

EUROPEAN HUMANITIES STUDIES:
State and Society

EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE:
Państwo i Społeczeństwo

SCIENTIFIC COMMITTEE/ KOMITET NAUKOWY

Ivan Bekh – Institute of Problems of Education NAPS of Ukraine (Ukraine)
Zlata Boyko – East European Institut of Psychology (Ukraine)
Magdalena Fiternicka-Gorzko – Pomorska Akademia v Slupsku (Poland)
Maria Groenwald - University of Gdańsk (Poland)
Victor Kotsur – Perejaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University by Grygoriy Skovoroda” (Ukraine)
Oleksandr Ljashenko – National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)
Ursula Majher-Legaviets – Foundation by Mikolaj Rey (Poland)
Tatiana Martsynkovskaja – East European Institut of Psychology (Germany)
Vladimir Menshikov – Daugavpils University (Latvia)
Katerina Ovcharek – Institute of Positive Psychology (Bulgaria)
Mutlu Parkan – University of Stambul (Turkey)
Janna Petrochko – Institute of Problems of Education NAPS of Ukraine (Ukraine)
Vitaly Rubtsov – East European Institut of Psychology (France)
Valentyn Rybalka – East European Institute of Psychology (France - Ukraine)
Oleksandra Savchenko – National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)
Irina Simaeva - Polish Academy of Sciences (Poland)
Henryk Sobchuk – Polish Academy of Sciences (Representation in Kiev) (Poland)
Beata Stanishevskaja – Polish Academy of Sciences (Representation in Kiev) (Poland)
Olga Sukhomlynska – Institute of Education, NAPS of Ukraine (Ukraine)
Irina Surina – Pomorska Akademia v Slupsku (Poland)
Hideko Takeyasu – Kyoto Women’s University (Japan)
Alexandr Vinogradov – National University of “Kyiv-Mohyla Academy” (Ukraine)
Herbert Gottfried Zoglowek – Pomeranian University, Slupsk (Poland); University of Tromso-Norwegian Arctic University, Alta (Norway)

EDITORIAL BOARD/ KOMITET REDAKCYJNY

Irina Manokha – Chief Editor, Doctor of Science, Professor
Andrzej Mirski – Science Editor, Ph.D., Associate Professor
Gabriele Simoncini – Deputy Editor, Dr., Professor
Wojciech Zhwolinsky – Science and Language Editor (Pol.), EEIP (Ukraine - France)
Natalia Iaremchuk – Science and Language Editor (Pol.), EEIP (Ukraine - France)
Andriy Vornachov – Science and Language Editor (Engl.), EEIP (Ukraine - France)
Daria Arinicheva – Stylistic and Language Editor (Engl.), EEIP (Ukraine - France)
Julia Poliarush – Support Manager, East European Institute of Psychology (EEIP) (Ukraine - France)

Project of cover page and maket-book: **Olexandr Omelyan**

EDITOR/ WYDAWCA:

East European Institute of Psychology (EEIP) / Wschodnioeuropejski Instytut Psychologii
Oddział w Krakowie (Polska) - 30-009 Kraków / Oddział w Kijowie (Ukraina) - 03039, Kijów, Ukraina
str. Holosiivska 13, of. 528-530, 03039, Kyiv, Ukraine

Partnership / Współpraca

Polska Akademia Nauk (Przedstawicielstwo w Kijowie), pl. Defilad 1, 00-901 Warszawa, Poland
Fundacja im. M. Reja, ul. Nad Potokiem 20, 30-830 Kraków, Poland

Peer-reviewed journal / Czasopismo recenzowane

ISSN 2450-6486 European Humanities Studies: State and Society

ISSN 2413-9025 European Humanities Studies

Issue 3, 2023

DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.00>



1.

INTERNAL MIGRATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN CONDITIONS OF WAR

MIGRACJE WEWNĘTRZNE I WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE W WARUNKACH WOJENNYCH



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.01>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Сусанна АНГЕЛОВА,
Ігор ВІНОКУРОВ

Методологія мандрівного миротворчого табору для підлітків, життя яких торкнулися бойові дії на сході України*

SUSANNA ANGELOVA, IHOR VYNOKUROV. **Methodology of a traveling peacekeeping camp for teenagers whose lives were affected by hostilities in eastern Ukraine.** *The article reveals the methodology of organizing a traveling peace camp for teenagers, basing on the experience gained by the New Donbas NGO team in summer 2017. Following the problem formulation, it presents the principles of the project, tasks, and methods of their implementation. The authors elaborate on the concept of peacebuilding efforts. They understand the latter as the means of empowering people (especially the young) who have suffered from the destructive impact of war so that they become subjects of the restoration of peaceful life. Going beyond the regional identity, the article argues, is an*

important task of peacebuilding practices aimed at overcoming the causes and consequences of warfare in East Ukraine. It explains the role of active traveling as an effective tool for achieving this goal. From here it deduces an idea of historical memory education pertinent to the formation of non-conflict civic identity. The authors propose the forms of this kind of education that provide an opportunity for rethinking the common past - national, European, and global - via modeling social and psychological preconditions and driving forces of conflicts. Those forms include local history quests, reconstruction games in natural and man-made environments, as well as training and practice in photography and documentary shooting. Such forms are engaging, have a humanistic dimension, and diverge from authoritarian, "top-down" approach to learning thanks to variational scenarios and involvement of participants in the joint reflection.

Keywords: *peacebuilding, social and psychological rehabilitation, identity.*

1. Вступ

Важко порахувати, на життя скількох дітей вплинули бойові дії, адже це не лише мешканці зони, прилеглої до лінії бойових зіткнень, діти з родин вояків — це ще й внутрішньо переміщенні особи та діти волонтерів. Конфлікт триває четвертий рік, не тільки в «гарячих» формах: у ментальному просторі зчиняється інформаційний вплив агресора. Війна схожа на камінь, який закинули у воду: колами від нього в усі сторони розходяться горе, відчай, зневіра та самотність - психологічні наслідки конфлікту. Наразі школи, родини та інститути соціального захисту не спроможні ефективно протистояти викликам. Існує багато практичних проблем, що постають на шляху втілення реабілітаційних та миротворчих задач, подолання причин та наслідків збройного конфлікту.

Постановка проблеми: необхідність розробити та втілити соціально-психологічну методологію — систему формування та вирішення задач для реабілітації підлітків, яку можна здійснити силами волонтерів громадських організацій.

Цільова група — підлітки з місцевостей, де відбувалися та відбуваються бойові зіткнення, вимушені переселенці, мешканці окупованих територій, діти, чий батьки загинули (бійці ЗСУ, інших збройних формувань, та мирні мешканці)

Концепція. Соціальна та психологічна реабілітація — термін, який перебуває у всіх на слуху, потребує переосмислення, адже ним позначають лише відновлення втрачених можливостей. Такий підхід не може задовольнити потреб людини, яку ми розглядаємо як систему, що перебуває в постійному розвитку. Тому мова має йтися про абілітацію — розвиток нових можливостей та закладення потенціалу розвитку.

Мета. Розробка ефективної методології абілітації, яка вирішує одночасно багато задач, від психологічної допомоги до формування лідерських якостей, від культурно-історичної освіти до розвитку критичного мислення, від навчання комунікації до оволодіння конфліктологічними компетенціями.

2. Виклад основного матеріалу

Мандрівний табір миру — це благодійний проект, спрямований на підтримку та розвиток дітей, на життя яких вплинули бойові дії на сході України. Його було організовано та здійснено ГО “Новий Донбас” за підтримки Уряду Литовської Республіки та Посольства Литви в Україні. Учасниками табору були 27 підлітків віком від 13 до 17 років, учасники мандрували країною, змінюючи місця перебування: від Галичини (с. Уніж Івано-Франківської обл.) до Причорноморської Бесарабії (сmt Сергіївка Одеської обл.)

Завдання табору полягали у розвитку загальноукраїнської ідентичності, критичного та проектного мислення, навчанні



Мал. 1. Задачі Мандрівного табору миру

компетенціям миротворчості, підтримці творчого самовираження та сприянні соціальній активності та інш. (Див. Мал. 1)

Принципи роботи табору:

1. *Науковий підхід:* фундаментом методології є концепції вікової та соціальної психології. В ході підготовки ми спиралися на соціально-психологічний аналіз феноменів ідентифікації та історичної пам'яті:

а) урахування вікових потреби підлітків (концепція ідентифікації Е. Еріксона);

б) щирість як умова, запорука побудови стосунків, увага до емоцій та почуттів (клієнтоцентрований підхід К. Роджерса). Підґрунтям такої парадигми є філософія екзистенціалізму. Багато зусиль було спрямовано на те, аби створити атмосферу взаємного прийняття та взаємної підтримки.

2. *Багатоплановість, змістовна та цільова насиченість методів:* евристична стратегія для методів, що слугували пізнанню. Ми налаштовували підлітків на глибоке осмислення пережитого досвіду.

3. *Компетентнісний підхід у методології тренінгів.* Націленість на отримання компетенцій.

4. *Гнучкість та імпровізація у постановці щоденних задач.* Незважаючи на попереднє планування та розклад активностей, ми дослухалися до поточної актуальності, потреб групи. Так, наприклад, коли учасники підняли тему психологічного насильства, ми внесли корективи у розклад та провели тренінг, присвячений ненасильницькому спілкуванню. Для того, аби дотримуватися такого принципу, необхідно мати досвід роботи, арсенал методів та бути готовими до їхнього застосування. Іншими словами, імпровізація має бути підготовленою.

5. *Акцент на комунікації між учасниками, побудова стосунків, командоутворення.* Комунікація є основою миротворчості, саме тому діти вчилися спілкуванню без агресії — вербальної або фізичної. Програма табору являла собою великий тренінг командної взаємодії. Цьому сприяли і ігри, і туристичні елементи: сплав річкою, скелеледром, приготування їжі на вогнищі. Під час підведення підсумків кожного дня, ми з дітьми розвивали навички психологічної рефлексії, коли кожен мав говорити про власні почуття і думки від першої особи. Важливу роль зіграли заняття з вокалу, які допомогли учасникам почуватися більш розкуто, зняти м'язові утиски в горлі та ригідність міміки.

Розвиток національної самоідентифікації. Найскладнішим та новаторським для методології табору був підбір активностей для розвитку ідентичності. У психології особи ідентичність людини визначається як стійке «Я», внутрішнє усвідомлення себе як члена певної спільноти. [6] Вихідною в цьому плані є концепція Е. Еріксона, який розглядав питання вікового розвитку та соціалізації. Саме Еріксон у своїх роботах ввів в обіг поняття «соціальне оточення», «історичний момент» та «криза ідентичності»

У соціальному сенсі ідентичність має вигляд найбільш значущих політичних, культурних, релігійних та інших орієнтацій, якими детермінована мережа зв'язків людини з групами, інститутами, ідеями тощо. [1]

Дослідження із соціальної та політичної психології, культуральної історії, соціології та політології доводять існування зв'язку між формуванням національної ідентичності та культурою пам'яті [4]. Пам'ять про минуле живить групові ідентифікації, формуючи уявлення про спільність долі членів колективу. Політика історичної пам'яті (в найширшому розумінні, як діяльність державних та інших суспільних інститутів — формальної та неформальної освіти, громадських організацій, традиційних і нових медіа, індустрії розваг тощо) впливає на ступінь порозуміння між представниками різних національних проектів та спрямовує вектор соціалізації особистості як громадянина.

Ця проблема загострена використанням в інформаційній війні штучних конструктів — так званих конфліктних ідентичностей. Конструювання “образу ворога” і “комплексу жертви”, консолідація спільноти на основі протиставлення “іншим” — типові домінанти таких процесів.

Саме тому необхідно цілеспрямовано працювати над формуванням національної та інших (зокрема, європейської та загальнолюдської) ідентичностей через історичну пам'ять та розвиток історичного мислення, базуючись на людському вимірі конфліктів попередніх епох та досвіді їхнього подолання. Такий підхід сприяє реалізації миротворчих ініціатив, стимулює прояви активної громадянської позиції молоді. [2]

Для України наразі є актуальним пошук таких форм роботи з розвитку історичної пам'яті, які, з одного боку, сприяють становленню безконфліктних ідентичностей громадян, а, з іншого, викликають довіру та інтерес, здатні залучити підлітків в умовах загальної зневіри

і розчарування джерелами інформації. Задача культурно-історичної просвіти вирішувалася нами через екзистенційне переосмислення історичних подій. Ми “оживили” буремні часи воєн минулого, прагнучи зрозуміти їх через долі людей, відчувати те, що переживали наші далекі попередники.

Під час проведення Мандрівного табору миру учасники досліджували історію в ігровій формі, через авторські краєзнавчі квести та теренові ігри-реконструкції (див. додатки). Вони мали на меті змодельовати соціально-психологічні причини та рушійні сили конфліктів, які надалі ставали предметом спільної рефлексії учасників. При цьому йшлося про інклюзивну репрезентацію минулого українських земель не лише як історії етнічних українців, а й як історії співжиття і взаємодії багатьох етнічних та конфесійних спільнот. Рольові ігри також заохочували учасників до роздумів про несамоочевидність, плинність ідентифікацій індивіда протягом життя. У старовинній Хотинській фортеці ми провели авторську гру (форум-театр) “Обличчя Хотинської війни 1621 року”, в основі якої лежить театральна імпровізація на історичну тематику. Підлітки отримали ролі учасників та очевидців одного з наймасштабніших збройних конфліктів тогочасної Європи, які мали різне походження, соціальний статус, професії та інтереси. Завдання взято з книги історика П. Сас [5]. “Суд Історії” перетворився на жваву, але коректну та плідну дискусію, що підтвердила: категорій “свій”/“чужий”, “герой”/“злочин” зазвичай не вистачає, аби охарактеризувати мотиви та переконання людей на війні.

Ми мотивували підлітків на те, аби вони задавали питання, заохочували аргументовано відстоювати свою думку в дискусії, а також самі пропонувати теми для обговорення (див. Дод. 3).

Важливою складовою цієї практики стали майстер-класи з фотографії. Учасники табору навчалися веденню документальної хроніки подій. Паралельно волонтери — професійні режисери — фільмували та фотографували життя групи та ділилися з юними колегами своїм досвідом. На наш погляд, хронікерство відповідає віковим потребам підлітків, адже це сучасний спосіб рефлексії над життям та власним місцем у ньому.

Вихід за межі регіональної ідентичності як задача. Індивіди можуть мати багато ідентичностей: гендерні, соціальні, етнічні, національні, професійні тощо. Фахівці відзначають, що на фоні множинності ідентичностей, властивої особистості у сучасному світі, актуалізуються

насамперед ті з них, які пов'язані із певним простором. Часто вони набувають форми “місцевого патріотизму”.[2] Розширюючи горизонти знайомого простору, роблячи його “своїм”, людина переживає зміни в ієрархії ідентичності. Відтак межі середовища, частиною якої вона себе усвідомлює і з яким готова взаємодіяти конструктивно, також розширюються.

У цьому процесі, на наше переконання, вкрай важливою є роль активних мандрів. Вони здатні внести величезний внесок у формування самоусвідомлення “я — українець” та “я — європеець”. Саме тому ми обрали формат мандрів як фрейм проведення табору. Наш маршрут протягнувся від верхньої течії Дністра (село Уніж на Івано-Франківщині) до його гирла (смт Сергіївка Одеської області) місцями важливих історичних подій та старовинних фортифікацій. На цьому шляху учасники осмислювали війни минулого, аби під іншим кутом поглянути на сучасність.

Переваги формату мандрів: цей формат відповідає віковим потребам розвитку підлітків; під час подорожі навколо нас завжди змінюються “декорації”. Це загострює почуття та увагу, робить пізнавальну сферу людини готовою до отримання нових компетенцій; мандруючи групою, ми мусимо ефективно взаємодіяти. Активізується групова динаміка, а це швидко вчить знаходити спільну мову та співпрацювати; минуле набагато краще досліджувати там, де безпосередньо відбувалися історичні події. Це допомагає зробити досвід його пізнання більш наочним, безпосереднім і глибинно-особистісним.

Складнощі використання формату мандрів та заходи з їхнього подолання: логістичні зусилля, що вимагають окремого менеджера (своєчасне замовлення квитків, оплата послуг проживання та перевезення, складання списків при безготівковому рохрахунку); підвищена увага до безпеки учасників, додаткові заходи: необхідне екіпірування учасників, спорядження для активностей; інструктажі з ТБ; відбір сертифікованих надавачів послуг, що гарантують дотримання ТБ; реєстрація у рятувальних службах для активних ділянок маршруту (у нашому проекті це передусім стосувалося сплаву Дністром).

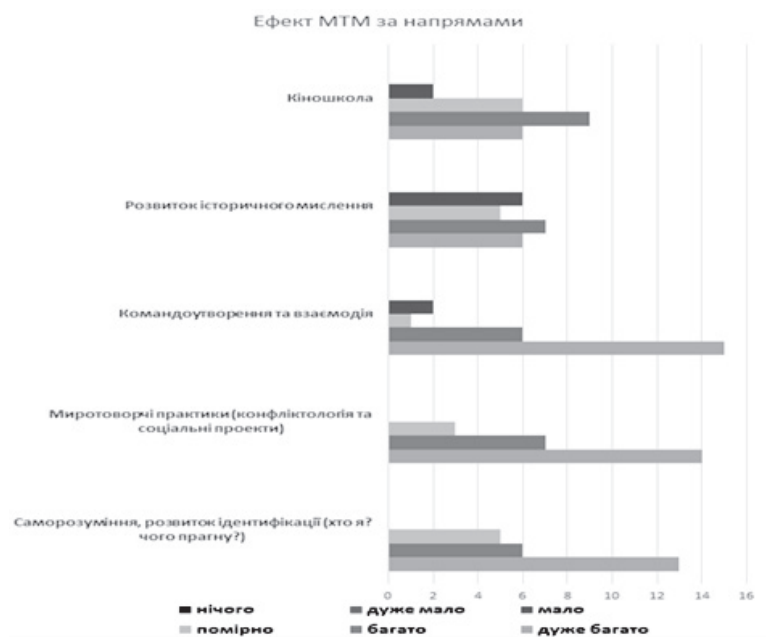
Загальний підбір методів. Загалом задачі вирішувалися за допомогою таких методів: інтерактивної бесід, майстер-класів, теренових та рольових ігор, форум-театру, індивідуальних психологічних консультацій, арт-терапії, казкотерапії, психологічної

рефлексії та екскурсій. В активностях були присутні елементи екстремальних видів спорту: скелелазання та сплав річкою.

Ключовим методом була *гра*. Перевагою ігрових методів є висока мотивованість учасників та інтенсивний вплив на групову динаміку. Нами були використані наступні види гри: теренові, настільні, психодраматичні ігри.

Важливою складовою Табору миру були зустрічі з цікавими людьми. В Уніжі нас приймав відомий книговидавець та меценат Владислав Кириченко. До нас приїжджали поважні гості: Надзвичайний та Повноважний Посол Литви в Україні Маріус Януконіс та його попередник на цій посаді, нині радник секретаря РНБО України Пятрас Вайтекунас. В Івано-Франківську активісти проекту Urban Space 100 розповіли підліткам про можливості соціального бізнесу, міські ініціативи, інтеграцію переміщених осіб та інші проекти, що діють у їхньому місті.

Кожен із волонтерів табору щоденно під час хобі-тайму проводив майстер-класи зі співу, арту, фотографії, психології, журналістики та збереження життя в екстремальних умовах (гострих конфліктах чи на природі).



Мал. 2. Ефект МТМ відповідно до задач роботи

Контроль результатів: окрім щоденного спостереження та збору інформації про ефект активностей за допомогою усного зворотного зв'язку з учасниками, нами було проведене підсумкове опитування.

Дівчата і хлопці давали відповідь на питання: "Як багато я взяла/взяв для себе від участі в Мандрівному таборі миру?", зазначаючи ступінь впливу за шкалою: нічого, дуже мало, мало, помірно, багато, дуже багато. Анкетування мало добровільний та анонімний характер, і в ньому взяли участь 24 підлітки із 27, які були присутні в таборі. Його результат представлений у діаграмі на рис. 2.

3. Висновки

Поняття "соціальна та психологічна реабілітація" вимагає переосмислення, оскільки такий підхід не може задовольнити потреби людини, яку ми розглядаємо як систему, що перебуває у постійному розвитку. Пропонуємо замінити його на "абілітацію", розвиток нових можливостей та закладення потенціалу розвитку.

Соціальна та психологічна абілітація осіб, на життя яких вплинули бойові дії, має вирішувати одночасно багато задач, від психологічної допомоги до формування лідерських якостей, від культурно-історичної освіти до розвитку критичного мислення, від навчання комунікації до оволодіння конфліктологічними компетенціями. Загалом, це можна об'єднати в концепцію миротворчих зусиль, аби люди, особливо молодь, які зазнали руйнівного впливу війни, ставали суб'єктами налагодження мирного життя.

З точки зору подолання причин та наслідків конфлікту на сході України важливою задачею миротворчих практик є вихід за межі регіональної ідентичності громадян. Проведення табору миру у форматі активних мандрів є ефективним інструментом реалізації цієї мети.

Становленню безконфліктної громадянської ідентичності слугують форми роботи з розвитку історичної пам'яті, які є цікавими для сприйняття та мають гуманістичний вимір, забезпечують екзистенційне переосмислення історичних подій, моделюють соціально-психологічні причини та рушійні сили конфліктів і стають предметом спільної рефлексії учасників. В рамках миротворчого табору такими формами можуть бути краєзнавчі квести, теренові ігри-реконструкції, навчання та практика із фото- і кінодокументалістики.

Додаток 1**Гра історична реконструкція «Племена»**

Мета: зібрати найбільшу кількість здобичі та зробити обід.

Умови гри: Дві команди, змагаючись на певній території, здобувають собі їжу. Вони можуть взаємодіяти між собою по-різному, в тому числі боротися з конкурентами, усуваючи їх. Щоб усунути конкурента його треба поранити (наліпити наліпку), або відправити до предків – дві наліпки.) З одне торкання можна лише одну наліпити.

