзі, родичі, колеги. Під час карантину ми не можемо бути поруч і розділити це спільне горе. Люди помирають наодинці, але і їхні рідні переживають жалобу за ними наодинці. Це явище, без сумніву, матиме вплив на учнів та на їхні родини. Те саме стосується родин вчителів.

Всі ці факти говорять про те, що існує велика загроза масового вчительського вигорання.

Зарадити цій пандемії масового вчительського вигорання покликана психологічна служба. Діяльність працівників психологічної служби в умовах пандемії має здійснюватися відповідно до умов карантину в конкретному закладі освіти. За умови дотримання карантинних заходів зменшується кількість групових занять з педагогами, а деякі здійснюються онлайн. Індивідуальне консультування та інші індивідуальні форми роботи можуть відбуватися як онлайн, так і у безпосередній взаємодії.

Основні завдання фахівців психологічної служби у цей період:

- формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій у всіх учасників освітнього процесу;
- стабілізація емоційної сфери особистості, формування позитивної життєвої перспективи;
- активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю, побудова позитивного образу майбутнього;
- формування психосоціальної стійкості до стресу;
- профілактика дискримінації і стигматизації людей, які хворіють або переохворіли;
- надання своєчасної психологічної допомоги жертвам булінгу і цькування;
- запобігання емоційному вигоранню у батьків і педагогів;
- підвищення адаптаційних можливостей учителя до нових умов організації освітнього процесу;

– здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями та територіальними місцевими громадами щодо вирішення та попередження міжособистісних конфліктів, домашнього насильства тощо.

Основними формами та технологіями роботи практичного психолога та соціального педагога з учасниками освітнього процесу можуть бути:

– консультування онлайн (з використанням програм Zoom, Skype, WhatsApp) з метою зниження можливих негативних ефектів (паніка, чутки, агресивні прояви);

– консультування за принципом «телефон довіри» через електронну пошту та оперативна допомога через соціальні мережі;

– діагностика через Інтернет з можливістю збору даних на єдиному ресурсі (наприклад, тестування через Google-форми);

– психологічна просвіта та психопрофілактика шляхом створення цікавого відеоконтенту, прямих ефірів, вебінарів тощо;

– психологічна корекція з використанням та мобільних онлайн-тренажерів, онлайн-ігор;

– організація у дистанційній формі груп взаємопідтримки для батьків, учнів, педагогів, підвищення стресостійкості в домашніх умовах, підвищення рівня комунікацій у сім'ї.

Висновки. Пандемія COVID-19 стала серйозним випробуванням не лише для українського суспільства, а й для всього людства. Під час карантину життя почалося в зовсім нових умовах. Відбуваються зміни як на рівні психіки окремої особистості, так й на макросоціальному рівні. Розвиток інформаційно-комунікативних технологій також великою мірою зумовлює суспільні перетворення. Наш час можна назвати ще й «віком дистанційності»: дистанційного навчання, дистанційного спілкування.

Оскільки організатором і рушієм дистанційного навчання є вчитель, то на нього полягає найбільше навантаження: і ментальне, і психічне. Задля запобігання масовому вчительському вигорянню, вчителі потребують інтенсивної психологічної допомоги, яку покликана забезпечити психологічна служба системи освіти.

Список використаних джерел

1. Панок, В. Г. Марухина І.В. Романовська Д.Д. (2020). Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2 (2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>

2. Дослідження соціологічної служби Центру Разумкова спільно з Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва» ОСВІТА І ПАНДЕМІЯ: що українці думають про дистанційне навчання та як оцінюють ЗНО. Режим доступу: https://dif.org.ua/article/osvita-i-pandemiya-shcho-ukraintsi-dumayut-pro-distantsiynе-navchannya-ta-yak-otsinyuyut-zno?fbclid=IwAR1ncF_B6s-T_sEWAufA2EChAotsQ4HciMCXHT72IYMLhoXZcbfmAJvoBZA

3. Інститут модернізації змісту освіти. (2020, 27 липня). Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2020/2021 н. р. (22.1/10-1495). Режим доступу: <https://bit.ly/3kQCt2w>

4. Панок, В.Г. (2020b). Роль практичної психології і соціальної роботи у протидії пандемічній загрозі. In В.Г. Кремень (ред.) Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : Інтернет-посібник (с. 75-76). Київ: ТОВ «Юрка Любченка». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719827/>

Рак Раїса Григорівна,
практичний психолог Роменської
загальноосвітньої школи I-III ступенів №10
Роменської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Стан та умови, в яких перебуває світ сьогодні, став несподіваним викликом перед людством. Труднощі, що виникли та пов'язані з непередбачуваними обставинами, що склалися, суттєво змінили умови та вимоги до всіх учасників освітньої діяльності. Соціальна ізоляція та правила жорсткого карантину підвищили рівень тривоги і стресів у всіх здобувачів освіти. Тому найпершим завданням для всіх стає збереження фізичного і психічного здоров'я.

Особливо вразливою групою є діти, тому робота практичних психологів закладів освіти повинна в першу чергу бути спрямована на збереження і зміцнення їх здоров'я.

Мета дослідження – визначити напрямки роботи з учнями для зниження рівня тривожності і підвищення рівня стресостійкості під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Систематичний психологічний супровід при дистанційному навчанні допоможе швидко адаптуватися до нових умов і зберегти психофізичне здоров'я учнів.

Супровід розпочинається із вивчення інформації щодо проявів порушень психічного та психологічного здоров'я учнів. Отримані дані допоможуть здійснювати просвітницько-профілактичну, діагностичну, корекційну та консультативну роботи щодо збереження психічного здоров'я в процесі взаємодії усіх учасників освітнього процесу під час дистанційного навчання.

Фахівцям психологічної служби використовуються такі методи психологічної допомоги:

1. Діагностика соціально-психологічної дезадаптації на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей.
2. Психологічне консультування.
3. Психокорекційна робота.
4. Навчання навичкам саморегуляції (зняття напруги за допомогою релаксації, аутотренінгу та інших методів).
5. Соціально-психологічні тренінги, спрямовані на підвищення адаптивності й особистісний розвиток особистості.

Забезпечення соціально-психологічного супроводу дистанційного навчання здійснюється шляхом використання освітніх платформ та онлайн-ресурсів («Мій клас», «Classtime», «На урок», «Всеосвіта»); проведення вебінарів, тренінгів, конференцій, онлайн-консультацій (Zoom, Skype); використання електронних скриньок, Google форм, чатів Gmail та Viber; вайбер-груп та постійного перебування на зв'язку з шкільною спільнотою.

Практичний психолог повинен налаштовувати усіх учасників дистанційного навчання на ефективне, а головне – комфортне навчання. Повинен контролювати дотримання відповідних вікових та індивідуальних можливостей кожного, хто долучається до навчання.

Щоб допомогти пристосуватися до змін, а також знизити рівень тривожності в учнів повинна бути тісна співпраця усіх учасників освітнього процесу.

Перед батьками і педагогами постають такі вимоги:

- на час карантину необхідно ретельніше стежити за станом дітей. (Експерти попереджають про глобальну кризу: багато у кого можуть виникнути проблеми з психічним здоров'ям через пандемію коронавірусу. Соціальна ізоляція, самотність, тривога про здоров'я, стрес, економічний занепад – ідеальні умови для прогресування тривожності, депресії, а також зростання проблемної поведінки: алкоголізму, наркоманії, цькування в інтернеті та потягу до азартних ігор. Карантинні заходи неабияк впливають на всіх, але діти є однією з найбільш психологічно уразливих груп. Якщо ж розглядати ситуацію загалом, Україна має невтішні показники дитячих самогубств (одні з найвищих у Європі). Тільки за 7 років кількість підліткових самогубств зросла майже у два рази, а на 100 тис. осіб припадає аж 22 самогубства!);

- необхідно побудувати довірливі стосунки з дітьми;

- не потрібно соромитися говорити про власний стан, настрій та переживання, пам'ятаючи золоте правило «перш ніж вимагати від дітей – передусім поділюся сама/сам»;

- потрібно разом читати, виконувати дихальні вправи, розповідати про свої почуття, використовувати позитивні розмови, ігри;

- слід допомагати дітям. (Діти, як і дорослі люди, можуть перебувати у поганому психологічному стані. Що може зробити вчитель, батьки? Не квапитися з висновками, і найголовніше – спробувати поговорити з дитиною, порадити звернутися до шкільного психолога. А якщо поганий стан учня триває більше двох тижнів, це є підставою для викладача поговорити зі шкільним спеціалістом про проблему).

Також важливо ознайомити педагогів із психологічними особливостями сприймання та засвоєння навчального матеріалу певним контингентом здобувачів освіти і врахуванням особливостей типів темпераменту при розробці дистанційних завдань.

Дистанційні завдання мають містити значну кількість диференційованих завдань, щоб діти з різними типами темпераменту та різним сприйманням інформації могли якнайкраще себе в ньому реалізувати.

Для збереження психічного здоров'я дітей також потрібна правильно та доступно організовувати навчальний процес. Тому потрібно враховувати багато важливих аспектів:

- слідувати за тим, щоб навчальне навантаження відповідало віковим та індивідуальним можливостям школярів;
- дотримуватись раціонального режиму праці та відпочинку (бажано зі сном і достатнім перебуванням на свіжому повітрі, рухливими іграми);
- створити оптимальні умови середовища навчання (мікроклімат, освітленість, шкільне обладнання та ін.), які відповідають гігієнічним нормативам та вимогам;
- організувати режим навчальних занять з урахуванням динаміки розумової працездатності учнів протягом навчального дня, тижня, року тощо.

Особливу увагу під час дистанційного навчання має бути приділено певним категоріям дітей. Таким як: «діти з проблемами в розвитку», «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти групи ризику».

Важливо створення сприятливої психологічної атмосфери, позитивного емоційного тла навчання, бо для формування і збереження психічного здоров'я дітей важливу роль відіграють позитивні емоції, зумовлені доброзичливими взаєминами учнів і вчителів, дітей і батьків, батьків і педагогів, пов'язані з усвідомленням кожним учнем своїх можливостей у досягненні успіхів у навчанні.

Дистанційне навчання дає можливість здобувачам освіти самостійно вивчати матеріали та виконувати поставлені завдання в зручний для кожного час та метод.

Для підтримки емоційного благополуччя та збереження психічного здоров'я під час взаємодії дітей та батьків під час карантину рекомендовано:

- забезпечити присутність дбайливих дорослих та своєчасно підтримати в житті дитину (наприклад, фостерні батьки, інші родичі, друзі);
- соціальна згуртованість – підвищує резистентність дитини і допомагає протистояти життєвим негараздам (прикладом може бути написання листів, онлайн відео чати);
- надання адаптивної інформації для дитячого сприйняття (доступ дітей до книжок, веб-сайтів та інших активностей з урахуванням вікових особливостей; обмеження впливу на дитину негативної інформації із соцмереж, медіа та розмов дорослих, оскільки така інформація може призвести до непотрібного стресу та переживань у дітей);
- створення безпечного фізичного та емоційного середовища (наприклад, режим дня – щодня однаковий час прийому їжі та відходу до сну; саморегуляція заняття фізкультурою, глибоке дихання, майдфулнес або заняття з медитації та інші способи самозаспокоєння);
- креативні види діяльності (наприклад, ігри надворі, гра з конструктором, ліпка, малювання, заняття музикою, ігри вдома);

– позитивно фокусуватися на власних силах (історії успіху, об'єднання зусиль, творчі вирішення в складних ситуаціях та подолання негараздів під час соціальних криз).

Тільки така тісна співпраця, розуміння, підтримка та індивідуальний підхід до кожної ситуації, що склалася між учителями, батьками чи учнями дасть змогу ефективно та комфортно навчатися в тих умовах, які склалися в нелегкий для нас час.

Також важливо шкільному психологу навчити учнів способів володіння собою, зняття психологічного напруження, зниження тривожності.

Декілька рекомендацій для учнів:

1. Пам'ятайте: найкращий спосіб боротьби з душевним неспокоєм – постійна зайнятість.

2. Щоб забути свої напасті, намагайся зробити приємне іншим. Роблячи добро іншим, робиш добро собі.

3. Не намагайся змінювати чи перевиховувати інших. Набагато корисливіше і безпечніше зайнятися самовихованням.

4. Пам'ятай: кожна людина – така ж яскрава й унікальна індивідуальність, як і ти, приймай її такою, якою вона є. Намагайся знайти в людині позитивні риси, вмій бачити її достоїнства і в стосунках з нею спробуй опиратись саме на ці якості.

5. Май мужність від щирого серця визнавати свої помилки. Уникай зазнайства і дозування.

6. Вчися володіти собою! Гнів, дратівливість, злість спотворюють людину. Егоїзм – джерело багатьох конфліктів. Виховуй в собі терпіння, пам'ятай, що «рана заживає поступово». Не через дрібниці.

7. Будь-яка справа починається з першого кроку!

8. Пам'ятай: перешкоди нам даються задля нашого розвитку.

9. Людина, має необмежені можливості самовдосконалення, причому в усіх галузях своєї життєдіяльності.

10. Будь толерантною особистістю.

Рекомендації для зняття психологічного напруження, зниження тривожності:

1. Порахуйте до 10 та лише потім повертайтеся до травматичної ситуації.

2. Простежте за своїм диханням. Повільно вдихайте й на деякий час затримайте дихання. Видихайте поступово, через ніс. Прислухайтеся до своїх відчуттів.

3. Наберіть води та повільно випийте воду, сконцентруйтеся на своїх відчуттях води.

4. Знайдіть якийсь невеличкий предмет і уважно розгляньте його не менше чотирьох хвилин, ознайомлюючись з кольором, формою, структурою так ретельно, щоб можна було уявити предмет із заплющеними очима.

5. Погляньте на небо, розгляньте все, що ви бачите на ньому.

6. Змочіть обличчя холодною водою.

7. Вийдіть з того приміщення, де вас знайшов стрес.

Для того, щоб ці методи допомогли, їх треба знати напам'ять і постійно виконувати.

Вправи для збереження працездатності

Вправа 1. Постарайтеся розслабитися й заплющте очі. Уявіть широке озеро з чистою водою. Над ним розкинулося високе небо без єдиної хмаринки. Будь-яка думка, яку висловлює внутрішній голос, порушує спокій озера. Поверхнею води розходяться кола, озеро хвилюється й мутніє. Намагайтеся якомога довше зберігати чистоту й рівну поверхню уявної водойми.

Вправа 2. Спробуйте уявити величезну кулю, яка починає розгойдуватися, щойно внутрішній голос розпочинає діалог. Ваше завдання - поступово припинити розгойдування, а відтак якомога довше зберігати нерухомість кулі.

Вправа 3. Вам слід рахувати, поки внутрішній голос знову щось не скаже. Якщо ви не втримаєте якоїсь думки під час рахунку, то доведеться починати спочатку. Намагайтеся рахувати щоразу довше. Так ви чітко зрозумієте – у вас є прогрес чи слід докладати більше зусиль.

Висновки. Психологічний супровід учнів при дистанційному навчанні повинен бути систематичний, охоплювати усіх учасників освітнього процесу і тоді можна досягти суттєвих результатів.

Список використаних джерел

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения: [монография]. М.: РАО, 1999. 120 с.
2. МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 216 с.
3. Сучасні технології збереження здоров'я учнів у діяльності психологічної служби і психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / авт. кол.: А.Г. Обухівська., Т.В. Жук, О.А. Зеленько та ін.; за ред. А.Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 218 с.
4. Топузов О.М. Формальна освіта допоможе вам вижити. Самоосвіта приведе вас до успіху [Електронний ресурс]. Український педагогічний журнал. 2015. № 2. Режим доступу до журн. [http://ukrpj_2015_2_2\(1\).pdf](http://ukrpj_2015_2_2(1).pdf)
5. Навчальні матеріали он-лайн Збирання інформації. Репрезентативні системи. Режим доступу: http://pidruchniki.com/14771022/psihologiya/zbirannya_informatsiyi_reprezentativni_sistemi

Рудова Олена Миколаївна,
практичний психолог
Комунального некомерційного підприємства
«Шосткинська дитяча лікарня»

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ПРИ ТЕСТУВАННІ НА ВІЛ

Актуальність дослідження. Здоров'я населення є показником цивілізованості суспільства та відображає рівень соціально-економічного розвитку держави. Соціальна значимість здоров'я дітей, зокрема підліткового

віку, зумовлена тим, що вони представляють репродуктивний, інтелектуальний, економічний, соціальний, політичний та культурний потенціал суспільства. Підлітковий вік – це критичний період біологічної та психологічної перебудови. Під час переходу від дитинства до дорослого віку підлітки експериментують, беручи на себе дорослі функції, взаємовідносини та обов'язки. Таке експериментування, зазвичай, пов'язане з підвищеним ризиком та прийняттям такого ризику.

Сучасне покоління молоді зростає у часи, коли соціально небезпечною проблемою для країни стала ВІЛ-інфекція. Епідемія ВІЛ-інфекції розвивається за рахунок молоді, яка є найбільш вразливою частиною населення стосовно можливого інфікування ВІЛ.

Більшість проблем можуть бути вирішені, а ризики зменшені, шляхом створення такої форми роботи з молодими людьми, яка дозволить їм отримати консультації, медичну й психологічну допомогу, інформацію щодо збереження здоров'я – через розуміння проблем й спільний пошук шляхів їх вирішення, задля зміни ризикованої поведінки та збереження здоров'я. Вирішення даної проблеми є можливим в умовах «Клінік, дружніх до молоді» (клієнти КДМ – молоді люди 10-24 років), шляхом інтеграції надання медичної допомоги підліткам та молоді на засадах «дружнього підходу» в діяльність медичного персоналу закладів охорони здоров'я.

Європейською стратегією «Здоров'я і розвиток дітей і підлітків» (пп. 25, 58), яка прийнята 55-ю сесією Регіонального Європейського Комітету ВОЗ (EUR/RC55/6) 12-15 вересня 2005 р. та Резолюцією Глобальних консультацій ВОЗ по «дружніх до молоді» службах (березень 2001р., Женева) рекомендовано розвинути «дружні до молоді» служби профілактики ВІЛ-інфекції.

Мета дослідження – розкрити особливості організації та проведення психологічного консультування на ВІЛ в умовах «Клінік, дружніх до молоді».

Виклад основного матеріалу. Згідно із законодавством України, тестування на ВІЛ повинно бути доступне в усіх медичних установах для всіх пацієнтів / клієнтів, які бажають отримати допомогу, що стосується профілактики передачі або зараження ВІЛ.

У законодавстві також передбачено обов'язкове тестування на ВІЛ донорської крові, клітин, тканин і органів людини.

Консультування при здачі аналізу на ВІЛ – «конфіденційний діалог між клієнтом і консультантом, що допомагає людині впоратися зі стресом і прийняти рішення, пов'язане з тестуванням на ВІЛ / СНІД. Процес консультування також включає допомогу клієнту в усвідомленні й оцінці власного ризику інфікування ВІЛ та необхідність зміни поведінки на більш безпечну».

ДКТ на ВІЛ – це не просто передача інформації від консультанта клієнту, це не тільки навчання, а двостороннє спілкування, в процесі якого консультант допомагає клієнту прийняти інформоване й усвідомлене рішення, як щодо проходження тесту на ВІЛ, так і по відношенню до зміни своєї поведінки на більш безпечну (за необхідності).

В інтересах клієнта добровільне консультування і тестування може бути запропоноване при наявності медичних показань, виявлених при лікуванні пацієнта, а також для своєчасної профілактики передачі ВІЛ. Добровільне консультування і тестування повинне бути доступне для кожної людини, однак не є обов'язковим. Більш того, для проведення тестування необхідно отримати усвідомлену поінформовану згоду. Це означає, що людина усвідомлює, що для неї особисто означає знання свого ВІЛ статусу, розуміє мету і процедуру тестування та значення отриманих результатів, проінформована про можливості профілактики, а також лікування, соціальну та психологічну підтримку в разі, якщо аналіз виявиться позитивним.

Для тестування на ВІЛ можуть бути використані тільки тест-системи, зареєстровані в Україні, які мають відповідний сертифікат якості і зберігаються відповідно до вимог виробника, зазначеними в інструкції. Тест повинен бути проведений в повній відповідності з цією інструкцією, щоб уникнути помилкових результатів. Проводити тестування може тільки лабораторний фахівець медичного закладу, який отримав відповідну підготовку.

Клієнтам, як з позитивним, так і з негативним результатом тесту, під час повідомлення результату і післятестового консультування необхідно надати інформацію про спектр та наявність можливих додаткових послуг медичної, психологічної, соціальної та юридичної допомоги та в разі необхідності направити в ці служби.

Алгоритм добровільного консультування і тестування

Добровільне консультування і тестування на ВІЛ включає в себе кілька етапів:

- 1) передтестове або дотестове консультування, тобто консультування перед проходженням тесту на ВІЛ;
- 2) тестування на ВІЛ;
- 3) післятестове консультування при повідомленні будь-якого результату тесту на ВІЛ (негативного, позитивного або невизначеного).