Гравці, що перейшли в світ предків. Супроводжують команду далі мовчки, з ними може говорити лише Шаман. Проте вони самі не починають розмову.

Плем'я може обрати ватажка та шамана.

Шаман може говорити з гравцями які «перейшли до предків». У Шамана є телефон, як доступ до інформаційного поля Землі.

Команду супроводжує Магістр Гри, що слідкує за дотриманням правил.

Здобич.

1 овочі та фрукти, - по 1 балу за одиницю

2. Їстівні дикороси чи рослини – 5 балів за 1 вид.

3. Цілющі трави – 5 балів, або 10 гравці правильно розкажуть які хвороби лікує ця рослина.

4. Олені», «Мамонти» (опудало з трави, що містять всередині консерви) Олень – 50 балів, Мамонт 100 балів.

Щоб полювати Оленя чи Мамонта треба його побачити та вцілити в нього камінням чи палкою.

Полювання небезпечне. Якщо ви розірвали опудало, а там немає консерви - біда. Це означає, що здобич втекла, а сам мисливець, який її торкався та цілив в неї отримав поранення, далі може пересуватися тільки на одній нозі. Якщо втік Мамонт, то він фатально поранив гравця і той відправляється до предків.

Поранення під час полювання та боротьби з іншим племенем можна лікувати цілющою травою будь-якого виду. Тоді вона витрачається та не зараховується до загального результату.

Після гри проводимо історичний та психологічний аналіз. Обмінюємося враженнями.

Додаток 2**Гра, форум-театр “Обличчя Хотинської війни 1621 року”**

Кожна група учасників отримує уривок з книги Сас П. М. Хотинська війна 1621 року. – К.: Ін-т історії України НАНУ, 2011. – 520 с. Режим доступу: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-6141-9/978-966-02-6141-9.pdf>. Потім демонструє мізансцену про свого персонажа, а інші групи мають вгадати, про кого саме йде мова. Далі зрітелі виступають у ролі символічного “суду Історії”, оцінюючи, чи переконливо звучать пояснення цього персонажа щодо причин Хотинської війни та обставин, за яких він опинився в її епіцентрі.

Додаток 3

Теми для роздумів та дискусій

- Що спонукає людей воювати?
- Як ми визначаємо, хто є "свій", а хто "чужий"? Чи це наш власний вибір?
- Що означає бути українцем?
- Що таке національна гордість, гордість за малу батьківщину? Чим гордість відрізняється від погорди і пихи? Чим варто, а чим не варто пишатися?
- Чи бувають в історії вічні вороги та друзі?
- Як запобігти історичним маніпуляціям, що ведуть до розпалення/поглиблення ворожнечі?
- Чи можна написати об'єктивний підручник історії?

Додаток 4

Квест «Сергіївка та околиці»

Мета: скласти карту з фрагментів. Позначити локації. Виконати завдання. Набрати найбільшу кількість балів.

1. Топоніми

Позначити на карті та знайти переклад. 1 б. за кожен топонім. +1 за переклад

Буджацький	Обрії
Буджацька	Нижнесадовий
Шаболатський.	Чорний
Патрія	Кутовий
Сенетятя	Батьківщина
Оризонт	Троянда
Трандафір	Надія
Аккембет, (Аккембетська затока)	Кутова
Чабан-бунар (Чабановка)	Біла гробниця
Сперанца	Колодязь пастуха



Фрагменти карти у кольорових конвертах містяться у занедбаній садибі німецьких колоністів Вілла Вердіс. Треба знайти її за старим фото.

2. Знайти та позначити на карті. Сфотографувати.

- Інші садиби німецьких колоністів. В них наразі мешкають сергіівці.
- Курган бронзової епохи
- Центри релігійного життя Сергіївки

3. Зібрати 1 б. за кожен експонат

- види морських та сухопутних мушлів, визначити з них прибульців з інших морей та ендеміків. +5 б
- Знайти цілющі трави. Розповісти, що лікую та вплив на організм людини +5 б

4. Принести те, що стало основним ресурсом для будівництва містечка. – 10 б
5. Намалювати герб Сергіївки (30 б).
6. Познайомитись з мешканцями та гостями Сергіївки. Взяти інтерв'ю. Якщо це мешканці – узнати місцеві байки, легенди, фольклор. Якщо гості записати, чим їх приваблює Сергіївка. (10 б. за кожне завдання)
7. Знайти та познайомитись з іноземцями. Записати кілька фраз для знайомства їхньою мовою. Обміняти (сфотографувати) кілька грошових купюр на згадку. (10 б. за кожне завдання)

References:

1. Габермас Юрген. (2005). Громадянство і національна ідентичність [С. 49-70. Умови громадянства: Зб. ст. / Під редакцією Варта ван Стінбергена: Пер. з англ., передмова та примітки Іваненко О. О. К.: Український Центр духовної культури. 264 с. ISBN 966-628-122-8
2. Готра О. (2015). Історична пам'ять як чинник формування ідентичності Інтермарум: історія, політика, культура, [S.l.], n. 2, sep. 2015. ISSN 2518-7708. Доступно за адресою: <<http://intermarum.zu.edu.ua/article/view/90416/86175>>. Дата доступу: 15 Oct. 2017
3. Нагорна Л.П. (2008). Регіональна ідентичність: український контекст. - К.: ІПІЕНД імені І.Ф.Кураса НАН України, 2008. 405 с. ISBN 978-966-02-5022-2. Доступно за адресою: http://www.ipiend.gov.ua/?mid=11&action=monograph_detail&monograph_id=50 Дата доступу: 15 Oct. 2017
4. Рюзен Йорн. (2010). Нові шляхи історичного мислення / Переклав з нім. Володимир Кам'янець. Львів: Літопис. 358 с. Доступно за адресою: http://chtyvo.org.ua/authors/Rusen_Jorn/Novi_shliakhy_istorychnoho_myslennia/ Дата доступу: 15 Oct. 2017
5. Сас П. М. (2011). Хотинська війна 1621 року. – К.: Ін-т історії України НАНУ. 520 с. Режим доступу: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-6141-9/978-966-02-6141-9.pdf>
6. Erik Erikson. (1994). Identity: Youth and Crisis. – W.W.Norton&Company. 336 p. Режим доступу <https://www.amazon.com/Identity-Youth-Crisis-Austen-Monograph/dp/0393311449>

Transliteration of References:

1. Habermas Yurhen. (2005). Hromadianstvo i natsionalna identychnist [S. 49-70. Umovy hromadianstva: Zb. st. / Pid redaktsiieiu Varta van Stinberhena: Per. z anhl., peredmovta ta prymitky Ivanenko O. O. K.: Ukrainskyi Tsentru dukhovnoi kultury. 264 s. ISBN 966-628-122-8
2. Hotra O. (2015). Istorychna pamiat yak chynnyk formuvannia identychnosti Intermarum: istoriia, polityka, kultura, [S.l.], n. 2, sep. 2015. ISSN 2518-7708. Dostupno za adresoiu: <<http://intermarum.zu.edu.ua/article/view/90416/86175>>. Data dostupu: 15 Oct. 2017

3. Nahorna L.P. (2008). Rehionalna identychnist: ukrainskyi kontekst. - K.: IPIEND imeni I.F.Kurasa NAN Ukrainy, 2008. 405 s. ISBN 978-966-02-5022-2. Dostupno za adresoiu: http://www.ipiend.gov.ua/?mid=11&action=monograph_detail&monograph_id=50 Data dostupu: 15 Oct. 2017
4. Riuzen Yorn. (2010). Novi shliakhy istorychnoho myslennia / Pereklav z nim. Volodymyr Kamianets. Lviv: Litopys. 358 s. Dostupno za adresoiu: http://chtyvo.org.ua/authors/Rusen_Jorn/Novi_shliakhy_istorychnoho_myslennia/ Data dostupu: 15 Oct. 2017
5. Sas P. M. (2011). Khotynska viina 1621 roku. – K.: In-t istorii Ukrainy NANU. 520 s. Rezhym dostupu: <http://history.org.ua/LiberUA/978-966-02-6141-9/978-966-02-6141-9.pdf>
6. Erik Erikson. (1994). Identity: Youth and Crisis. – W.W.Norton&Company. 336 r. Rezhym dostupu <https://www.amazon.com/Identity-Youth-Crisis-Austen-Monograph/dp/0393311449>

Authors

Susanna ANGELOVA
*psychologist, volunteer of NGO "New Donbas",
Kyiv, Ukraine
E-mail: angelova.siu@gmail.com*

Ihor VINOKUROV
*historian, methodist,
volunteer of the NGO "New Donbas",
Kyiv, Ukraine
E-mail: newdonbass.ngo@gmail.com*

Abstracts

СУСАННА АНГЕЛОВА, ІГОР ВІНОКУРОВ. **Методологія мандрівного миротворчого табору для підлітків, життя яких торкнулися бойові дії на сході України.** У статті розкривається методологія проведення миротворчого табору для підлітків, що відбувся влітку 2017 року. Описаний досвід: аналіз проблеми, задач, визначення принципів та методів втілення. Розкрито концепцію миротворчих зусиль, аби люди, особливо молодь, які зазнали руйнівного впливу війни, ставали суб'єктами налагодження мирного життя. Для подолання причин та наслідків конфлікту на сході України важливою задачею миротворчих практик є вихід за межі

регіональної ідентичності громадян. Формат активних мандрів є ефективним інструментом реалізації цієї мети. Становленню безконфліктної громадянської ідентичності служать форми роботи з розвитку історичної пам'яті, які є цікавими для сприйняття та мають гуманістичний вимір, забезпечують екзистенційне переосмислення історичних подій, моделюють соціально-психологічні причини та рушійні сили конфліктів, стають предметом спільної рефлексії учасників. В рамках миротворчого табору такими формами стали краєзнавчі квести, теренові ігри-реконструкції, навчання та практика із фото- і кінодокументалістики.

Ключові слова: миротворчість, соціально-психологічна реабілітація, ідентичність.

SUSANNA ANGELOVA, IHOR VYNOKUROV. **Metodologia wędrownego obozu pokojowego dla nastolatków, których życie zostało dotknięte działaniami wojennymi na wschodzie Ukrainy.**

W artykule opisano metodologię prowadzenia obozu pokojowego dla nastolatków, który odbył się latem 2017 roku. Opisane doświadczenie: analiza problemów, zadań, określenie zasad i sposobów realizacji. Została przedstawiona koncepcja działań pokojowych, aby ludzie, zwłaszcza młodzież, którzy doświadczyli niszczycielskiego wpływu wojny, stali się podmiotami unormowanego pokojowego trybu życia. Aby przezwyciężyć przyczyny i skutki konfliktu na wschodzie Ukrainy, ważnym zadaniem praktyk pokojowych jest wyjście poza granice regionalnej tożsamości obywateli. Skutecznym narzędziem realizacji tego celu jest forma aktywnych wędrowek. Kształtowaniu bezkonfliktowej tożsamości obywatelskiej służą formy pracy nad rozwojem pamięci historycznej, które są interesujące dla percepcji i mają wymiar humanistyczny, zapewniają egzystencjalną reinterpretację wydarzeń historycznych, modelują przyczyny społeczno-psychologiczne i siły napędowe konfliktów, stają się przedmiotem wspólnej refleksji uczestników. W ramach obozu pokojowego takimi formami stały się kwesty regionalne, gry terenowe-rekonstrukcyjne, szkolenia i ćwiczenia z fotografii i filmu dokumentalnego.

Słowa kluczowe: działania pokojowe, rehabilitacja społeczno-psychologiczna, tożsamość.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «"ІПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни" (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.02>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Ірина АРШАВА,
Костянтин КУТОВИЙ,
Інна АРШАВА

Психологічні особливості підлітків, схильних до суїцидальної поведінки*

IRYNA ARSHAVA, KOSTIANTYN KUTOVYY, INNA ARSHAVA.
Psychological characteristics of adolescents with a tendency to suicidal behavior. *The connection between psychological peculiarities of adolescents with a tendency to suicidal behavior is theoretically and empirically substantiated. Positive correlation between anxiety, frustration and suicide risk level was defined. It has been determined that such personal traits as self-control, along with emotional comfort, have a partial influence on the level of suicidal behavior.*
Key words: adolescent, suicide, suicidal behavior, traumatic situation, personal characteristics.

1. Постановка проблеми

Сучасні події на Сході України зумовили появу великої кількості переселенців і біженців із зони АТО, а серед них й дітей, які пережили психотравмівні події, наслідки яких будуть впливати на психічний розвиток, поведінку дитини. Й в той же час, багато дітей на сьогоднішній день представлені самі собі, батьки все менше приділяють уваги власним дітям. Почуття непотрібності, пошук адреналіну теж часто спонукає дітей на суїцидальні дії. Однак однією з причин суїциду серед підлітків є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Підлітковий вік є періодом найскладнішим та найсуперечливішим, саме в цей час особистість найбільш вразлива до оточуючих впливів. Вік коли формуються моральні цінності, життєві перспективи, відбувається усвідомлення самого себе, своїх можливостей, здібностей, інтересів, прагнення відчувати себе і стати дорослим, тяга до спілкування з однолітками, оформляються загальні погляди на життя, на відношення між людьми, на своє майбутнє, іншими словами – формуються особистісний зміст життя.

З'ясування мотивів самогубства є ключем до розуміння цього вчинку та, відповідно, передумовою попередження суїцидів. Складність феномена самогубства полягає перш за все у тому, що зрозуміти стан людини, яка скоїла суїцид – надзвичайно важко, оскільки кожний окремий випадок має власні індивідуальні особливості. Неможливо виділити один або кілька мотивів та причин, мова завжди йде про складний комплекс причин, обставин і нюансів, які призводять до скоєння особистістю самогубства. [1; 2; 3; 9;10].

Різні аспекти самогубства та суїцидальної поведінки досліджувались в роботах науковців. Суїцид як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту, який переживає людина розглядається в концепції А.Г. Амбрумової [1]. А.Є. Личко в своїх роботах зазначав про те, що суїцидальна поведінка підлітків це проблема психіатрії. Він відзначав, що в 10% у підлітків є справжнє бажання покінчити з собою, в 90% суїцидальна поведінка підлітка – це «крик про допомогу» [6]. Аналізуючи різні підходи до вивчення проблеми суїциду, можна стверджувати про багатофакторність і багатогранність причин самогубства [2; 7].

Метою дослідження є визначення особливостей зв'язку психологічних характеристик підлітка з проявами суїцидальної поведінки. Роль особистісних особливостей у формуванні

аутоагресивної поведінки є незаперечною істиною. Безумовно, вибір стратегії поведінки в тій чи іншій стресовій ситуації, динаміка особистісних змін у кризові періоди життя і ряд інших факторів (зокрема, стиль виховання в дитинстві, тип самовизначення особистості), що беруть участь у формуванні особистості роблять значний вплив на вирішення питання про суїцидальну поведінку. При цьому й вікові особливості можуть суттєво впливати на перебіг суїцидальної поведінки.

2. Виклад основного матеріалу

В рамках психологічного підходу пояснення ризику суїцидальної поведінки зазначається, що тип девіації, наприклад насильницька або самодеструктивна, визначається складом особистості. А.Е. Личко відзначає наявність зв'язку між типом акцентуації характеру підлітка і суїцидальною поведінкою. Вияви суїцидальної поведінки в половині випадків поєднуються з нестійким, істероїдним, гіпертімним типами, а замаху на спробу суїциду – 63% з сензитивним і 25% з циклоїдним типами. При цьому наводяться й інші дані проявів суїцидальної поведінки на користь вже шизоїдного, психастенічного, сензитивного, збудженого і епілептоїдного типів. Автори сходяться на думці, що практично не схильні до замахів і суїцидів астенічний, гіпертімний, нестійкий типи підлітків [6].

Особистісні і характерологічні особливості часто грають провідну роль у формуванні суїцидальної поведінки особистості. Підвищений ризик самогубства характерний для дисгармонійних особистостей, при цьому особистісна дисгармонія може бути викликана як перебільшеним розвитком окремих інтелектуальних, емоційних і вольових характеристик, так і їх недостатньою виразністю. Розглядаючи особливості підліткової суїцидальності, необхідно враховувати такі характерні вікові прояви, як емоційні розлади або депресія. В її основі лежить пригніченість всіх психічних та фізичних проявів людини, у підлітків депресія має суттєві особливості, що відрізняють її від депресії у дорослих. Можна сказати, що суїцидальна поведінка у підлітковому періоді відрізняється певними віковими особливостями. [8]. Це обумовлено специфікою фізіологічних і психологічних процесів формування індивідуальності, а також особливостями психопатологічних розладів у пубертатному періоді, зокрема й тих, які зумовлені психотравмівними ситуаціями [10].

У дослідженні Н.В. Дмитрієвої з співавторами виявлено нерозвиненість таких важливих регуляторно особистісних властивостей підлітків, як гнучкість і самостійність. В динамічній, швидко мінливій обстановці така особистість відчуває себе невпевнено, насилу звикає до змін у житті, до зміни навколишнього оточення. Виявлено нездатність адекватно реагувати на ситуацію, активно і своєчасно планувати діяльність і поведінку [5].

У дослідженні М.В. Данилової, зверталась увага на гендерні відмінності прояву суїцидального ризику підлітків і характер суїцидних спроб у підлітковому середовищі. Було встановлено, що дівчата-підлітки більш схильні до суїцидальних нахилів, ніж хлопці. Виявлено, що абсолютна більшість опитаних підлітків схильні до демонстративних суїцидальних спроб. Хоча розбіжності в характері суїцидальних спроб між хлопчиками і дівчатами не є статистично значущими, що свідчить про те, що велика частина суїцидних спроб хлопчиків, і дівчаток в підлітковому віці є демонстративними [4].

Дослідження А. Бека демонструють, що поєднання почуття безнадійності з депресією є найбільш небезпечною ознакою ризику скоєння суїциду. При цьому підкреслюється, що почуття безнадійності являє собою більш небезпечний фактор ризику завершеного суїциду, ніж загальна депресивність сама по собі. У дослідженнях авторів встановлено, що безнадійність може бути провісником майбутньої суїцидальної поведінки [11].

У виникненні суїцидальних намірів має велике значення відсутність майбутніх перспектив і невміння робити самостійний вибір. За даними американського дослідника Г. Клуама, підлітки з обмеженими навичками у вирішенні проблем знаходяться в ситуації більшого суїцидального ризику, зустрічаючись зі значними життєвими стресами, ніж підлітки з кращим умінням справлятися з проблемами [12].

Наше емпіричне дослідження проводилось на вибірці 60 учнів (віком від 14 до 15 років). Були використані наступні психодіагностичні методики: «Тест на виявлення суїцидального ризику СР-45» П.І. Юнацкевича; «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, «П'ятифакторний особистісний опитувальник» Р. МакКрае, П. Коста, «Опитувальник депресивності» А. Бека; Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерс, Р. Раймонд. Для встановлення рівня кореляційних зв'язків прояву суїцидальної поведінки та психологічних особливостей підлітків був застосований

коефіцієнт кореляції r-Пірсона. Для визначення ролі впливу певних психологічних особливостей підліткового віку на розвиток рівня суїцидальної поведінки застосований регресійний аналіз отриманих даних. Статистична обробка результатів здійснювалась за допомогою програми SPSS 23.0.

Результати кореляційного аналізу наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Кореляційні зв'язки між показниками методики «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка та рівнем суїцидального ризику за методикою «Тест на виявлення суїцидального ризику СР-45»

Шкали методик	Рівень суїцидального ризику за методикою СР-45
<i>«Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка</i>	
Агресія	0,288
Ригідність	0,122
Тривожність	0,567*
Фрустрація	0,556*
<i>«Опитувальник депресивності» А. Бека;</i>	
Рівень депресії	0,218
<i>«П'ятифакторний особистісний опитувальник» Р. МакКрає, П. Коста</i>	
Екстраверсія/інтроверсія	-0,360*
Прив'язаність/відособленість	-0,260
Самоконтроль/імпульсивність	-0,808**
Емоційна стійкість/нестійкість	-0,527**
Експресивність/практичність	-0,228

Примітка: * – показники статистично значущих кореляційних зв'язків на рівні $p \leq 0,05$

** – показники статистично значущих кореляційних зв'язків на рівні

Як видно з табл.1, зафіксований позитивний кореляційний зв'язок між такими показниками за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, як тривожність та фрустрація з рівнем суїцидального ризику. Отриманий результат ще пояснюється й тим, що наша вибірка це підлітки, тобто це такий період коли діти відчувають переживання на фоні постійних змін емоційного стану, переживання власної зовнішності, в якій також відбуваються зміни. На тлі цих переживань, якщо вони мають хронічний характер з'являється все більше думок про спроби припинити ці постійні переживання, які заганяють дитину в глухий кут.

Також було зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між показниками фрустрації та рівнем суїцидального ризику. У підлітків з збільшенням рівня фрустрації й більший рівень суїцидального ризику. Фрустрація проявляється як розчарування, тривога, роздратування і навіть відчай, при цьому у такому стані індивіди все ще продовжують боротьбу за отримання бажаного, навіть якщо не знають точно, що потрібно зробити для досягнення успіху. Тому ми дозволимо собі говорити про те що фрустрація також виступає одним із чинників в формуванні настрою підлітків на фоні якого може бути скоєний суїцид, або поява думок про суїцид.

Значущих кореляційних зв'язків між ригідністю, агресією та рівнем суїцидального ризику не було встановлено. Як відомо ригідна особистість більш стійка до стресових ситуацій, вона характеризується меншою схильністю до зовнішнього впливу використовуючи свої захисні механізми. Також не зафіксовано статистично значущого кореляційного зв'язку агресії з показником суїцидального ризику, так як агресія найчастіше направлена на оточення особистості, а не на себе.

Стосовно встановлення характеру зв'язку рівня депресії за методикою «Тест - опитувальник депресії» А. Бека та рівня суїцидального ризику за опитувальником «Тест на виявлення суїцидального ризику СР-45» П.І. Юнацкевича не було отримано певного кореляційного зв'язку. Це можна пояснити й тим, що серед підлітків нашої вибірки не було дітей з тяжкою та помірною депресією.