Даний алгоритм дозволяє уявити послідовність і взаємопов'язаність надання послуг з ДКТ.

Дотестове (передтестове) консультування

Дотестове консультування – це співбесіда (з дотриманням принципів ДКТ) консультанта клієнта з метою надання інформації щодо профілактики передачі ВІЛ, емоційної та психологічної підтримки, тим хто сумнівається в необхідності проходження тесту на ВІЛ, допомоги в прийнятті усвідомленого рішення про проходження тестування. Також завданням цього консультування є оцінка індивідуального ризику інфікування, розробка індивідуального плану зниження ризику і визначення наслідків встановлення ВІЛ статусу для клієнта.

Метою індивідуального передтестового консультування є надання інформації щодо: шляхів зараження ВІЛ, ризику інфікування; методів і засобів захисту від інфікування; профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини (при консультуванні вагітних); добровільності та конфіденційності тестування; порядку проходження тестування та отримання його результатів; мотивування

до індивідуальної консультації та проходження тестування; наслідків з'ясування ВІЛ-статусу та правових аспектів; можливості отримання психологічної, соціальної підтримки та медичної допомоги; оцінка індивідуального ризику інфікування; розробка індивідуального плану зменшення ризику інфікування та визначення наслідків з'ясування ВІЛ-статусу для клієнта.

Консультант повинен підкреслити факт збереження конфіденційності інформації, отриманої ним під час консультування. За бажанням клієнта консультування і саме тестування можуть бути проведені анонімно.

На проведення тестування працівник державного або комунального закладу охорони здоров'я повинен отримати інформовану згоду клієнта або його батьків / опікунів (форма первинної облікової документації № 503-1 / у «Інформована згода на проходження тесту на ВІЛ»).

Зміст індивідуального дотестового консультування

Етапи	Опис дій
1. Введення в зміст консультації	Пояснити: - добровільність, конфіденційність консультування і тестування та безоплатність тестування для клієнта; - процедуру ДКТ; - цілі та завдання консультування перед тестом на ВІЛ; - можливі результати тесту, їх оцінку; - шляхи передачі ВІЛ; - поведінкові ризики інфікування; - заходи з профілактики інфікування ВІЛ.
2. Оцінка індивідуального ризику	Оцінити індивідуальний ризик інфікування (поведінку, пов'язану з високим ризиком інфікування ВІЛ).
3. Розробка шляхів зниження ризику інфікування	Скласти індивідуальний план зниження ризиків інфікування та профілактики передачі ВІЛ. Надати інформацію про відповідні медичні, психологічні, соціальні, юридичні та інші служби. Повідомити джерела більш докладної інформації та можливості отримання додаткових консультацій.
4. Сприяння прийняттю рішення про проходження тесту	Оцінити готовність клієнта пройти тестування. Обговорити з ним переваги знання свого ВІЛ-статусу. Оцінити наслідки з'ясування ВІЛ-статусу для подальшого життя клієнта. Надати клієнтові час для обмірковування обговорених питань. Переконатися, що клієнт зрозумів надану інформацію. При необхідності дати додаткові пояснення.
5. Пропозиція пройти тестування у державному або комунальному закладі охорони здоров'я	З'ясувати бажання клієнта щодо проходження тесту на ВІЛ. Клієнту, який прийняв рішення про проходження тестування, при проведенні тестування в державному або комунальному УЗО, консультант повинен запропонувати заповнити форму № 503-1 / у, направити в маніпуляційний кабінет для взяття крові для тестування та домовитися про час наступної зустрічі. При анонімному обстеженні форма № 503-1 / у не заповнюється.

Особливості консультування підлітків

Права дитини щодо до положень тестування на ВІЛ-інфекцію можуть бути чітко окреслені з урахуванням двох головних принципів Конвенції ООН про права дитини від 20 листопада 1989 року, ратифікованої 27 грудня 1991р: 1) дотримання інтересів дитини; 2) право дитини брати участь у прийнятті рішень, що впливають на її життя.

Консультування підлітків проводиться з урахуванням їх певних вікових особливостей.

При консультуванні необхідно обов'язково враховувати потреби різних вікових груп підлітків, які не є гомогенною групою. Потреби підлітка при консультуванні можуть різнитися залежно як від віку, рівня його психофізичного розвитку так і від соціального статусу.

Специфікою консультування підлітків є те, що відповідно до Закону України «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ) та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ» медичний огляд неповнолітніх віком до 14 років проводиться на прохання чи за згодою їх законних представників (батьків або опікунів), які мають право бути присутніми при його проведенні. У разі виявлення ВІЛ-інфекції у неповнолітніх віком до 14 років, працівник закладу охорони здоров'я, в якому проведено медичний огляд, повідомляє про це батькам або іншим його законним представникам.

Для успішного консультування підлітків необхідна атмосфера довіри, яка буде неможливою в разі авторитарної позиції консультанта, його надмірної повчальності. Консультація може проводитися віч-на-віч з підлітком, за винятком тих випадків, коли він хоче, щоб його батьки / опікуни були присутні під час консультації.

Важливими умовами при консультуванні дітей підліткового віку є ввічливість, конфіденційність, доброзичливість, неупереджене ставлення до можливих особливостей їх поведінки, тактовність і розуміння, що бесіда на тему сексуальної поведінки може бути важким для підлітка.

Під час дотестового консультування необхідно:

- з'ясувати що саме турбує підлітка, надати йому основні знання про ВІЛ / СНІД та заходи профілактики;
- встановити відношення підлітка до проходження тестування на ВІЛ, а також визначити чи проходив він подібне тестування раніше. Якщо так, то з яким результатом. З огляду на що при отриманні позитивного результату перед підлітком гостро постане проблема, кому повідомити про свій ВІЛ-позитивний статус і як це зробити, надати йому допомогу у вирішенні цих питань. Запропонувати йому прийти на післятестове консультування разом з матір'ю або батьком / опікуном.

Консультування проводиться у такій послідовності:

- інформування про шляхи поширення ВІЛ-інфекції;
- з'ясувати розуміння підлітком шляхів поширення ВІЛ-інфекції, питання, які він не розуміє, і усунути недостатність його знань;

- з'ясувати причини звернення підлітка за консультуванням та оцінка його ризиків.

Запитати: про причини занепокоєння підлітка з приводу можливості інфікування та звернення за консультуванням та тестуванням; про наявність в минулому загрози сексуального насильства або зґвалтування; чи є ВІЛ-інфіковані серед його близьких і знайомих;

- з'ясувати наявності ризикованої статевої поведінки;

- з'ясувати: наявність і кількість сексуальних партнерів підлітка, їх вік, наявність партнерів, які відносяться до групи ризику; частоту використання презервативів і причини, через які вони не використовуються; наявність гомосексуальних контактів;

- продемонструвати чоловічі та жіночі презервативи. Запропонувати підлітку попрактикуватися на муляжі;

- повторно розглянути можливість зниження ризику інфікування з партнером по сексу;

- оцінити сексуальну поведінку підлітка, не акцентуючи уваги на його сексуальну орієнтацію;

- обговорити можливість утримання від статевих контактів, обговорити можливість сексуальних відносин, які відбуваються без контакту з внутрішніми середовищами організму;

- з сексуально неактивними підлітками обговорити можливість утримання від раннього початку статевого життя;

- визначення наявності інших видів ризикованої поведінки;

- з'ясувати наявність вживання наркотиків і / або алкоголю, причини їх вживання, частоту і обставини, при яких вони вживаються. Обміркувати стратегію зниження ризику для підлітка, який вживає наркотики / алкоголь, оцінити необхідність і можливість проведення лікування наркотичної чи алкогольної залежності;

- визначити ресурсів допомоги. Допомогти підлітку визначити дорослого, який зможе надавати йому підтримку в разі отримання позитивного результату та при необхідності зміни поведінки на менш ризиковану. Визначити необхідність допомоги з боку його батьків / інших законних представників, вчителів, медичних установ, а також установ, які надають правову або соціальну допомогу;

- роз'яснити процедуру ДКТ:

- визначити готовність підлітка пройти тестування. Пояснити процедуру тестування: конфіденційність, при його бажанні – анонімність проходження тесту;

- пояснити значення позитивного і негативного результатів тесту, повідомити, що відповідно до чинного законодавства при отриманні позитивного результату тесту працівник закладу охорони здоров'я, в якому проведено забір крові для тестування, повинен повідомити про це батькам або опікунам. Якщо консультування проводиться в державному або комунальному УЗО – запропонувати заповнити форму № 503-1 / у;

- підготовка до процедури тестування. Заспокоїти підлітка, допомогти йому справитися зі стресом, занепокоєнням під час процедури тестування і очікування результатів аналізу;

- домовитися з ним про наступну зустріч.

Післятестове консультування

Післятестове консультування, в залежності від результату тестування, підрозділяється на консультування при негативному, невизначеному і позитивному результаті і включає обговорення результатів тесту на ВІЛ, надання необхідної інформації та психологічної підтримки.

Післятестове консультування надається незалежно від результату тесту з метою формування більш безпечної поведінки в подальшому. Розрив у часі між повідомленням результату тесту та проведенням післятестового консультування не допускається.

Підлітку слід пояснити важливість залучення батьків / опікунів до післятестового консультування.

Бажано, щоб післятестове консультування клієнта проводив той самий консультант, який проводив дотестове консультування. Якщо дотестове консультування проводилося в іншій установі або іншим фахівцем, консультанту необхідно з'ясувати у клієнта, коли і в якому обсязі воно проводилося, якою інформацією щодо ВІЛ / СНІДу клієнт вже володіє.

З огляду на те, що відомості про результат тесту на ВІЛ, наявності або відсутності ВІЛ-інфекції у людини, яка пройшла медичне обстеження, є конфіденційними та становлять лікарську таємницю, повідомляти про них дозволяється тільки людині, якої вони стосуються, а у випадках, передбачених законами України, також її законним представникам, установам охорони здоров'я, органам прокуратури, слідства, дізнання та суду. Ці відомості не можуть бути повідомлені в державні немедичні або недержавні (як медичні, так і немедичні) установи та організації, навіть якщо дотестове консультування було проведено в цих установах і організаціях. Відповідно, післятестове консультування може проводитися там тільки за умови самостійного звернення пацієнта / клієнта до цієї організації і повідомлення про результат тесту на ВІЛ особисто йому.

Повідомлення позитивного результату тесту на ВІЛ є найбільш складним і емоційно насиченим етапом консультування. Як правило, після повідомлення позитивного результату тесту, людина знаходиться в стані психологічного шоку і може не сприймати інформацію. Саме тому, після повідомлення результату нейтрально (без фраз жалю і гіркоти) консультанту рекомендують зробити паузу, невербально виразити співчуття і почекати реакції клієнта на це повідомлення.

Якщо клієнт після повідомлення про результат аналізу на ВІЛ не в змозі сприймати ніяку іншу інформацію, перш ніж клієнт піде, консультант повинен: вивести його зі стану шоку; надати інформаційні матеріали про служби психологічної та соціальної підтримки; надати контактну інформацію про себе:

графік роботи та контактний телефон, а також призначити час наступної зустрічі.

Зміст післятестового консультування

Етапи	Опис дій
1. Встановлення контакту	Вітання. Уточнити, чи готовий клієнт отримати результат.
2. Повідомлення результату тесту	Нагадати про конфіденційність при консультуванні. Просто і емоційно нейтрально повідомити результат тесту. Дочекатися усвідомлення отриманої інформації. Переконалися, що клієнт / пацієнт правильно зрозумів значення отриманого результату. Обговорити почуття пацієнта.
3. Обговорення плану зниження ризику інфікування	Обговорити важливість дотримання безпечної поведінки, при наявності ризикованої поведінки. Надати допомогу в складанні плану дій зі зміни поведінки та підвищення якості життя, включаючи заходи стратегії зменшення шкоди.
4. Повідомлення партнера	Дізнатися про наміри клієнта щодо повідомлення свого ВІЛ статусу партнеру / ам.
5. Обговорити можливість направлення партнера	Проговорити, яким чином клієнт може повідомити про свій статус і запропонувати партнеру / ам пройти тестування.
6. Визначення джерел підтримки	Визначити людей, які користуються довірою клієнта та зможуть надати йому емоційну підтримку. Надати інформацію про послуги і координати організацій, які надають психосоціальну, юридичну та ін. допомогу. У разі позитивного результату, проінформувати про переваги і необхідності диспансерного спостереження. Надати інформацію про відповідні медичні установи. Надати інформаційні матеріали (при наявності).
7. Ознайомлення з правовими аспектами	У разі позитивного результату, ознайомити з положеннями Закону України «Про протидію поширення хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ) та правовий й соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ» й про необхідність дотримуватися профілактичних заходів, спрямованих на запобігання поширенню ВІЛ-інфекції, кримінальну відповідальність за свідоме інфікування ВІЛ іншої людини. Отримати письмове свідчення отримання клієнтом згаданої інформації, заповнити необхідні форми. За бажанням клієнта, видати йому письмову довідку про результат тестування.
8. Встановлення подальших взаємин	При необхідності (негативному або невизначеному результаті) призначити дату наступної зустрічі для перездачі аналізу. Запропонувати клієнтові при необхідності звертатися для отримання консультації в подальшому.

Особливості консультування підлітка

При негативному результаті тесту слід зробити акцент на необхідності дотримання заходів профілактики ВІЛ-інфекції.

При позитивному результаті тесту консультант, який повідомляє підлітку результат, повинен: підтримати в ньому надію; враховуючи лабільність нервової системи у підлітка, надати йому необхідну психологічну допомогу для попередження негативних наслідків з'ясування позитивного ВІЛ-статусу, в тому числі суїциду; пояснити необхідність дотримання підлітком заходів профілактики для недопущення поширення ВІЛ, розповісти про його права та обов'язки відповідно до чинного законодавства.

Висновки. Консультування у зв'язку з тестуванням на ВІЛ є методом профілактики ВІЛ-інфекції. Також воно дозволяє підтримати молоду людину, допомогти їй, якщо необхідно, усвідомити особисту відповідальність за зміну способу життя щодо цього захворювання й надати емоційну та психологічну підтримку тим, кого безпосередньо торкнулася дана проблема. Більш ефективним дана робота є в умовах «Клінік, дружніх до молоді», шляхом інтеграції надання медичної допомоги підліткам та молоді на засадах «дружнього підходу» в діяльність медичного персоналу закладів охорони здоров'я.

Список використаних джерел

1. Адамова Г.М., Бондаренко О.А. Сучасні аспекти планування сім'ї. К.: Центральний методичний кабінет з вищої медичної освіти, 2012. 56 с.
2. Анопрієнко О.В., Журавель Т.В., Пархоменко Ж.В. Підлітки групи ризику до інфікування ВІЛ. К.: «Фаліант», 2012. 101 с.
3. Балакірева О.М., Бондар Т.В. Думки, оцінки та уподобання підлітків щодо тестування на ВІЛ та консультування. К.: «Фоліант», 2015. 99 с.
4. Голоцван О.А., Мешкова О.М. Надання медико-соціальних послуг дітям та молоді на основі дружнього підходу. К. Міністерство охорони здоров'я України, 2008. 119 с.
5. Журавель Т.В., Лях В.П. Профілактика ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх. К.: Представництво Дитячого Фонду ООН в Україні (ЮНІСЕФ), 2004. 118 с.
6. Журавель Т.В., Самусь В.В., Сергєєва К.В. Профілактика вживання наркотиків серед учнів та студенської молоді. К.: ФОП Буря О.Д., 2014. 121с.
7. Замула С.Ю., Журавель Т.В., Лях Т.Л. Профілактика ВІЛ та ризикованої поведінки серед неповнолітніх, які перебувають у конфлікті з законом. К.: ТОВ «ОБНОВО КОМПАНІ», 2015. 87 с.
8. Мешкова О.М., Романенко Л.В. Аналіз діяльності центрів, відділень, кабінетів медичної допомоги підліткам та молоді «Клініка, дружня до молоді» України за 2019 рік. 108 с.
9. Тельчик А., Середа Ю. Підлітки групи ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемія ВІЛ в Україні. К.: ЮНІСЕФ, 2008. 133 с.

Савка Ірина Мар'янівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теоретичної і практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЛЮДЯМ, ЯКІ ПЕРЕНЕСЛИ COVID-19

Хоч вважається, що сучасні дослідження нам не дозволяють стверджувати, що той чи інший психічний чи неврологічний розлад є наслідком корона вірусної хвороби, так як ми не знаємо всіх механізмів цієї хвороби [5]. Уже на початку 2020 почали зустрічатися публікації стосовно несподіваних психологічних проявів у пацієнтів, що хворіли на COVID-19 і серед тих хто виписався з лікарень після лікування від цього захворювання. Італійські вчені виявили, що навіть через рік після перенесеного корона вірусу в 40 % пацієнтів, які одужали, спостерігалися певні прояви психічних розладів. Це певні ознаки депресії, тривоги й окремі симптоми посттравматичних розладів [5].

Восени у Харкові внаслідок самогубства померли двоє чоловіків, які хворіли на COVID-19. Один випав з вікна кварти, інший – з палати радіаційного захисту. Ще одна смерть, на території будівлі Держпрому у Харкові, за інформацією волонтерки Наталії Попової, теж пов'язана з постковідним станом [6].

На цей час накопичено багато фактів певних психологічних проблем, які можна, умовно, поєднати з перенесеним COVID-19 [5]. Харківський інститут неврології і психіатрії та наркології надав допомогу 186 пацієнтам з ймовірними неврологічними наслідками COVID-19 і 98 особам з психічними наслідками коронавірусної хвороби. Накопичилося і немало коментарів медиків стосовно походження цих виявів, симптоматики і пропонованої терапії. При цьому дуже часто звучить термін «депресія» чи «панічні атаки». Проте симптоми, які перераховуються при цьому не відповідають критеріям депресії, зокрема за DSM-5. А поради психологів доволі суперечливі.

З квітня 2020 р. і до мене звернулося 16 клієнтів за психологічною допомогою, у яких з'явилися психологічні проблеми після перенесеного COVID-19 і за супервізією трое психотерапевтів, які надавали допомогу людям, що перехворіли на COVID-19 у середній та важкій формі перебігу. Всі мої клієнти також перенесли COVID-19 середньої і важкої важкості і лікувалися у стаціонарі. Восьмеро із них в процесі лікування приймали дексаметазон. Вони мали скарги, які від початку видавалися подібними до депресії і панічних атак, але в процесі обстеження і побудови формулювання виявилися обставини, які не були типовими для цих розладів і рекомендовані КПТ як основні для таких випадків не спрацьовували, зате несподівано добре допомагали інші допоміжні методики.

Невизначеною частиною проблеми є аналіз відомих проявів психологічних розладів після лікування хвороби COVID-19 щодо їх відповідності діагнозу клінічна депресія або панічні атаки й ефективності

рекомендованих NICE протоколів при лікування цих розладів. Метою статті є аналіз інформації щодо психологічних проблем після перенесеного COVID-19 і порівняння висновків інших спеціалістів з власним досвідом допомоги постковідним клієнтам.

Пацієнтка однієї із Харківських лікарень пані Ніна Лихоліт дала інтерв'ю суспільному у якому описує свій емоційний стан: «У лікарні плакала. Було істеричне щось... Стан емоційний такий, що не хотілося жити... І телефоном не хотілося. Не хотіла нічого. Хотіла, щоб мене забули взагалі. «Такий стан, що не хотілося жити... Почуваєш, що стаєш, як не людина. Це важко передати словами. Немає сил. Взагалі хочеться в шкарлупу лізти, щоб тебе не було видно» [6].

Пані Ніна Лихоліт вважала, що їй допомогли підтримка близьких і улюблений песик, який дуже потребував її уваги. Психотерапевт Дмитро Мангубі впевнений, що коли людина одужує і у неї відступають гострі симптоми корона вірусної хвороби, тоді на неї з новою силою усілякі психологічні та психічні розлади. Як крайній ступінь прояву розвитку депресії, яка, ймовірно, існувала до COVID, а він її посилив, виникають суїцидальні спроби», – каже психотерапевт. Близькі повинні зважати на настрій того, хто перехворів на COVID, а не сподіватися, що людина сама поділиться власними переживаннями. Чим уважніше оточення до члена своєї родини, колеги чи ще когось, тим раніше можна виявити депресію, що починається і запобігти усім поганим наслідкам. Помітити депресивний стан, каже психотерапевт можуть і сімейні лікарі. Декілька запитань про емоційний стан були б дуже корисними [5].