Були зафіксовані кореляційні зв'язки між показниками методики «П'ятифакторний особистісний опитувальник» Р. МакКрає, П. Коста та рівнем суїцидального ризику за опитувальником «Тест на виявлення суїцидального ризику СР-45» П.І. Юнацкевича. Встановлений негативний кореляційний зв'язок між таким показником як екстраверсія та рівнем суїцидального ризику. Екстравертована особистість менше тривожиться через невдачі та більш стійка до стресових ситуацій, що вже говорить про стійкість екстраверта до проявів суїцидальних думок та задумів. Такі підлітки часто невпевнені в собі і мають низьку самооцінку, а на фоні цього та разом з тим підліткових фізіологічних і психологічних змін відчувають свою незначимість, що можливо дає поштовх до появи суїцидальних намірів.

Також зафіксований негативний кореляційний зв'язок мають показники емоційної стійкості та рівня суїцидального ризику. Можемо припустити, що підлітки які мають прояви емоційної стійкості не здатні до суїцидальних дій та думок. А саме прояви емоційної нестійкості

формують підґрунтя для розвитку суїцидального ризику. Підлітки з емоційною нестійкістю почувають себе безпорадними, нездатними впоратися з життєвими труднощами. Вони з тривогою очікують неприємностей, в разі невдачі легко впадають у відчай і депресію.

Гіпотезу про те, що підліток з високим рівнем самоконтролю має низький рівень прояву суїцидального ризику підтверджена статистично значущим від'ємним кореляційним зв'язком між показником самоконтролю та суїцидальним ризиком. Підліток який вміє контролювати свою поведінку та свої дії в важких життєвих ситуаціях не здатний зашкодити сам собі. Учні ж низьким рівнем самоконтролю не проявляючи наполегливості в досягненні мети, схильні здійснювати асоціальні вчинки. Часто саме різні види асоціальних вчинків змушують дітей до проявів аутоагресії та суїцидальних думок. Низький рівень самоконтролю саме в підлітковому віці формує у дитини девіантну поведінку. Часто може піддаватися впливу зі сторони, не маючи власної точки зору, що теж може бути ключовим при формуванні суїцидальних намірів.

Також було проведено дослідження кореляційних зв'язків між показниками «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонда та рівнем суїцидального ризику за опитувальником «Тест на виявлення суїцидального ризику CP-45» П.І. Юнацкевича (див. табл. 2). В результаті було отримано негативний кореляційний зв'язок між таким показником як адаптація та рівнем суїцидального рівня. Тобто чим вищий рівень адаптації підлітка тим нижче прояв суїцидального рівня. Підліток, який може існувати в суспільстві та відповідати його потребам і при цьому не відчувати тривоги та страхів, не здатний до проявів суїцидальних намірів, думок та дій.

В свою чергу можемо спостерігати позитивний зв'язок між рівнем дезадаптації підлітка та рівнем суїцидального рівня. Часто у дітей в підлітковому віці ще не устатковані цілі та принципи в житті, тому вони можуть піддаватися впливу зі сторони оточення. Часто залишаються сам на сам зі своїми проблемами та вважають, що їх ніхто не розуміє і ніхто не допоможе, тому часто на цьому фоні з'являються суїцидальні думки та наміри з надією що це вихід і це вирішить їх проблеми і при цьому реально не розуміють факт смерті. Також було зафіксовано негативний кореляційний зв'язок показника самоприйняття та рівня суїцидального ризику. Підліток з високим рівнем прийняття себе має низький рівень суїцидальних

Таблиця 2.

Кореляційні зв'язки між показниками «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонда та рівнем суїцидального ризику

Шкали методики діагностики соціально-психологічної адаптації	Рівень суїцидального ризику
Адаптація	-0,546*
Деадаптація	0,609*
Само прийняття	-0,607*
Не прийняття себе	0,514*
Прийняття інших	-0,215
Не прийняття інших	0,156
Емоційний комфорт	-0,734*
Емоційний дискомфорт	0,632*
Інтернальність	-0,098
Екстернальність	0,115
Домінування	-0,556*
Підкорення	0,493*

Примітка: * – показники статистично значущих кореляційних зв'язків на рівні $p \leq 0,01$

намірів. Коли підліток адекватно сприймає себе, задоволений своїм характером, здібностями та зовнішніми рисами це дозволяє йому нормально спілкуватися з оточуючими будувати цілі та плани в житті. І навпаки, підлітки, які відчувають себе неповноцінними, не відчувають власної цінності, мають низьку самооцінку, часто розмірковують про те як рідні будуть жаліти та переживати за них, якщо з ними щось станеться. Це можливо говорить й про те, що таким підліткам не вистачає уваги з боку батьків та їх підтримки, після чого діти закриваються в собі та не розуміють навіщо вони живуть.

Стосовно отриманих даних можемо говорити також про від'ємний кореляційний зв'язок між показником емоційного комфорту та рівнем суїцидального ризику. Такий результат дозволяє стверджувати про те, що чим більший рівень емоційного комфорту підлітка, тим нижчий рівень суїцидального ризику. Емоційний комфорт залежить від багатьох факторів до яких безпосередньо можна віднести самоприйняття, самооцінку та емоційну стійкість. В підлітковому віці більшість психологічних факторів тільки починають формуватися і якщо дитина не відчуває себе комфортно в колі друзів, родини, або відчуває тривожність, невпевненість що у підсумку може призвести до зміни емоційного фону дитини та появи пригніченості.

Саме підвищений рівень емоційного дискомфорту може впливати на підвищення рівня суїцидального ризику. В результаті кореляційного аналізу встановлено, що підліток, який має прагнення до саморозвитку, лідерства не виявляють проявів суїцидальної поведінки. В свою чергу підлітки, які обирають позицію підлеглого та комфортно себе відчують коли ними керують, можливо разом з іншими особливостями характеру (тривожність, пригніченість, низька самооцінка) та на фоні серйозних життєвих проблем можуть бути схильні до появи суїцидальних думок та намірів.

Для більш детального аналізу та для з'ясування ролі психологічних особливостей підлітків в розвитку рівня суїцидального ризику нами був проведений регресійний аналіз отриманих даних. Регресійний аналіз дозволяє нам оцінити внесок рівня певних психологічних особливостей особистості в розвиток ризику прояву суїцидальної поведінки. За допомогою регресійного аналізу була встановлена модель, яка представлена в таблиці 3. Таким чином, була побудована модель, в яку було включено суїцидальний ризик, емоційний комфорт та самоконтроль. Значення R-квадрату (коефіцієнту детермінації) дорівнює 0,373. Це значить, що частка дисперсії результату Y (рівень суїцидальної поведінки) пояснена регресією Емоційного комфорту та самоконтролю. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера ($F=16,948$).

Таблиця 2.

Кореляційні зв'язки між показниками «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонда та рівнем суїцидального ризику

Інструментальні цінності	Коефіцієнти регресії	t-критерій Стьюдента	P-значення
Старанність	-0,808	-5,682	0,000
Відповідальність	- 1,004	-2,404	0,019

Суїцидальна поведінка = $20,185 - 0,808 \cdot X_1 - 1,004 \cdot X_2$, де X_1 – самоконтроль;
 X_2 – емоційний комфорт.

3. Висновки

Підтверджені гіпотези щодо психологічних особливостей підлітків схильних до суїцидальної поведінки. У підлітків з високим рівнем тривожності, фрустрації, депресії, дезадаптації, емоційної

стійкості фіксується й високий ризик прояву суїцидальної поведінки. Аналіз результатів регресійного аналізу дозволяє стверджувати, що внесок рівня самоконтролю та емоційного комфорту підлітка у формування рівня суїцидальної поведінки складає 37%. На нашій вибірці досліджуваних показано, що саме низькі рівні самоконтролю та емоційної стійкості підлітків впливають на рівень прояву суїцидальної поведінки в більшій мірі, ніж інші показники психологічних характеристик особистості.

References:

1. Амбрумова А.Г. (1980). Предупреждение самоубийств / А.Г Амбрумова, С.В. Бородин, А.С Михлин. М. 40 с.
2. Вашека Т.В. (2006). Ранняя диагностика та профилактика суїцидальной поведінки в підлітковому віці / Т. В. Вашека // Практична психологія та соціальна робота. 2006. №6. С. 64–66.
3. Войтко В. (2016). Характерні особливості суїциду та суїцидальної поведінки / В. Войтко. К.: Вид-во Кропивниць. комуна. за-д ім. В. Сухомлинського. 44 с.
4. Данилова М.В., Сучкова М.А. (2014). Особливості суїцидального ризику у підлітків: аналіз гендерних проявів // Молодий вчений. 2014. №8. С. 175-178.
5. Дмитриева Н.В., Короленко Ц.П., Левина Л.В. (2015). Психологические особенности личности суицидальных подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1(61). Т. 1. С. 127 - 134.
6. Личко, А.Е. (1983). Психопатии и акцентуации характера у подростков [Текст] / А.Е. Личко. Л. 238 с.
7. Положий Б.С. (2010). Интегративная модель суицидального поведения // Рос. психиатр. журнал. 2010. № 4. С. 55—62.
8. Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттравматического стрессового расстройства у детей. К: ПАДАП, 2014. 122 с.
9. 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.
10. Тарабрина Н.В. (2009). Психология посттравматического стресса: теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 304 с.
11. Beck A. T., Steer R. A. et al. (1993). Hopelessness, depression, suicidal ideation, and clinical diagnosis of depression // Suicide and Life-Threatening Behavior. 1993. V. 23 (2). P. 139-145.
12. Lerner M.S., Clum G.A. (1990). Treatment of suicide ideators: A problem-solving approach // Behav. Therapy. 1990. V. 21 (4). P. 403-411.

Transliteration of References:

1. Ambrumova A.H. (1980). Preduprezhdenie samoubyistv / A.H Ambrumova, S.V. Borodin, A.S Mikhlin. M. 40 s.
2. Vasheka T.V. (2006). Rannia diahnostyka ta profilaktyka suitsydalnoi povedinky v pidlitkovomu vitsi / T. V. Vasheka // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 2006. №6. S. 64–66.
3. Voitko V. (2016). Kharakterni osoblyvosti suitsydu ta suitsydalnoi povedinky / V. Voitko. K.: Vyd-vo Kropyvnyts. komuna. za-d im. V. Sukhomlynskoho. 44 s.
4. Danylova M.V., Suchkova M.A. (2014). Osoblyvosti suitsydalnoho ryzyku u pidlitkiv: analiz hendernykh proiaviv // Molodyi vchenyi. 2014. №8. S. 175-178.
5. Dmitrieva N.V., Korolenko Ts.P., Levina L.V. (2015). Psikhologicheskie osobennosti lichnosti suitsydalnykh podrostkov // Vestnik Kemerovskoho gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 1(61). T. 1. S. 127 - 134.
6. Lychko, A.E. (1983). Psikhopati i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov [Tekst] / A.E. Lychko. L. 238 s.
7. Polozhyi B.S. (2010). Intehrativnaia model suitsydalnoho povedenya // Ros. psykhyatr. zhurnal. 2010. № 4. S. 55—62.
8. Sbornik materialov po profilaktyke y psykhoterapii posttravmaticheskogo stressovogo rasstroistva u detei. K: PADAP, 2014. 122 s.
9. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period : metod. rek. / N.P. Bochkor, Ye.V. Dubrovska, O.V. Zaleska ta in. Kyiv: MZhpTs «La Strada-Ukraina», 2014. 84 c.
10. Tarabryna N.V. (2009). Psykholohyia posttravmatycheskogo stressa: teoriia i praktika. M.: Izd-vo «Instytut psykholohii RAN», 2009. 304 s.
11. Beck A. T., Steer R. A. et al. (1993). Hopelessness, depression, suicidal ideation, and clinical diagnosis of depression // Suicide and Life-Threatening Behavior. 1993. V. 23 (2). P. 139-145.
12. Lerner M.S., Clum G.A. (1990). Treatment of suicide ideators: A problem-solving approach // Behav. Therapy. 1990. V. 21 (4). P. 403-411.

Authors

Iryna Fedorivna ARSHAVA
*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of General Psychology
and Pathopsychology,
Dnipro National University named after Oles Honchar,
Dnipro, Ukraine
E-mail: iarshava55@gmail.com*

Kostyantyn Petrovych KUTOVY
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

*Department of General Psychology and Pathopsychology,
Dnipro National University named after Oles Honchar,
Dnipro, Ukraine
E-mail: kkp@ua.fm*

Inna Oleksandrivna ARSHAVA
*Candidate of Sciences in Public Administration,
private notary, Associate Professor,
Departments of Social Psychology and Management Psychology,
Dnipro National University named after Oles Honchar,
Dnipro, Ukraine
E-mail: arshinna@i.ua*

Abstracts

ІРИНА АРШАВА, КОСТЯНТИН КУТОВИЙ, ІННА АРШАВА.
Психологічні особливості підлітків, схильних до суїцидальної поведінки. Теоретично та емпірично обґрунтовано зв'язок психологічних особливостей підлітків з схильністю до суїцидальної поведінки. Встановлено позитивні кореляційні зв'язки між показниками тривожності, фрустрації та рівнем суїцидального ризику. Встановлено, що такий особистісний показник як самоконтроль разом з емоційним комфортом, мають частковий вплив на рівень суїцидальної поведінки.

Ключові слова: підліток, суїцид, суїцидальна поведінка, травмуюча ситуація, особистісні характеристики.

IRYNA ARSHAVA, KOSTIANTYN KUTOVYI, INNA ARSHAVA.
Cechy psychologiczne nastolatków skłonnych do zachowań samobójczych. Teoretycznie i empirycznie uzasadniono związek cech psychologicznych nastolatków ze skłonnością do zachowań samobójczych. Stwierdzono dodatnią korelację pomiędzy wskaźnikami lęku, frustracji a poziomem ryzyka samobójstwa. Ustalono, że taka cecha osobowości, jak samokontrola w połączeniu z komfortem emocjonalnym, ma częściowy wpływ na poziom zachowań samobójczych.

Słowa kluczowe: nastolatek, samobójstwo, zachowanie samobójcze, sytuacja traumatyzująca, cechy osobowości.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.03>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



О.В. ГОЛУБ,
В.В. МАКАРЧУК

Особливості соціальної адаптації
першокласників (дітей-сиріт та дітей,
позбавлених батьківського піклування)
до умов інтернатного закладу*

O.V. GOLUB, V.V. MAKARCHUK. **Peculiarities of social adaptation of first-graders (orphans and children deprived of parental care) to the conditions of a boarding school.** *The article deals with the problems of the adaptation of first-graders to the conditions of a residential institution. The specifics of social adaptation and peculiarities of adaptation of first-graders are revealed. The experience of teachers working on the peculiarities of junior pupils socialization to the conditions of a residential institution is generalized. Socio-pedagogical conditions of socialization of orphans and children deprived of parental care in children's homes are revealed. The system of educational work in extra-curricular time in residential institutions is analyzed. The contents and forms of work of the teacher on adaptation of children to studying at boarding school are revealed. The*

effective means of adapting pre-school children is defined - different types of game activities (plot-role, dramatized, mobile, game exercises, etc.).

Keywords: *orphans, socialization, social conditions, social and educational conditions, growing, boarding schools.*

1. Постановка проблеми

Найважливішим життєвим періодом людини є дитинство. Це етап фізичного, психічного, інтелектуального, емоційного розвитку, формування і набуття важливих знань, умінь та навичок. Сучасним стратегічним завданням українського суспільства, держави й освітніх закладів є охорона дитинства, створення необхідних і комфортних психолого-педагогічних умов навчання і виховання підростаючого покоління – громадян незалежної України [18].

Сучасні реалії політичної, соціально-економічної і життєво-побутової сфери в Україні, спричинені наслідками різних ситуацій (АТО, анексія Криму та ін.) загострює питання навчально-виховної діяльності щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Згідно даних Укрінформ «Сьогодні майже 106 тис. дітей, або 1,5% усього дитячого населення країни живуть і виховуються в інтернатах, але тільки 8% з них є сиротами – решта 92% мають батьків. Більшість дітей потрапляють до інтернатних закладів переважно через бідність і неспроможність сім'ї надати необхідні послуги дитині. Щонайменше 600 тис. дітей проживають у неблагополучних родинах, і вони, по суті, «стоять у черзі» на потрапляння до інтернатних закладів» [7]. Як зазначають фахівці (Г. Мазур, Т. Титаренко), Україна через останні події на Донбасі також переживає появу дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які пережили психологічні та фізичні травми [10; 16]. Тому сьогодні стратегія профілактики сирітства, умов адаптації, перебування дитини уже в самому інтернатному закладі, де вихованці проводять значну частину свого життя та соціалізації, потребує корегувань і змін з урахуванням особливостей нинішньої ситуації.

Мета цієї статті – визначити особливості соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов інтернатного закладу.

2. Виклад основного матеріалу

Нині проблема соціальної адаптації знайшла своє відображення у численних дослідженнях науковців. Так, поняття «соціальна адаптація» розглядається як взаємодія, взаємозв'язок, пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища (А. Андреев, Д. Зак, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Б. Паригін, Л. Ростова, С. Свириденко, В. Слюсаренко та ін.). Адаптація – багатокомпонентне явище, яке включає в себе біологічні, психологічні і соціальні компоненти. Динамічність процесів соціальної адаптації особистості визначається розв'язанням протиріч, головними серед яких є протиріччя між характером норм і вимог, зумовлених новою роллю і внутрішньою готовністю особистості до їх засвоєння і виконання.

Процес соціальної адаптації вихованців до умов школи-інтернату є надзвичайно гострою проблемою. Як зазначають В. Вугрич, В. Демиденко, І. Дубровіна, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко, Є. Постовойтов, Г. Прихожан, Г. Рузьська, С. Свириденко, В. Слюсаренко та ін., вихованці інтернатних закладів складають специфічну категорію школярів, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: відсутність навичок самостійної поведінки і позаситуативного спілкування з іншими людьми, невпевненість, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, недостатній вияв позитивних соціально-рольових орієнтирів, підвищена агресивність, нехтування собою як особистістю; проблеми адаптації до нового середовища.

Намім понує думка В. Слюсаренка, який зазначив, що прилучення дітей до школи-інтернату є початковою стадією соціального виховання і розглядається як складний багатокомпонентний процес, що є складовою частиною фундаментальної проблеми адаптації дітей до соціального середовища [13, с. 48]. Дане явище пов'язане із складними процесами соціальних та психолого-педагогічних явищ. Входження новачка до соціальної мікрогрупи становить взаємну складність як для групи, так і для особистості. Особливо складним періодом адаптації в школі-інтернаті є вступ дітей дошкільного віку до першого класу. У цей період багато залежить від того, як діти зараховуються до школи – з одного дитячого будинку, чи з різних.

Адаптація дітей у школі-інтернаті пов'язана із складними процесами соціальних та психолого-педагогічних явищ. Входження новачка до соціальної мікрогрупи становить взаємну складність як для групи, так і для особистості. Особливо складним періодом адаптації в школі-інтернаті є вступ дітей дошкільного віку у перший клас. У цей період багато залежить від того, як діти зараховуються до школи – з одного дитячого будинку, або з різних.

Зазвичай адаптаційний період в школі-інтернаті становить 2 місяці. Під час адаптації до умов школи-інтернату в дітей можливі порушення функцій нервової системи, зниження імунітету, що призводить до загального погіршення стану здоров'я.

Більшість вихованців інтернатних закладів не володіють навичками адаптації саморегуляції і відчують різноманітні і гострі адаптаційні труднощі: не задовольняються основні психологічні потреби людини в безпеці, любові, турботі і т.д. У них посилюються почуття страху, тривоги, злості, образи. Тому проблема формування навичок адаптації першокласників та новачків є актуальною для інтернатних установ. Для багатьох дітей-сиріт адаптація до спільного життя в умовах школи-інтернату є складним випробуванням, тому що дитина стикається з низкою проблем, які не в силах вирішувати сама, і дорослі покликані допомогти йому в цьому.

Щоб визначити, як можна допомогти першокласнику заадаптуватися в школі-інтернаті, необхідно взяти до уваги їхні вікові особливості.

Щоб визначити, як можна допомогти першокласнику заадаптуватися в школі-інтернаті, необхідно взяти до уваги їхні вікові особливості.

У молодшому шкільному віці (від 6 до 10 років) провідною стає навчальна діяльність, тобто спеціально організована діяльність щодо засвоєння теоретичних форм мислення. При повноцінному становленні цієї діяльності в учнів виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія на власні дії, поведінку як найважливіші особливості теоретичної свідомості. Сприйняття знаходить якості організованого спостереження, мислення стає зв'язним логічним міркуванням.

Формування передумов навчальної діяльності – найважливіший напрямок психічного розвитку в період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку.

До кінця дошкільного віку можна виділити три основних психологічних придбання: початок довільної поведінки за рахунок довільності пізнавальних процесів (уява, образне мислення, довільна пам'ять і увага) та децентрації (виокремлення) особистості (виникнення самосвідомості особистості). Серед них найбільше значення має поява довільної поведінки, яка є основою самостійності, що складається до кінця дошкільного віку. І саме сформованість і рівень розвитку зазначених психологічних новоутворень зумовляють рівень готовності дитини до школи і перші кроки адаптації до неї.

Отже, етап соціальної адаптації першокласників до умов школи-інтернату є найважливішим. Метою цього етапу є визначення рівня самосвідомості вихованців, зниження їх тривожності, посилення внутрішньої позиції школяра, становлення позаситуативно-особистісного спілкування, зростання рівня самосвідомості в ігровій, трудовій, навчальній діяльності, поведінці та спілкуванні.

Враховуючи специфіку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування основними завданнями виховної роботи педагогів щодо соціальної адаптації дітей в інтернатному закладі має стати наснаження та підтримка вихованців у процесі їх становлення, розумінні себе, власних можливостей, емоцій, поведінки, а також у відновленні довіри до дорослих.

Запорукою успішної соціальної адаптації першокласників до умов інтернатного закладу визначаємо такі педагогічні умови: 1) створення навколо дитини комфортного освітньо-розвивального середовища, яке створить почуття безпеки, позбавить від страху та зможе заспокоїти; 2) реалізація особистісно орієнтованого підходу у вихованні, що забезпечить ефективну компенсацію психічних дефектів, гармонійний розвиток дитини.