Що стосується поради стежити за настроєм пацієнта, то вона не є дуже переконливою. Такі поради є доволі очікуваними з точки зору логічних міркувань, але нещодавно ЗМІ теж повідомляли про випадок такого ж, як зазначалося раніше, самогубства багатодітної матері, чоловік якої лежав у тій же лікарні з важкою формою COVID-19. Діти залишилися без родичів, деякі були прийомними і осиротіли повторно. Сім'я була благополучною. Про жінку відгукуються як про дуже врівноважену і відповідальну. Вона одужувала. Її емоційний стан не викликав жодних застережень. За фахом медсестра, вона перед цим вчинком надавала допомогу іншим хворим і психологічно їх підтримувала. Отже те, що з точки зору пані Лихоліт, догляд за домашнім улюбленцем рятує від найгірших наслідків не може бути загальновизнаним. У згаданому випадку медсестра мала набагато більше підстав залишатися жити щоб подбати про близьких.

Виходячи з досвіду моєї практики, викликають сумніви і твердження щодо того, що депресія мала місце і до захворювання на COVID-19 і те, що феномени, про які йдеться є звичайною депресією через умови епідемії й локдауну. Я володію методами когнітивно-поведінкової психотерапії (КПТ), яка за протоколами NICE є терапією першого вибору при депресії і має стандартизовану процедуру обстеження, КПТ-модель депресивного розладу і стандартизовані підходи до її подолання. Психоемоційний стан постковідних

пацієнтів дійсно включає велику кількість симптомів, які перелічені у DSM-V для діагностики клінічної депресії, проте їх, зазвичай, недостатньо для постановки клінічного діагнозу «Великий депресивний розлад». Крім того, у тій же DSM-V передбачений пункт С, в якому йдеться про те, що «епізод не пов'язаний з фізіологічним впливом дії речовин чи іншим клінічним станом» [4].

Докторка медичних наук, психіатриня, професорка Інституту неврології, психіатрії та наркології НАМН України Наталя Марута за результатами спільного з Харківською Академією післядипломної освіти та Харківським медичним університетом дослідження стверджує, що серед порушень перш за все тривожні і депресивні розлади [6].

Вірусна хвороба завдає інтоксикаційного впливу на організм, на мозкову тканину. Також мають місце судинні порушення, порушення згортання крові, тобто порушення мозкового кровообігу в тому числі. Але, з точки зору психіатричної допомоги, найважливіші чинники психічної травматизації, про які я говорила, – стверджує Наталя Марута [6]. Коментуючи подібні випадки завідувач COVID-відділення чорнобильської лікарні м. Харкова Юрій Здибський теж стверджує, що це пов'язане з інтоксикаційним синдромом, який розвивається на фоні захворювання. Це також пов'язано з гіпоксією головного мозку, тому, що менше надходить кисню через ураження легень, через порушення газообміну. Також це пов'язано з іншими метаболічними порушеннями, що зустрічаються при цьому захворюванні. За його словами, лікарі намагаються стежити за настроєм пацієнтів. Якщо він погіршується є два варіанти: заспокоїти спілкуванням або седативним препаратом. Останній спосіб можуть застосовувати, наприклад, коли людина від хвилювання і збудження зриває кисневу маску. В таких ситуаціях розмови не допоможуть. Якщо йде психомоторне збудження, то тут неможливо достукатися до людини. В цей момент він не почує вас. Тут необхідна седация. Плюс час. Важливо якомога скоріше поправити ситуацію, тому що з кожною хвилиною людина, яка потребує кисню й перебуває без нього, шкодить своєму організму... Тут необхідний швидший метод реагування» [6].

Тобто з одного боку лікарі стверджують, що розмови не допомагають, необхідно моментально дати пацієнту седативні засоби. З іншого — розлади розвиваються дуже стрімко і несподівано через те, що ці стани не є класичними виявами депресивного розладу, а є наслідком органічних змін внаслідок порушення кисневого обміну в тканинах мозку і, можливо, дії хімічних речовин. Видається, що було б раціональним до протоколу лікування додавати седативні засоби для запобігання суїцидів усім пацієнтам.

Крім цього хочу зазначити, що хоча мої пацієнти, після виписки з лікарні чи повного фізичного одужання, у якості проблеми заявляли депресію і панічні атаки, я уже в процесі обстеження і побудови формулювання віднаходила у них багато невідповідностей до КПТ-моделі цих розладів. Так у жодного із цих пацієнтів мені не вдалося виявити в анамнезі ознак генетичної схильності до

депресії і тільки у двох можна було запідозрити деякі ознаки латентної депресії до захворювання.

За теорією КПТ, основним підтримуючим циклом депресії є підтримуючий проблему цикл румінації, коли причиною негативних емоцій є негативні атоматичні думки (НАДи), які і є основною мішенню психотерапії [2]. Тоді як, у випадку моїх клієнтів, НАДів виявилось порівняно мало, і вони мали на емоційний стан пацієнтів суттєво менший вплив, порівняно із класичними випадками. Робота з ними несподівано мало впливала на стан клієнтів. Натомість звичайні організаційні методи по відновленні порушеного режиму сну, на який страждали більшість пацієнтів, давали суттєве покращення в усіх пацієнтів. Порівняно із звичайними випадками, у пацієнтів після COVID-19 значно частіше (в усіх випадках) був виявлений цикл розриву соціальних стосунків. І переривання цього циклу викликало найбільше напруження і супротиву. Що відповідає досвіду, описаному пані Ніною Лихоліт і Андрієм Пеньковим. Після цього я пригадала, що серед моїх знайомих, які перенесли COVID-19 у дуже легкій формі чи навіть безсимптомно, виникав доволі тривалий період, коли їм не хотілося жодних соціальних стосунків, які їх дуже швидко виснажували і дратували. Особливо гостро це виявлялося у пацієнтів, в лікуванні котрих застосовувався дексаметазон. Якщо взяти до уваги, що у ковідних лікарнях палати часто переповнені, а гіпоксія і гіпервентиляція легенів породжують стан зміненої свідомості, то несподівані суїциди отримують певне пояснення.

У пацієнтів, котрі скаржилися на панічні атаки картина перебігу розладів теж суттєво відрізнялася від тих, що перелічені у DSM-V і не відповідали КПТ-моделі панічного розладу [1].

Не спостерігалось типового підтримуючого циклу уникнення. Вони не уникали місць, у яких виникали панічні атаки, не лякалися своїх тілесних симптомів і давали їм цілком раціональне пояснення. Вони, зазвичай, один раз зверталися до інтернету, щоб зрозуміти свій стан і не виявляли потім до цього процесу особливого інтересу, який є характерним для підтримуючого панічні атаки циклу постійного пошуку інформації про свої проблеми. Більшість не мали також підтримуючого циклу пошуку завірень у інших, характерного для панічних атак. З точки зору гештальт-терапії панічні атаки можуть бути наслідком «обвалу фону» тобто одночасної зміни неусвідомлюваної через недотичність до вирішення основної проблеми аспектів реальності [3]. Проте подібних змін не було виявлено у 14 пацієнтів.

Натомість вони усі відчували сильний дискомфорт, коли їм доводилося бути у тісному контакті з іншими людьми навіть близькими і нетривалий час.

Крім того і пацієнти із симптомами, подібними до депресії й панічних атак скаржилися на порушення сну. Що для панічних атак не є типовим. Проте навіть тим, хто раніше не вважав прогулянки на свіжому повітрі приємною активністю, від якої вони відмовилися під час розладу, дуже допомагала така активність. При цьому у багатьох із них пропозиція почати таку активність викликала супротив і вони не вірили, що зможуть себе організувати.

У 7 пацієнтів, які приймали дексаметазон, були скарги на випадки дисоціації й дереалізації, які до більшої міри характерні для посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [1], але виявити у них інші ознаки цього розладу не вдавалося і техніки експозиції до травматичного досвіду особливого впливу не мали, за винятком трьох пацієнтів, які до захворювання не ставилися серйозно до інформації про пандемію і сприймали своє захворювання як несподівану і несправедливу травматичну подію. Для них і для багатьох інших виявилася дуже ефективною техніка рескрипції в уяві.

З точки зору роботи з когніціями особливо ефективними виявилася нормалізуюча психоедукація, психоедукація стосовно природи психоемоційних проблем цих клієнтів так як їх трактують Наталя Марута, Юрій Здибський і Андрій Пеньков. Дуже важливу роль як і у всіх інших видах психотерапії відіграє встановлення чіткого сеттінгу терапії, майстерність психотерапевта демонструвати таким клієнтам підтримку і здатність до контейнування їх емоційних станів.

Список використаних джерел

1. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ в когнітивно-поведінкову психотерапію. Львів: Свічадо, 2014. 420 с.
2. Фельденкрайз М. Осознание через движение. Оздоровительные движения для личностного роста. М.:1994. 192 с.
3. Франчесетти Джани (ред.) Панические атаки (Гештальт-терапия в единстве клинических и социальных контекстов. При участии Маргариты Спаньоло Лобб и Джованни Салониа. М.: МИГТиК, ИОИ, 2014. 264 с.
4. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування розладів у дітей та підлітків / перекл. з англійської; упор та наук. ред. Леся Підлісецька (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія.»). Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2014. 112 с.
5. <https://suspilne.media/123721-v-internatnih-ustanovah-harkivsini-rozpocali-seplenna-vakcinou-pfizer/>
6. <https://www.dw.com/uk/covid-vyklykaie-psykhichni-zakhvoriuvannia-doslidzhennia-brytanskykh-naukovtsiv/a-55574047>

Саврасова Маргарита Сергіївна,
практичний психолог Височанського
навчально-виховного комплексу: загальноосвітня
школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад
Чернечинської сільської ради

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК ДЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ

Актуальність дослідження. Задовго до появи терміну «арт-терапія» засоби спонтанної художньої діяльності використовувалися людьми для відновлення емоційного самопочуття і психологічного здоров'я особистості.

Підтвердженням тому можуть бути наскальні малюнки прадавньої людини і дитячий малюнок як рання форма розвитку образотворчого мовлення.

У онтогенезі малювання безпосередньо пов'язано із загальним психічним розвитком дитини. Синтезуючи в собі особливості дитячого сприйняття, пам'яті і мислення, досвід наочних дій і спілкування з дорослими, дитячий малюнок одночасно є віддзеркаленням внутрішнього світу дитини, її переживань, світовідчуття, сприйняття і розуміння того, що її оточує. Невипадково К. Бюлер назвав дитячі малюнки «віддзеркаленням дитячої душі».

У арт-терапії використовуються елементарні художні засоби, не потрібна навченість і уміння, якісь особливі художні здібності. В основі – спонтанні, довільні, вільні малюнки, малюнки-експромти, які не бувають «неправильними», а також експериментування з різними нестандартними образотворчими засобами і матеріалами. Потрібна сміливість і вольова налаштованість.

Мета дослідження – розкрити зміст й особливості використання технології арт-терапії для психологічної допомоги дітям.

Виклад основного матеріалу. Прийнято вважати, що образи художньої творчості відображають всі види підсвідомих процесів, включаючи страхи, внутрішні конфлікти, спогади дитинства, сновидіння. При їх словесному описі у дитини можуть виникнути труднощі. Тому саме невербальні засоби часто є єдино можливими для вираження і прояснення сильних переживань.

Арт-терапія визначається як технологія цілеспрямованого використання мистецтва як засобу психотерапевтичного та психокорекційного впливу на особистість. Вона ґрунтується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відтворюється у візуальних образах щоразу, коли вона малює чи займається ліпленням спонтанно, на відміну від ретельно організованої навчальної діяльності. Її метою є гармонізація особистості шляхом розвитку її здатності до самопізнання та самовираження.

Арт-терапевтичні заняття містять дві складові частини. Перша – невербальна, творча, неструктурована, у якій основним видом діяльності є сам процес творчості. Друга частина – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали в процесі роботи.

Арт-терапія не має обмежень і протипоказань, для занять не потрібна спеціальна підготовка, позаяк кожна дитина з раннього віку здатна спонтанно виражати себе, свої стани мелодією, звуком, рухом, малюнком. Завжди ресурсна, арт-терапія володіє особливо потужним арсеналом екологічних (дбайливих, бережливих) засобів впливу у кризовому консультуванні, до яких належать: малювання, ліплення, колаж, ігри, музика, створення казок/історій, робота з піском і природними матеріалами та багато інших. Арт-терапевтичні техніки в силу їх специфічних особливостей забезпечують можливість максимальної за глибиною впливу і мінімальної за ступенем втручання допомоги дітям.

Структура арт-терапевтичного заняття складається з таких етапів:

1. Налаштування на роботу («розігрів»).

2. Активізація різних чуттєвих сфер (зорової, слухової, смакової, нюхової, тактильної, кінетичної) й актуалізація візуальних, аудіальних і кінестетичних образів (як варіант – застосування елементів медитації у поєднанні з музичним супроводом).

3. Індивідуальна творча робота.

4. Етап вербалізації.

5. Заклучний етап – рефлексивний аналіз.

Арт-терапія може проводитися в індивідуальній або груповій формі. Прикладом вдалої групової арт-терапії є гра «Квітчел» («квітка чеснот людини»), запропонована дитячими психологами м. Одеси. Гра розповсюджується в школах, дитячих клубах та, навіть, у соціальних мережах і вже вийшла за межі нашої країни. Мета гри – створити квітку чеснот своєї родини або своїх друзів: «Збери квітку чеснот людини, дев'ятипелюсткову незабудку, разом із своєю сім'єю. Дев'ять блакитних пелюсток чеснот людини і золота серцевина квітки як заповіт твого роду. Гасло гри: Мир, рід, родовід! Ділися своїми чеснотами з іншими людьми, спілкуйся, передавай квітку миру у школі, серед друзів, об'єднуйся із дітьми України у прагненні миру. Підтримуй генофонд людяності своєї держави!»

В процесі арт-терапевтичної діяльності активізується робота лімбічної системи, що відповідає за переробку емоцій. Уява під час творчого процесу заспокоює внутрішній словесний монолог («словесний шум», що нескінченно аналізує і дає тривожні прогнози), який зазвичай викликає або підтримує стрес. Експресивне мистецтво активує парасимпатичну нервову систему, змінює біохімію мозку, підвищує рівень ендорфінів.

Що стосується рефреймінгу та інтеграції досвіду, то звернемо увагу на значення слова «рефреймінг» – «встановити в ту ж саму раму нову картину, пристосувати, по новому сформулювати». Дитячий малюнок є гарним прикладом рефреймінгу, який дозволяє вписати новий, переосмислений досвід в стару раму (життя, світогляд, Я-концепцію). Так відбувається інтеграція травматичного досвіду у життя дитини і її майбутнє.

Таким чином, арт-терапія як змістовно зорієнтований підхід дозволяє опрацьовувати симптоми, які виникли під впливом травми, забезпечуючи повернення клієнта на дотравматичний рівень функціонування. Як процесуально зорієнтований підхід арт-терапія фокусується на безпосередньому переживанні ситуації «тут і тепер» і дозволяє працювати з дитиною на невербальному рівні. Під час арттерапевтичної роботи у клієнта відновлюється цілісність і гармонійність свого образу, зростає відчуття власної компетентності. З'являється можливість відреагування емоцій, відновлюються адекватні форми прихильності, підвищуються адаптивні можливості мозку.

Малювання, яке є природним, притаманним дитині видом діяльності, дозволяє їй найбільш ефективно подолати травматичні переживання і тому займає особливе місце серед арт-методів психологічної допомоги.

Дитячий малюнок чутливий до великої кількості особистісних та емоційних особливостей, таких як: рівень психомоторного тону, підвищена

або знижена активність, астенія; недостатність самоконтролю, труднощі планування, зосередженості, імпульсивність; підвищена емоційна лабільність або, навпаки, ригідність; тривожність; страхи, депресія, агресія; екстравертованість, інтравертованість; демонстративність; аутизація; негативізм.

Саме така чутливість дитячого малюнку, його величезна психотерапевтична цінність та кореляція розвитку дитячого малюнку з загальним розвитком дитини роблять арт-терапію найціннішим засобом допомоги у травматичній ситуації. Зазвичай, здорова, гарно розвинена дитина використовує зцілюючий ресурс малюнка самостійно, без додаткової стимуляції з боку дорослого. Але дія травми може бути такою, що спонтанне самостійне малювання блокується, і тоді ми маємо використовувати засоби арт-терапії.

При виборі образотворчих засобів потрібно враховувати стан особистості дитини, її потребу в приховуванні травматичних переживань, бажання контролювати емоції. На перших заняттях учасники прагнуть працювати знайомими і звичними засобами, і тільки в міру подолання психологічного захисту починають експериментувати, стають більш експресивними. Як правило, діти з обмеженими можливостями спочатку малюють простим олівцем, багаторазово виправляючи зображення, а тільки потім розфарбовують його. Коли переборені захисні тенденції, фарби здатні викликати сильний емоційний відгук, стимулювати уяву і прагнення творчості. Поліфонія кольорів і відтінків дозволяє більш точно відобразити настрій і психічний стан.

Прийнято вважати, що пластичні матеріали (глина, пластилін, тісто) найбільшою мірою підходять для вираження сильних переживань, агресивних почуттів, страхів.

Використання техніки колажу нерідко допомагає перебороти невпевненість, ситуативну тривожність, пов'язану з відсутністю художнього таланту. Колективна робота над створенням колажу сприяє проясненню взаємин в групі.

У роботі з дітьми можна використовувати такі види завдань і вправ:

1. Предметно-тематичний тип – малювання на вільні і задані теми. Прикладом таких завдань є малюнки «Моя сім'я», «Я в дитячому садку», «Я зараз», «Я в майбутньому», «Мій новий дім», «Мое улюблене заняття» і так далі.

2. Образно-символічний тип – зображення дитини у вигляді образів. Теми можуть бути такі: «Добро», «Зло», «Щастя», «Радість», «Злість», «Страх».

3. Вправи на розвиток образного сприйняття – «Малювання по точках», «Чарівні плями», «Дорисуй малюнок». В їх основі лежить принцип проєкції.

4. Ігри-вправи з образотворчим матеріалом для дітей молодшого дошкільного віку – експериментування з фарбами, папером, олівцями, крейдою, пластиліном і ін. Наприклад, «Малювання пальцями рук і ніг», «Накладення кольорних плям друг на друга», «Малювання на зім'ятому папері» і так далі. на заняттях з дітьми з використанням ізотерапії розвивається орієнтовно-

дослідницька діяльність, дітям надається можливість експериментувати (змішувати фарбу з мильною піною, клейстером, на зображений предмет кольоровими крейди наносити гуаш або акварель).

5. Завдання на спільну діяльність – складання казок, історій за допомогою малювання. Використовуються прийоми почергового послідовного малювання, коли одна дитина починає, інший – продовжує «чарівну картинку».

Малювання пальчиками. Матеріал: мисочки з гуашшю, щільний папір будь-якого кольору формату А4, серветки.

Малювання долонькою. Матеріал: широкі блюдечка з гуашшю, кисть, щільний папір будь-якого кольору формату А4, серветки.

Відбиток поролоном. Матеріал: мисочка або пластикова коробочка, в яку вкладено штемпельна подушка з тонкого просоченого гуашшю поролону, щільний папір будь-якого кольору і розміру.

Відбитки листя. Матеріал та інструменти: листя різних дерев (опале), гуаш, пензлі.

У старшому дошкільному віці діти можуть освоїти ще більш важкі методи і техніки: малювання піском, присипка, малювання зім'ятої папером, кляксографія (з трубочкою і звичайна), друк за трафаретом, монотипія (предметна і пейзажна).

Присипка. Матеріал та інструменти: щільний білий папір, акварель, пензлі, ножиці, фольга, клей. Спосіб отримання зображення: дитина малює на папері будь-які фігури, зображує природу, будиночки, людей і так далі. Або просто зафарбовує весь лист якимось одним кольором. Після малювання необхідно дочекатися, щоб висохла фарба, і весь лист або окремі фрагменти зображеного на ньому покриваються в декількох місцях клеєм. На мокрий лист, поки не висох клей, дитина посипає заздалегідь дрібно-дрібно нарізані шматочки фольги або кольорового паперу.

Воскова крейда (свічка) і акварель. Матеріал та інструменти: воскові крейди або свічка, щільна біла папір, акварель, кисті. Спосіб отримання зображення: дитина малює восковими крейдою (свічкою) на білому папері. Потім тонує лист аквареллю в один або кілька кольорів. Зображення, намальоване крейдою, залишається не замальованим.

Кляксографія з трубочкою. Матеріал та інструменти: папір, туш або рідко розведена гуаш в мисочці, пластикова ложечка або кисть («білка» № 5), трубочка, соломинка для напоїв. Спосіб отримання зображення: дитина зачерпує пластиковою ложечкою фарбу, виливає її на лист, роблячи невелику пляму (крапельку), або набирає пензлем розведену водою фарбу і ставить плями на аркуш паперу, обережно струшуючи. Потім дме на це пляма з трубочки так, щоб її кінець не торкався ні плями, ні паперу. При необхідності процедура повторюється. Відсутні деталі домальовують.

Кляксографія з ниточкою («кольорові ниточки»). Матеріал та інструменти: папір, туш або рідко розведена гуаш в мисочці, пластикова ложечка, нитка середньої товщини довжиною в два рази більше розміру аркуша. Спосіб отримання зображення: дитина опускає нитку у фарбу (можна

тримати нитку за обидва кінці і фарбувати її, поступово опускаючи в баночку з розведеною фарбою і притримуючи ложечкою, паличкою або пензлем). Потім на аркуш паперу (або на половину складеного листа) викладається зображення з нитки або різні петлі, причому кінці нитки залишаються вільними (за межами аркуша). Після цього зверху накладається інший аркуш (або половина складеного листа), притискається однією рукою, а іншою нитка витягується за кінчики з одночасним її потягиванням в різних напрямках. Робота просушується, відсутні деталі допрацьовуються тонким пензлем.

Набризк. Матеріал та інструменти: папір, гуаш, шматочок картону, жорстка кисть або гребінець, зубна щітка. Спосіб отримання зображення: дитина набирає фарбу на кисть і легенько вдаряє нею об картон, який тримає над папером, в результаті фарба розбризкується на папір. Для розбризкування фарби можна також використовувати зубну щітку або гребінець (Вознесенська, 2006).

Малюнок на склі. На відміну від малювання по папері, скло дарує нові візуальні враження і тактильні відчуття. Дітей захоплює сам процес малювання: гуаш (саме її властивості краще підходять для малювання по склу) ковзає м'яко, її можна розмазувати і пензлем, і пальцями, так як вона не вбирається в матеріал поверхні і довго не висихає. Дітям подобається малювати на склі великих розмірів, наприклад 25 × 40 см або 40 × 70 см, на них є де розгорнути панорамний малюнок. Прямо в процесі малювання скло можна промити мокрою губкою, нанести новий малюнок, знову змити. Так, до речі, і надходять реактивні і тривожні діти. Часто трапляється, що хтось виливає на скло багато води, переганяє її з боку в бік, збирає губкою, змішує з фарбою і так далі. Така манера характерна для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, які мають проблеми афективно-особистісного плану. Простір активності дитини розширюється за рахунок витікання води за межі скла. До того ж консистенція води значно відрізняється від фарби. Менша щільність і плинність збільшують швидкість маніпуляцій, прибирають статику і конкретику зображень. За рахунок того, що фарба не вбирається, скільки б різнокольорових шарів ні наносилось, під ними завжди буде просвічувати прозора основа. Завдяки цим властивостям зображення на склі сприймається як миттєве, тимчасове, позбавлене монументальності і сталості. Це тільки намітки, гра, можна не нести відповідальності за результат, так як результату, начебто, і немає. Дитина ніби не малює, а тренується малювати і, відповідно, має право на помилки і виправлення без хворобливих переживань про доконаний, яке вже не змінити.

Можливість «вилити» на папір або у пісок чи глину свої страхи, образи, переживання зменшує рівень емоційної напруженості, негативне може стати або зовсім не страшним, або, навіть, смішним. Тим самим дитина опановує ситуацію, набуває влади і відчуття переваги над тим, що травмувало, стає режисером власного життя. Щасливе завершення «страшних» або сумних історій сприяє звільненню від руйнівної психічної енергії. При цьому важливо підкреслити, що будь-які, навіть самі негативні емоції, не лякають дитину,

оскільки вона здійснює їх перенесення на малюнок, а не на психотерапевта або інших людей.

Висновки. Арт-терапія – один із методів роботи, який використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, соціальному, емоційному й особистісному розвитку дитини. Творчий характер занять допомагає дитині відкрити в собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з іншими людьми та довкіллям. Терапія творчим самовираженням не лікувальна, а цілюща: вона спрямована не на ліквідацію тих чи інших симптомів і станів, а на розвиток людиною відносин – із самим собою та світом.

Арт-терапія є найбільш давньою та природною формою корекції емоційного стану, якою можна користуватися для зняття психічної напруги, для того, щоб заспокоїтись чи просто зосередитись. Творчість, реалізована у процесі арт-терапії, дає можливість висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти і сподівання, у символічній формі переживши ще раз важливі події.

Список використаних джерел

1. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ, Фенікс, 2014. 200 с.
2. Вознесенська О.Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. – Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. № 3 (29). С. 40-47.
3. Воронова А.А. Арт-терапия для детей та и их родителей. М.: Феникс. 2013. 253 с.
4. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця : ВДПУ, 2008. 48 с
5. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М., Біла І.М., Лазос Г.П. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник. К.: 2015. 232 с.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб., Речь, 2003.
7. Терлецька Л. Про методи арт-терапії. Психолог. 2002. № 5. С. 26.

Сергієвська Тетяна Борисівна,
практичний психолог Глинського закладу
дошкільної освіти (ясла – садок) «Пролісок»
Андріяшівської сільської ради
Роменського району Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЛЮДИНІ В СТАНІ СТРЕСУ

Актуальність дослідження. Життя сучасної людини наповнене стресовими ситуаціями. Швидкий ритм життя, складнощі на роботі, брак грошей, сімейні проблеми, проблеми з дітьми і здоров'ям, труднощі в міжособистісному спілкуванні – все це і багато іншого сприяє виникненню

стресу. Людина живе в стресовому стані з року в рік, внаслідок чого у неї підвищується тривожність, вона страждає від безсоння, знаходиться у стані постійної втоми. Не дивлячись на те, що на сьогодні опубліковано велику кількість робіт, присвячених даному соціально-психологічному явищу, тема попередження і профілактики стресу, як і раніше актуальна для вирішення питань, пов'язаних зі здоровим і повноцінним життям людини та її продуктивної професійної діяльності.

Необхідність дослідження проблеми профілактики стресу визначається реаліями сучасного суспільства, в якому існує тенденція жити в постійному психічному напруженні і відсутністю здатності долати стресові ситуації.

Мета дослідження – з'ясувати поняття, ступені та прояви стресу, визначити ефективні способи подолання стресу в сучасному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Стрес вивчається такими науками як медицина, біологія, соціологія, фізіологія, психологія та іншими. І кожна з них дає своє визначення даного поняття.

Так, в медичній енциклопедії стрес – це неспецифічна реакція організму, що розвивається під впливом різних інтенсивних або нових впливів (болі, холоду, надмірного фізичного навантаження психоемоційної травми та ін.).

У біології під стресом розуміється будь-яка напруга або перешкода функціонуванню організму.

Соціологічна наука визначає стрес як стан загальної напруги, що виникає в індивіда в екстремальних умовах на фізіологічному, психологічному і поведінковому рівнях.

У психологічній літературі також існують різні визначення поняття «стрес». Так основоположник вчення про стрес Г. Сельє встановив, що стрес – це будь-яке більш-менш виражене напруження організму, пов'язане з його життєдіяльністю. Йдеться про сукупність стереотипних, філогенетично запрограмованих реакцій організму, що викликаються впливом різних інтенсивних стимулів навколишнього нас середовища, важкими життєвими ситуаціями. Отже, стрес – це невід'ємний прояв життя.

І.П. Павлов експериментально підтвердив, що стрес – це зміна нервової діяльності організму, що виражається в загальмованості або гіперактивності. У першому випадку (реакція гальмування) відбувається зниження загальної активності індивідуума, порушується рефлекторна діяльність. Якщо настає стан перезбудження, у організмі спостерігається підвищене збудження, занепокоєння, порушення сну і надмірний викид адреналіну. Простіше кажучи, людина виходить зі стану рівноваги і впадає в одну з крайнощів: апатія або гіперактивність. І.П. Павлов довів, що обидва стани є руйнівними і шкідливими для організму.

Е. Геллгорн стверджує, що під час стресу людина може відчувати як негативні, так і позитивні емоції. Їх природа залежить від двох відділів вегетативної системи – парасимпатичного і симпатичного, а також те, яку реакцію на стресовий фактор вони породжують.

Узагальнивши наявні визначення, можна стверджувати, що стрес – це неспецифічна реакція організму на внутрішні або зовнішні впливи різного характеру, що вимагають пристосування.

У психологічній літературі виділяються різні види стресу. За впливом на організм стрес може бути: позитивним (еустрес); негативним (дистрес).

При еустресі у людини відбувається мобілізація психічних і фізичних сил організму (наприклад, при здачі іспиту). Дистрес призводить до занепаду сил організму – у людини опускаються руки, вона стає дратівливою, розсіяною (наприклад, після розставання з коханою людиною).

Гострий стрес – відповідна реакція організму на подію, в результаті якої вона втрачає психічну рівновагу (наприклад, конфлікт з начальником, сварка з близькою людиною).

Постійна фізичне або моральне навантаження призводять до переживання хронічного стресу (наприклад, невдалий пошук роботи, затяжний конфлікт в родині).

Фізичні перевантаження, вплив шкідливих факторів навколишнього середовища, робота в небезпечних або екстремальних умовах, нерегулярне харчування, недосипання, спека, холод, спрага, голод, діти сприяють виникненню фізіологічного стресу.

Фізіологічний стрес буває: хімічним – пов'язаний з впливом хімічних речовин, недоліком або надлишком кисню; біологічним – викликається різними захворюваннями; фізичним – даний вид стресу викликають надмірні фізичні навантаження або професійне заняття спортом; механічним – провокують пошкодження тіла (шкіри або органу) в слідстві порушення його цілісності (травма або хірургічна операція).

Також можна виділити: психологічний управлінський, емоційний, нервовий, інформаційний, професійний види стресу.

Психологічний стрес – розуміється як відповідна реакція організму на порушення психічної стійкості особистості внаслідок психічного перевантаження (наприклад, на роботі).

Умовами виникнення емоційного стресу можуть бути або небезпечні для життя ситуації (людина йде по темному, неосвітленому провулку), або радісні чи несподівані події (народження дитини, одруження, отримання диплому про вищу освіту, підвищення по службі, виграш в лотерею і т.д.).

Управлінський стрес провокує висока відповідальність за прийняті рішення.

Причинами виникнення нервового стресу можуть стати сильна перевтома, надмірна емоційна напруга.

Факторами, що провокують інформаційний стрес є з одного боку безперервний потік величезної кількості інформації, так і повний інформаційний «вакуум».

Однією з різновидів стресу може бути професійний стрес, який розуміється як емоційне напруження, супутнє професійній діяльності людини. Якщо працівник відчуває труднощі в своїй повсякденній діяльності, має

напружені відносини з співробітниками, керівництвом, або просто не задоволений своєю роботою, у нього поступово розвивається стрес.

Професійний стрес можна розділити на три види:

- робочий – причини, що викликають даний вид професійного стресу пов'язані з умовами праці (наприклад, незручний графік роботи, погана організація робочого місця, одноманітна робота, недостатня безпека праці);

- виробничий – пов'язаний з самою професією або видом діяльності (наприклад, морально-психологічний клімат в колективі, професійний рівень працівника, соціальна відповідальність, рольовий статус);

- організаційний – може виникнути через негативний вплив на працівника особливостей самого підприємства (наприклад, стиль управління, кадрова політика, порушення субординації, організаційні зміни).

Розглянуті види стресу можуть проявлятися в наступних симптомах: погіршення процесів пам'яті; неможливість зосередитися; постійне відчуття втоми; збільшення помилок при виконанні звичних дій; підвищена збудливість; підвищена тривожність; втрата почуття гумору; жалість до себе; безсоння; зайва впертість; зловживання шкідливими звичками; втрата апетиту, або постійне відчуття сильного голоду; зниження темпів діяльності; відсутність часу на відпочинок.

Ці симптоми можуть проявлятися як у сукупності, так і окремо.

Залежно від факторів стресу методами профілактики всіх видів стресу можуть бути:

1. Методи прямого впливу на стресор. Для цього необхідно зрозуміти в чому причина стресу; оцінити свої можливості і здібності змінити цю причину; оцінити наслідки своїх дій.

2. Методи, спрямовані на зміну ставлення до ситуації. Ці методи сприяють усвідомленню того, що проблема не керована і немає сенсу переживати з цього приводу; усвідомлення того, що не можна управляти поведінкою і думкою інших людей, значить треба змінити своє ставлення до думки або поведінки іншої людини, тобто навчитися управляти своїми емоціями при спілкуванні з іншими людьми, навіть якщо нам щось в них не подобатися.

3. Методи безпосередньої профілактики стресу (методи психічної саморегуляції). Дані методи сприяють усвідомленню і постановці досяжних цілей; уникненню формулювань «це не чесно», «це не справедливо»; використанню самонаказів «я можу впоратися, якщо складу план», «я зроблю це поступово», «якщо не вдасться, я спробую знову».

Як психологічних рекомендацій профілактики всіх видів стресу можуть бути запропоновані:

- музикотерапія;

- дихальні вправи (найбільш ефективно при переживанні гострого стресу);

- оцінка події, що сталася (навчитися ставитися до життя «по-філософськи», у всьому шукати щось позитивне);

- довільне перемикання уваги (найбільш ефективно при переживанні гострого стресу, наприклад, щоб переключитися після конфлікту з колегою, можна на кілька хвилин зосередитися на якомусь слові і скласти з нього якомога більше інших слів або прочитати слово навпаки по буквах);
- хобі (малювання, в'язання, шиття, танці, заняття спортом і т.д.);
- спілкування з друзями або людьми, не пов'язаними з професійною діяльністю;
- прогулянки на свіжому повітрі (як раз в тиждень по вихідних, так і щодня перед сном);
- зоотерапія – домашні вихованці – не тільки повноправні члени багатьох сімей, а й справжні терапевти;
- ефективне планування і організація дня, в тому числі і робочого (тайм-менеджмент).

Планування дня – особливо ефективно для профілактики професійного стресу, це той інструмент, який допомагає не тільки ефективно використовувати час, але і скорочувати його. Це не банальний список справ, який потрібно виконати в строгій черговості. Планування – здатність вибрати, що потрібно зробити, чому і коли.

Методів правильного планування робочого дня може бути багато. Але один з найефективніших – Матриця Ейзенхауера. Суть її в наступному.

Є 4 квадрата:

1. Квадрат А – Термінові і важливі справи.
2. Квадрат В – нетермінові і важливі справи.
3. Квадрат С – термінові і неважливі справи.
4. Квадрат D – нетермінові і неважливі справи.

Квадрат А майже завжди повинен залишатися порожнім. При грамотному плануванні всі важливі справи повинні осідати в квадраті В і виконуватися в міру їх наближення до А.

Квадрат В – це важливі справи, які допоможуть вам досягти вашої мети. Сюди включають всі справи, які потрібно виконати протягом одного робочого дня.

Квадрат С означає термінові і неважливі справи, які потрібно передати на виконання іншим особам.

Квадрат D, означає, що є нетермінові і неважливі справи, які не наближають вас до мети, не дають позитивних емоцій і в принципі не потрібні. В цей квадрат варто записувати все непотрібні ідеї.

Такий поділ справ по їх важливості і терміновості дозволяє розуміти, чому потрібно приділити увагу протягом робочого дня, а про що можна благополучно забути. Матриця допомагає не тільки в робочих процесах, але і в повсякденному житті.

Висновки. Проаналізований нами ряд джерел з досліджуваної теми дозволяє зробити наступні висновки. Стрес – неминуча складова життя сучасної людини і може розумітися як реакція на подразник:

- в залежності від виду стресу, він може носити як позитивний, так і негативний характер, що відображається в поведінці і взаєминах людини;
- в наслідок переживання стресу, у людини спостерігаються певні проблеми з пізнавальними і фізіологічними процесами, труднощі в спілкуванні і професійній діяльності, постійне невдоволення собою і оточуючими людьми, зміна характерної манери поведінки, відсутність бажання вести здоровий спосіб життя і інше;
- причини, що призводять до стресу можуть бути як незалежними від людини, так і спровоковані нею самою. І якщо в першому випадку людині варто просто змиритися з тим, що відбувається в її житті і змінити власне ставлення до всього того, що відбувається, то в другому необхідне визнання власного вкладу в виникнення стресу і здійснювати його профілактику найбільш ефективними в даній ситуації методами;
- природними методами профілактики різних видів стресу можуть бути дії, якими сучасна людина займається з дитинства – це і прослуховування улюбленої музики, і читання художньої літератури, і догляд і прогулянки з тваринами, і виділення часу для того, щоб займатися улюбленим хобі (якщо такого немає, то йому можна навчитися в тому числі і через інтернет), і грамотний розподіл як робочого, так і особистого часу і багато іншого. Головне в профілактиці стресу – це бажання не зациклюватися на проблемах, які виникли і переживаннях, а прагнення змінити негативний вплив на організм людини.

Список використаних джерел

1. Калошин Б.Ф. Як долати стрес у професійній діяльності. Практична психологія та соціальна робота: Науково-практичний освітньо-методичний журнал. 2014. № 8, 9. С. 58-67, 60-66.
2. Панок В.Г. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів / За ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка. К.: Ніка-Центр, 2017. 164 с.
3. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна / За заг. ред. М.С. Корольчука. К.: Інкос, 2012. 272 с.
4. Сельє Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1992. 523 с.
5. Суворова В.В. Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1975. 254 с.

Сердюк Віта Миколаївна,
психолог Центру професійного розвитку
педагогічних працівників Сумської міської ради

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА УЧНЯМ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. У ситуації пандемії, яка склалась в Україні, змінились особливості функціонування практично всіх сфер життя, у тому числі умови роботи освітнього середовища, яке перейшло у дистанційний

формат. Для учнів закладів загальної середньої освіти дистанційне навчання є нетиповим, тому такий перехід викликав ряд труднощів не тільки технічного й організаційного, але і психологічного характеру.

Отже, важливою є психологічна допомога та підтримка, спрямована на адаптацію до нових умов навчання, зниження психологічної напруги та формування мотивації до роботи в нових умовах.

Мета дослідження – розкрити особливості психологічної підтримки учнів під час змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Основні дистанційні види роботи шкільного психолога – індивідуальні та групові консультації, групові заняття. Сучасні технічні засоби дають змогу підтримувати контакт у зручному форматі залежно від індивідуальних побажань – можна здійснювати комунікацію у текстовому режимі, за допомогою аудіо та відеозв'язку. Однак, доступ до технічних засобів залежить від віку школяра – адміністрування дистанційного навчання молодших та середніх школярів часто беруть на себе батьки. Різняться і індивідуальні вподобання щодо формату взаємодії – для багатьох учнів відеозв'язок не є комфортним способом спілкування, і працюючи на онлайн заняттях вони обирають формат зв'язку без відео. Відмітимо, що є принципові відмінності у психологічному стані школярів в період пандемії порівняно зі старшими віковими групами населення. Для школярів проблема загрози життю і здоров'ю внаслідок поширення коронавірусної інфекції є значно менш впливовою на їх моральний стан. Для них психологічний дискомфорт викликаний скоріше вимушеної самоізоляцією, зміною режиму життя і навчання, а також обмеженням можливостей дозвілля і спілкування з однолітками. У таких умовах школярі дезорієнтовані, вони потребують допомоги дорослого у побудові нових правил роботи та дозвілля, а також підтримці для них нормальності середовища, у якому вони опинились. Як правило, психологічний стан дитини цілком залежить від стану та настрою дорослого, тому в таких умовах для дітей важливо підтримувати комфортне середовище взаємодії, обговорювати їх настрої, пообоювання та залучати їх до активної участі в організації свого карантинного життя, ініціювати творчість та активність.

Працюючи з учнями, психолог має змогу допомогти школяру зорієнтуватись, визначити свої можливості та труднощі, шукати шляхи їх подолання. На заняттях зі школярами, важливо перш за все звернути увагу на режим дня, допомогти організувати його з урахуванням обмежень самоізоляції. При цьому, обговорити й переваги, отримані в таких умовах, як, наприклад, можливість здобути нові уміння, збільшення часу для спілкування з близькими. Також відмітимо, що навіть у структуруванні власного дозвілля в учнів можуть виникати труднощі, особливо це стосується молодших школярів, вони потребують координації дорослими.

Сучасне Інтернет-середовище пропонує значний перелік інтерактивних форм дозвілля, однак потрібно зорієнтувати дитину, допомогти з вибором. Добре, якщо учень самостійно за участю дорослих створить свій новий режим

дня, де на кожен день також будуть заплановані справи для підняття настрою. Це може бути малюнок на аркуші або плакат, що буде знаходитись на видному місці. Труднощі самоізоляції у роботі з школярами перетворюємо на виклики, долаючи які вони стають кращими та сильнішими. З молодшими школярами можна пограти в гру «Який ти супергерой» та обговорити суперсили. У процесі заняття учні малюють себе та розповідають, що вони роблять найкраще, відмічаючи це поряд з малюнком. Можна намалювати суперсили й для інших членів сім'ї. Для старших школярів пропонуємо створити лозунг або підібрати крилатий вислів або висловлювання важливої для нього особистості, яке підніматиме його моральний стан.