Фундаментальною основою адаптаційного періоду мають стати принципи особистісно-орієнтованого виховання, а саме: принцип розуміння дитини; принцип цілеспрямованого створення емоційно насичених виховних ситуацій; принцип особистісно-розвивального спілкування; принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків; постійна готовність до побудови відносин; участь у житті соціуму [2, с. 124–127].

Немає сумніву в тому, що центром і основним сенсом освітньо-виховного процесу всього педагогічного колективу школи-інтернату

має стати особистість, яка розвивається. Дитина як суб'єкт педагогічного процесу, реалізуючи свої інтелектуальні й творчі здібності, особистісні інтереси і потреби, у цей адаптаційний період зустрічається з труднощами і проблемами, вирішення яких можливе лише за допомогою професіонала – дорослого. Тому для успішної адаптації першокласників та проведенні ефективної виховної роботи вихователь має знати психологічні, фізіологічні особливості розвитку кожного учня.

Важливим елементом початкової виховної роботи із першокласниками є вивчення їхніх особистих справ, на основі яких мають оформлятися щоденники педагогічного спостереження і складатися плани індивідуальної роботи.

Доцільними при складанні індивідуальних планів є питання: вивчення умов життя вихованця до прибуття до школи-інтернату; вивчення батьків і рідних, їхні заняття, спосіб життя і ступінь впливу на дитину; з'ясування рівня загальноосвітньої підготовки; виявлення його творчих здібностей, інтересів і нахилів; дисципліна і навички культури поведінки; ставлення до праці; активність його в колективі; ставлення до товаришів; фізичний розвиток і стан здоров'я. Складання таких планів індивідуальної роботи є ефективним інструментом вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхніх нахилів і здібностей та визначення оптимальних шляхів соціальної адаптації першокласників.

Перед педагогами школи-інтернату у цей період постає найважливіша проблема: як знизити рівень тривожності вихованців. Інакше кажучи, як послабити психічну напруженість дітей, сприяти процесу їхньої соціалізації; виявити причини, які викликають у вихованців відчуття дискомфорту в закладах інтернатного типу, і встановити, чи можливо компенсувати ці втрати.

Із самого початку шкільного життя вихователь має зробити учня своїм помічником, партнером їхнього спілкування, коли він активно допомагає в творенні самого себе. Дитина повинна почуватися не тільки такою, що навчається і виховується, але і як самостійно діюча особистість: педагог звертається за допомогою до вихованців, разом з ними з'ясовує істину, визначає напрями пошуку. Така позиція нам здається найбільш сильною в теоретичному і практико-виховному плані.

Для психолого-педагогічної корекції тривожності особистості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і таких, що залишилися без опіки батьків, можна запропонувати систему прийомів впливу вихователя з позицій гуманістичної педагогіки, а саме: *у поведінці* – взаєморозуміння, співчуття, зняття напруги, особистісна перспектива, вибіркова оцінка негативних вчинків, очікування завтрашньої радості; *у спілкуванні* – безумовне прийняття і довіра до особистості дитини, формування мотивів поведінки, які реально усвідомлюються, формування реально діючих мотивів поведінки, аналіз конфліктних ситуацій, приклад та авторитет педагога у ставленні до дітей, позитивний вплив авторитету педагога на взаємини дитини з однолітками; *у діяльності* – позитивне стимулювання, авансування успіху, акцентування досягнень дитини в діяльності, парціальна оцінка результатів, коментоване керування, створення виховних ситуацій з елементами новизни, опори на життєвий досвід дітей, поетапне формування розумових дій, особистісно-орієнтоване навантаження діяльності.

Застосування в практичній діяльності вихователем такої системи прийомів психолого-педагогічної корекції особистості молодшого школяра дозволить змінити роль авторитарного педагога на толерантного, який орієнтується на особистість вихованця.

Щоб у майбутніх учнів сформувати «внутрішню позицію школяра» (Л. Божович) [3], нівелювати їхню тривогу перед вступом до першого класу школи-інтернату доречно в серпні перед початком навчання організувати пропедевтичні навчальні заняття «Вступ до шкільного життя» (6 занять), в основі яких лежить ідея співробітництва педагога з майбутніми першокласниками.

Ці заняття орієнтовані на підтримку та поглиблення якостей дошкільника, на яких базується вміння вчитися, допомагають знімати хвилювання у зв'язку зі зміною провідної діяльності, викликають у них емоції і співпереживання, необхідні для успішного розв'язання завдань виховання самостійності.

У поведінці дошкільників вже існують імітаційна, вільна (не імітаційна) форми поведінки, дія за зразком чи інструкцією дорослого, дія за власним задумом. Відомо, що в ситуації граничної невизначеності (а саме така ситуація особливо помітна у перші шкільні дні, коли дитина ще не знає, чого від неї очікують оточуючі) різко зростають імітаційні тенденції.

Тому для того, щоб діти навчилися розрізняти дві ситуативні взаємодії з дорослим – ситуацію наслідування, ретельності і ситуацію не наслідування, – у курсі «Вступ до шкільного життя» доцільно ввести веселі «завдання-пастки». Пастки – це нерозв’язані чи некоректно складені задачі. Щоб не потрапити до пастки, не можна діяти суворо за інструкцією педагога: щось треба зробити по-своєму або зовсім не зробити, але не за примхою, а за логікою завдання. Наприклад, вихователь, серед інших простеньких прикладів на додавання пропонує дітям таке завдання: «Візьми три палички. Склади з них трикутник, а тепер з цих паличокклади квадрат...» Такі завдання вимагають не стільки знання арифметики, геометрії, скільки постійного аналізу вимог дорослого, який однаково заохочує як вміле виконання, засноване на наслідуванні, і як своєчасний «непослух», відмову від нерозумної дії. Поведінка вихователя навмисно «опобутовується», він позбавляється ореолу «взірця», «незаперечного судді».

Тій же меті (виробленню звички розрізняти імітаційні очікування дорослого) підпорядковані і завдання, які вимагають від дитини вміння запитувати, самостійно з’ясовувати дані, яких не вистачає, наприклад: вихователь просить на плані багатоповерхового будинку «вгадати його вікно». Вихованці, які не вміють визначати завдання до кінця, дійсно обирають вікно навмання. Діти ж, які вміють запитувати, з’ясовують поверх, порядковий номер вікна і навіть цікавляться, зліва чи справа вести відлік. Але ж серед першокласників школи-інтернату таких дітей одиниці.

Подібні завдання роблять для першокласників відкритою ту систему відносин, у яку запрошує їх дорослий. Усвідомлюючи її на матеріалі дошкільних завдань, непов’язаних з досягненням математичних, лінгвістичних та інших шкільних знань, діти зосереджуються саме на тому, що є найважчим у перші дні тижня шкільного життя: вони опановують нові очікування дорослих.

Особлива увага в адаптаційний період має приділятися формуванню у першокласників вищої форми спілкування – позаситуативно-особистісної (у дітей-сиріт в основному сформоване ситуативно-особистісне спілкування), яка призводить до перебудови в усій складній системі різноманітних видів активності дитини. Для неї характерні: потреба у взаєморозумінні і співпереживанні; особистісні мотиви; мовленнєві засоби спілкування.

Тому з початку навчального року можна прилучити дітей до гуртка «Абетка спілкування», метою якого є формування в учнів здатності відчувати і розуміти себе й іншу людину, бачення себе у минулому, теперішньому та майбутньому, почуття самоповаги і прагнення до визнання з боку інших людей («Я – гарний»), почуття приналежності до статі та своєї самостійності у цій сфері («Я – хлопчик, чоловік» чи «Я – дівчинка, жінка») позаситуативно-особистісного спілкування, навичок самостійної діяльності, ініціативної активності і соціальної відповідальності.

Спілкування вихованця з дорослим під час занять гуртка має розвиватися за трьома напрямками: тема висловлювань; рівень обробки інформації; ініціативність дитини.

Характер занять залежить від індивідуальних особливостей та можливостей кожного першокласника, адже саме така робота з ним – необхідна умова розвитку мовлення школяра, підвищення рівня самосвідомості. Однак, незважаючи на велике розмаїття індивідуальних, групових та колективних форм занять з вихованцями з розвитку їхнього спілкування, можна виокремити загальний принцип організації таких занять – випереджаюча ініціатива дорослого.

Учневі даються зразки спілкування, якими той ще не володіє. Головні труднощі при проведенні таких занять полягають в тому, щоб не просто демонструвати перед вихованцем досконаліші та поки що недосяжні йому форми спілкування – пізнавального й особистісного, а вести дитину за собою, включати її в це спілкування, формуючи вміння ставити позаситуативні запитання. Заняття мають починатися з того рівня спілкування, якого вихованець вже досяг, тобто з того, що йому цікаво.

Мета організованих занять полягає в тому, щоб досягти зрушень у самопізнанні та спілкуванні дитини. Як показує практика, такий рух відбувається поступово, переходячи від констатації фактів до складніших форм обробки інформації, навчаючи керувати своєю увагою, розвиваючи уяву, пам'ять, зосереджуючи «внутрішній погляд» на самопізнанні і розумінні інших людей. Все це сприяє комфортнішій адаптації дитини.

Дітям пропонується «теоретичне» співробітництво в ході спільної бесіди. На кожному занятті в бесідах з вихованцями можна торкатися складніших та абстрактніших тем, відштовхуючись від конкретних якостей окремих людей і доходячи до якостей, які властиві людям

взагалі (дисциплінованість, організованість, самостійність, доброта, чесність, мужність тощо).

Як показує практика, діти можуть розгорнуто характеризувати дії дітей у групі, описувати деталі поведінки однолітків, але на початковому етапі вони мало звертають увагу на власну поведінку, на свій внутрішній світ. З часом першокласники уже можуть розгортати цілі дискусії на теми «соціального» характеру, заглиблюватися в різні аспекти свого «Я», взаємин дітей, дорослих, висловлювати власні думки (про свої мрії, друзів, емоції тощо).

Спілкування між вихователем та дітьми має бути спрямованим на розвиток свідомості та самосвідомості першокласників не тільки на спеціально організованих заняттях, але й у поведінці, різних видах діяльності (навчальній, ігровій, суспільно корисній).

Однак у школі-інтернаті спілкування вихованця з дорослим або має директивний характер, або виноситься на відповідні заняття. Отже, необхідна спеціальна робота щодо включення мовленнєвого спілкування в самостійну діяльність дитини, з вербалізації її практичного досвіду. Таке включення можливе лише у спеціально організованій спільній діяльності.

В адаптаційний період ефективним є використання методики О. Смирнової, яка дозволяє аналізувати розумові дії дітей, формувати мотиви та внутрішній план дій [14, с. 48–51]. У цій методиці використовуються такі прийоми.

1. Мовленнєве спілкування, яке включене в діяльність.

Вихователь має не просто спостерігати за самостійними діями першокласників, а брати участь у них на правах партнера, створюючи ситуації вибору мети, боротьби мотивів, прогнозування. Час від часу ставити різні запитання, наприклад:

– на усвідомлення вибору мети: «Що ти зараз хочеш зробити та чому?», «Як ти хочеш та чому?», «Як ти вважаєш та чому?», «Навіщо тобі ця машинка та паличка?», «Для чого ти це робиш?», «Ти можеш...». Запитання «Чому?» необхідне для усвідомлення мотиву дії.

– на створення ситуації боротьби мотивів: «А чому ти так хочеш?», «А як вчинити інакше? А як краще?», «А як вчинив би інший хлопчик, чому?», «А як би вчинила я, вгадай. А чому я б так вчинила?», «Тобі не нудно грати? Може, пограємо в іншу гру?», «У що ти зараз граєш? Що будеш робити потім?».

– прогнозування та обговорення можливих наслідків: «А що буде далі?», «А що буде, якщо ...?».

Мета полягає в тому, щоб зупинити потік безперервних, спонтанних та ситуативних дій дітей (характерних для вихованців шкіл-інтернатів), спонукати його до їх усвідомлення.

Використання цього прийому передбачає такі завдання:

1. Виділити для молодшого школяра часовий план його активності, співвіднести його минулі, теперішні та майбутні дії в обмежених тимчасових рамках (15–20 хв.). Часовий план дитячої діяльності тісно пов'язаний з усвідомленням її цілей та засобів. Запитання типу: «Для чого тобі це потрібно?», «Що ти будеш робити з цією лялькою?», «Що спочатку, а що потім?» спрямовують увагу вихованця на цілі та засоби його дії.

2. Фіксувати суб'єктивні стани дитини (її настрій, ставлення до діяльності). Періодичні запитання дорослого «Ти не втомився?», «Тобі цікаво?», «Нудно чи весело?», «Тобі це важко робити чи легко?» орієнтують вихованця на себе, свій емоційний стан і ставлення до власних дій.

3. Ставити учня в ситуацію вибору, що повинен здійснити він сам, показати можливості альтернативної поведінки. Альтернативні запитання типу «Чим ти хочеш малювати – олівцями чи фарбами?», «З ким тобі цікавіше – зі мною чи з Сашком? Чи, може, одному?», «Що тобі потрібно для прибирання – віник чи ганчірка?» спонукають дитину уявити різні варіанти власних дій і краще усвідомити свої бажання.

Кількість та характер запитань не мають бути жорстко фіксованими і залежать від конкретних обставин та індивідуальних особливостей першокласників.

2. Планування ігрової діяльності.

Групові завдання. Група першокласників (3–4 дитини) заздалегідь складає план майбутньої спільної гри: розподіляють ролі, визначають порядок дій, обов'язки кожного персонажа, його характер, проміжні й кінцеві етапи гри. При цьому вихователь не диктує свої рішення, не нав'язує плани, а допомагає порадами.

3. «Усний щоденник» (бесіда про події в житті дітей).

Наприкінці дня перед сном доречно буде запитати вихованців про події дня, що минув, попросити розповісти що-небудь цікаве, що сталося з ними за останній час, запропонувати згадати, коли та чому вони плакали або сміялися, що їм найбільше запам'яталося на уроці, прогулянці тощо. Розмовляючи з дитиною, необхідно намагатися наповнити суб'єктивним змістом традиційні та загальні

для всіх режимні моменти.

У першокласників на початковому етапі навчання нестандартно об'єднуються дві провідні діяльності – ігрова і навчальна. Як відзначав Д. Ельконін, у грі активно формуються передумови мотиваційної готовності дитини до школи, відбувається первинна емоційно-дієва орієнтація у сенсах людської діяльності, виникає усвідомлення свого органічного місця в системі взаємин з навколишніми. Якщо дошкільник не вміє сам грати – він не готовий до школи [10].

Дані психологів О. Лішина, В. Мухіної та наші спостереження за молодшими школярами показали, що вихованці школи-інтернату не вміють грати ані в рольові ігри, ані в ігри з правилами, ані в ігри-драматизації книг, мультфільмів, телепередач [8; 9].

Саме тому в адаптаційному періоді необхідно приділяти велику увагу такому класичному прийому виховання, як іграм з правилами [14]. Ця робота має передбачати дві цілі. По-перше, розвиток самосвідомості, тренування уваги, пам'яті та уяви. По-друге, збагачення ігрового репертуару вихованців і тим самим удосконалення їхніх умінь, необхідних для спілкування з дорослими та з однолітками. Відомо, що в молодшому шкільному віці воно багато в чому зводиться до ігор, а популярність дитини серед однолітків значною мірою визначається її вмінням грати, знанням ігор.

Можна запропонувати комплекс ігор, який будується на основі взаємин ігрового партнерства, узгодженій участі кожного учня у тому, що прийнято всіма, а не на стосунках суперництва [14, с. 87-128; 15]. Перші ігри за своїм характером – ігри-забавлянки та дитячі хороводи. Вони створені за зразком народних та несуть у собі елементи фольклору і народної культури. Такі ігри приваблюють першокласників насамперед тим, що відповідають їхнім потребам у русі, спілкуванні та в образному поетичному слові. Поєднання рухів зі словом сприяє усвідомленню змісту гри. Така організація ігрової діяльності учнів допомагає вихователю завоювати симпатії першокласників, їхню довіру.

Першими та найпростішими мають бути забави і хороводи, у яких діти діють одночасно та однаково: «Сонечко і дощик», «Про Катрусю та цапка», «Ой, у перепілки», «Нумо, в коло!», «Бульбашка», «Каруселі», «Діти в лісі» тощо. Спільність рухів та ігрових інтересів посилюють радісні переживання та емоційне піднесення першокласників.

Подальші ігри мають бути спеціально спрямовані на виховання морально-вольових якостей. Вони спонукають дитину гуманно ставитися до своїх однолітків та посилювати контакти з дорослими. Це такі ігри, як «Хто швидше?», «Птахи і зозуля», «Горобці і автомобіль», «Карасі і щука», «Гуси-лебеді», «Мишоловка» тощо. У заключних іграх «Два морози» «Пастух і вівці», «Паличка-стукалочка» вихованці вчаться допомагати один одному (іноді ризикуючи бути спійманими). Опорою тут є задоволення, яке дитина отримує від свого доброго вчинку. Спостерігаючи за діями інших, першокласники вчаться оцінювати їх правильність, бачити помилки та неточності своїх товаришів. На цій основі виникає вміння оцінювати і власні дії, тобто появляються елементи самоконтролю.

У цей період вихователь має підтримувати та заохочувати вияви активності у скутих, сором'язливих, тривожних дітей. Бажано не наполягати на їхніх публічних виступах і відповідях перед усім класом. Певний період таких дітей можна включати в групи з 2-3-х учнів, які разом будуть розповідати вірш, співати пісню тощо, щоб вони відчули дружню підтримку. Важливо звертати увагу інших учнів на їхні успіхи, підвищувати їхній статус у класі.

У першому класі перед вихователем школи-інтернату з самого початку стоїть завдання розвитку у дітей навичок самообслуговування, адже набуті у дошкільному дитинстві, вони ще недостатньо засвоєні та міцні.

Вихователь має роз'яснити вихованцям значення самообслуговування і правил поведінки, демонструвати, як треба діяти, потім аналізувати разом із групою, як виконав доручення їхній товариш.

При організації дій і поведінки дітей, особливо в щоденно повторюваних режимних компонентах, самообслуговуванні, великого значення набуває також ігрове спілкування [11].

Вихователь може у своїй роботі використовувати різні прийоми для підтримки позитивного настрою, підйому емоційного тону дітей: ігрову імітацію голосу, пантоміміку і звернення від імені казкових персонажів («Лист від Короля Лева», «Телеграма від Русалочки», «Записка в повітряній кульці», запрошення від Попелюшки, Білосніжки тощо). Заражаючи дітей своїм настроєм, вихователь дає їм певний ігровий імпульс, спонукає їх із задоволенням та швидше одягатися, їсти, вмиватися, доглядати за квітами, прибирати в ігровій кімнаті, чергувати в їдальні тощо.

Привчаючи стежити за своїм зовнішнім виглядом, вихователь може використовувати таку ігрову форму спілкування: хтось із дітей стає поруч із дзеркалом і запитує: «Світло моє, дзеркальце, скажи та усю правду розкажи...» Інший школяр, ховаючись за дзеркалом, озвучує: розхвалює гідності костюма чи зачіски товариша або нагадує про необхідність підтримувати зовнішність у порядку.

Після засвоєння дітьми певних навичок настає період, коли учні майже автоматично виконують їх. Для пришвидшення темпу самообслуговування, можна вносити елементи змагання і проводити ігри «Хто швидше?» і «Хто охайніше?», які використовуються, наприклад, під час самообслуговування: «Хто краще, швидше застелить своє ліжко?» Вихователь може запровадити приз – різнобарвні великі метелики, які «сідають» на найохайніше ліжко. Все це сприяє створенню розвивального середовища школи-інтернату та позитивному настрою адаптації першокласників.

Із самого початку шкільного життя значна увага має приділятися розвитку самооцінки дітей як важливої форми вияву самосвідомості у спілкуванні, поведінці, різних видах діяльності. Адже самооцінка є важливим джерелом усвідомленості вихованцем самого себе як суб'єкта діяльності [2].

Можна ввести об'єктивну оцінку дій першокласника у максимально розгорнутій, змістовній формі. Разом з тим, ця оцінка не має мати прямого оцінного судження. Цю «безоцінну» оцінку дає вихователь, досить докладно розповідаючи кожному учневі, що саме той робив правильно, що неправильно, чого навчився, а чого ще не вміє. При цьому першокласники не порівнюються поміж собою, оцінка дається кожному окремо і лише за виконання конкретного завдання («Ти сьогодні...»). Спілкування з вихованцем має будуватися так, щоб фіксувати його увагу на ставленні до цієї діяльності, а не на його особистості. Найголовніше, що така оцінка має бути об'єктивною, обов'язково мати позитивні моменти, ґрунтуватися на цілком зрозумілих вихованцю критеріях, таких, котрі в майбутньому він сам міг би застосувати для самооцінки.

На наступному етапі можна розміщувати оцінки на зворотній стороні листівки із зображенням звірят (кожний малюнок відповідає певній оцінці). Вихованець спочатку одержує таку листівку від дорослого, а потім сам обирає «правильну» оцінку.

В кінці адаптаційного періоду вводиться розгорнута самооцінка як важлива форма вияву самосвідомості. Багато психологів

відзначають, що в першокласника ще слабо диференційовані як кількісні, так і якісні сторони самооцінки. Адже критерії, які використовує вихованець при самооцінці, великою мірою залежать від педагога. Як справедливо зауважив Б. Ананьєв, оцінне судження дитини «безперервно переплітається з оцінним ставленням до неї з боку товаришів і особливо вихователя» [1, с. 119].

На останньому етапі вихованець, крім оцінки своєї власної роботи, час від часу має оцінювати роботу кого-небудь з товаришів, пояснюючи й обґрунтовуючи свою пропозицію. Необхідно відзначити, що такі оцінки зацікавлено обговорюються дітьми, викликають суперечки, у які вихователь без спеціального прохання не має втручатися. Широко такі прийоми самооцінки мають застосовувати і керівники гуртків школи-інтернату, які відвідують першокласники. Усвідомлення вихованцями школи-інтернату свого внутрішнього світу має здійснюватися в єдності з їхньою власною діяльністю, поведінкою, ставленням до людей.

3. Висновки

Отже, успішність соціальної адаптації першокласників – дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування – до умов школи-інтернату залежить від створення комфортного освітньо-розвивального середовища та особистісно-орієнтованого підходу до життя дітей і може проводитися за такими параметрами: рівень пристосованості до нової ситуації, емоційний комфорт, ставлення до різних сторін інтернатного життя, прийняття норми правил інтернату, становище дитини в групі однолітків, формування адекватної самооцінки та поведінки.

References:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Анаев. – М., 1980. – Т. 2: Психология педагогической оценки. – 288 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
4. Виховання особистості учня інтернатного закладу як суб'єкта самостійної життєдіяльності: наук.-метод. посіб. / Свириденко С. О. (кер. авт. кол), Канішевська Л. В., Кузьменко Л. В., Єременко Л. В., Ігнатова О. І., Бернацька О. Б., Грігчина А. І., Карпушевська Л. Р. – К.: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2009. – 236 с.

5. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія / Л. В. Канішевська. – К.: ХмЦНП, 2011. – 368 с.
6. Кобзарь Б. С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для сирот и детей оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности / Б. С. Кобзарь. – К.: Стилос, 1999. 250 с.
7. Кількість дітей в Україні зменшилась майже вдвічі Режим доступу:
8. <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2165052-kilkist-ditej-v-ukraini-zmensilas-majze-vdvici.html>
9. Лишённые родительского попечительства: Хрестоматия / Под ред. В. С. Мухиной. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания / О. В. Лишин. – М.: Институт практич. психол., 1997. – 256 с.
11. Мазур Г. Є. Правові проблеми дітей України в умовах військової агресії / Г. Є. Мазур / Право. – Вип. 30. – 2015. – С. 135–138.
12. Михайленко Н. Я. Как играть с ребёнком / Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
13. Особливості виховання самостійності першокласників шкіл-інтернатів Режим доступу: <http://headinsider.info/1x2e0e.html>
14. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного типу в Україні / В. Г. Слюсаренко. – К., 1996. – 412 с.
15. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
16. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів: теорія і практика : колект. монографія / за ред. О. В. Голуб. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 510 с.
17. Титаренко Т. М. Направления психологической реабилитации личности, переживающей события войны / Т. М. Титаренко / Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій: зб. статей. – К., 2015. – С. 3–14.
18. Шейко М. К. Рухливі ігри дошкільників / М. К. Шейко. – К.: Рад. школа, 1972. – 255 с.
19. Щасливими не народжуються, ними стають Режим доступу: <http://svmisto.com.ua/1608-schaslivimi-ne-narodzhuyutsya-nimi-stayut.html>
20. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1960. – 328 с.

Transliteration of References:

1. Ananiev B.H. (1980). Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. / B.H. Anaeв. М. Т. 2: Psikhologia pedahohicheskoi otsenky. 288 s.
2. Bekh I.D. (1998). Osobystisno-zorrientovane vykhovannia / I.D. Bekh. – К.: IZMN. 204 s.

3. Bozhovich L.Y. (1979). Psikhicheskoe razvitie shkolnika i ego vospitanie / L.Y. Bozhovich, L.S. Slavina. M.: Znanie. 96 s.
4. Vykhovannia osobystosti uchnia internatnoho zakladu yak subiekta samostiinoi zhyttiediialnosti: nauk.-metod. posib. / Svyrydenko S.O. (ker. avt. kol), Kanishevska L.V., Kuzmenko L.V., Yeremenko L.V., Ihnatova O.I., Bernatska O.B., Hritchyna A.I., Karpushevska L.R. – K.: In-t problem vykhovannia NAPN Ukrainy, 2009. 236 s.
5. Kanishevska L.V. (2011). Vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti: monohrafiia / L.V. Kanishevska. K.: KhmTsNP. 368 s.
6. Kobzar B.S. (1999). Osnovy formirovanyia humannykh vzaimootnoshenyi uchashchykhshia shkol-internatov dlia sirot i detei ostavshykhshia bez opeky roditelei, vo vneurochnoi deiatelnosti / B.S. Kobzar. K.: Stylos. 250 s.
7. Kilkist ditei v Ukraini zmenshylyas maizhe vdvichi Rezhym dostupu: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2165052-kilkist-ditei-v-ukraini-zmensilas-majze-vdvici.html>
8. Lishionnye roditelskogo popechitelstva: Khrestomatyia / Pod red. V.S. Mukhynoi. M.: Prosveshchenie, 1991. 223 s.
9. Lishin O.V. (1997). Pedahohicheskaia psikhologhiia vospitanyia / O.V. Lishin. – M.: Institut praktych. psikhol. 256 s.
10. Mazur H.Ye. (2015). Pravovi problemy ditei Ukrainy v umovakh viiskovoi ahresii / H. Ye. Mazur / Pravo. Vyp. 30. S. 135–138.
11. Mykhailenko N.Ya. (1990). Kak ihrat s rebionkom / N.Ya. Mykhailenko, N.A. Korotova. –M.: Pedahohyka. 160 s.
12. Osoblyvosti vykhovannia samostiinosti pershoklasnykiv shkil-internativ Rezhym dostupu: <http://headinsider.info/1x2e0e.html>
13. Sliusarenko V.H. (1996). Sotsialno-pedahohichni funksiï i perspektyvy rozvytku ustanov internatnoho typu v Ukraini / V.H. Sliusarenko. K. 412 s.
14. Smirnova E.O. (2000). Osobennosti obshcheniia s doshkolnikami / E.O. Smirnova. M.: Akademyia. 160 s.
15. Suchasni problemy vykhovannia uchniv shkil-internativ: teoriia i praktyka : kolekt. monohrafiia / za red. O.V. Holub. Donetsk: Landon–XXI, 2013. 510 s.
16. Tytarenko T.M. (2015). Napravleniia psykhologhicheskoi reabylytatsyy lychnosti, perezhyvaiushchei sobytyia voïny / T.M. Tytarenko / Psykhologhichna dopomoha osobystosti, shcho perezhываie naslidky travmatychnykh podii: zb. statei. K. S. 3–14.
17. Sheiko M.K. (1972). Rukhlyvi ihry doshkilnykiv / M. K. Sheiko. K.: Rad. shkola. 255 s.
18. Shchaslyvymy ne narodzhuiutsia, nymy staiut. Rezhym dostupu: <http://svmisto.com.ua/1608-schaslivimi-ne-narodzhuyutsya-nimi-staiut.html>
19. Elkonin D.B. (1960). Detskaia psikhologhiia / D.B. Elkonin. M.: Uchpedhyz RSFSR. 328 s.

*Authors***O.V. HOLUB**

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Berdyansk State Pedagogical University,
Berdyansk, Ukraine
E-mail: dove_ov@ukr.net*

V.V. MAKARCHUK

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Educational
Technologies and Pedagogical Creativity,
Uman State Pedagogical University named
after P. Tychyna,
Uman, Ukraine
E-mail: makarchukvika10@gmail.com*

Abstracts

О.В. ГОЛУБ, В.В. МАКАРЧУК. Особливості соціальної адаптації першокласників (дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування) до умов інтернатного закладу. У статті розглядаються проблеми адаптації першокласників до умов інтернатного закладу. З'ясовано специфіку соціальної адаптації та особливості адаптації першокласників. Узагальнено досвід роботи педагогів щодо особливостей соціалізації учнів молодшого шкільного віку до умов інтернатного закладу. Виявлено соціально-педагогічні умови соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування у дитячих будинках. Проаналізовано систему виховної роботи в позаурочний час у закладах інтернатного типу. Розкрито зміст і форми роботи педагога з адаптації дітей до навчання у школі-інтернаті. Визначено ефективний засіб адаптації дошкільників – різні види ігрової діяльності (сюжетно-рольові, театралізовані, рухливі, ігрові вправи тощо).

Ключові слова: діти-сироти, соціалізація, соціальне середовище, соціально-педагогічні умови, виховання, дитячі будинки, школи-інтернати.

O. GOLUB, V. MAKARCHUK. **Specyfika adaptacji społecznej pierwszoklasistów (sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej) do warunków internatu.** W artykule omówiono problematykę adaptacji pierwszoklasistów do warunków internatu. Wyjaśniona została specyfika adaptacji społecznej oraz szczególne cechy adaptacji pierwszoklasistów. Podsumowano doświadczenia zawodowe nauczycieli dotyczące specyfiki socjalizacji uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej w warunkach internatu. Ukazano uwarunkowania społeczno-pedagogiczne socjalizacji sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej przebywających w domach dziecka. Przeanalizowano zasady pracy wychowawczej w godzinach pozalekcyjnych w placówkach internatowych. Przedstawiono treść i formy pracy nauczyciela nad adaptacją dzieci do nauki w szkole z internatem. Określono skuteczny sposób adaptacji przedszkolaków - różne rodzaje zabaw (zabawy tematyczno-fabularne, teatralne, ruchowe, ćwiczenia w formie zabaw itp.).

Słowa kluczowe: sieroty, socjalizacja, środowisko społeczne, warunki społeczno-pedagogiczne, wychowanie, domy dziecka, internaty.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ПІТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.04>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Оксана КРАЄВА

До проблеми психологічного аналізу дефініції «Я-концепція» в структурі особистості підліткового віку під час трансформаційних змін*

OKSANA KRAJEVA. To problem of psychological analysis of definition of "Self-Concept" in structure of personality of teens during transformation changes. In the article the attempt of the theoretical analysis of psychological categories of "Self", of "Self-Image" in the structure of "Self-concept" of identity of teens at a stage of course of crisis of identity is displayed. Consideration of concept correlation of "Self-concept" and identity in a scientific paradigm is presented.

Keywords: definition Self; Self-Image; "Self-concept"; psychological aspects of "Self-concept"; teenage age; contradictions of "Self-Image"; identity; crisis of identity.

1. Постановки проблеми та її актуальність

З метою цілісного уявлення щодо психологічних особливостей формування ідентичності підлітка на етапі трансформаційної невизначеності, слід звернути наукову увагу до таких понять, як “Я”, “Я-образ” та “Я-концепція” особистості, що дорослішає. Зазначені дефініції у науковій парадигмі постають досить невизначеними, рухливими та багатоаспектними.

Так, у філософському плані, категорія “Я” розглядається як “духовний центр особистості”. У психології ж її співвідносять з одного боку, з поняттям “особистість”, з іншого – з “самоусвідомлення” та подекуди асоціюють із ідентичністю. Уявлення про себе є одночасно продуктом свідомості й ідентичності, в той час як продуктом становлення особистості є її “Я-образ” включений в систему “Я-концепції”.

В науковому середовищі гостро постає проблема співвідношення зазначених вище понять, пов’язаних тими чи іншими зв’язками із “Я”, з категорією ідентичність та її стратегічно-динамічним проявом - кризою ідентичності.

Тож актуальності, в науковій парадигмі, набуває визначення психологічного дотику ідентичності зі специфікою образу “Я”, “Я-концепції” особистості.

Що й виявляється *метою теоретичного розгляду* матеріалу нашої статті, а саме здійснення теоретичного аналізу проблеми категорії “Я”, як сукупності складових “Я-образу”, втілених в її “Я-концепції”, поряд із психологічними детермінантами ідентичності в структурі особистості підлітка на етапі кризи ідентичності.

2. Виклад основного матеріалу

Сучасна наука оперує багатьма поглядами на стан дослідження категорії “Я” особистості: *фізичне, емоційне, інтелектуальне, соціальне*. Так, фізичне “Я” – описує тіло, зовнішність особи; емоційне “Я” – відчуття, переживання, настрій. Інтелектуальне ж “Я” (або розумове) вказує на світ думок. Нарешті, особа, яка сприймає себе як соціальну, включену в систему взаємостосунків з іншими, характеризується певними цінностями, інтересами, установами – ретранслює власне соціальне “Я”.

В контексті досліджуваної проблематики, наукові праці американського психолога Ф.Райса, вказують на існування у кожної особистості шести різних “Я”: реальне “Я”; власне “Я” в уявленні

самого суб'єкта; "Я" в уявленні інших; уявлення про те, що про нього думають інші; і уявлення про те, яким йому хотілося би стати, та про те, яким його хотіли б бачити.

Вищезазначений спектр представлених дефініцій розширюється за рахунок поглядів У. Джемса, К. Роджерса, М. Розенберга, за якими виділяються різні форми уявлень про себе, диференційовані або за сферами (такі як "соціальне Я", "духовне Я", "фізичне Я", "інтимне Я", "публічне Я", "моральне Я", "сімейне Я"), або як реальність, ідеал ("реальне Я", "ідеальне Я"), або ж за часовим континуумом ("Я в минулому", "Я в теперішньому", "Я в майбутньому"), або за іншою істотною ознакою. Число таких "Я-образів" і їх зміст визначається, як правило, на основі рефлексії особистості щодо себе [5].

Наступною ідеєю, представленою до розгляду, є ідея М. Розенберга, за яким виділяються головні типи образу "Я": "наявне Я" – яким індивід бачить себе у нинішній момент; "представлене Я" – яким він показує себе іншим; "бажане Я" – яким він хотів би бачити себе. Кожний з цих "образів Я" має свій зміст, структуру, генезис, функції [8].

Таким чином, відчуття власного "Я" знаходиться в серцевині буття, так би мовити оперує до Самості індивіда, несвідомо й автоматично впливає на кожну думку, дію та почуття. Саме тому, вкрай важливим для особистості підліткового віку є те, щоб "Я-концепція" мала адекватне формування та прояв на етапі переживання кризи ідентичності суб'єктом.

Природу "Я" подекуди розуміють по-різному: і як *символіку*, що організовує і впорядковує буття кожного (як Самість); як *"інтроспекцію"* (процес, за допомогою якого індивід спостерігає за собою, розмірковує при цьому про свої думки, відчуття й мотиви; і *соціальну взаємодію*, завдяки якій кожен має змогу самовизначитися, а відтак відіграти адекватну роль у суспільстві та отримати відповідний статус.

Отже, щодо розвитку "Я-образу" індивіда на етапі кризи ідентичності, слід зазначити, що він значною мірою характеризується наступними специфічними особливостями: нестійкістю, змінами та переглядом ціннісних уявлень, розвитком рефлексії, нестійкою самооцінкою тощо.

У структуру "Я-образу" підлітків можуть бути інтегровані ціннісні орієнтації, придатні більш детальному перегляду, усвідомленню, певним змінам (так би мовити ревізії) та об'єднані з особистісними

характеристиками, з умовами виховання тощо. Образ “Я” на досліджуваному віковому етапі ще не повністю закріплюється, хоча й простежуються деякі напрямки його розвитку. Мірою дорослішання характерні риси стають більш стійкими та представленими в структурі матриці ідентичності особистості на етапі перебігу кризи.

Під дією визначальних сил кризи ідентичності “Я-образ” в підлітковому віці може змінюватися як в позитивному, так і в негативному руслі. Знак зміни залежатиме від дій визначальних сил на ще несформовану ідентичність особи. В останньому випадку цілковито ймовірний варіант прояву як сплутаної ідентичності особи, так і набуття негативної форми ідентичності, суть якої полягає в жорсткій фіксації індивіда на ролях й ідентифікаціях, що відкидаються або засуджуються суспільством. Класичним прикладом прояву негативної ідентичності є ідентифікація з асоціальними, кримінальними співтовариствами, деструктивними субкультурами, сексуальними меншинами тощо.

Допомогти підліткові уникнути набуття негативної ідентичності, знайти більш адекватний та позитивний “Я-образ” – досить непросте завдання перед практикою та наукою сьогодення. Не викликає сумнівів той факт, що в підлітковому віці впливати на корекцію “образу Я” особи значно легше, ніж у дорослому віці.

Для нашого дослідження важливо прослідкувати особливості формування “Я-образу” особистості підлітка на етапі зміни та становлення ідентичності (Р. Бернс, М.Й. Боришевський, Е. Еріксон, І.С. Кон, Г.С. Костюк, В.В. Столін, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова).

Так, у забезпеченні почуття ідентичності, само тотожності, М.Й. Боришевський передусім підкреслює роль “Я-образу” як узагальненого глобального механізму саморегуляції поведінки на особистісному рівні [2]. “Я-образ” за ним – це інтегральна форма самосвідомості.

В українській психологічній школі з проблем самосвідомості, яку започаткував П.Р. Чамата, “Я-образ” особистості досліджується в рамках більш широкої проблеми розвитку свідомості. *Самосвідомість* особистості розглядається тут як складне утворення, структура якого складається з таких нерозривно пов’язаних складових, як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування, “Я-образ” [7].

Таким чином, кожне різноманітне вищевказане “Я” особистості складає сукупність дефініцій її “Я-образу”, формує та визначає психологічні особливості її “Я-концепцію”.

Наступним дискусійним питання в науці залишається *взаємообумовленість двох досліджуваних понять “Я-концепція” та “Я-образ”*. Враховуючи факт існування різних поглядів вчених щодо їх визначення, частина наукового середовища додержується думки, що виокремлені поняття є синонімічними за суттю та змістом, друга частина пропонує розрізняти їх як частину й ціле.

Так, у дослідженні Г.М. Свіденської наголошується на ототожненні “Я-концепції” з “Я-образом”, проте в цьому співвідношенні виокремлюється різний рівень узагальнення: “Я-образ” містить у собі “Я-концепцію” поряд із самовідношенням; “Я-концепція” виявляється глобальним початком, що забезпечує наступність, у той час як “Я-образ” є частковим проявом “Я” в конкретних ситуаціях; “Я-образ” розглядається як сукупність безлічі “Я-концепцій”, кожна з яких сформована згідно якої-небудь ролі.

Аналізуючи “Я-концепцію” в її складових, вчена [8] зупиняється на виділенні: “Я-реального”, “Я-ідеального” та “Я-можливого”, причому: “Я-реальне” – це уявлення про себе в своїх постійних якостях; “Я-ідеальне” – те, яким суб’єкт, на його думку, повинен був би стати, орієнтуючись на стійкі моральні норми, фізичні й моральні зв’язки; “Я-можливе” являє собою проміжне уявлення про себе між “Я-реальним” та “Я-ідеальним”, пов’язане внутрішнім глибинним екзистенціальним співвідношенням.

Наша думка виявляється дещо дискусійною щодо вищеведеного факту, а саме наголошує, що “Я-образ” не може, априорі, розглядатися як сукупність безлічі “Я-концепцій”, оскільки саме “Я-концепція” є значно глобальнішою у розумінні, прояві, вияві та презентації за психологічним сенсом та наповненням.

Так, “Я-концепція”, за К.Роджерсом, є організованим гештальтом, складеним зі сприйнятих властивостей “Я” у взаємовідношенні з іншими та з різноманітними аспектами життя [7]. Згідно нього, в ідеалі досліджуване поняття будується на підставі переживання й досвіду особистості.

Дотримуємося думки Е. Еріксона щодо розуміння проблематики “Я-концепції” в результаті поєднання діючого “Я” (Его) та рефлексивного “Я” (“Я-концепції”) в єдине поняття, крізь призму Его-ідентичності, як той продукт певної культури, що виникає на біологічній основі, чий характер визначається особливостями культури й можливостями індивіда.

Джерелом Его-ідентичності, за Еріксоном, є “культурно значуще досягнення”. Ідентичність Его (“Я-концепція”) індивіда виникає в процесі інтеграції окремих ідентифікацій, тому саме спілкування з дорослими є важливим в дитинстві. З дорослими, які постають певними ідентифікаційними взірцями [5]. Особливо складним є процес розвитку Его-ідентичності в підлітковому віці. Тому вчений приділяє значну увагу цій кризі розвитку та її “розмитості” в окреслений період. Він визначає Его-ідентичність як заряджаюче особу психічною енергією “суб’єктивне почуття безпосередньої самототожності” [5].

В науковому обігу існує декілька теоретичних напрямків, які по-різному підходять до визначення та розуміння структури “Я-концепції”.

Найбільш відомим є положення про складові “Я-концепції”, такі як “Я-реальне” та “Я-ідеальне” (Р. Бернс, К. Левін, К. Роджерс, З. Фройд), що дає нам змогу дослідити компоненти ідентичності особистості підліткового віку через їх розуміння завдяки вищезазначеним категоріям.

Деякими науковцями “Я-концепція” тлумачиться як мультифакторний феномен – сукупність образів, схем, система, що складається з певної кількості елементів. Згідно першої мультифакторної моделі “Я-концепції” - інформація, що стосується “Я”, накопичується у довгостроковій пам’яті індивіда у формі певних спогадів про себе. Наступна - тлумачить “Я-концепцію” як ієрархічну структуру, елементами якої є риси особистості, її цінності [9]. Третя модель розглядає поняття в ієрархічній системі уявлень про “Я” (Я-образів, Я-схем, Я-репрезентацій), що походять від минулого соціального досвіду. В четвертій моделі “Я-концепція” набуває темпоральності (минула, наявна, майбутня) та модальності (бажана, небажана).

Згідно Р. Бернса “Я-концепція” постає як сукупність настанов стосовно себе, має в структурі три компоненти: “Я-образ” як уявлення індивіда про себе; самооцінку – афективну оцінку уявлення; потенційну поведінкову реакцію – конкретні дії, які можуть бути викликані “Я-образом” та самооцінкою [9]. “Я-концепція” тут – це сукупність установок на “себе” через: реальне “Я” (яким підліток вважається собі дійсно, яким бачить себе в даний момент), ідеальне “Я” (яким він поставив собі мету бути, або те, до чого несвідомо прагне, про що мріє), дзеркальне “Я” (зберігає в

собі уявлення про те, що думають, як сприймають його інші). Усе це йде через фізичне, соціальне, розумове, емоційне “Я”. Ідеальне “Я” є основним збудником, рушійною силою поведінки підлітка та орієнтиром його особистісного зростання.

Наступний вчений Карл Роджерс [8] не розмежовує поняття “Я-концепції” й “самості”, а визначає їх як систему самосприйняття, за якої це організований, послідовний концептуальний гештальт, що складається з “Я-реального” і “Я-ідеального”.