Старші школярі найбільше стурбовані підготовкою до зовнішнього незалежного оцінювання та вступом до вищих навчальних закладів, тому робота з ними спрямована на зменшення психологічної напруги та пошук способів ефективно побудувати процес самонавчання. Доцільними стали рекомендації з підвищення концентрації та уваги, навчання ефективному запам'ятовуванню та допомога у структуруванні режиму роботи та відпочинку.

Істотною проблемою учнів в умовах карантину є побудова якісної комунікації з ровесниками. Незалежно від віку, школярі відчують дефіцит спілкування та труднощі, пов'язані з встановленням контактів. Враховуючи технічні можливості та вікові особливості школярів, психолог може обговорити варіанти дистанційного спілкування зі школярем, визначити конкретні труднощі та допомогти їх подолати. Позитивним є те, що у процесі групових занять з психологом, учні також мають можливість спілкуватись один з одним та підвищувати свій моральний стан.

В умовах карантину та дистанційного спілкування дуже важливим є можливість школярів отримати своєчасну психологічну підтримку. Іноді навіть сам контакт з шкільним психологом як зі знайомою людиною, яка викликає довіру, може мати заспокійливий вплив на учнів. На даний момент існує ще досить багато не відпрацьованих питань роботи в дистанційних умовах, у тому числі це питання можливості забезпечення простого та ефективного контакту усіх учасників освітнього процесу один із одним.

Діти, які тривалий час перебували на дистанційному навчанні втрачаються навички соціальної взаємодії. У житті дітей відбулися зміни: їх звичний режим дня змінився погодинно, з'явилися нові вимоги і правила, пов'язані з профілактикою інфікування COVID-19, у деяких учнів додалися нові навчальні дисципліни, нові вчителі-предметники, учні 5 класів перейшли до середньої ланки навчання, хтось цього року змінив школу чи клас, а першокласники взагалі вперше переступили поріг класу. Кожен вказаний момент так чи інакше впливає на протікання адаптації дитини і формування позиції школяра. Тому, чим більше зовнішніх обставин, які впливають на комфорт дитини, тим більше часу триває процес адаптації.

Успішність адаптації залежить і від індивідуальних особливостей дітей: від темпераменту, який не змінюється протягом життя, і є вродженою

особливістю, від характеру, який формується протягом усього життя, і піддається змінам.

Коли очікування не реалізуються, спостерігається відчуття роздратування, виникає почуття злості, гніву, характерні протестні реакції, обурення. Це типова реакція на невизначеність, на різкі зміни, на порушення комфорту і стабільності. Але не слід поринати у згадані почуття повністю, адже вони забирають ресурси, час, життєву енергію. У такі моменти відбувається розбалансування організму та психіки. Дитині і дорослим стає важко зосередитися на чомусь одному, підвищується втомлюваність, відчуття слабкості або навпаки, спостерігається підвищена збудливість, роздратування, надлишкова фізична активність (біжу, не знаю куди).

Щоб процес адаптації пройшов якнайкраще, у першу чергу, треба дбати і задовольняти базових потреб: вдосталь спати, харчуватися вчасно, відпочивати достатньо, бути на свіжому повітрі, прислухатися до свого тіла (не нехтувати його сигналами, біль в тілі – це дзвінок від вашої підсвідомості до свідомого «Я»). Батькам рекомендується подбати про забезпечення дітей харчуванням, контролювати час початку і тривалість сну, чергувати види діяльності, проводити час на свіжому повітрі або частіше провітрювати кімнату, слідкувати за станом здоров'я дитини, подбати про безпеку (придбати маски, розповісти про правила користування індивідуальними засобами гігієни та дезінфекції).

Важливою складовою успішної адаптації є емоційне благополуччя дитини. Дитина швидше звикне до нових умов, їй легше буде сприймати матеріал, вона буде зосереджена на навчанні, коли відчуватиме підтримку, спостерігатиме адекватні реакції на її помилки, перебуватиме у доброзичливій сімейній атмосфері. Тому більше потрібно спілкуватися з дитиною після уроків, запитувати, як пройшов день, співставляти рівень вимог до дитини з її потенційними можливостями, уникати сварок і конфліктів у присутності дитини.

Також період адаптації припадає на зміну провідної діяльності школярів. Тому дитині теж не просто змінити звичні «настройки» поведінки на ті, які очікують дорослі. Щоб відбулися конкретні помітні зміни провідної діяльності – потрібен час і особиста мотивація дитини.

Роль працівника психологічної служби в сучасних умовах організації освітнього процесу, а саме у період карантину в закладах освіти зростає. Практичні психологи та соціальні педагоги закладів освіти можуть ефективно працювати при змішаній формі, а саме:

- інформувати про проведення (онлайн) тематичних психологічних вебінарів, конференцій, навчальних проєктів тощо;
- організовувати проведення (онлайн) групових або індивідуальних консультацій для батьків, педагогів (тематичних або за запитом);
- систематично викладати просвітницьку інформацію для батьків на сайті закладу (запропонуйте теми щодо розвитку й виховання дитини, корисні

поради щодо організації домашніх занять з дітьми та змістовного спільного проведення дозвілля та ін.);

- здійснювати систематичну комунікацію з батьками та педагогічним колективом в соцмережах й інших групах;

- рекомендувати доступні для самостійного застосування батьками методики щодо зниження рівня тривожності дітей, вправи з психогімнастики, кінезіології, рухливі, розвивальні ігри тощо;

- інформувати про літературу та художні фільми (мультфільми) для спільного перегляду батьків і підлітків (дітей), підготувати запитання для наступного обговорення прочитаного й побаченого;

- рекомендувати батькам, педагогам книги щодо підвищення рівня їх психолого-педагогічної компетенції, які можна читати на інтернет ресурсах безкоштовно;

- проводити тематичні тижні, залучивши всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка. Матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії covid-19 і карантину».

2. Методичні рекомендації з питань організації діяльності психологічної служби системи освіти області на період карантину. Режим доступу: <https://hoipppo.km.ua/wp-content/uploads/2020/04/%D0%9F%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%83%D1%85-%D0%9B-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4-%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD.pdf>

3. Практичні поради для успішної адаптації дитини в школі після дистанційного навчання. Режим доступу: <http://vbud.school.org.ua/praktichni-poradi-dlya-uspishnoi-adaptacii-ditini-v-shkoli-pislya-distancijnogo-navchannya-21-29-09-19-10-2020/>

Скібчик Ігор Васильович,

магістрант спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОВИХ СТАНІВ У ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Актуальність дослідження. На сьогодні в умовах реформування системи державної служби України, збільшується загроза кризових та екстремальних ситуацій, наслідками яких можуть стати професійне вигорання, збільшення

нервово-психічної напруженості, стреси, що стає суттєвою перешкодою на шляху успішної професійної діяльності державних службовців.

Державний службовець бере участь у розробці різних постанов, документів, заходів щодо виконання чинного законодавства, розвитку економіки, культури, освіти тощо. До обов'язків державного службовця входить підготовка проектів рішень та пропозицій керівництву щодо виконання доручень органів виконавчої влади вищого рівня. Він бере участь у розробці проектів нормативних та організаційно-методичних документів, інформаційно-аналітичних матеріалів, пов'язаних з прийняттям та виконанням управлінських рішень, а також відповідей на звернення та заяви, що надійшли на розгляд [2].

Емоційне благополуччя професіонала вкрай важливо для будь-яких професій типу «людина-людина». Постійні стресові ситуації, в які потрапляє державний службовець у процесі складної взаємодії з населенням, особиста незахищеність та інші морально-психологічні чинники роблять негативний вплив на здоров'я державного службовця.

Вітчизняні і зарубіжні науковці стверджують, що такий перебіг подій може призвести до професійного вигорання, коли працівник починає відчувати спустошеність, втому, деперсоналізацію, зниження професійної мотивації, підвищеної дратівливості, депресії тощо. Окремі аспекти явища професійного вигорання, в тому числі у державних службовців досліджували такі автори, як: Ю.В. Брильова, А.С. Горбатий, А.Г. Макарова, С.Д. Максименка, Н.Л. Ничта, В.А. Толочек та інші. Результати досліджень вказують на те, що є зв'язок між специфікою трудової діяльності особистості та вірогідністю появи в неї професійного вигорання.

Разом з тим, особливості професійного вигорання працівників освітніх організацій раніше не виступали предметом спеціального дослідження.

Мета дослідження – розкрити особливості прояву стресових станів у державних службовців.

Виклад основного матеріалу. Зростання інформаційного й емоційного навантаження на державних службовців поставило на порядок денний рішення однієї з найважливіших проблем – зменшення негативного впливу на організм людини так званих стресових ситуацій.

Значну роль в осмисленні змісту, структури та психологічних особливостей професійного вигорання відіграли роботи: С. Ауербаха, В.А. Абабкова, Д. Брайта, С. Гремлінга, Дж. Грінберга, Ф. Джонса, В.І. Євдокимова, Д. Льюїса, В.Л. Марищука, М. Перре, Г. Сельє.

На основі аналізу літератури (Н. Варакіна, Л. Пашко, С. Серьогін, І. Сурай, В. Щегорцова та ін.) можна виділити низку організаційно-психологічних проблем у діяльності державних службовців, які обумовлюють виникнення напруженості в їх професійній діяльності і, відповідно, можливість виникнення професійного стресу, які стосуються державного управління та державної служби, діяльності державних службовців, взаємодії державних службовців з населенням, пресою та громадськістю.

Тому однією із проблем, розв'язання якої може сприяти підвищенню ефективності діяльності держслужбовців та забезпеченню їх психологічного здоров'я, є проблема вивчення психологічних чинників, які обумовлюють виникнення професійного стресу.

Слід зазначити, що фізичні та психологічні навантаження, які перевищують норми, призводять до порушення функціонування окремих органів та до серйозних хвороб. Такі «хвороби століття» як інфаркт, гіпертонія, інсульт, виразкова хвороба та інші є кінцевим результатом післястресових порушень у нервовій діяльності. Проблема стресу, по суті, має великий досвід існування, однак наукове усвідомлення її відбулося лише в останні десятиліття, що знаходить своє відбиття як у розвитку сучасної науки про людину, так і у прагненні до задоволення актуальних потреб суспільства [6].

Засновником вчення про стрес є відомий канадський вчений, доктор Монреальського університету Ганс Сельє. 4 липня 1936 р. в англійському журналі «Медсін» був опублікований його лист у редакцію «Синдром, спричинений різними агентами, що ушкоджують». Це повідомлення поклало початок вченню про стрес, хоча в окремих, більш ранніх, наукових працях згадування про проблему стресу, із психологічної точки зору, можна знайти в роботах В. Вундта (1880), У. Джемса (1905). Важливо відмітити, що Сельє виділяв два види стресу: «...Один із них негативний, шкідливий, розруйновувач життя, так названий дистрес, інший позитивний, віталізуючий, життєвонеодхідний, так званий ейфорійний стрес. Неважко здогадатися, що все, що пов'язано з дистресом, несе в наше життя хвороби, депресію, певні функціональні неврози, в той час, як ейфорійний стрес означає здоров'я, задоволення, щастя» [5, с. 132].

Фізіологічні аспекти стресу вперше були освітлені У. Кенноном – засновником гомеостазу, а вже потім і самим Г. Сельє. У. Кеннон ще в 1914 р. передбачив погляди Сельє на проблему психофізіологічної стресової реакції, описавши один зі специфічних аспектів стресової реакції – нейроендокринний процес [4].

Сучасні науковці виділяють декілька психологічних ознак, за допомогою яких можна визначити, що людина перебуває у стресовому стані: емоційні ознаки, депресії, дезорганізованість, позиція оборони, несамотійність [1].

Тривалий професійний стрес, у свою чергу, веде до виникнення синдрому емоційного вигорання.

На сьогоднішній день синдром вигорання розглядається як довготривала стресова реакція, яка виникає як наслідок дії на людину хронічних професійних стресів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим, ми розглядаємо синдром вигорання як «професійне вигорання», що потенціює деформацію особистості професіонала.

Синдром професійного вигорання – найнебезпечніше захворювання тих, хто працює з людьми – всіх, чия діяльність неможлива без спілкування. Невипадково, перший дослідник цього явища Кристина Масlach, назвала своєю

книгу «Емоційне згорання – плата за співчуття» та виділила три аспекти у симптоматиці синдрому [7]:

- почуття емоційного виснаження;
- тенденція розвивати негативне ставлення до клієнтів;
- розвиток негативного ставлення до себе і своєї роботи.

У сучасній психології немає однозначної відповіді на запитання про те, що ж є головним у виникненні емоційного вигорання, що є основною причиною – особистісні чи організаційні характеристики людини. Традиційно вони групувалися на два блоки, особливості професійної діяльності та індивідуальні характеристики самих працівників [2].

Дослідники називають п'ять ключових груп симптомів, характерних для синдрому емоційного вигорання: фізичні, емоційні, поведінкові, інтелектуальні та соціальні симптоми. Таким чином, синдром емоційного вигорання характеризується поєднанням симптомів порушення у психічній, соматичній і соціальній сферах життя [3].

Отже, основним фактором професійного вигорання державного службовця є потенційно висока стресогенність, яка обумовлена високими вимогами до цієї професії. Окрему групу факторів професійного вигорання становлять труднощі міжособистісного спілкування, що вимагає від фахівця значного особистого внеску у встановлення позитивних відносин і вміння управляти емоційною напругою ділового спілкування.

Знижують ризик емоційного вигорання соціальна, професійна підтримка, круг надійних друзів і підтримка зі сторони сім'ї. Рідше «вигорають» ті, хто працює в організаціях, де панує потужний корпоративний, або командний, дух і простежуються такі типи організаційної культури, які орієнтовані на співпрацю і розвиток кадрового потенціалу.

Висновки. Таким чином, теоретичний та психологічний аналіз проблеми свідчить, що професійне вигорання – це довгострокова реакція чи синдром, що виникає внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Він супроводжується хронічною втомою, емоційним виснаженням, відсутністю інтересу до роботи і всього оточуючого, різким негативним відношенням до інших, втратою впевненості у собі та погіршенням стану здоров'я.

Слід зазначити, що фактори професійного вигорання у державних службовців криються у специфіці цієї професійної діяльності. На нашу думку, вона полягає в тому, що професійна діяльність державних службовців, передбачає велику кількість ситуацій з високою емоційною напруженістю і когнітивною складністю завдань.

У зв'язку з особливостями та характером діяльності органів влади, державних службовців можна віднести до «групи ризику» працівників, які схильні до професійного вигорання.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук та розвиток психологічних засобів профілактики професійного «вигорання» державних службовців.

Список використаних джерел

1. Занковский А.Н. Психическая напряжённость как свойство личности. Психическая напряжённость в трудовой деятельности. М.: Наука. С. 225-237.
2. Максименко С.Д. Навчальний посібник: Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти». К. : Вид-во «Міленіум», 2004. 216 с.
3. Малец Л. Внимание: «выгорание». Персонал. 2000. № 2. С. 99-102.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 1992. 107с.
5. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М., 1960. С. 132 – 141.
6. Щербатых Ю.В. Психология стресса. М.: Академия, 2005. 250с.
7. Maslach C., Goldberg J. Prevention of burnout: new perspectives // Applied and Preventive Psychology, V. 7, 1998. P. 63-74.

Усик Юлія Павлівна,
практичний психолог Державного
професійно-технічного навчального закладу
«Хотінський професійний аграрний ліцей»

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА УЧАСНИКАМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ, СПРИЧИНЕНОЇ ПАНДЕМІЄЮ COVID-19

Актуальність дослідження. Ситуація пандемії COVID-19, яка охопила світ у 2020-2021 роках в усьому світі, внесла багато суттєвих змін в діяльність закладів освіти. Це потребує осмислення ряду проблем, які стосуються психологічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Пандемія коронавірусу, докорінно змінила життя людей. Причому зміни торкнулися способу життя людства – навчання, робота, дозвілля і спілкування, свободи. Заходи з протидії пандемії – масковий режим, соціальне дистанціювання, особливості перебування учнів і вчителів у закладі освіти, необхідність самоізоляції інфікованих тощо – негативно впливають на загальний психічний стан учасників освітнього процесу. В умовах пандемії було введено дистанційне або змішане навчання, що викликало низку складнощів, як з боку педагогів, так і з боку учнів та їх батьків. Педагоги зіткнулися із неготовністю, власною необізнаністю, невмінням використовувати сучасні комп'ютерні технології для подачі якісного навчального матеріалу учням. Учні ж опинилися на самоті, без підтримки дорослих, без контролю, також без навичок користуватися ІТ-технологіями для навчання. Батьки у свою чергу збентежені інформаційною атакою, неусвідомлені що відбувається, зайняті здебільшого побутовими питаннями. І так кожен учасник освітнього процесу опинився у стресовій ситуації із можливим ризиком розвитку ПТСР.

Мета дослідження – розкрити систему вправ для зняття ПТСР в учасників освітнього процесу в умовах надзвичайної ситуації спричиненої пандемією COVID-19.

Виклад основного матеріалу. Основними психологічними проблемами пандемії є :

1. Поширення паніки та панічних настроїв, тривоги та страхів. Тривога і страх у період пандемії – нормальна реакція на «ненормальну» проблему. У такій ситуації люди часто видають гіпертрофовану «реакцію адаптації» – починають нав'язливо дивитися новини, читати матеріали про захворювання, обговорювати їх із рідними та знайомими, малювати драматичні картини майбутнього;

2. Вивільнення часу при соціальній ізоляції чи самоізоляції і, як наслідок, фрустрація (блокування) головних потреб особистості – потреби у спілкуванні та соціальних контактах.

Процес прийняття складної стресової ситуації проходить 5 стадій, які можуть йти одна за одною, а можуть повторюватися або перемішуватися за умов ускладнення ситуації чи реакцій на неї. Ось ці стадії:

1. Шок або завмирання. Коли ситуація не приймається: цього не може бути чи складність ситуації знецінюється: що за дурниці, це неправда. Іноді людина ніби завмирає і на певний час втрачає здатність логічно мислити й адекватно діяти.

2. Гнів. Людина починає розуміти складність ситуації та свої можливості щодо її вирішення. Вона починає злитися на обставини, на себе, на оточуючих. Це стадія, коли ще немає дій, є тільки емоційне відреагування.

3. Торги. Спроба відтермінувати процес прийняття рішення чи активних дій. На цьому етапі людина починає активно планувати дії, частково розуміти перебіг ситуації для себе.

4. Апатія або депресія. Ця стадія демонструє втому боротьби з неминучим, Людина починає розуміти, що вона втратить внаслідок тих змін, що відбуваються, це приводить до невпевненості у власному майбутньому.

5. Прийняття або зцілення. На цьому етапі людина призвичаїлась до змін, розуміє їх неминучість та може вже діяти на шляху оновлення та зцілення.

Знання про перебіг процесу прийняття стресової ситуації дозволить зменшити тривогу, уникнути зайвих переживань та зекономити власні ресурси задля процесу подальшого відновлення.

Панічні атаки і способи їх подолання. Дитину, котра переживає панічну атаку, не можна заспокоїти за допомогою логічних переконань. Страх повністю паралізує здатність людини до логічних міркувань, і вона знаходиться під владою емоцій.

З біологічної точки зору, коли ми відчуваємо небезпеку, ділянка головного мозку під назвою мигдалеподібне тіло запускає реакцію «бий або біжи». Разом з тим відключається кора головного мозку, що відповідає за логічне мислення і раціональну оцінку ситуації.

Якщо точніше, здатність людини до раціонального мислення не зникає, а лише сповільнюється. Коли людина відчуває панічну атаку, їй найкраще допоможуть техніки, спрямовані на зняття вторинних симптомів, таких як прискорене серцебиття і дихання, підвищений тиск тощо.

Повільне глибоке дихання. Зробіть кілька глибоких вдихів і видихів. Можна продовжувати стільки часу робити цю вправу, скільки зможе це робити.

Техніки усвідомленості, іншими словами – концентруватися на чомусь, що відбувається в даний момент. Наприклад, ви можете називати те, що ви чуєте, бачите, відчуваєте в даний момент, які запахи і смаки відчуваєте. Або можна сфокусуватися на якомусь одному предметі і описати його в найдрібніших подробицях.

Якщо дитина відчуває панічну атаку важливо не намагатися умовити її заспокоїтися. Фрази: «Не бійся», «Нічого страшного не сталося», «Все добре» тощо не працюють. Люди в стані паніки не здатні мислити раціонально. Зрозуміло, не варто говорити дитині, що привід для страху є. Але іноді корисно просто визнати її почуття. Ви можете сказати їй: «Я бачу, який ти наляканий».

У дітей і підлітків є схильність до того, щоб почуття страху у них переростало в панічні атаки. Деякі діти більш схильні до цього, деякі – менше. Коли панічна атака пройде, потрібно допомогти дитині визначити думки, які стали її причиною. Допоможіть їй побачити, наскільки її побоювання реальні, і наскільки висока ймовірність негативного результату подій.