Таким чином, “Я-концепцією” називаються певні особливості, що усвідомлюються на основі свідомого когнітивного сприйняття та самооцінки. При формуванні відбувається розвиток уявлень особистості про себе: те, що бачить індивід, коли дивиться на себе з різних точок зору, тобто він сам визначає свої зовнішні дані, особистісні якості, риси, ролі й соціальний статус.

Додержуємося думки, що “Я-концепція” – це система установок стосовно себе; це ідентичність Его індивіда, що являє собою сукупність самовизначень або образів “Я”, ядро якої складає сукупність настанов на себе: уявлення про свої якості як соціального суб’єкта, про свій реальний, можливий та необхідний соціальний статус, про власні потреби, ідеали та інтереси, які інтегруються в складну динамічну систему настанов, що регулює й спрямовує всі свідомі дії.

Якісні параметри “Я-концепції” детермінуються трьома компонентами, що характеризують соціальну настанову як цілісне утворення, в яке входять *когнітивна, емоційна та поведінкова складові*.

У своєму дослідженні І.А. Дружиніна виокремлює вищевказані складові, але називає їх дещо по-різному: *когнітивна складова* “Я-концепції” поєднує різноманітні уявлення індивіда про себе, що формують “образ Я”; *оцінювальна складова* поєднує всю сукупність оцінювальних характеристик, пов’язаних з ними переживань; *поведінкова складова*, особливість якої полягає у тому, що об’єктом виступає сам носій настанови [5, с. 31].

Отже, характерними рисами “Я-концепції” є те, що вона: завжди зберігає якості цілісної системи; символізує головну частину свідомого досвіду індивіда, що визнається й приймається свідомістю; доступна усвідомленню, хоча й не обов’язково усвідомлювана.

“Я-концепція” з’являється у ранньому дитинстві, за суттєвого впливу оточення на формування позитивного або негативного образу себе [9]. Тож, “Я-концепція” особи підліткового віку, за нашою думкою, являє собою сукупність всіх установок на себе, становлення

якої виявляється однією з головних тенденцій у формуванні ідентичності підлітка.

У своєму дослідженні погоджуємося з думкою Р. Стренг, яка виділила чотири основних аспекти “Я-концепції” в підлітковому віці.

По-перше, загальна “Я-концепція”, тобто уявлення підлітка про власну особистість й “сприйняття своїх можливостей, а також статусу та ролей у зовнішньому світі”. По-друге, індивідуальні *тимчасові або перехідні* “Я-концепції”, котрі залежать від настрою, ситуації, від минулих або поточних переживань. По-третє, існує *соціальне* “Я” підлітка: його уявлення про те, що про нього думають інші люди. Ці уявлення, в свою чергу, впливають на думку про себе. По-четверте, існує *ідеальне* “Я”, тобто те, яким підліток хотів би стати. Ці уявлення можуть бути реалістичними, заниженими або завищеними.

Тільки реалістична “Я-концепція” (її складова “Я-реальне”) сприяє адекватному прийняттю себе, психічному здоров’ю, досягненню реалістичних цілей.

Таким чином, за нашим визначенням, “Я-концепція” загалом є більш ширше поняття, ніж “Я-образ” та складається із сукупності вищезазначених складових, основу яких складає різноманітно обрані “Я” окремим індивідом. Більш того, “Я-образи” особистості складають її самоідентичність, а “Я-концепція” постає синонімічним поняттям досліджуваній нами ідентичності, зокрема его-ідентичності.

На думку О.О. Бодальова і В.В. Століна “Я-концепція”, як і “Я-образ”, виявляється “продуктом” самосвідомості та виступає в якості важливого фактору детермінації поведінки, внутрішньоособистісного утворення, що багато в чому визначає напрямок діяльності у ситуаціях вибору [10].

Таким чином, з вищевказаного аналізу випливає загальний висновок про розгляд “Я-концепції” вченими в якості поняття більш загального та ширшого на відміну від поняття “Я-образ” та “Я”. “Я-концепція” включає в себе різноманітність “Я-образів” особистості, який у свою чергу складається з різноманітних категорій “Я”.

Стосовно досліджуваної нами проблеми ідентичності на етапі перебігу підліткового віку, то “Я-концепція” особистості має змінний, нестабільний, хиткий характер, може втілювати в себе наступні ядерні компоненти: свідомість, самосвідомість, самопізнання, самовідношення, саморегуляція, самоконтроль і образ “Я”. Але окреслені компоненти в кризовому віці розвиваються досить нерівномірно, характеризуються якісними змінами в сьогоденні, потребою в усвідомленні та проекцією в майбутнє.

Пропонуємо не ототожнювати поняття “Я-концепція” та “Я-образ”, бо ці конструкти суттєво відрізняються за обсягом й за параметром стійкості. Так, перше поняття віддзеркалює більш широке уявлення особи про себе, оскільки “Я-концепція” крім образу реального “Я” включає в себе також і суб’єктивну конструкцію ймовірного ідеального “Я”.

На відміну від ситуативних “Я-образів”, “Я-концепція” є відносно стійкою, більшою чи меншою мірою усвідомленою системою уявлень індивіда про самого себе, яка переживається як неповторна. Вона створює в людини відчуття власної постійної визначеності, самототожності, на її основі індивід будує свою взаємодію з іншими, формує ставлення до себе.

За нашим припущенням, адекватна “Я-концепція” особи в дитинстві, як сукупність настанов, спрямованих на себе, безпосередньо впливає на набуття та формування здорової ідентичності в підлітковому віці на етапі трансформаційних змін.

“Я-концепція” як інтеграл різних образів “Я”, з моменту свого зародження стає активним началом, важливим чинником в інтерпретації досвіду, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості індивіда [1].

3. Висновки

З вищевказаного аналізу проблеми “Я-концепції”, “Я-образу”, категорії “Я” та ідентичності в психології логічно випливає висновок: “Я-концепцію” можна визначити як свідоме когнітивне сприйняття й оцінку індивідом себе, розуміння якої починає формуватися в ранньому дитинстві; систему установок стосовно себе, отриманих в результаті критичного погляду на себе, власні вчинки, спосіб життя тощо.

Ідентичність може певною мірою виявлятися тотожною поняттю “Я-концепція”, або ж у деяких випадках виступати її елементом. У межах дослідження структури ідентичності підлітка, інтерес викликає аспект заглиблення суперечностей між “Я-реальним” та “Я-ідеальним” так само, як і між “Я-теперішнім” та “Я-майбутнім” “Я-концепції” особистості на етапі кризи ідентичності.

На момент зміни та формування якісно нової ідентичності підлітка відбувається розвиток уявлень про себе, втілений в його “Я-концепції”, яка безпосередньо залежить від реального оточення та символічного середовища, крізь яке особистість пізнає психологічні аспекти власного неповторного “Я” різноманітними засобами.

References:

1. Белякова Ю.А. (2005). Аналіз поглядів і становлення теорії Я – концепції особистості / Ю. А. Белякова // Пробл. загальн. та пед. Психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К, 2005. – Т XII, вип. 3. – С. 35–43.
2. Боришевский М.И. (1992). Развитие саморегуляции поведения школьников: Диссертация в форме научного доклада д-ра психол. наук: М. И. Боришевский. К. 77 с.
3. Дружиніна І.А. (2009). Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. А. Дружиніна. К., 2009. 217 с.
4. Кон И.С. (1981). Категория “Я” в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. 1981. №3. С. 25–39.
5. Корчевина О.В. (2004). Проблема становлення, розвитку, формування та змін “Я-концепції” особистості / О. В.Корчевина // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. К. : Університет “Україна. 448 с.
6. Панасенко Н.М. (2007). Психологія підлітка в сучасній ситуації соціального розвитку / Н.М. Панасенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К. Т.IX. Ч.6. С. 379–384.
7. Роджерс К. (1999). Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. Монография / [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кускаровой]. М.: ЭКСМО-Пресс. 464 с.
8. Свіденська Г.М. (2008). Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Г. М. Свіденська. К. 217 с.
9. Хьелл Л. (2000). Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Спб: Издательство “Питер”. 608 с. : Ил. (Серия “Мастера психологии”).
10. Шевченко З.В. (2007). Криза ідентичності як деструктивний прояв індивідуалізму: соціально-філософський аналіз / З. В. Шевченко // Вісник Черкаського університету. Серія: Філософія. Черкаси, 2007. Вип. 106. С. 37–46.
11. Marsia J.E. (1980). Identity in Adolescence / J. E. Marsia //Adelson J. (ed.) Handbook of Adolescent Psychology. N.Y.: John Willey, 1980. P. 213–231.

Transliteration of References:

1. Bieliakova Yu.A. (2005). Analiz pohliadiv i stanovlennia teorii Ya – kontseptsii osobystosti / Yu.A. Bieliakova // Probl. zahaln. ta ped. Psykholohii : zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. K. T XII, Vyp. 3. S. 35–43.

2. Boryshevskiy M.Y. (1992). Razvitie samorehuljatsii povedenija shkolnikov: Dissertatsiya v forme nauchnogo doklada d-ra psichol. nauk: M. Y. Boryshevskiy. K. 77 s.
3. Druzhynina I.A. (2009). Psichologichni chynnyky rozvytku profesiinoi identychnosti maibutnikh praktychnykh psichologiv : dys. ... kand. psichol. nauk: 19.00.07 / I. A. Druzhynina. K. 217 s.
4. Kon I.S. (1981). Katehoryia "Ya" v psichologii / I.S. Kon // Psichologicheskyy zhurnal. 1981. №3. S. 25–39.
5. Korchevyna O.V. (2004). Problema stanovlennia, rozvytku, formuvannia ta zmin "Ya-kontseptsii" osobystosti / O.V. Korchevyna // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy : zb. naukovykh prats. K. : Universytet "Ukraina. 448 s.
6. Panasenko N.M. (2007). Psichologhiia pidlitka v suchasniy sytuatsii sotsialnogo rozvytku / N.M. Panasenko // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psichologii : zb. nauk. prats In-tu psichologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. K. T.IX. Ch.6. S. 379–384.
7. Rodzhers K. (1999). Konsultirovanie i psikhoterapiia. Noveishie podkhody v oblasti prakticheskoi raboty / K. Rodzhers. Monohrafiia / [per. s anhl. O. Kondrashovoi, R. Kuskarovoi]. M.: ЭКСМО-Press. 464 s.
8. Svidenska H.M. (2008). Psichologichni osoblyvosti rozvytku samosvidomosti osobystosti v period pidlitkovoi kryzy: dys. ...kand. psichol. nauk: 19.00.07 / H. M. Svidenska. K. 217 s.
9. Khell L. (2000). Teoriya lychnosti / L. Khell, D. Zyhler. – Spb: Yzdatelstvo "Pyter". 608 s.: Yl. (Seriia "Masterya psichologhy").
10. Shevchenko Z.V. (2007). Kryza identychnosti yak destruktyvnyi proiav indyvidualizmu: sotsialno-filosofskyi analiz / Z. V. Shevchenko // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia: Filosofiia. Cherkasy. Vyp. 106. S. 37–46.
11. Marsia J.E. (1980). Identity in Adolescence / J. E. Marsia //Adelson J. (ed.) Handbook of Adolescent Psychology. N.Y.: John Willey. P. 213–231.

The Author

Oksana KRAYEVA
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer,
Department of Practical Psychology
of the Institute of Man,
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine
E-mail: kraye_koa@ukr.net

Abstracts

ОКСАНА КРАЄВА. До проблеми психологічного аналізу дефініції «я-концепція» в структурі особистості підліткового віку під час трансформаційних змін. У статті відображено спробу теоретичного аналізу психологічних категорій “Я”, “Я-образу” в структурі “Я-концепції” особистості підлітка на етапі перебігу кризи ідентичності. Представлено розгляд понятійного співвідношення “Я-концепції” та ідентичності в науковій парадигмі.

Ключові слова: дефініція Я; образ-Я; “Я-концепція”; психологічні аспекти “Я-концепції”; підлітковий вік; суперечності “Я-образу”; ідентичність; криза ідентичності.

OKSANA KRAIEVA. Do problemu analizy psychologicznej definicji „pojęcia Ja” jako samopostrzegania w strukturze osobowości w okresie dojrzewania podczas zmian transformacyjnych. Artykuł stanowi próbę analizy teoretycznej kategorii psychologicznych „Ja”, „obraz Siebie” w strukturze „pojęcia Ja” osobowości nastolatka na etapie kryzysu tożsamości. W artykule przedstawiono rozważania na temat współzależności terminologicznej „pojęcia Ja”(autopercepcji) i tożsamości w paradygmacie naukowym.

Słowa kluczowe: definicja „Ja”; „obraz Siebie”; „pojęcie Ja”; aspekty psychologiczne samopostrzegania; wiek dojrzewania; sprzeczności „obrazu Siebie”; tożsamość; kryzys osobowości.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на І-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІІТСП: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.05>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Світлана КУЗНЕЦОВА

Проблема тероризму у роботі психолога з дітьми молодшого шкільного віку*

SVITLANA KUZNETSOVA. **The problem of terrorism in the work of psychologist with children of primary school age.** *The article analyzes the social situation of the society, which is often traumatic for the mentality of children of junior school age. The urgent problem of terrorism in the work of a practicing psychologist with children is considered. The concept of "terrorist act", "terrorism" and its psychological consequences for a child are covered. It is stressed that the practitioners of psychology have a huge responsibility - to help the child to intensify their own personal resources to overcome a difficult life situation. The content of the psychologist, whose task is to address psychological care for children of primary school age who are in difficult situations. An algorithm for psychological services staff of education, working with children who have experienced a traumatic situation such as a terrorist attack.*

Keywords: terrorism, terrorist attack, difficult life situation, crisis, psychotrauma, mental health, primary school children, practicing psychologist.

1. Постановка проблеми

Тривожні події останніх років в Україні як ніколи гостро підняли питання дотримання прав людини (право на життя, свободу) та цінності кожної особистості у суспільстві в період суспільно-історичних змін. Разом з тим вони породжують виникнення нових нагальних труднощів та проблем, з якими стикаються у своїй життєдіяльності і дорослі, і діти. В суспільстві спостерігається високий рівень тривожності, почуття невпевненості та нестабільності в завтрашньому дні, що породжує прояв агресивності, недовіри один до одного.

Разом з тим, внаслідок соціальних потрясінь та конфліктів, як у окремих людей, так і у різних соціальних груп незалежно від віку та статусу у суспільстві нагальною стала потреба в отриманні соціально-психологічного захисту та підтримки особистості. Робота у конфліктний та постконфліктний період як з дорослими, так і з дітьми хоч і не є новою для спеціалістів психологічної сфери, проте однозначно вимагає від них відповідального ставлення, високого професіоналізму з питань профілактики наслідків стресів і дистресів, гострих емоційних станів, переживання горя і втрат, попередження різних проявів міжособистісних конфліктів.

Мета статті. Уточнити доцільність та ефективність роботи психолога з дітьми, які опинилися у складній життєвій ситуації, як тероризм.

2. Виклад основного матеріалу

Спираючись на багаторічний досвід зауважимо, що практикуючий психолог це дуже складна, відповідальна професія, в якій сама особистість психолога є інструментом впливу на інших людей. Психолог допомагає знайти сенс життя тим, хто пережив кризу втрати, і за словами Н.Пирогова може «зігріти холодне серце, любов'ю торкнутися висохшої душі». Відомо, що психолог-практик у своїй професійній діяльності може надавати ефективну допомогу, якщо він не тільки володіє високою компетентністю, глибокими професійними знаннями, але і необхідними професійними, особистісними якостями.

Н.В.Чепелеваказує,щосформованістьвсіхпрофесійно-важливих якостей, професійних умінь та навичок забезпечує продуктивність професійної діяльності психолога. Н.В. Чепелева та Н.І. Пов'якель запропонували модель особистості практикуючого психолога,

яка включає такі складові: мотиваційно-цільова (сформована мотиваційна сфера до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, здатність до взаєморозуміння, прийняття себе та інших, а також діалогічну готовність,); когнітивна (семантичне та особистісне знання, знання себе й інших, емпатійність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, професійно-важливі якості і властивості пізнавальних процесів, найважливішим є професійна рефлексія та професійний інтелект); операційно-технологічна (розвинена операціональна компетентність особистості фахівця-психолога, володіння основними професійними вміннями і навичками, найважливіше – практичний інтелект); комунікативно-рольова (містить соціально-когнітивні і комунікативні уміння, організаційні якості, базовими особистісними якостями виступають професійна ідентифікація та соціальний інтелект); регулятивна (толерантність до фрустрацій, висока працездатність і саморегуляція особистості, відсутність схильностей до психічного збудження та швидкого виснаження, здатність до професійної самореабілітації, провідним компонентом виступає професійна саморегуляція) [Проводячи із психологами системи освіти семінари-практикуми, було запропоновано розглянути тему «Тероризм, його психологічні наслідки для дитини». На семінарах-практикумах ми розглядаємо стисло теоретичний матеріал та розлого практичні кроки. Орієнтовні практичні кроки включають аналіз конкретної складної життєвої ситуації: небезпеки, які несе із собою психологічна проблема для дитини в теперішньому та майбутньому часі; реакція учня на цю проблему (емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти); умови та шляхи усунення психологічної проблеми. Для того щоб набуті знання дитиною були корисними, дієвими, міцними, психолог повинен закріпити їх на практиці, в ігровій діяльності.

Психологічна вправа «Кінострічка» (авторська методика Литвиненко І.С.). Запропонована методика надає можливість розробити для дитини «індивідуальний простір» переходу від складної виниклої проблеми (негативного психоемоційного стану) до її розв'язання (позитивного психоемоційного стану) з акцентом на самостійні практичні дії, зусилля самої дитини. Щоб перейти від боязні до впевненості кінострічка дає наочно побачити цілісну ситуацію в деталях – кадрах, які показують внутрішні переживання, їх змінність на шляху до мети, а «стоп - кадр» дозволяє роздивитися бажаний сюжет, щоб поміркувати, співставити, проаналізувати. Представимо

короткий опис психологічної вправи: Учень роздивляється фільмоскоп, плівку. Психолог звертає увагу, що плівка поділена на кадри, кожний з яких має певний сюжет і містить текст. Кадри між собою пов'язані загальним змістом конкретної ситуації. Кожний кадр можна «зупинити» (стоп-кадр) і роздивитися його наповнення, поміркувати. Учень сам заправляє плівку в барабан, крутить ручку, що змінює кадри, читає текст. Психолог пропонує учню придумати веселу історію (виступати в ролі автора) або пригадати будь-яку життєву ситуацію і «перекласти» її на саморобну плівку, поділити її на кадри, заповнити кожний кадр картинкою і текстом.

Програвання та обговорення проблемних ситуацій (моделювання життєвої ситуації близької до реальної ситуації учня). Для моделювання ситуації, як приклад, можуть використовуватися різні іграшки, герої книжок чи мультфільмів, історичні персонажі. Обирання дитиною героїв слугує для обговорення того, як би вони себе вели в тій чи іншій ситуації. Така робота з дитиною сприяє дивитися на ситуацію з різних точок зору і надає можливість висловлювати власні погляди, висувати припущення щодо розв'язання життєвих ситуацій. Саме практикуючий психолог пояснює дитині, що в житті людини бувають різні події, як добрі, веселі так і сумні, жахливі, небезпечні, але всі події охоплюються одним важливим словом «Життя».

Отже, організована таким чином робота практикуючого психолога з дитиною дає позитивний результат – робить дитину психологічною стійкою, пильною, впевненою в собі, в своїх діях; допомагає їй навчитися розбиратися, на рівні свого віку, в людях, які її оточують; розуміти невербальну «мову» людей і те, що людина може бути як джерелом добра, любові, так і небезпеки; бачити небезпеку; поводитися з чужими людьми обачно, стримано; вміти оцінювати не лише реальну ситуацію, інших людей, а й себе самого в цій ситуації; робити власну поведінку, емоції більш керованими; бути впевненою в собі; зуміти пережити складну життєву ситуацію від якої залежить якість життя; набутти життєвого досвіду для подальшого власного життя; навчитися моделювати, оцінювати та розв'язувати життєві ситуації, які тісно пов'язані з реальним життям, вибудовуючи позитивну установку на прийняття дійсності, розширювати та систематизувати уявлення, знання про власне «Я», життя, висловлювати та доводити власну точку зору.

3. Висновки

Враховуючи вище сказане можна дійти **висновку**, що пережита психотравмуюча ситуація повинна бути відредагована у достатній (індивідуальній) мірі для кожної людини; щоб досягти більш стійких позитивних змін в особистісному розвитку дитини, яка пережила психотравмуючі ситуації, ефективно застосовувати індивідуальні стратегії подолання їх наслідків, враховуючи індивідуальну життєву історію дитини, особливості віку, індивідуальні характеристики; психолог є головним джерелом підтримки для дітей, на нього покладається відповідальність підтримувати віру в дитини, що ситуація вирішиться на краще; завдяки роботі психолога у дитини замість розпачу та печалі приходить розуміння та досвід, формується почуття, що вона смілива, сильна і обов'язково впорається із складною життєвою ситуацією.

References:

1. Анцыферова Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. №1. С. 3-16.
2. Быховец Ю.В. (2010). Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. / Ю.В. Быховец, Н.В. Тарабрина. М.: Ин-т психологии РАН. 84 с.
3. Войцях Т. (2014). Особливості організації в закладах освіти соціально – педагогічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний період / Т. Войцях. К.
4. Допира А.И. (2001). Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение: история социально -психологических исследований / А.И. Допира // Практична психологія та соціальна робота. 2001. №1. С. 28-30.
5. Ениколопов С.Н. (2008). Психологические последствия терроризма / С.Н. Ениколопов, А.А. Мкртычан // Вопросы психологии. 2008. №3. С. 71-80.
6. Знаков В.В. (2010). Понимание и переживание москвичами террористической угрозы / В.В. Знаков // Вопросы психологии. 2010. №4. С. 64-74.
7. Корольчук М.С. (2006). Соціально-психологічне забезпечення діяльності у звичайних та екстремальних умовах / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. К.: «Ніка-Центр». 580 с.
8. Лемиш Д. (2007). Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей / Лемиш Д. М.: Поколение. 303 с.
9. Литвиненко І.С. (2017). Вікова та педагогічна психологія. Модуль: ситуації в житті дітей дошкільного віку або підводні рифи життєвих ситуацій / І. С. Литвиненко. Миколаїв: Артєкс. 471с.