Пам'ятайте: коли ви намагаєтеся впоратися з негативними емоціями дитини, ви повинні вміти регулювати свої власні емоції. Якщо, дивлячись на дитину, котра переживає панічну атаку, ви самі відчуваєте тривогу, страх або реагуєте на ситуацію з гнівом або розчаруванням, це тільки погіршить ситуацію і посилить негативні емоції дитини.

Способи ситуативної саморегуляції під час перебування в напруженій ситуації

Самоконтроль емоційного стану за зовнішніми проявами емоцій – мімікою, пантомімікою, характером мовлення, наявністю м'язового напруження, підвищеною частотою дихання. Контролювати зовнішні прояви емоцій можна за допомогою запуску питань самоконтролю – «як виглядає моє обличчя», «чи не стиснуті мої зуби», «як я стою, як дихаю», «чи не скутий я».

Дихальні вправи заспокійливої спрямованості (глибоке дихання). Вправа – зробити глибокий вдих, спрямовуючи повітряний потік униз живота, затримати дихання на декілька секунд, а потім поволі випустити повітря через рот рівним струменем. Повторити вправу 5-10 разів. У такий спосіб знімається напруження тіла і мозку, створюється урівноважений стан.

Образи концентрації і візуалізації – зосередження уваги і уяви на певному об'єкті (зорових, звукових, тілесних та інших відчуттях, що ви відчуваєте у кожній сфері).

Лічбу до 10-ти перш, ніж зробити дію у відповідь, коли відчуваєте емоційне перенавантаження.

Активізацію почуття гумору – спробувати побачити комічне навіть у складній, серйозній ситуації – подумки уявити партнера у комічній для вас ситуації (якби він виглядав, наприклад, у дитячій шапочці в цій ситуації), пробачити партнеру його помилку, нетямущість, емоційність.

Відвернення – постаратись якомога яскравіше уявити ситуацію, у якій ви зазвичай почуваетесь найспокійніше і найзатишніше, помістити себе в цю ситуацію.

Фізіологічні механізми розрядки, які впливають на людину відновлюючим чином

Розрядити емоції – поговоріть на яку-небудь відверту тему з будь-якою людиною, що знаходиться поряд: сусідом, товаришем по роботі. Якщо ж поруч нікого немає, зателефонуйте своєму другові. Це свого роду відволікаюча діяльність, що здійснюється «тут і зараз» і покликана витиснути з вашої свідомості внутрішній діалог, насичений стресом.

Посильне фізичне навантаження – 10-20 присідань, біг на місці, інші фізичні вправи. Або ж займіться якоюсь справою – однаково якою: почніть прати білизну, мити посуд або приберіть. Секрет цього способу простий: будь-яка діяльність, і особливо фізична праця, у стресовій ситуації виконує роль громовідводу – допомагає відволіктися від внутрішнього напруження.

Пригадати радісні події вашого життя, уявити, що ця ситуація повторилась і ви перебуваєте в цьому стані радості. Зробити таке саме обличчя, міміку, ходу, відчувати цей стан усім тілом.

Переключити увагу на інший захопливий, цікавий для вас вид діяльності.

Вправи на релаксацію

Вправа «Бурулька». Встаньте, закрийте очі, руки підніміть вгору. Уявіть, що ви бурулька. Напружте всі м'язи вашого тіла. Запам'ятайте ці відчуття, замір'те в цій позі на 1-2 хвилини. Потім уявіть, що під дією сонячного тепла ви починаєте повільно танути. Розслабте поступово кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т.д. Запам'ятайте відчуття в стані розслаблення. Виконуйте вправи до досягнення оптимального психоемоційного стану. Цю вправу можна виконувати лежачи на підлозі.

Вправа «Повітряна куля». Встаньте, закрийте очі, 12 руки підніміть вгору, наберіть повітря. Уявіть, що ви – велика повітряна куля, наповнена повітрям. Постійте в такій позі 1-2 хвилини, напружуючи всі м'язи тіла. Потім уявіть собі, що в кулі з'явився невеликий отвір. Повільно починайте випускати повітря, одночасно розслабляючи м'язи тіла: кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, корпусу, ніг і т.д. Запам'ятайте відчуття в стані розслаблення. Виконуйте вправи до досягнення оптимального психоемоційного стану.

Вправа «Муха». Сядьте зручно: руки вільно покладіть на коліна, плечі і голова опущені, очі закриті. Подумки уявіть, що на ваше обличчя намагається сісти муха. Вона сідає то на ніс, то на рот, то на лоб, то на очі. Ваше завдання: не відкриваючи очей, задіявши тільки м'язи обличчя, зігнати настирливу комаху.

Вправа «Лимон». Сядьте зручно: руки вільно, покладіть на коліна (долонями вгору), плечі і голова опущені, очі закриті. Подумки уявіть собі, що у вас в правій руці лежить лимон. Починайте повільно його стискати до тих пір, поки не відчуєте, що «вичавили» весь сік, розслабтеся. Запамятайте свої відчуття, тепер уявіть собі, що лимон знаходиться в лівій руці. Повторіть вправу. Знову розслабтеся і запамятайте свої відчуття. Потім виконайте вправи одночасно двома руками. Розслабтеся. Насолоджуйтеся станом спокою.

Висновки. На жаль, надзвичайні ситуації є частиною нашого повсякденного життя. У світі відбуваються різні події, серед яких і пандемія COVID-19. Завданням психологічної служби є підтримка усіх учасників освітнього процесу та надання інструментарію для подолання стресових станів та ПТСР.

Список використаних джерел

1. Психологічний супровід освіти в умовах пандемії Наукова доповідь на веб-конференції «Учені НАПН України українським вчителям», 27 серпня 2020 р. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/80>
2. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
3. Рекомендації щодо ведення осіб із посттравматичним стресовим розладом: <https://neuronews.com.ua/>
4. Устінов О.В. Первинна допомога при посттравматичному стресовому розладі <https://www.umj.com.ua/article/93730/pervinna-dopomoga-pri-posttravmatichnomu-stresovomu-rozladu>
5. Що треба знати про посттравматичний стресовий розлад <https://moz.gov.ua/article/health/scho-treba-znati-pro-posttravmatichnij-stresovij-rozlad>

Харченко Альбіна Миколаївна,
магістрантка спеціальності 053Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРОЯВИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

Актуальність дослідження. Праця вчителя відрізняється від інших видів професійної діяльності емоційною насиченістю, великою кількістю позаурочної роботи і складністю комплексу робочих днів, що обумовлює формування синдрому емоційного вигорання, що є причиною зниження якості роботи, втрати інтересу до неї, порушень фізичного і психічного здоров'я вчителя.

Вивчення емоційного вигорання та інших наслідків професійних стресів зумовлена не стільки їх негативними наслідками для ефективності праці, скільки тим, що стреси впливають на все життя людини, призводячи до втрати здоров'я, психологічних та особистісних змін. Соціальна значущість проблеми

та її недостатньо наукова розробленість зумовили вибір теми дослідження «Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів в навчально-реабілітаційних центрах».

Мета статті – визначити особливості та розкрити специфіку емоційного вигорання педагогів навчально-реабілітаційних центрів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проявів синдрому «професійного вигорання», а саме, вивчення причин цього явища, створення умов для профілактики забезпечить стабільність самій особистості і колективу, сприятиме позитивній атмосфері в освітньому процесі. Психологічна специфіка «професійного вигорання» залежить не тільки від зовнішніх факторів, але й від особистісного змісту мети діяльності, оцінки ситуації, в якій знаходиться людина [1]. Тому професійна діяльність може виступати лише приводом для виникнення стресового стану. При цьому справжні причини стресу – в особистісних особливостях людини: в її світогляді, потребах, мотивах і цілях, стереотипах сприймання, позиціях в міжособистісній взаємодії тощо. Список стрес-факторів досить широкий. Будь-які аспекти професійного середовища можуть розглядатись як причина стресу, якщо вони розцінюються особистістю як такі, що перевершують її можливості [2].

Досить часто можна спостерігати як у чоловіків, так і у жінок, професійне вигорання у віці 30 років. Можливою причиною є криза 30 років, яку психологи часто називають «проблемою сенсу життя». Оглядаючись на пройдений шлях, людина бачить, як вона при сформованому і зовні благополучному житті все-таки недосконала. Багато фахівців говорять про те, що критично переглядають своє життя. Відбувається переоцінка цінностей і буває так, що кар'єрні досягнення в цьому віці втрачають сенс.

Вивченню проблеми синдрому «емоційного вигорання» присвячено значну кількість робіт у зарубіжній науці та практиці (Е. Aronson, М. Leiter, С. Maslach, А. Pines, S. Jakson, S. Walkert інші). Інтерес вітчизняних науковців щодо цієї проблеми останнім часом значно розширився, з'явилася низка робіт таких авторів, як М. Авраменко, В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, А. Лужецька, К. Малевич, О. Мірошніченко, В. Орел, О. Папанова, Е. Старченкова та інші.

Слід констатувати, що питання вивчення і профілактики синдрому професійного вигорання знайшло належне відображення в теорії та практиці педагогічної науки, але потребує деталізації з точки зору діяльнісного підходу. Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що вивчення професійного вигорання та інших наслідків професійних стресів зумовлена не стільки їх негативними наслідками для ефективності праці, стільки тим, що стреси впливають на все життя людини, призводячи до втрати здоров'я, психологічних та особистісних змін [4].

Симптоми синдрому «професійного вигорання» можуть варіюватися від легких поведінкових реакцій (дратівливість, стомлюваність) до психосоматичних і невротичних розладів. Таким чином, порушення можуть зачіпати різні грані трудового процесу: професійну діяльність, особистість

професіонала, професійне спілкування. Ці порушення зумовлюють розвиток професійного вигорання – симптомокомплексу, що включає набір показників, під впливом яких руйнується особистість фахівця. Педагог не може повністю використовувати особисті можливості у зв'язку із станом психічної втоми, або втрачає свої трудові уміння і навички. У результаті відбувається порушення і деформація професійної діяльності, знижується результативність праці в цілому.

Синдром «професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Зважаючи на визначення стресового процесу за Г. Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження) «професійне вигорання» можна вважати стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження.

Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі «вчитель-учень» за таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Наразі почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо «педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до «професійного вигорання» [3].

Процес вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» і розвивається поступово. Спочатку у «вигораючого» починає зростати напруга у спілкуванні. Далі емоційна перевтома переходить у фізичну: людина не відчуває в собі сил для виконання навіть дріб'язкових справ, доводиться докладати багато зусиль, щоб примусити себе приступити до роботи.

Така втома може провокувати стан пригніченості, апатію, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги, дискомфорту. Стає усе важче зосередитись на виконуваній роботі, все частіше з голови вилітають важливі справи. Людина вже не завжди здатна стримати викликане оточуючими роздратування, виникає потреба усамітнитися, обмежити контакти. Якщо ж це не вдається, то спрацьовує певна захисна реакція організму, яка може виражатися у байдужості до людей, цинізмі і навіть агресії.

У процесі дослідження проблеми синдрому «емоційне вигорання» було визначено та проаналізовано теоретичні підходи до особливостей психологічних чинників емоційного вигорання педагогічних працівників; підібрано комплекс методик, спрямованих на вивчення психологічних чинників у даної категорії працюючих; підібрано профілактичні заходи щодо подолання емоційного вигорання у педагогів.

До симптомів «вигорання» відносяться: зниження мотивації до праці, незадоволеність від роботи, конфлікти на робочому місці, хронічна втома, нудьга, виснаження, нервозність, постійне хвилювання, дратівливість, дистанціювання від учнів, колег. Вигорання включає ряд симптомів, однак всі

вони ні в кого не проявляються одночасно, існують індивідуальні варіації, тому що «вигорання» – це реакція індивідуальна [5; 8].

Вигорання являє собою комплекс психічних переживань і поведінки, які відображаються на працездатності, фізичному і психічному самопочутті, а також на інтерперсональних відносинах працівника.

Ризик «вигорання» залежить також від того, наскільки функції, які виконують фахівці, відповідають їх статево-рольовій орієнтації. Встановлено, що чоловіки більш чутливі до ситуацій, які вимагають від них демонстрації маскулінних якостей, таких як фізичні дані, відвага, емоційна стриманість, демонстрація власних успіхів у роботі. Жінки більш чутливі до чинників «вигорання» при виконанні тих обов'язків, які потребують від них співчуття, виховних умінь, підкорення. Жінки схильні займати позицію «матері», що особливо помітно у царині освітньої діяльності. Ураховуючи, що велику частину професійної роботи жінка-учитель, жінка-викладач виконує поза межами навчального закладу (підготовка до занять, самоосвіта, підготовка дидактичних матеріалів, наукових праць тощо), поєднуючи професійні обов'язки з додатковими у порівнянні з чоловіками домашніми та родинними функціями, то ризик «психологічного вигорання» жінок-освітянок значно вищий, ніж чоловіків-педагогів [6; 7].

У міру набуття досвіду, це відчуття не зменшується, а навпаки – зростає. А разом із ним зростає усвідомлення своєї некомпетентності («Я знаю, що нічого не знаю») і крайньої відповідальності за долю учня.

При проведенні опитувальника «Психологічне вигорання» (розроблений Н. Водоп'яною, О. Старченковою на основі моделі Х. Масlach та С. Джексона), було з'ясовано, що більшість педагогічних працівників навчально-реабілітаційного центру (НРЦ) мають середній рівень емоційного виснаження (67%), середній рівень деперсоналізації (67%), високий рівень редукції особистих досягнень (54%). У групу з високим рівнем емоційного вигорання потрапили працівники, які мають професійний стаж 1-15 років, у групу з середнім рівнем 15-20 років, у групу з низьким – працівники, що мають більше 20 років стажу. Чоловікам більш притаманний високий рівень деперсоналізації, а жінки більш схильні до емоційного виснаження.

Результати методики «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова показали наступні результати: високий рівень психічного «вигорання» мають 40% респондентів, середній – 53%, вкрай високий – 7% респондентів. Щодо стажу роботи, найбільш «небезпечним» у діяльності педагога є період 11-16 років, коли симптоми «професійного вигорання» спостерігаються найчастіше.

Існування більшості проблем й труднощів педагогічної праці, як професії системи «людина-людина», підтвердились у результаті індивідуальних бесід з вчителями, у ході яких враховувалося, що якість отриманої інформації залежить від ступеня встановленого контакту. Узагальнивши багато визначень «вигорання», нами було виокремлено три головних компоненти: емоційне та / або фізичне виснаження, деперсоналізація й знижена робоча продуктивність.

У процесі досліджень було виявлено, що посилений контроль педагогічної діяльності фахівців, орієнтованих на творчу діяльність, є для них безперечним стресовим чинником. К. Кондо зазначає, що «креативні особистості» особливо чутливі до зовнішнього тиску, який може спричинити у них відмову від активної діяльності, пасивні форми протесту та психологічну пригніченість.

Результати проведеного емпіричного дослідження можливостей попередження та профілактики синдрому «емоційного вигорання» у вчителів навчальних закладів дозволили зробити висновки про те, що педагоги навчально-реабілітаційного центру мають різноманітні прояви синдрому «емоційного вигорання» і потребують подальшої серйозної та планомірної соціально-психологічної роботи з їх попередження та профілактики, що є необхідним для удосконалення їх професійної діяльності.

Висновки. Профілактика та корекція емоційного вигорання повинна включати в себе прищеплення особистості навичок адекватного обставинам емоційного реагування. Важливими для профілактики виникнення синдрому «емоційного вигорання» є навички володіння собою, уміння працювати з власними негативними емоціями, здатність до вільного, природного вияву почуттів та емоцій. Важливим елементом профілактики «професійного вигорання» у педагогічному середовищі, крім особистісно-психологічних чинників, є позитивний управлінський менеджмент.

Аналіз причин виникнення синдрому «емоційного вигорання», визначення методів запобігання його появі та шляхи подолання наслідків, інформування про результати дослідження шкільного психолога, консультантів, керівників навчальними закладами можуть стати вчасною та доречною допомогою у втіленні концепції загальної середньої освіти. Важливими профілактичними прийомами запобігання синдрому «професійного вигорання» у колективі можуть стати навіть зручно складений розклад уроків, коректна поведінка адміністрації закладу.

Перспективи подальших досліджень мають бути пов'язані з розробкою методичних рекомендацій щодо профілактичної та корекційної роботи з людьми різного досвіду (стажу) роботи; тренінгів, спрямованих на усвідомлення та подолання проявів емоційного й «професійного вигорання»; з розвитком окремими індивідами навичок самопізнання і саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. 2-е изд. СПб.: Сударыня, 2001. 434 с.
2. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы / Д. Брайт, Ф. Джонс. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.
3. Гроза И.В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание / И.В. Гроза // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 10. С. 63-64.
4. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.С. Ковальчук, Г.Л. Федосова, О.Ф. Філатова, О.А. Філь. К.: Міленіум. 2004. 24 с.

5. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.П. Жогно. Одеса, 2009. 21 с.

6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. Режим доступа: <http://resources.com.ua/news48034.html>

7. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. К, 2006. 365 с.

8. Mérida-López, S., & Extremera, (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. International Journal of Educational Research, 85, 121-130.

Хоменко Наталія Борисівна,
практичний психолог Охтирського міського
центру позашкільної науки –
Мала академія наук учнівської молоді

ПРОФІЛАКТИКА НЕГАТИВНИХ ЯВИЩ СЕРЕД ВИХОВАНЦІВ ЯК ОДНА З УМОВ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність дослідження. З кожним роком зростає кількість кризових явищ у дитячому та молодіжному середовищі. Вони тісно пов'язані не тільки з політичною, соціально-економічною ситуаціями та нестабільністю в суспільстві, а й з умовами виховання та побутовим неблагополуччям у сім'ях, недоліками в організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, негативним впливом на молодь антигромадських елементів тощо. Тому одним із основних напрямків діяльності психологічної служби Охтирського міського центру позашкільної освіти – Мала академія наук учнівської молоді сьогодні є профілактика негативних явищ серед вихованців, як одна з умов створення безпечного середовища в навчальному закладі.

Мета дослідження – розкрити особливості профілактики негативних явищ серед вихованців.

Виклад основного матеріалу. Негативними явищами на заняття наших гуртків можна вважати розповсюджені та важкі для подолання дітей соціальні та особистісні проблеми, а також такі особливості поведінки, способу життя дітей, які, з одного боку, являють собою загрозу для фізичного і психічного здоров'я дітей, заважають її розвитку та соціалізації, а з іншого – є небезпечними для повноцінної життєдіяльності інших осіб, для нормального функціонування суспільства.

У наш час до негативних явищ у дитячому середовищі, як правило, відносять:

- булінг;
- дитячу бездоглядність і безпритульність;

- агресивну поведінку дітей, насильство, деструктивні міжособистісні та міжгрупові конфлікти, запеклу боротьбу за лідерство, зовні немотивовані агресивні виплески, спрямовані на оточуючих, вандалізм, тощо);

- адиктивну поведінку – поведінку, що призводить до узалежнення від певних видів активності (азартних чи спортивних ігор, роботи за комп'ютером, ризикованих захоплень, тощо);

- правопорушення і злочинність;

- суїцидальну поведінку.

Між тим причини поширення негативних явищ слід шукати як у соціальних умовах існування, так і в її психологічних особливостях.

Виділяють ряд соціальних і особистісних чинників, які сприяють появі та поглибленню негативних явищ взагалі, роблять дітей більш вразливими щодо їх впливу.

Серед соціальних чинників слід визначити такі:

- соціально-економічна криза;

- криза суспільної моралі;

- неефективне функціонування інститутів суспільного виховання (сім'я, установи освіти, культури, ЗМІ тощо), дозвілля, охорони правопорядку, соціального захисту;

- наявність у культурі населення або окремих соціальних груп традицій і цінностей, протилежних цінностям.

Деякі соціально-демографічні та психологічні риси дітей людини роблять її більш вразливою щодо соціальних проблем і негативних явищ. Серед них варто назвати:

- соціальну нерівність дітей стосовно дорослих;

- відсутність у більшості належної професійної кваліфікації й досвіду роботи, грошових накопичень і незалежних матеріальних умов існування робить їх неконкурентоспроможними порівняно із дорослими;

- брак життєвого досвіду, вмінь і навичок вирішення проблем;

- залежність від дорослих (насамперед від батьків) у вирішенні життєвих проблем;

- наявність у культурі суспільства специфічних норм, що обмежують поведінку дітей та молодих людей; більш м'які санкції за порушення соціальних норм;

- актуальність потреби у самопізнанні та самоствердженні, схильність молодих людей до експериментування.

Серед особистісних чинників, що знижують адаптивні можливості окремої дитини чи молодої людини, роблять її більш вразливою щодо негативного впливу соціальних проблем, призводять до девіантної поведінки, можна виділити:

- характерологічні відхилення, акцентуації характеру, психопатії;

- проблеми емоційно-вольової сфери (дратливість, невитриманість, тривожність, несамотійність тощо);

- наявність невирішених внутрішньоособистісних конфліктів;

- несформованість системи ціннісних орієнтацій, невизначеність сенсу життя, довготривалих життєвих планів;
- негативний досвід, отриманий у батьківській сім'ї чи неформальному оточенні;
- стійкий конфлікт із соціальним оточенням;
- відсутність належної освіти чи виховання [2].