10. Литвиненко І.С. (2017). Вікова та педагогічна психологія. Модуль: ситуації в житті дітей молодшого шкільного віку. Програма «Знаю і розумію» / І. С. Литвиненко. Миколаїв: Артєкс. 471с.
11. Малкина-Пых, И.Г. (2005). Экстремальные ситуации: справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо. 960 с.
12. 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. 84с.
13. Тарабрина Н.В. (2001). Практикум по психологи посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. СПб: Питер. 272 с.
14. Федоров С. (2000). Терроризм: реальность сегодняшнего состояния / С.Федоров. М. 64 с.
15. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. (1998), Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць. Вип. 3. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. С. 35- 41.
16. Юл У., Уильямс Рут М. (2001). Стратегия вмешательства при психических травмах, возникших вследствие масштабных катастроф. / У. Юл, М. Рут Уильямс // Детская и подростковая психотерапия: сборник / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. СПб: Питер. 448 с.

Transliteration of References:

1. Ancyferova L.I. (1994). Lichnost v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslenie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashita / L.I. Ancyferova //Psihologicheskij zhurnal. 1994. №1. S. 3-16.
2. Byhovec Yu.V. (2010). Psihologicheskaya ocenka perezhivaniya terroristicheskoy ugrozy: Rukovodstvo. / Yu.V. Byhovec, N.V. Tarabrina. M.: In-t psihologii RAN. 84 s.
3. Voitsiakh T. (2014). Osoblyvosti orhanizatsii v zakladakh osvity sotsialno – pedahohichnoi roboty z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period / T. Voitsiakh. K.
4. Dopira A.I. (2001). Vozdejstvie ekrannogo nasiliya na podrastayushee pokolenie: istoriya socialno -psihologicheskikh issledovanij / A.I. Dopira // Praktichna psihologiya ta socialna robota. №1. S. 28-30.
5. Enikolopov S.N. (2008). Psihologicheskie posledstviya terrorizma / S.N. Enikolopov, A.A. Mkrtychan // Voprosy psihologii. 2008. №3. S. 71-80.
6. Znakov V.V. (2010). Ponimanie i perezhivanie moskvichami terroristicheskoy ugrozy / V.V. Znakov // Voprosy psihologii. 2010. №4. S. 64-74.
7. Korolchuk M.S. (2006). Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti u zvychaynykh ta ekstremalnykh umovakh / M.S. Korolchuk, V.M. Krainiuk. K.: «Nika-Tsentr». 580 s.
8. Lemish D. (2007). Zhertvy ekrana. Vliyanie televideniya na razvitie detej / Lemish

- D. M.: Pokolenie. 303 s.
9. Lytvynenko I.S. (2017). Vikova ta pedahohichna psykholohiia. Modul: sytuatsii v zhytti ditei doshkilnoho viku abo pidvodni ryfy zhyttievkykh sytuatsii / I. S. Lytvynenko. Mykolaiv: Arteks. 471s.
 10. Lytvynenko I.S. (2017). Vikova ta pedahohichna psykholohiia. Modul: sytuatsii v zhytti ditei molodshoho shkilnoho viku. Prohrama «Znaiu i rozumiiu» / I. S. Lytvynenko. Mykolaiv: Arteks. 471s.
 11. Malkina-Pyh, I.G. (2005). Ekstremalnye situatsii: spravochnik prakticheskogo psihologa / I. G. Malkina-Pyh. M.: Eksmo. 960 s.
 12. Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period: metod. rek. / N.P. Bochkor, Ye.V. Dubrovska, O.V.Zaleska ta in. Kyiv: MZhPTs «La Strada-Ukraina», 2014. 84c.
 13. Tarabrina N.V. (2001). Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa / N. V. Tarabrina. SPb: Piter. 272 s.
 14. Fedorov S. (2000). Terrorizm: realnost segodnyashnego sostoyaniya / S.Fedorov. M. 64 s.
 15. Chepelieva N.V., Poviakel N.I. (1998), Teoretychne obhruntuvannia modeli osobystosti praktychnoho psykholoha / N.V. Chepelieva, N.I. Poviakel // Psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 3. K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 1998. S. 35- 41.
 16. Yul U., Uilyams Rut M. (2001). Strategiya vmeshatelstva pri psihicheskikh travmah, voznikshih vsledstvie masshtabnykh katastrof. / U. YuL, M. Rut Uilyams // Detskaya i podrostkovaya psihoterapiya: sbornik / pod red. D. Lejna, E. Millera. SPB: Piter. 448 s.

The Author

Svitlana KUZNETSOVA
*Lecturer at the Department of Psychology,
Nikolaev National University of V.A. Sukhomlynskiy,
Mykolaiv, Ukraine
E-mail: svk211182@ukr.net*

Abstracts

СВИТЛАНА КУЗНЕЦОВА. Проблема тероризму у роботі психолога з дітьми молодшого шкільного віку. У статті аналізується соціальна ситуація суспільства, яка часто є травмуючою для психіки дітей молодшого шкільного віку. Розглядається нагальна проблема тероризму у роботі практикуючого психолога з дітьми. Висвітлюється поняття «теракт», «тероризм» та його

психологічні наслідки для дитини. Наголошується, що на практикуючих психологів покладена величезна відповідальність – допомогти дитині активізувати власні особистісні ресурси для подолання складної життєвої ситуації. Розкривається зміст роботи психолога, завданням якого є адресна психологічна допомога дітям молодшого шкільного віку, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. Наводиться запропонований алгоритм, для працівників психологічної служби системи освіти, роботи з дітьми, які пережили таку травмуючу ситуацію, як теракт.

Ключові слова: тероризм, теракт, складна життєва ситуація, криза втрати, психотравма, психічне здоров'я, молодший школяр, практикуючий психолог.

SVITLANA KUZNIETSOVA. **Problem terroryzmu w pracy psychologa z uczniami w wieku wczesnoszkolnym.** W artykule dokonano analizy sytuacji społecznej, która często jest traumatyczna dla psychiki dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Rozpatrzono palący problem terroryzmu w pracy praktykującego psychologa z dziećmi. Przedstawiono są pojęcia „ataku terrorystycznego”, „terroryzmu” i jego konsekwencji psychologiczne dla dziecka. Podkreśla się, że na praktykujących psychologach spoczywa ogromna odpowiedzialność – pomóc dziecku w aktywizacji jego własnych zasobów osobistych, aby przezwyciężyć trudną sytuację życiową. Ukazano istotę pracy psychologa, którego zadaniem jest celowa pomoc psychologiczna na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Przedstawiono proponowany algorytm dla pracowników Służby Psychologicznej systemu oświaty, które wspierają dzieci, dotkniętych tak traumatyczną sytuacją, jak atak terrorystyczny.

Słowa kluczowe: terroryzm, atak terrorystyczny, trudna sytuacja życiowa, kryzys straty, trauma psychologiczna, zdrowie psychiczne, uczeń edukacji wczesnoszkolnej, praktykujący psycholog.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.06>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"

**Віра КУЗЬМЕНКО**

Індивідуально-психологічні особливості розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб*

VIRA KUZMENKO. Individual and psychological features of development and upbringing of preschool children from the families of ATO participants and internally displaced persons. *Research relevance of individual psychological development specialties of pre-school children from families of ATO militaries and internally-moved migrants is described. Theoretical analysis of children's stress and psychological traumas scientific research is provided. The stages and methods of diagnostics are characterized. The results of the diagnostic stage of the study are presented, in which positive and disturbing features of the development and upbringing of children from families of these categories are highlighted. Proved that kids, which went through psychological trauma need support of adults, stabilizing of relations with peers, individual approach, informative communication with parents, activation of abilities and mental potential. The structure of the technology for recording the individual characteristics of the development of children from families of*

ARTICLE
INFO

Received 08.21.2023

Peer-reviewed 09.06.2023

Revised version received 09.18.2023

Accepted 09.25.2023

participants in the ATU and immigrants is presented.

Key words: *diagnostics, psychological trauma, migrants, ATO participants, stress, fobia, individual specialties, development, pre-school, technology for recording the individual characteristics.*

1. Постановка проблеми

Діти дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо-переміщених осіб (ВПО) пережили психологічну травму, що потребує моніторингу їхнього психічного стану, надання їм спеціальної психолого - педагогічної допомоги, виявлення індивідуальних особливостей розвитку як позитивного, так і тривожного характеру. Зарубіжними та вітчизняними психологами здійснено вагомий внесок у дослідження проблем стресу та психологічних травм у дорослих та дітей дошкільного віку (М.Буянов, О.Захаров, В.Панок, Н.Пезешкіан, С.Сельє, Т.Титаренко). Ці та інші автори ґрунтовно вивчали питання виникнення страхів та тривожності у дітей, емоційних розладів, прояву агресивності та жорстокості, замкненості [1;2;3;4;5;6;7;8; 9]. Вченими розроблено систему ефективних психотерапевтичних занять з використанням казкотерапії, арттерапії, музикотерапії (І.Вачков, Г.Вебер, І.Кучера, Н. Пезешкіан, К. Шеффлер, Б.Хеллінгер). Розроблено та обґрунтовано систему ключових положень щодо консультування батьків з метою оптимізації стилю родинного виховання (І.Бех, О.Кононко, Ю.Приходько, Н.Ньюкомб). Однак, аналіз досліджень свідчить, що ресурси психолого-педагогічного супроводу, недостатньо використовуються для вирішення сучасних завдань, зокрема пов'язаних зі станом виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО. Зокрема, недостатньо вивчені особливості перебігу психологічної травми, її наслідки, особливості формування посттравматичного симптомокомплексу, механізми активізації психологічних захистів на етапі дошкільного дитинства. У психологічній науці не встановлено оптимізуючі ресурси особистості, що допомагають подолати психологічну травму такого характеру та вибудовувати гармонійну картину світу. Саме тому актуальним є здійснення дослідження на тему: «Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб», у ході якого ми здійснювали вивчення індивідуально-психологічних

особливостей розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин вказаних категорій.

Ми припускали, що діти дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО пережили психологічну травму, унаслідок чого потребують додаткової психологічної допомоги з боку психологів та педагогів. Перенесена психотравма може спричинити виникнення негативних психічних проявів (нервові напруження, тривожність, стресові розлади, фобії, образливість, замкненість, агресивність, жорстокість тощо). Однак, можливим наслідком посттравматичного симптомокомплексу можуть бути прояви протилежного спрямування, а саме: активізація внутрішніх захисних механізмів, підвищення рівня самосвідомості та саморегуляції поведінки, пришвидшення процесів ієрархізації цінностей, формування життєвих смислів та світоглядних уявлень.

Отже, метою даного прикладного дослідження, що виконується за рахунок видатків загального фонду державного бюджету МОН України, є: розробка, апробація та запровадження методики психолого-педагогічного супроводу, в якій будуть інтегровані технології моніторингу та урахування індивідуальних відмінностей, технології активізації психологічних захистів й духовного та творчого потенціалу, актуалізації здібностей, технології соціально-морального, національно-патріотичного виховання та інших, що сприятиме успішній адаптації та реабілітації дітей з родин учасників АТО і ВПО та гармонізації їхнього розвитку. Підстава для проведення дослідження: наказ МОН України від 31 жовтня 2016 р. № 1296, наказ МОН України від 10 лютого 2017 р. № 199.

2. Виклад результатів дослідження

Метою діагностичного етапу дослідницької роботи було: виявлення індивідуально-психологічних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Експериментальною базою виступили дошкільні заклади різних міст та областей України (м. Київ, м. Рівне, м. Одеса, Київської та Миколаївської областей). Загальна кількість досліджуваних на усіх етапах діагностичної роботи – 2439 дітей дошкільного віку та їх батьків. Загалом дослідженням було охоплено дітей дошкільного віку - 1119, з них дітей з родин учасників АТО – 773 дитини, родин ВПО - 346 дітей (табл.2.1.). Загальна кількість досліджуваних батьків – 1320, серед яких 873 батьків

з родин учасників АТО та 447 з родин ВПО (табл.2.2.).). Пілотне опитування було проведено у 16 ДНЗ Шевченківського району міста Києва. Загальна кількість досліджуваних дітей на цьому етапі – 206 дошкільників. Активними партнерами в реалізації діагностичного етапу дослідження виступили психологи дошкільних закладів та співробітники психологічних служб обласних, міських, районних управлінь освіти.

Організація діагностично-аналітичного етапу дослідження. Досягнення цілей діагностичної роботи на кожному з етапів забезпечується послідовністю застосування кожного з методів, саме такий порядок діагностичної роботи забезпечує поступовий перехід від виявлення загальних тенденцій розвитку дітей вказаних категорій до більш поглибленого розуміння індивідуальних особливостей їх розвитку та у подальшому – складання історії індивідуального розвитку для тих дітей, які потребують особливої уваги з боку психолога, педагогів, батьків.

1 етап. Первинне вивчення загальних тенденцій розвитку та виховання дітей. Метою першого етапу діагностичної роботи є виявлення загальних тенденцій розвитку дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО, тенденцій сімейного виховання у цих родин. Методи діагностики: опитувальник для психологів ДНЗ (розробники: В.Кузьменко – доктор психологічних наук, професор, І.Луценко – доктор педагогічних наук, професор).

2 етап. Вивчення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Метою другого етапу діагностичної роботи є встановлення тих індивідуальних та типових особливостей розвитку, що характерні для певної вікової групи дітей вказаної категорії та особливостей виховання та сімейних запитів їх батьків. Методи діагностики: цілеспрямоване спостереження (розробник програми В.Кузьменко), анкета для батьків (адаптовано Т.Мельничук).

3 етап. Поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо-переміщених осіб (ВПО). Метою третього етапу діагностичної роботи є виявлення позитивних та проблемних аспектів розвитку кожної дитини, в якій виявлені порушення психофізичного розвитку та розлади сімейного виховання та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними. Методика «Історія індивідуального

розвитку» (розробник: доктор психологічних наук, професор В.Кузьменко), анкета на вивчення особливостей сімейного виховання (канд. психол. наук Т. Мельничук), методи вивчення емоційного розвитку (канд. психол. наук В.Гальченко).

Аналіз результатів першого етапу дослідження. Результати опитування, спрямованого на виявлення загальних тенденцій розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО, показали, що найбільш вразливими психотравмуючими подіями для дітей дошкільного віку з родин учасників АТО виявились: розлука з близькими (36,5%); поранення близьких (13%); 3) переселення (11,5%); стрілянина (1%); смерть батька (1%); контузія (0,5%); пожежа (0,5%); розлука з батьком (0,5%); ночівля в бомбосховищі (0,5%). Найбільш вразливими психотравмуючими подіями для дітей дошкільного віку з родин переселенців виявились: переселення (31,5%); розлука з рідними (27,5%); зміна звичного оточення (4,5%); пожежа (1,5%); вибухи (1%).

Аналіз результатів стосовно розвитку дітей з родин учасників АТО дає підстави стверджувати, що ці діти мають ряд своєрідних, яскраво виражених особистісних властивостей. Серед найбільш виражених позитивних особливостей розвитку, притаманних дітям з родин учасників АТО, психологи ДНЗ називають: турботливість (32,5%); активність (19,5%); патріотизм (21%); відповідальність (17%); впевненість (16,5%); уважність (5,5%); дисциплінованість (4,5%); організованість (4%); мотивація досягнення успіху (4%); самостійність (3%); відкритість (3%); співчутливість (0,5%). Серед найбільш виражених тривожних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО психологи ДНЗ називають: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); вразливість (10%); замкненість (5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%). При цьому психологи зазначають, що загалом досліджувані діти розвиваються відповідно віковим нормам (11,5%), але потребують постійної уваги та співучасті дорослих в їх діяльності, що додає впевненості, забезпечує емоційну підтримку та врівноважує дитину.

Аналіз даних стосовно розвитку дітей з родин переселенців показав, що ці діти також мають виражені своєрідні особливості як позитивного, так і негативного спрямування. Серед своєрідних позитивних особливостей розвитку дітей з родин переселенців

психологи найчастіше називають: турботливість (26,5%); активність (16%); патріотизм (13,5); організованість (12%); уважність (11,5%); відповідальність (11,5%); самостійність (7,5%); дисциплінованість (7%); відкритість (6,5%); впевненість (4,5%); мотивація досягнень (4,5%); наполегливість (4,5%); самосвідомість (2,5%); співчутливість (1,5%). Серед тривожних особливостей, притаманних розвитку дітей з родин переселенців, психологи ДНЗ називають: мінливість настрою (17%); замкненість (12%); страхи (11,5%); розсіяність (8,5%); порушення сну (6%); агресивність (5,5%); тривожність (4,5%); прагнення до емоційної близькості з батьками (2,5%); впертість (2,5%); недовіра до інших (2%); егоцентризм (1,5%); плаксивість (1,5%). Як свідчать результати опитування, найбільш вираженими є порушення емоційної сфери (настрою, сну, наявність страхів, плаксивість) та комунікативної (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих, егоцентризм).

У своїх відповідях психологи відзначають, що ряд особливостей є спільними як для дітей з родин учасників АТО, так і переселенців. Так, ієрархія цих властивостей виглядає наступним чином: активність (30,5%), патріотизм (24%); відповідальність (12%), самостійність (10%), самосвідомість (9,5%); організованість (7%); мотивація досягнень (6,5%); впевненість, відповідальність (6%); уважність (5%); дисциплінованість (4%); співчутливість (2,5%). Серед тривожних якостей, притаманних обома групам досліджуваних, відзначено: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); замкненість (5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%). Отже, на перших місцях у переліку позитивних опинилися такі особистісні якості, як активність, патріотизм та відповідальність, серед тривожних переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність). Опитувані психологи підкреслюють, що усім досліджуваним дітям також властиво те, що вони потребують більше уваги з боку дорослих та більше проявів теплоти та любові, страхи у таких дітей, як правило, наявні, але якщо з ними працювати, то минають. Психологи підкреслюють, що діти з родин АТО та ВПО потребують індивідуального підходу в процесі виховання та навчання, особливої уваги педагогів; їм притаманне недовірливе ставлення до дорослих, закритість, уникання

взаємодії з дітьми у групі, вони важко адаптуються до нового місця проживання, сумують за родичами. Зазначають, що освітні заклади мають проводити інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на формування толерантності, поваги до культури, історії, мови, звичаїв, та традицій як українців, так і представників різних національностей за участю фахівців.

Психологи дошкільних закладів визначають найбільш виражені тривожні прояви щодо виховання дітей з родин учасників АТО у такому порядку: на першому місці – байдужість 10%; на другому місці – авторитарне виховання 9%; на третьому місці – прояви роздратованості, приниження особистості 3%. Серед найбільш виражених тривожних проявів у вихованні дітей з родин ВПО психологи відзначають: на першому місці – байдужість батьків 33%; на другому місці – матеріальне заохочення дитини 12%; на третьому місці – прояви роздратованості, приниження особистості, надмірне чванство 10%.

Найбільш виражені позитивні прояви особливостей виховання дітей з родин внутрішньо-переміщених осіб (ВПО): на першому місці – усебічна підтримка 46% ; на другому місці – патріотизм 21%; на третьому місці – згуртованість родини, підтримання дружніх зв'язків з іншими ВПО сім'ями 12%. Позитивною відмінністю у своєрідному вихованні дітей родини військовослужбовців зони АТО є акцентування уваги на вихованні у дітей відповідальності, а у родин внутрішньо переміщених осіб (ВПО) на згуртованість родини, підтримання дружніх зв'язків з іншими ВПО сім'ями. Відмінними негативними особливостями виховання дітей у родинах учасників АТО є авторитарне виховання, а ВПО – надмірне матеріальне заохочення.

Психологи ДНЗ зазначають, що як дітям з родин військовослужбовців зони АТО, так і дітям внутрішньо-переміщених осіб (ВПО) потрібно «більше любові», тепла та уваги з боку дорослих, страхи у таких дітей, як правило, наявні, але якщо з ними працювати, то знижується їх рівень чи вони і взагалі зникають. Також підкреслюють, що ці діти потребують індивідуального підходу з боку педагогів у процесі виховання та навчання, вимагають особливої уваги з боку батьків, що виявлялася б у доброзичливості, власній емоційній врівноваженості та терплячості. Дітям АТО та ВПО більш притаманне недовірливо-насторожене ставлення до дорослих; закритість та уникнення взаємодії з дітьми в групі. Вони важко адаптуються до нового місця проживання, сумують за

родичами. Також, слід наголосити на тому, що навчальні заклади мають проводити інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, щодо можливого негативного психологічного стану таких дітей, що виражається в підвищеній емоційності, збудливості, демонстративній вередливості, плаксивості чи навпаки, замкненості та відчуженості.

Аналіз результатів другого етапу діагностичного обстеження дітей з родин учасників АТО та ВПО. Метою даного етапу було поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО. Результати обстеження за допомогою складання «Історії індивідуального розвитку» кожної дитини в цілому підтверджують дані першого етапу дослідження та надають ряд додаткових відомостей стосовно притаманних дітям індивідуальних особливостей розвитку.

Загалом виявлено такі підгрупи дітей: 1) розвиток яких оцінено як гармонійний, оскільки їм властиві однорідні (монохромні) результати за різними сферами з окремими проявами тривожних ознак, що швидко минають при здійсненні ефективних психолого-педагогічних заходів. Ми віднесли до цієї підгрупи дітей як з високими, так і середніми результатами (27% з високим рівнем та 42 з середнім, що сукупно становить 69% від загальної кількості досліджуваних); 2) розвиток яких оцінено як дисгармонійний (наявні суперечливі, часто-полярні результати за різними сферами розвитку, як високі так і низькі. Сюди ж були віднесені діти з переважно низьким рівнем розвитку за більшістю досліджуваних сфер). Виявилось 10% дітей з суперечливими та 21% з низькими результатами розвитку, що сукупно становить 31% від загальної кількості досліджуваних.