Таким чином, соціальні умови і обставини зменшують можливість дітей для самоствердження, самореалізації, задоволення інших потреб, а брак досвіду, знань, вмінь, певні особистісні риси не дозволяють знайти адекватний і нешкідливий спосіб поведінки.

Отже, профілактика негативних явищ у дитячому середовищі спрямована на створення можливостей для своєчасного вирішення своїх проблем та розвиток їх здатності знаходити нешкідливі шляхи задоволення потреб.

Профілактика (у пер. з грецької – попередження) є складовою частиною будь-якої діяльності. Вона включає комплекс заходів, які повинні попередити погіршення стану об'єкта діяльності й виникнення проблем. Особливо профілактика є актуальною щодо соціальних проблем та негативних соціальних явищ, запобігти яким часто простіше, ніж подолати їх негативні наслідки.

Метою профілактики негативних явищ у дитячому колективі є створення безпечного середовища в навчальному закладі, забезпечення умов для уникнення чи подолання проблем, для повноцінного розвитку і життєдіяльності вихованців та задоволення ними своїх потреб у такий спосіб, що не призводить до негативних наслідків.

Залежно від вибору об'єкта впливу виділяють такі типи соціально-педагогічної профілактики:

1. Загальна профілактика – охоплює вихованців усіх вікових категорій в нашому закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин виникнення залежностей.
2. Спеціальна профілактика – орієнтована на окремі групи, котрі знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (вихованці групи та зони ризику).
3. Індивідуальна профілактика – спрямована на окремих вихованців з метою подолання специфічних для них проблем.

Залежно від того, на якому етапі розвитку проблеми та її впливу на дітей проводяться профілактичні заходи, виділяють такі види соціально-педагогічної профілактики: первинна, вторинна й третинна.

Первинна профілактика – це сукупність заходів, що мають інформаційно-пояснювальний характер, спрямованих на підвищення обізнаності з певних питань, формування цінності здоров'я та відповідних якостей особистості, а також навичок, що допоможуть їй відмовитися від певних стандартів поведінки та негативних звичок.

Вторинна профілактика передбачає обмеження поширення певних негативних явищ, що наявні в суспільстві чи в соціальній групі, попередження

загострення таких явищ та їх наслідків, на запобігання поглибленню соціальної дезадаптації осіб, яким властива асоціальна чи небезпечна поведінка.

Третинна профілактика спрямована на адаптацію учасників подій до вже наявної в них проблеми, відновлення особистісного й соціального статусу людини, а також на попередження рецидивів асоціальної або небезпечної поведінки осіб, яким була властива така поведінка.

Психологічною службою Охтирського міського центру позашкільної освіти – Мала академія наук учнівської молоді на етапі первинної профілактики систематично проводяться зустрічі зі спеціалістами: лікарями-наркологами Юшкевич Іриною Дмитрівною, Бондаренко Світланою Дмитрівною, лікарем-гінекологом Соромітько Іриною Володимирівною, лікарем Клініки Дружньої до молоді Мучник Анною Моїсеєвною, спеціалістами безоплатної правової допомоги, начальником сектору ювенальної превенції відділу превентивної діяльності Охтирського відділу поліції Бичковим Василем Володимировичем.

З метою популяризації серед підлітків і молоді здорового способу життя й важливості цих аспектів для стану здоров'я у майбутньому з вихованцями проводяться заняття за програмою «Дорослішай на здоров'я», практичні заняття «Відверто про потаємне» з вихованцями закладу, «Цінності мого життя», заняття «Моє здоров'я – вплив алкогольних та наркотичних речовин на здоров'я молоді», тематичні акції «Цукерка чи цигарка», «Цигарка чи здоровий спосіб життя», «Кидай палити – будь здоровим» до Всесвітнього дня боротьби з тютюнопалінням та Міжнародного дня відмови від куріння, круглі столи та акції до Дня порозуміння з ВІЛ-інфікованими та хворими на СНІД «Молодь проти СНІДу».

Спеціалістом психологічної служби проводяться тренінгові заняття з метою попередження Інтернет залежності та залежності від соціальних мереж.

Систематично проходять практичні заняття «Життя людини – найвища цінність», «Подорож під назвою «Життя» з вихованцями всіх категорій і вікових груп з метою профілактики суїцидальної поведінки серед дітей, розглядалися питання щодо цінностей життя, надається інформація про місця, де можна отримати допомогу, якщо потрапили в складні життєві обставини, на сайті нашого закладу та були розміщені телефони довіри.

З метою профілактики стресових станів, жорстокого поводження з дітьми, профілактики насильства в групах Вайбер психолог надає інформацію з тем: «Сім'я – простір без насильства». Пройшли акції «Я проти насилля! А ти?», «16 днів проти насилля», практичні заняття «Як вберегти себе від насилля та булінгу», заняття з елементами тренінгу «Скажемо насиллю – ні!» з метою попередження та уникнення насилля, булінгу в учнівському середовищі та створення безпечного середовища в навчальному закладі.

З метою попередження торгівлі людьми впроваджується програма «Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція», проходять практичні заняття «Як підвищити рівень усвідомлення проблеми торгівлі людьми», «Формування моделі безпечної поведінки в разі виїзду та перебування за кордоном», під час яких вихованці мають змогу усвідомити

актуальність даної проблеми та визначили способи профілактики торгівлі людьми.

Висновки. Отже, профілактика негативних явищ в дитячому колективі займає важливу роль у виховній роботі навчального закладу і потребує об'єднаних зусиль педагогів, працівників психологічної служби, батьків. Значна увага при профілактиці повинна приділятися саме первинному рівню, адже краще попередити негативні прояви, сформувати стійкі риси характеру особистості, які унеможливають девіантну чи адитивну поведінку.

Список використаних джерел

1. Лютий В.П. Соціальна профілактика негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі: Навчальний посібник. Київ: Академія праці і соціальних відносин, 2004. 42 с.
2. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. К., 2000. 200 с.
3. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методичні аспекти). Ч.1. Навчальний посібник для дистанційного навчання. УжНУ, 2000. 192 с.
4. Сучасні підходи у сфері охорони здоров'я та його популяризації: Методичні матеріали для тренера / Упоряд.: Н.В. Зимівець, В.В. Крушельницький, Т.І. Мірошніченко: За загальною ред. І.Д. Звереві. Київ: Наук. світ, 2003. 95 с.
5. Формування здорового способу життя: Навч. посіб.: Для слухачів курсів підвищення кваліфікації держ. Службовців. Київ: УІСД, 2000. 232 с.

Хоруженко Алла Вікторівна,
практичний психолог Комунального закладу
Сумської обласної ради
«Лебединська спеціальна школа»

РОЗВИТОК ДОВІЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ТОНКОЇ МОТОРИКИ РУКИ У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (ГЛУХОТА, ЗПР)

Актуальність дослідження. Поряд зі здоровими дітьми зростають і виховуються діти з порушеннями фізичного та розумового розвитку. Вони, як і всі громадяни нашої держави, мають право на здобуття якісної освіти. Саме спеціальна освіта забезпечує навчання і виховання дітей з порушенням слуху нарівні з їх здоровими однолітками і має мету інтеграції та соціальної адаптації їх у суспільстві. Одне з головних завдань спеціальної школи – реалізація потенційних можливостей кожної дитини. Таким чином реалізовується право кожної людини на освіту в доступній для неї формі.

Глухі діти мають глибоке стійке двостороннє порушення слуху, яке може бути спадковим, вродженим або придбанним в ранньому дитинстві – до оволодіння мовою. Глухота викликає вторинні зміни в психічному розвитку дитини – більш повільний з великою своєрідністю розвиток мови. Порушення слуху і недорозвиток мови тягнуть за собою зміни у розвитку всіх пізнавальних

процесів дитини, у формуванні її вольової поведінки, емоцій і почуттів, характеру та інших сторін особистості.

Багато вихованців спеціальної школи окрім порушення слуху мають складну структуру вади за рахунок різних неврологічних розладів (перенесене органічне ураження ЦНС в результаті пологових травм, перенесення менінгококової інфекції). У більшості випадків (від 20% до 35% – в різних класних колективах) у школярів з глухотою спостерігається затримка психічного розвитку (ЗПР). У своєму психофізичному розвитку вони відстають від глухих дітей, які не мають інших порушень розвитку: в розвитку довільної практично-предметної діяльності, в розвитку зорового сприйняття, наочного мислення, образної пам'яті, словесної мови, в оволодінні сприйняттям мови і вимовою, в засвоєнні значень слів, що позначають предмети і явища найближчого оточення, в оволодінні зв'язним мовленням. Тому, корекційна робота практичного психолога повинна бути спрямована на формування тих сторін психічної діяльності, які визначають низьку ефективність навчальної діяльності дітей даної категорії. Причиною неуспішності в навчальній діяльності дітей зі складними порушеннями розвитку (глухота, ЗПР) є несформованість психічних функцій, недостатньо розвинена інтелектуальна й емоційно-вольова сфери.

Мета дослідження – розкрити зміст і структуру програми щодо розвитку довільної сфери та тонкої моторики руки дітей початкової школи із складними порушеннями (глухота, ЗПР).

Виклад основного матеріалу. У даній програмі особлива увага приділяється розвитку довільності, оскільки для дітей 6-7-річного віку вона знаходиться в зоні найближчого розвитку, а також розвитку операцій аналізу і синтезу, що є необхідною умовою для продуктивного запам'ятовування і мислення, та формування звички самоконтролю – необхідної умови для переходу до самостійної роботи дитини («Подивись! Все правильно?») Самоконтроль розглядається як підготовчий етап для слухового самоконтролю, що є складним для дітей з порушенням слуху.

У групу корекції відбираються діти зі складними порушеннями (глухота, ЗПР), які мають суттєві труднощі у навчанні. Як правило, у дітей даної категорії вузький кругозір, знижена пізнавальна активність, спостерігаються порушення пізнавальної діяльності.

Заняття в групі спрямовані на компенсаторно-корекційний розвиток психічних функцій, подолання труднощів в найбільш порушених ланках психічної діяльності (розвиток довільної уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій та тонкої моторики ведучої руки).

Мета програми: сприяти розвитку пізнавальних процесів молодших школярів як умови успішного навчання.

Основні завдання програми: підвищення рівня розвитку властивостей уваги: розширювати обсяг, формувати стійкість, здатність до розподілу та переключення; слухо-зоро-тактильного сприймання; зорової, слухової,

сенсорної пам'яті; мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації; моторики, особливо дрібних рухів рук та пальців.

Розширювати кругозір, активний та пасивний словниковий запас.

Навчати вольовій регуляції своїх дій; формувати навички самоконтролю.

Предмет корекції: пізнавальна та емоційно-вольова сфери.

Категорія учасників: учні початкової школи.

Методи: дидактичні ігри; завдання типу коректурних проб; вправи на розвиток стійкості та концентрації уваги; вправи на розвиток сприйняття, пам'яті, мисленнєвих операцій; малювання; обговорення.

Організація корекційної роботи:

Форма проведення – групова (3-5 чол.), індивідуальна (за потребою).

Загальна кількість занять – 20. Завдання і вправи для кожного заняття підібрані за ступенем зростання їхньої складності.

Тривалість занять – 25-30 хв.

Періодичність зустрічей – 2 рази на тиждень.

Навчально-тематичний план

Зміст занять	Дата	Зміст занять	Дата
Заняття 1. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Дівчатка» 3. Вправа «Знайди пару» (за розміром) 4. Вправа «Збери врожай» (окремо овочі, окремо фрукти) 5. Малювання по крапках (метелик, квіточка) 6. Вправа «Склади картинку» (з 2-4 частин) 7. Підсумок заняття		Заняття 2. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Дівчатка» 3. Вправа «Знайди пару» (за формою) 4. Вправа «Четвертий зайвий» (на картинках: іграшки, овочі, фрукти) 5. Малювання по крапках «Хто це?» (заєць) 6. Вправа «Склади картинку» (з 4-6 частин) 7. Підсумок заняття	
Заняття 3 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Поросята» 3. Вправа «Знайди пару кожному м'ячику» (за кольором) 4. Вправа «Четвертий зайвий» (на картинках: тварини, одяг, посуд) 5. Малювання по крапках «Домалой» (птахи) 6. Вправа «Склади картинку» (з 6-8 частин) 7. Підсумок заняття		Заняття 4. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Поросята» 3. Вправа «Знайди пару» (за розміром та кольором) 4. Вправа «Розклади одяг» (легкий, теплий) 5. Малювання по крапках «Домалой» (літак, вертоліт) 6. Вправа «Склади картинку» (з 8-10 частин) 7. Підсумок заняття	

Заняття 5. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Корівки» 3. Вправа «Знайди пару» (за розміром та формою) 4. Вправа «Хто де живе?» (розкласти тварин: свійські, дикі) 5. Проходження лабіринту «Чия мрія?» 6. Вправа «Склади фігурку» (слоник) 7. Малювання по крапках «Обведи та розфарбуй» (білка) 8. Підсумок заняття		Заняття 6. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Корівки» 3. Вправа «Знайди пару» (за формою та кольором) 4. Вправа «Хто що їсть?» 5. Проходження лабіринту «Дізнайся, чим буде займатися дівчинка» 6. Вправа «Склади фігурку» (собачка) 7. Малювання по крапках «Обведи та розфарбуй» (кінь) 8. Підсумок заняття	
Заняття 7. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Чоловічки» 3. Вправа «Знайди пару» (за формою, розміром та кольором) 4. Вправа «Назви одним словом» (овочі, фрукти, одяг, взуття) 5. Вправа «Склади фігурку» (мишка) 6. Проходження лабіринту «Допоможи хлопчику» 7. Вправа «Обведи та розфарбуй» (фарби на палітрі) 8. Підсумок заняття		Заняття 8. 1. Вітання 2. Завдання типу коректурних проб «Чоловічки» 3. Вправа «Знайди пару кожному предмету» (за призначенням) 4. Вправа «Знайди зайвий предмет» 5. Вправа «Склади фігурку» (трактор) 6. Вправа «На прогулянці» (проходження лабіринту) 7. Вправа «Обведи та розфарбуй» (їжак) 8. Підсумок заняття	
Заняття 9. 1. Вітання 2. Коректурні проби (в тексті викреслюємо букву «А») 3. Вправа «Четвертий зайвий» (в поняттях) 4. Вправа «Назви всі овочі» 5. Вправа «Допоможи ведмедику» 6. Вправа «Знайди відмінності» (собачка з м'ячем) 7. Вправа «Обведи і розфарбуй» (кіт) 8. Підсумок заняття		Заняття 10. 1. Вітання 2. Коректурні проби (в тексті викреслюємо букву «Б») 3. Вправа «Назви одним словом» (поняття) 4. Вправа «Назви всі фрукти» 5. Гра «Що до чого?» 6. Вправа «Знайди відмінності» (зайчик у лісі) 7. Вправа «Обведи та розфарбуй» (зима) 8. Підсумок заняття	
Заняття 11. 1. Вітання 2. Коректурні проби (в тексті підкреслюємо букву «О», викреслюємо «В») 3. Вправа «Зроби малюнки в кожному ряді однакові» 4. Вправа «Назви протилежне слово» (за малюнками)		Заняття 12. 1. Вітання 2. Коректурні проби (в тексті викреслюємо букву «У», підкреслюємо «А») 3. Вправа «Продовж візерунок» 4. Вправа «Встанови послідовність дій» 5. Вправа «Назви протилежне за	

5. Вправа «Знайди 7 відмінностей» 6. Вправа «Виший рушничок кольорами веселки» 7. Підсумок заняття		змістом слово» 6. Вправа «Розфарбуй малюнок» (білка) 7. Підсумок заняття	
Заняття 13. 1.Вітання 2. Вправа «Знайди числа» 3. Вправа «Що кому подарували?» 4. Гра «Хто? Що?» 5. Вправа «Допоможи царівні» (лабіринт) 6. Вправа «Домалюй картину художника» 7. Підсумок заняття		Заняття 14. 1.Вітання 2. Вправа «Знайди числа» 3. Вправа «Об'єднай предмети в пари» 4. Гра «Він, вона, воно, вони» 5. Вправа «Допоможи Даші» (лабіринт) 6. Вправа «Домалюй другу половину предмета та розфарбуй» 7. Підсумок заняття	
Заняття 15. 1.Вітання 2. Вправа «Знайди числа» 3. Вправа «Напиши навпаки» (2 слова) 4. Гра «Що змінилося?» 5. Вправа «Розклади овочі по кошиках» (великий-малий) 6. Вправа «Знайди метеликів та розмалюй» 7. Підсумок заняття		Заняття 16. 1.Вітання 2. Вправа «Знайди числа» 3. Вправа «Напиши навпаки» (3 слова) 4. Гра «Що змінилося?» 5. Вправа «Поеднай предмети в пари» (відповідно професії) 6. Вправа «Знайди і розфарбуй звірів» 7. Підсумок заняття	
Заняття 17. 1.Вітання 2. Вправа «Знайди числа» 3. Вправа «Напиши навпаки» (4 слова) 4. Гра «Запам'ятай» 5. Вправа «Назви, що не підходить?» 6. Вправа «Продовж візерунок» 7. Підсумок заняття		Заняття 18. 1.Вітання 2. Вправа «Розташуй позначки відповідно до цифр» 3. Вправа «Напиши навпаки» (складніші слова) 4. Гра «Що змінилося?» 5. Вправа «З'єднай по-порядку» (білочка) 7. Підсумок заняття	
Заняття 19. 1.Вітання 2. Вправа «Розташуй позначки відповідно до цифр» 3. Вправа «Напиши навпаки» (своє ім'я...) 4. Гра «Запам'ятай» 5. Вправа «Назви, що не підходить?» 6. Вправа «Розмалюй» 7. Підсумок заняття		Заняття 20. 1.Вітання 2. Вправа «Розташуй позначки відповідно до цифр» 3. Вправа «Напиши навпаки» (ім'я вчителя...) 4. Гра «Запам'ятай» 5. Вправа «Назви, що не підходить?» 6. Малювання автопортрету 7. Підсумок заняття	

Висновки. Програма сприяє підвищенню рівня розвитку пізнавальних процесів та загальних інтелектуальних здібностей, підсиленню довільності психічних процесів, розширенню словникового запасу, покращенню стану

дрібної моторики учнів із складними порушеннями розвитку (глухота, ЗПР). Таким чином, діти даної категорії зможуть більш успішно здобувати знання і набувати навчальні навички.

Список використаних джерел

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002. 224 с.
2. Королева І.В. Діагностика та корекція порушень слухової функції у дітей раннього віку. СПб., 2005. 288 с.
3. Психологія глухих людей / під редакцією І.М. Соловйова та ін. М., 1971.
4. Сурдопедагогіка / під редакцією Є.Г. Речицький. М., 2004. 655 с.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М., 1998.
6. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., 1995.
7. Газета «Практична психологія та соціальна робота» №2-3, 2003.
8. Навчалочка. Збірник розвивальних завдань: посібник для дітей 5-6 років / Укл. Н.М. Коваль. Х.: Весна, 2011. 96 с.
9. Ангелятко. Розвивально-пізнавальний журнал. Львів: ТзОВ «Країна Ангелят», 2006.
10. Розвиваючі розмальовки. Київ: ТОВ «Перо».

Чернова Вікторія Василівна,
магістрантка спеціальності Психологія»
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізького національного університету
Поплавська Анжеліка Петрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Запорізького національного університету

АКСІОСФЕРА УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ІСТОРИЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ

Актуальність дослідження. Ціннісні орієнтації суспільства перебувають у площі філософських наукових досліджень, а між іншим, саме цінності мають значний вплив на консолідацію нації і є рушійною силою людської повсякденної поведінки, тому потребують розгляду у системі психологічних наук. Усвідомлення рівня впливу історичних чинників на систему цінностей українців дають змогу зрозуміти та проаналізувати чинники, через які відбувається ті або інші процеси у суспільстві, сприяти попередженню негативних ситуацій у майбутньому, а також – допомогти простежити та глибше осягнути специфіку цінностей різних категорій населення. Наприклад, дослідження цінностей сучасної молоді дозволить сформувати якісніший підхід до національно-патріотичного виховання. Варто зазначити, що частково питанням цінностей української молоді та впливу різних історичних подій на них присвячена значна кількість робіт. Утім, на нашу думку, у цих

дослідженнях бракує систематизованого підходу. Саме через це вважаємо доцільним говорити про актуальність дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати взаємозв'язок між різними історичними епохами та цінностями українського суспільства.

Виклад основного матеріалу. Національна аксіосфера України упродовж свого існування зазнала численних трансформацій. Ця еволюція пов'язана із багатьма чинниками: історичними подіями, зміною поколінь, інформатизацією суспільства, розвитком технологій, переходом від авторитарного до демократичного суспільства тощо. Еволюцію ціннісної системи нашої держави доцільно розглядати у зв'язці з її історичними періодами, а саме:

1. Додержавний етап. У цьому періоді превалювали матеріалі цінності та базові потреби, оскільки у зв'язку з відповідними обставинами життя для наших пращурів на цьому етапі важливо було мати відчуття безпеки, захисту та комфорту. Незважаючи на переважання матеріальних цінностей у цьому історичному контексті, додержавницький суспільний лад базувався на взаємоповазі та рівності усіх його членів.

2. Період існування Київської Русі. За деякими даними, саме тоді почали формуватися основу українського менталітету, культури та духовності, а, відповідно, й закладатися фундамент аксіосфери [3]. Можна стверджувати, що цінності цього часу є більш духовними. Саме за часів Київської Русі окреслюється ідейне наповнення звичаєвого права, яке включає у себе такі основні цінності: гуманізм, повагу до життя, усвідомлення цінності кожної людини, заперечення авторитаризму, патріотизм і любов до всього живого.

Більше того, за дослідженням С. Холоднюка, саме у цей період великої ваги набирають такі індивідуальні цінності, як «розум, мудрість, освіченість, свобода, моральність, працелюбність»; «самоутвердження, реалізація професійно-творчих сил у господарській, суспільно-політичній, культурній сферах» та «інтереси Русі» [7]. Відзначимо, що з прийняттям християнства цінності цієї релігії починають відігравати важливу роль не тільки у житті окремої людини, а й у процесі державотворення.

3. Можна стверджувати, що традиції права та ціннісних орієнтирів Київської Русі продовжуються у періоді існування Галицько-Волинського князівства. Церква була джерелом збереження цінностей Київської Русі, саме тому консолідувала навколо себе суспільство. Поруч із цим, у цей період до системи цінностей починають додаватися такі важливі блоки, як: освіта, культура, міжкультурні зв'язки.

4. Доба литовського панування продовжуються традиціями попереднього періоду, оскільки нова влада керувалася гаслом «Ми старини не рушимо й новини не вводимо» [8]. Історикиня І. Ворончук зазначає, що родинні цінності, зокрема, братня підтримка і солідарність у цей період дещо занепадають у зв'язку із тим, що «...діти доволі рано виходили з родини, то між старшими і молодшими не встигали визріти близькі емоційні стосунки», а інколи навіть між батьками і дітьми виникали конфлікти за спадщину [2].

5. Одним із найбільш значимих етапів в еволюції аксіосфери України є доба Козаччини.

Про це свідчить і кількість наукових розвідок на тему цінностей козаків. Центральне місце у ній посідає колективна воля, а серед інших найголовніших із них такі: «...глибоко демократичні засади життя, принципи братерства та порядності, рівноправності та солідарності, виборність гетьмана та козацької старшини, справедливе козацьке судочинство, республіканський лад» [4].

6. Україна у складі Австрійської та Російської імперій. У цей час у культурі простежуються домінування цінностей романтизму – культу почуттів, любові до оточуючого світу та природи; інтерес до минулого та фольклору; не менш важливими були цінності саморозвитку, самовираження та висловлювання власної думки, рідної мови. У цей період розвиваються усвідомлення цінностей прав людини, демократії, набирає обертів національне відродження – як на фольклорно-етнографічному, так і на культурно-просвітницькому та на політичному рівнях. Домінантною цінністю цього часу, на нашу думку, є національна свідомість [6].

7. Період боротьби за возз'єднання (1917 – 1920 рр.) закріпив у системі цінностей національну свідомість, консолідованість суспільства та патріотизм. Більше того, «Ідеологія революції сформувалася на базі загальних європейських демократичних цінностей та визнання права нації на самовизначення. Носієм цієї ідеології була українська інтелігенція» [1].

8. Національна аксіосфера у радянську добу зазнала значних змін, декі з яких ще досі не подолані. Чужі нашій історії та державі ціннісні орієнтири насаджалися більшовицькою агітацією й пропагандою. У першу чергу, у цей період занепадають індивідуальні людські цінності, поступившись цінностям колективним. Так само на далекий план відходять цінності національної ідентичності, які підмінюють міфом про «одну державу, один народ».

Дослідниця О. Тарапон зазначає, що в умовах тоталітаризму СРСР «...головними стали цінності виживання, практика відсторонення від державних процесів, пасивна позиція громадян і недовіра до заходів влади» [5]. Руйнування зазнали і християнські цінності через просування атеїзму як єдиного правильного світосприйняття.

9. Зі здобуттям незалежності українське суспільство залишилось у певному стані невизначеності у плані цінностей. Вважаємо, що такий стан, у якому опинилась нація, можна порівняти із психологічним явищем когнітивного дисонансу через зіткнення суперечливих поглядів, установок і, відповідно, цінностей. Дві останні революції в Україні (Помаранчева та Революція Гідності) довели, що конфлікт цінностей у національній свідомості все ж існує: старе сприйняття світу бореться з новим; демократичні прагнення – з авторитарними прагненнями влади; європейські цінності – з радянськими.

10. На нашу думку, на даний момент останнім етапом в еволюції національної аксіосфери України можна беззаперечно вважати Революцію Гідності, оскільки вона не тільки визначила європейський вектор розвитку держави, але і консолідувало суспільство, згуртувавши його навколо

демократичних цінностей свободи та прав людини. Дозволимо собі уточнення, що в основу ідеології Революції Гідності лягли такі цінності: воля, боротьба з корупцією та прозорість влади, розбудова громадянського суспільства, права людини, європейський вектор розвитку держави, гідність, справедливість, патріотизм, єдність тощо.

Висновки. Дослідження еволюції національної аксіосфери привело нас до висновків, що кожен її окремий етап пов'язаний із конкретним історичним періодом. Усього ми виокремили 10 етапів розвитку ціннісних пріоритетів українців упродовж історії, включно з останнім, яким, на нашу думку, є період Революції Гідності. Фундаментальними ціннісними орієнтирами для українців є поняття свободи, національної ідентичності, миру, міжкультурних і міжнародних зв'язків та єдність. Отже, можна стверджувати, що історичні чинники мають потужний вплив на формування ціннісної сфери життя суспільства.

Список використаних джерел

1. Верстюк В. Українська революція 1917-1921 рр. URL: <https://bit.ly/2Sp5uqj> (дата звернення: 20.04.2021).
2. Ворончук І. Родина в XVI–XVII ст.: брати у внутрішніх взаємостях (за матеріалами Волині). Україна і Велике князівство Литовське в XIV–XVIII ст.: політичні, економічні, міжнаціональні та соціокультурні відносини в загальноєвропейському вимірі : тези доповідей V Міжнародної наукової конференції. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 50-54.
3. Жовтобрюх М. Ідеї гуманізму в українському праві Київської Русі. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2000. № 10. С. 151-156. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2000_10_31 (дата звернення: 20.04.2021).
4. Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність. К. : МАУП, 2007. 384 с.
5. Тарапон О. Ціннісні орієнтири в Україні в умовах формування тоталітарного менталітету 1920-1930-х рр.. *Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*. 2017. № 2. С. 9-25.
6. Українські землі у складі Російської імперії 18-19 століття. URL: <https://bit.ly/3aEdf1B> (дата звернення: 25.04.2020).
7. Холоднюк С. Розуміння соціально-правової цінності людини у період Київської Русі. *Публічне право*. 2017. № 2. С. 283-290. URL: <https://bit.ly/3eQDzJq> (дата звернення: 25.04.2020).
8. Черкас Б. До питання про місце та роль ВКЛ в історії України. Україна і Велике князівство Литовське в XIV–XVIII ст.: політичні, економічні, міжнаціональні та соціокультурні відносини в загальноєвропейському вимірі : тези доповідей V Міжнародної наукової конференції. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 11-14.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. Проблема конфліктності в підлітковому віці неодноразово привертала увагу дослідників складністю та багатоманіттю проявів. Особливості цього бурхливого періоду в житті дитини, а також невміння обирати конструктивні типи поведінки в конфліктній ситуації створюють багато проблем. Ці проблеми можуть виникати при спілкуванні з дорослими та однолітками, а також при вирішенні життєво важливих питань.

Підлітковий вік – це вік, який супроводжується інтенсивними змінами. Насамперед це зміни пов'язані з перебудовою організму у фізіологічному і психологічному плані. Починаючись з кризи, весь період зазвичай проходить важко для підлітка та для близьких їй дорослих. Тому підлітковий вік іноді називають «затягнутою кризою». Саме в цьому віці підлітки потребують особливого розуміння та допомоги, так як саме в цей час закладаються основні соціальні зв'язки, відносини з суспільством, відбувається соціальне становлення людини, професійне самовизначення. Для підліткового віку характерна неврівноваженість, емоційність, підвищена імпульсивність та конфліктність. Цей період є дуже важливим для подальшого формування особистості, тому він потребує ретельного дослідження та вивчення.

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, і в їх конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції. Для зниження гостроти подібних явищ і більш продуктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, необхідно їх психологічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками вчителя та шкільного психолога багато в чому визначається розумінням вікової специфіки конфліктності та обранням адекватних засобів і способів роботи з ними [2].

Вивченням проблем корегування, регулювання та зниження конфліктів у підлітків займалися ряд науковців (Г.І. Макартичова (2008), І. Авідон, О. Гончукова (2008), Н.Н. Васильєв (2007), Л.М. Семанюк (1996), В.І. Санташов (2009), Н.В. Гришина (1993), Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова (2000), Т.А. Колпачьова, Н.Е. Ковтун, О.М. Курбанова (2010), Дж. В. Бертон (2009) та інші. Перші теоретичні та експериментальні дослідження міжособистісних конфліктів були проведені К.Ц. Левіним, який розглядав їх у контексті задоволення – незадоволення потреб особистості.

Як зазначають дослідники, важливу роль при вирішенні конфліктної ситуації відіграють і індивідуально-типологічні особливості, такі як: характер, темперамент, акцентуації характеру а також рівень агресивності.

Мета дослідження – розглянути вплив індивідуально-типологічних особливостей, на виникнення конфліктної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Майбутнє психічне здоров'я підлітків залежить від багатьох факторів. Однією з найголовніших умов формування гармонійно розвиненої особистості є подолання проявів її конфліктної. Тому від того, як підлітки навчаються знаходити конструктивні шляхи у вирішенні життєвих проблем, залежить їх майбутнє.

У зв'язку з особливостями фізичного розвитку слід зазначити характерну для підліткового віку деяку невірноваженість характеру, підвищену збудливість, порівняно часті, швидкі і різкі зміни настрою. Ці риси в поєднанні з бурхливою енергією, активністю при недостатній дисциплінованості і витримці призводять нерідко до таких проявів у дитячих колективах, як крикливість, несерйозність, метушня, біганина по сходах і т.д. Зрозуміло, усі ці риси не є неминучими супутниками підліткового віку. У добре організованих колективах із твердими вимогами до них картина поведінки підлітків інша. Але бадьорість, життєрадісність, оптимізм у сполученні з активністю й ініціативністю роблять підлітків дуже рухливими, галасливими та імпульсивними [1].

На сучасному етапі розвитку суспільства молоді люди підліткового віку зіштовхуються з проблемами, що виникають у різних сферах життя. Не винятком є і взаємостосунки з оточуючими людьми, що часто супроводжуються проявом ворожості, агресивності, конфліктності, нетерпимості, нестриманості, прагненням принизити співбесідника. Причинами такої поведінки є особистісні, ситуативні, суб'єктивні чи об'єктивні чинники. Саме тому, проблема вирішення, зниження та профілактики конфліктів та конфліктної поведінки у підлітків є актуальною та потребує уваги дослідників [3].

Для розв'язання поставлених завдань нами було проведено дослідження впливу індивідуально-типологічних особливостей на конфліктну поведінку у підлітків. Під час проведення дослідження було використано комплекс методів дослідження, зокрема, аналіз та синтез накопиченого матеріалу, дедуктивні та індуктивні методи дослідження на базі психологічної літератури; методи математичної статистики, метод спостереження, бесіда. Для дослідження використовувались діагностичні методики щодо визначення типу темпераменту (Г. Айзенк), типу акцентуацій характеру особистісний опитувальник (К. Леонгарда-Г. Шмишека), схильності особистості до конфліктної поведінки (К. Томас), схильності до агресії проективна методика тесту руки «Hand-test» (Є. Вагнер) [4; 5].

В ході проведення дослідження нами було опитано дві групи підлітків, загальна кількість досліджуваних склала 112 осіб. Першу групу становили підлітки віком 12-13 років, другу – віком 15-16 років.

На першому етапі нашого дослідження ми вивчали типи поведінки при конфліктних ситуаціях, що дало можливість в подальшому проаналізувати взаємоз'язок типів поведінки при конфліктних ситуаціях з характером та

темпераментом. Типи поведінки при конфліктних ситуаціях, які обрали учні 7-х класів: суперництво – 12 учнів (19%); співпраця – 10 учнів (16%), компроміс – 15 учнів (24%), уникнення – 7 учнів (11%), пристосування – 18 учнів (30%), учні 9-х класів обрали: суперництво – 8 учнів (16%); співпраця – 8 учнів (16%), компроміс – 10 учнів (20%), уникнення – 9 учнів (18%), пристосування – 15 учнів (30%).

Ми бачимо, що найбільший відсоток і в 7-х і в 9-х класах припадає на пристосування, що означає «принесення в жертву» особистих інтересів заради іншого. Але це не є конструктивним виходом з ситуації, бо людина в такій ситуації завжди програє, тому, що поступається своїми інтересами. З часом це незадоволення накопичується, що потім теж може вилитися бурхливим сплеском емоцій та конфліктів.

На другому етапі нашого дослідження була проведена діагностика темпераменту, що допомогло краще зрозуміти чи пов'язаний темперамент з вибором типу поведінки в конфліктній ситуації. З 12 учнів 7-х класів, які обрали суперництво при вирішенні конфліктної ситуації: 9 учнів (75%) – холерики, 3 учні (25%) – сангвініки. З 8 учнів 9-х класів, які обрали суперництво – 4 учні (50%) – холерики, 3 учні (37,5%) – меланхоліки, 1 учень (12,5%) – сангвінік. На основі цих даних можна стверджувати, що темперамент має вплив на тип поведінки, так як холерики схильні до емоційних дій, вони нестримані та імпульсивні, мають високий рівень нейротизму, що часто призводить до конфліктів. Меланхоліки також часто впадають в депресію, в них часто змінюється настрій, що теж може призвести до конфліктних ситуацій.

Наступним етапом діагностики проводилося встановлення у підлітків того чи іншого типу акцентуації, наявність якої теж може впливати на схильність до конфліктної поведінки та неконструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Для дослідження в 7-х класах було задіяно 12 учнів, які обрали суперництво при вирішенні конфліктної ситуації і спробували проаналізувати чи є в даному випадку зв'язок з акцентуацією характеру та темпераментом і чи впливають вони на тип поведінки. З'ясувалося, що з 12 учнів 9 учнів – холерики, які мають такі типи акцентуації як: збудливий тип акцентуації (підвищена імпульсивність) – 1 учень; емотивний (особлива чуттєвість та вразливість) – 3 учні; афективно-екзальтований (перепади настрою від захоплення до суму) – 2 учні; демонстративний (демонстративність поведінки) – 2 учні; «застрагаючий» (стійкість афекту, зацикленість на переживаннях) – 1 учень. Три учні сангвініки, 2 – мають збудливий тип акцентуації, 1 – гіпертимний.

Ми бачимо, що у більшості учнів і тип темпераменту і тип акцентуації характеру, які несуть в собі підвищену імпульсивність, нейротизм, збудливість, нерівноваженість та часті зміни настрою, впливає та тип поведінки в конфліктній ситуації.

При дослідженні в 9-х класах було задіяно 8 учнів, які обрали суперництво при вирішенні конфліктної ситуації. Було проаналізовано чи в

даному випадку є зв'язок з акцентуацією характеру та темпераментом і чи впливають вони на тип поведінки. З 8 учнів, холериків – 4 учні, які мають такі типи акцентуації: «застрягаючий» (стійкість афекту, зацикленість на переживаннях) – 1 учень; збудливий тип акцентуації (підвищена імпульсивність) – 1 учень; циклотимний (зміна настрою від оптимізму до песимізму) – 1 учень; гіпертимний (підвищена активність) – 1 учень. Емотивний тип акцентуації характеру (особлива чуттєвість та вразливість) мають три учні з меланхолічним типом темпераменту і один учень – сангвінік. Тобто ми бачимо, що також у більшості учнів 9-х класів і тип темпераменту і тип акцентуації характеру впливають та тип поведінки в конфліктній ситуації.

Можна стверджувати, що особистісні якості притаманні тій чи іншій особистості мають прямий зв'язок з типом поведінки в конфліктній ситуації.

Невміння підлітків поводитися в конфліктних ситуаціях, а також вирішувати їх та знаходити шляхи виходу з конфлікту, спричиняють багато труднощів та непорозумінь в їх житті. Тому наступна методика допоможе зрозуміти яким типам поведінки віддадуть перевагу підлітки при виникненні конфліктних ситуацій. Для цього нами було використано тест руки «Hand-test» (Є. Вагнер). Ця методика дозволяє передбачити не конкретний тип агресивної поведінки, а схильність до агресії взагалі. Нормою вважається показник I від -1 до $+1$, більше $I = +1$ є пороговим, перевищення його свідчить про наростання вірогідності агресії (підвищена агресивність). Значення $I = 0$ дозволяє припустити, що людина схильна до агресії відносно тих, кого вона добре знає, але під час спілкування з чужими людьми успішно контролює свою агресію. Якщо показник I має від'ємне значення, то прояв агресії можливий лише в особливо значущих ситуаціях (що можна вважати нормою).

Після проведених досліджень було отримано такі результати:

7-мі класи	9-ті класи
1. > 1 - 28 учнів (45%);	1. > 1 - 15 учнів (30%);
2. -1 до $+1$ – 26 учнів (42%);	2. -1 до $+1$ – 33 учні (66%);
3. <1 – 8 учнів (13%)	3. <1 – 2 учні (4%)

Порівнюючи отримані результати ми бачимо, що агресивність підлітки проявляють у більшості випадків лише в особливо значущих ситуаціях та у спілкуванні з тими, кого вони добре знають, але контролюють свою агресивну поведінку по підношенню до чужих людей. І лише 13% у 7-х класах та 4% у 9-х класах мають підвищений рівень агресивності.

Висновки. Таким чином, на основі проведеного аналізу, можна стверджувати, що підлітки мають певну специфіку своєї поведінки, зокрема агресивну. Особливості агресивної поведінки обумовлюються її психологічними та іншими особливостями, найбільш важливими з яких є наступні: психофізіологічні, що пов'язані з гормональною перебудовою організму, домінуванням процесів збудження над гальмуванням, підвищеною реактивністю; психологічні, що демонструють активне бажання бути дорослим, на фоні нестачі соціального інтелекту та інфантильності; соціально-психологічні, як прояв реакцій групування з однолітками, наслідування один

одного. Також було виявлено певні індивідуально-психологічні характеристики, які обумовлюють наявність та ступінь прояву агресивної поведінки. Перш за все це вік, стать, особливості діяльності центральної нервової системи та рівень тривожності. Особливу увагу дослідники звертають на рівень збудження, врівноваженість та емоційну чутливість (сенситивність). Ці властивості самі по собі не є причиною агресивної поведінки людини, проте вони можуть сприяти швидкому виникненню агресивних реакцій.

Як альтернатива агресивній поведінці може бути формування у молоді системи ціннісних орієнтацій особистості, які як відомо виступають регуляторами її поведінки. Вони впливають на формування установок, відношень особистості до самої себе та до об'єктів зовнішнього світу.

Список використаних джерел

1. Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка. Журнал практикуючого психолога. № 8. 2002. С. 72-85.
2. Джини Грехем Скотт. Конфликты и пути их преодоления. К., 1991. 189 (2) с.
3. Дроздов О.Ю., Скок М.А. Проблеми агресивної поведінки особистості. Ч., 2000. 82 с.
4. Римская Р., Римський С. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. М., 2003. 393 с.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. С., 2002. 381 с.

ДЛЯ ПОДАТОК

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА: ВІД КРИЗИ ДО РЕСУРСУ

**Матеріали IV Всеукраїнського науково-практичного форуму
з нагоди Всеукраїнського дня психолога**

(19–25 квітня 2021 року, м. Суми)

Матеріали друкуються в авторській редакції.
Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори публікацій.
Редакція не несе відповідальності за зміст текстів
і не завжди поділяє думки їх авторів

Здано в набір 23.03.2021 р.
Підписано до друку 30.03.2021 р.
Формат 60x84/16
Гарнітура Times New Roman