Гармонійно – високий рівень розвитку. На цьому етапі встановлено, що серед вказаної категорії дітей значна кількість таких, в кого виявлено високі показники розвитку за усіма досліджуваними сферами (27%). Розвиток цих дітей характеризується відповідністю віковим нормативам за усіма параметрами та навіть їх випередженням за окремими сферами. Найвищі показники розвитку відзначені в інтелектуальній, соціально-етичній, сферах самосвідомості та здібностей. В інтелектуальному розвитку цим дітям властивий високий рівень загальної та пізнавальної активності, допитливості, зосередженості та уважності, що забезпечує належне засвоєння пізнавальної інформації. Психологи зазначають, що діти цієї підгрупи дуже добрі, хороші та чуйні; вони виявляють турботливість, впевненість у собі, розсудливість, виваженість та поміркованість дій

та вчинків, готовність прийти на допомогу друзям. Вони виявляють високий рівень патріотизму, любов до Батьківщини, щирість, чесність та доброзичливість. Ці діти дуже активні та працьовиті, їх люблять та поважають товариші. Психологи відзначають особливі досягнення цих дітей у сфері розвитку здібностей, підвищений інтерес до якогось одного виду діяльності (спорт, музикування, малювання, танці, співи, вивчення іноземної мови тощо), наполегливі заняття улюбленим видом діяльності, вигадкування нових прийомів та розпитування дорослих про це, наполегливе відстоювання можливості займатися улюбленим видом діяльності, прояви креативності, відмови від шаблонів, зразків у цьому. Тим не менше, виявлено окремі тривожні моменти у розвитку цих дітей: їм притаманна значна кількість страхів (що, власне, є характерним для усіх дошкільників загалом, але нетипових за змістом – вибухи, кров, смерть, втрата домівки), проте при ефективній психологічній підтримці ці страхи та негативні наслідки пережитих подій швидко минають. Зауважимо, що встановлені позитивні особливості прямо пов'язані з особливостями виховання дитини в родині, згуртованістю родини, теплими сімейними стосунками, особливо – з емоційною теплотою матері, її здатністю створювати у родині позитивний мікроклімат, проводити час спільно з дітьми, наповнювати їх життя позитивними враженнями, бути співучасником різних видів дитячої діяльності.

Гармонійно-середній рівень розвитку (42%); з окремими проявами емоційних порушень (не сформованість регуляції поведінки, невміння володіти емоціями, плаксивість, наявні страхи, невміння впоратись з темпоральними особливостями), соціально-етичних (прояви замкненості, агресивності), інтелектуальних (розсіяність, неуважність). Розвиток цих дітей характеризується помірними результатами у різних сферах без особливих досягнень, але і без яскраво виражених проявів негативного змісту. Вони суттєво залежать від впливів соціального середовища, дорослих та однолітків, які знаходяться поруч, власну ініціативу виявляють рідко. Їх поведінка визначається змістом пропонованої діяльності, вони включаються у різні види діяльності, погоджуються як на провідні ролі, так і на виконавські. Епізодично виявляють невміння володіти емоціями, плаксивість, нездатність регулювати поведінку, страхи, але при здійсненні ефективних психолого-педагогічних впливів ці негативні прояви швидко минають.

Дисгармонійно- суперечливий рівень розвитку (10%). У ході поглибленого аналізу виявлено підгрупу дітей з суперечливими, інколи протилежними (полярними) показниками розвитку у різних сферах психофізичного розвитку (10%). У виявлених поєднаннях високого та низького рівнів задіяні усі сфери розвитку, але найчастіше - інтелектуальна та емоційна або темпоральна сфери. Найбільш розповсюджені «полярності» поєднують високі показники інтелектуального та низькі емоційного розвитку; високі показники інтелектуального та низькі потребово-мотиваційного та соціально-етичного; високі показники інтелектуального та низькі фізичного та темпорального розвитку. Високі результати у сфері соціально-етичного розвитку можуть поєднуватись з низькими в інтелектуальній або сфері розвитку здібностей. Низькі результати темпоральних проявів поєднуються з розвиненим прагненням до розвитку здібностей (по 2 % кожного типу поєднань).

Низький (21%). Цим дітям притаманні низькі результати за усіма сферами розвитку. Загальні показники психофізичного розвитку нижче вікової норми. Стан здоров'я поганий, діти хворобливі, мають хронічні захворювання або сенсорні розлади. Мова розвинена погано, словник бідний. Як правило, ці малюки уникають активної діяльності, спілкування, під час навчання швидко втомлюються. Якщо включаються у спільні ігри, то ця діяльність має відтворюючий, виконавський характер, найчастіше це примітивні маніпуляції з предметами. Самооцінка неадекватна, або низька, або надто завищена. Ініціативу виявляють дуже рідко. Діти залежні від допомоги дорослих та інших дітей, несамостійні. Дуже рідко виявляють потребу у спілкуванні, інтелектуальній або руховій діяльності. В емоційній сфері притаманно те, що вони важко переключаються, довго переживають негативні події, швидко втомлюються, виявляють боязкість, нерішучість. Погано запам'ятовують, часто неуважні, розсіяні, погано сприймають пояснення дорослого. Так само не виявляють бажання вчитися та наполегливості під час навчальних занять. Для них необхідним є надання постійної допомоги дорослого, проведення індивідуальної роботи з психологом та педагогом, проведення поглиблених розвивальних заходів в усіх напрямках, особливо у сфері емоційного, інтелектуального та комунікативного розвитку.

Отже, у ході даного етапу дослідження виявлено такі підгрупи дітей: з гармонійно-високим рівнем розвитку (27%); гармонійно-

середнім рівнем розвитку (42%); з дисгармонійно-суперечливим рівнем розвитку(10%) та з низьким (дисгармонійним) рівнем розвитку(21%). Підтверджено дані стосовно того, що існує тісний взаємозв'язок розвитку дітей з особливостями родинного виховання.

Саме ці підсумкові дані були покладені в основу створення *технології урахування індивідуальних особливостей* розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО. У відповідності до цієї класифікації стану індивідуальних відмінностей пропонуються варіативні освітні програми – *диференційована* (для дітей з гармонійними характеристиками стану індивідуальних відмінностей) та *індивідуалізована* (для дітей з дисгармонійними характеристиками стану індивідуальних відмінностей). Втілення цих програм має здійснюватись у відповідності до результатів попереднього вивчення стану індивідуальних відмінностей, притаманних індивідуальному психологічному обличчю кожної дитини. Так, з урахуванням виявлених ускладнень, суперечностей, нестабільності у певній сфері необхідна поглиблена робота у цьому напрямі, що і визначатиме пріоритети розвивальної роботи.

Реалізація *диференційованих* програм для дітей з гармонійним типом розвитку передбачає вибір та впровадження тих варіантів, які необхідно підтримувати та удосконалювати стосовно певної підгрупи дітей. Вони розподіляються на 10 варіантів: 1) програма урахування вікових особливостей; 2) статевої належності; 3) особливостей фізичного розвитку; 4) здібностей та інтересів; 5) типу вищої нервової діяльності; 6) самосвідомості; 7) соціально-етичного; 8) емоційно-вольового; 9) потребово-мотиваційного; 10) пізнавального розвитку.

Реалізація *індивідуалізованих* освітніх програм (ІОП) для дітей з дисгармонійним типом розвитку передбачає визначення індивідуально-орієнтованого змісту навчально-виховної роботи, вибір своєрідних методів та прийомів роботи, проведення індивідуальних занять із фахівцями (психологом, логопедом, інструктором з фізичного виховання та ін.), створення індивідуально-орієнтованих умов для розвитку таких дітей. Таким чином, у пропонованій нами структурі ІОП відображаються: *результати поточного вивчення* особливостей індивідуального розвитку, але при цьому саме на основі таких відомостей встановлюються пріоритетні для кожної дитини *завдання розвитку*, обґрунтовується необхідність посилення або зменшення питомої ваги у використанні дуже ефективних або малоефективних засобів взаємодії з дитиною, окреслюються ті

завдання, що не є обов'язковими для усіх інших дітей. У відповідності до визначених нетипових завдань окреслюється і своєрідний зміст навчально-виховної роботи, який підбирається педагогом із пропонованих програмами для інших вікових груп або з додаткових програм, де визначається зміст гурткової, факультативної роботи. Невідповідність навчально-виховного змісту типовим, стандартним зразкам примушує до пошуку нестандартних форм, методів та засобів педагогічної діяльності, провідні з яких також фіксуються в ІОП. У ряді випадків особливості індивідуального розвитку дитини (напр., емоційні порушення) можуть потребувати створення особливих умов, що забезпечуватимуть реалізацію поставлених завдань. Ці умови та загальна характеристика суттєвих змін, які відбуваються в групі, також відображуються в ІОП. Важливим орієнтиром для педагога стає окреслення очікуваних результатів, його бачення перспектив розвитку та тих змін, що мають відбутися в ситуації підсиленої уваги до особливих потреб тієї чи іншої дитини. Співставлення цих намірів з отриманими пізніше об'єктивними досягненнями в роботі дозволяє визначити ефективність психолого-педагогічної роботи в цілому та встановити проблемні, малоефективні заходи з метою подальшої корекції ІОП та побудови їх на засадах максимально сприятливої взаємодії з дитиною.

3. Висновки

Отже, при вивченні індивідуально-психологічних особливостей розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО встановлено, що діти дошкільного віку з вищезазначених родин пережили психологічну травму, що потребує моніторингу їхнього психічного стану, надання їм спеціальної психолого-педагогічної допомоги, виявлення індивідуальних особливостей розвитку як позитивного, так і негативного характеру. Дослідження показало, що цим дітям притаманні певні позитивні властивості особистісного спрямування, це перш за все – турботливість, активність, патріотизм та відповідальність. Серед тривожних властивостей, притаманних цим дітям, – переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність, замкненість). Психічний стан цих дітей передбачає проведення спеціальної роботи, спрямованої на подолання наслідків психотравми, більшої уваги з боку дорослих, емоційної підтримки, налагодження

стосунків з оточуючими. Встановлено, що діти дошкільного віку з родин військовослужбовців зони АТО та внутрішньо переміщених осіб (ВПО) пережили стрес та посттравматичні стани, що вимагає постійного спостереження за цими дітьми та надання їм і їхнім сім'ям психолого-педагогічної допомоги за фактом звернення батьків, вихователів чи ініціативою самого психолога, особливо у профілактично-розвивальних цілях. Необхідна тісна взаємодія педагогів дитячого виховного закладу та фахівців психологічної служби для подолання негативних психологічних наслідків у дітей ДНЗ. Описана ситуація вимагає від персоналу ДНЗ більш уважного та чуйного ставлення до таких дітей; високого професіоналізму та додаткової теоретичної і практичної психолого-педагогічної підготовки для забезпечення профілактики і подолання наслідків стресів і дистресів, гострих емоційних станів, переживання горя і втрат, попередження різних проявів міжособистісних конфліктів, насильства. Вирішення проблеми успішного виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО можливе шляхом комплексної реалізації індивідуального підходу та запровадження методики психолого-педагогічного супроводу з метою активізації їх духовного та творчого потенціалу, здібностей, соціально-морального, національно-патріотичного виховання.

Перспективами подальшого дослідження є вироблення інтегрованої методики психолого-педагогічного супроводу розвитку і виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО, а також її запровадження у системі професійної підготовки психологів та педагогів дошкільних закладів.

References:

1. Ильин Е.П. (2004). Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. СПб.: Питер. С. 554- 556.
2. Горностай П., Титаренко Т. (2001). Психология личности: словарь-справочник. К.: "Рута". 320 с.
3. Кіась А.В. (2009). Проблема копінг-поведінки в сучасних психологічних дослідженнях // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Серія 12. № 22 (46). С. 13 - 20.
4. Крушельницька О.В. (2003). Методологія та організація наукових досліджень. К: Кондор, 2003. 192с.
5. Кузьменко В.У. (2005). Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 354 с.
6. Ньюкомб Н. (2003). Развитие личности ребенка. 8 издание. СПб: Питер. 640с.

7. Рыбалка В.В. (2012). Материнские задатки, способности и таланты женской личности как главный витальный и духовный фактор развития одаренного ребенка / Психофізіологічні аспекти обдарованості: теорія і практика: матеріали науково-практичного семінару, 03 лютого 2012 р., м. Київ. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. 128 с.
8. Родіна Н.В. (2011). Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія / Н.В.Родіна. О.: видавець Букаєв В.В. 364 с.
9. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колективна монографія, [авт. колектив Борисова З.Н., Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Голота Н.М., Кот Н.М., Кузьменко В.У. Левінець Н.В., Машовець М.А., Поніманська Т.І., Сухорукова Г.В., Шевчук А.С.]. К.: Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. 232 с.

Transliteration of References:

1. Ilin E.P. (2004). Psihologiya individualnyh razlichij / E.P. Ilin. SPb.: Piter. S. 554- 556.
2. Gornostaj P., Titarenko T. (2001). Psihologiya lichnosti: slovar-spravochnik. K.: "Ruta". 320 s.
3. Kiias A.V. (2009). Problema kopinh-povedinky v suchasnykh psykhologichnykh doslidzhenniakh // Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova, 2009. Seriiia 12. № 22 (46). S. 13 - 20.
4. Krushelnytska O.V. (2003). Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovykh doslidzhen. K: Kondor, 2003. 192s.
5. Kuzmenko V.U. (2005). Rozvytok indyvidualnosti dytyny 3-7 rokiv. K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. 354 s.
6. Nyukomb N. (2003). Razvitie lichnosti rebenka. 8 izdanie. SPb: Piter. 640s.
7. Rybalka V.V. (2012). Materinskie zadatki, sposobnosti i talanty zhenskoj lichnosti kak glavnyj vitalnyj i duhovnyj faktor razvitiya odarennoho rebenka / Psihofiziologichni aspekti obdarovanosti: teoriya i praktika: materiali naukovopraktychnogo seminaru, 03 lyutogo 2012 r., m. Kiyiv. K.: TOV «Informacijni sistemi», 2012. 128 s.
8. Rodina N.V. (2011). Psykholohiia kopinh-povedinky: systemne modeliuvannia: monohrafiia / N.V.Rodina. O.: vydavets Bukaiev V.V. 364 s.
9. Teoriia i praktyka doshkilnoi osvity v Ukraini: kolektyvna monohrafiia, [avt. kolektyv Borysova Z.N., Bielienska H.V., Bohinich O.L., Holota N.M., Kot N.M., Kuzmenko V.U. Levinets N.V., Mashovets M.A., Ponimanska T.I., Sukhorukova H.V., Shevchuk A.S.]. K.: Kyivskiy un-t im. Borysa Hrinchenka, 2011. 232 s.

The Author

Vera Ulyanivna KUZMENKO
*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Deputy Dean for Scientific Work and
of International Cooperation, Faculty of Psychology,
National Pedagogical University named
after M.P. Drahomanova,
Kyiv, Ukraine
E-mail: vira@ukr.net*

Abstracts

ВІРА КУЗЬМЕНКО. Індивідуально-психологічні особливості розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб. Обґрунтовано актуальність дослідження індивідуально-психологічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та переселенців. Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблем стресу та психологічних травм у дітей. Схарактеризовано етапи та методи діагностики. Презентовано результати діагностичного етапу дослідження, в яких визначено позитивні та тривожні особливості розвитку дітей з родин вказаної категорії. Доведено, що діти, які пережили психотравму, потребують емоційної підтримки дорослих, налагодження стосунків з однолітками, індивідуального підходу, змістовної взаємодії з батьками, активізації здібностей та духовного потенціалу. Представлена структура технології урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО та переселенців.

Ключові слова: діагностика, психотравма, переселенці, учасники АТО, стрес, фобії, індивідуальні особливості, розвиток, дошкільний вік, технологія урахування індивідуальних особливостей.

VIRA KUZMENKO. Indywidualno-psychologiczne cechy rozwoju i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy i osób wewnątrznie przesiedlonych. Uzasadniono aktualność badań indywidualno-psychologicznych cech rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy

i osób wewnątrznie przesiedlonych. Dokonano analizy teoretycznej badań naukowych dotyczących problematyki stresu i traumy psychicznej u dzieci. Scharakteryzowano etapy i metody diagnozy. Zaprezentowano wyniki etapu diagnostycznego badań, w którym zidentyfikowano pozytywne i niepokojące cechy rozwoju dzieci z rodzin wymienionych kategorii. Udowodniono, że dzieci, które doświadczyły traumy psychicznej, potrzebują wsparcia emocjonalnego ze strony dorosłych, nawiązania relacji z rówieśnikami, indywidualnego podejścia, pogłębionej interakcji z rodzicami, aktywizacji zdolności i potencjału duchowego. Przedstawiono strukturę technologii uwzględniającej indywidualne cechy rozwoju dzieci z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy i osób wewnątrznie przesiedlonych.

Słowa kluczowe: diagnoza, trauma psychologiczna, osoby wewnątrznie przesiedlone, uczestnicy operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy, stres, fobie, cechy indywidualne, rozwój, wiek przedszkolny, technologia uwzględniania cech indywidualnych.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ПІТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.07>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Ірина ЛУЦЕНКО

Дитиноцентризм як методологічний концепт виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб*

IRYNA LUTSENKO. **Child-centrism as a methodological concept of upbringing and development of preschool children from the families of ATO participants and internally displaced people.** *The article analyzes the influence of the life situation of the ATO participants' families and internally displaced people on the development and upbringing of children of preschool age. The necessity of using the resources of individual psychological and pedagogical support is proved in order to adapt children to a new life situation and optimize the processes of their development and upbringing. In the course of the substantiation of child-centrism as a methodological concept of the study it was determined that it is implemented through the interconnected application of such methodological approaches as: axiological, system-integral, synergetic, personally oriented, individual, active, communicative and active.*

Key words: *psychotraumatic events, disturbing peculiarities of development, individual psychological and pedagogical support, child-centrism.*

ARTICLE
INFO

Received 08.22.2023

Peer-reviewed 09.05.2023

Revised version received 09.17.2023

Accepted 09.27.2023

1. Постановка проблеми

Ситуація війни на території України, територіях, де провадилась/диться антитерористична операція, спричинила виникнення нових соціальних категорій, а саме: дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів; дитина як внутрішньо переміщена особа. Вживаючи всіх необхідних заходів для забезпечення захисту дітей, які перебувають у зоні воєнних дій і збройних конфліктів, постраждали внаслідок воєнних дій і збройних конфліктів, є внутрішньо переміщеними, про що свідчить передусім створення правового поля, внесення відповідних змін до Закону про охорону дитинства (редакція від 07.05.2017р.), визначення Порядку надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів (Постанова Кабінету Міністрів від 05.04. 2017р.) [3;6], держава може забезпечити гармонійний розвиток особистості, збереження психічного здоров'я таких дітей, їхнього психологічного благополуччя за умови активного залучення до цього процесу педагогічних колективів освітніх закладів, зокрема закладів дошкільної освіти.

Порушення впорядкованості життя, невизначеність життєвої ситуації родин, члени яких є учасниками АТО, внутрішньо переміщених осіб, є ознаками її проблемності, важкості. Відповідно життєву ситуацію дітей з таких родин слід визначати як психотравмівну. Водночас у світовій та вітчизняній психології недостатньо вивчені особливості перебігу психологічної травми, її наслідки, особливості формування посттравматичного симптомокомплексу, механізми активізації психологічних захистів на етапі дошкільного дитинства. Дослідження подібної проблематики (І.Кучера, К.Шеффлер, Б.Хеллінгер) не розкривають специфіку психологічної роботи з конкретними категоріями родин, їх найменшими членами. Аналіз сучасної теорії і практики виховання і розвитку дітей дошкільного віку засвідчив, що ґрунтовні психолого-педагогічні дослідження (А.Богуш, Е.Вільчковський, О.Кононко, І.Луценко, Т.Поніманська, Ю. Приходько, Т.Степанова, І. Рогальська) висвітлюють особливості виховання і розвитку дітей дошкільного віку в умовах миру в країні, за сприятливих життєвих обставин, визначеності життєвої ситуації родини.

2. Виклад основного матеріалу

У ситуації війни діти дошкільного віку є найуразливішими, оскільки процеси становлення і розвитку психіки, формування особистості, її світогляду, соціалізації, які започатковуються саме в

цей період дитинства, нині відбуваються в умовах реальних подій військової агресії на території їхньої країни, міста, селища, будинку; відтворювання медіазасобами відео сюжетів, документальних зображень бойової техніки, зброї, учасників бойових дій, поранених бійців, людських страждань, військової лексики (ворожі обстріли, окупанти, бойовики, збройні провокації, гранатомети, міни, оборонні укріплення тощо).

Особливо гостро воєнні дії, конфлікти переживають діти, в родинях яких є учасники АТО, загиблі, поранені в зоні антитерористичної операції, внутрішньо переміщені особи, біженці. Така ситуація визначає необхідність моніторингу психічного стану дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб з метою запобігання процесів формування посттравматичного симптомокомплексу, дослідження можливостей включення, активізації внутрішніх захисних механізмів, адаптації та реабілітації таких дітей, гармонізації їхнього розвитку.

Аналіз результатів пілотного дослідження, проведеного у межах науково-дослідної роботи «Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб» у 16 закладах дошкільної освіти міста Києва, спрямованого на первинне вивчення загальних тенденцій розвитку та виховання дітей з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб показав, що найбільш травматичними подіями для дітей з родин учасників АТО виявилися: розлука з близькими (36,5%); поранення близьких (13%); переселення (11,5%). Для дітей з родин внутрішньо переміщених осіб – переселення (31,5%); розлука з рідними (27,5%); зміна звичного оточення (4,5%).

Серед найбільш виражених позитивних особливостей розвитку, притаманних дітям з родин учасників АТО, психологи ЗДО виділяють: турботливість (32,5%); активність (19,5%); патріотизм (21%); відповідальність (17%); впевненість (16,5). До тривожних особливостей розвитку дітей цієї категорії психологи віднесли: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); вразливість (10%); замкненість (5%); тривожність (4,5%). У цих дітей яскраво виражена потреба у постійній увазі, емоційній підтримці з боку дорослих, їхній співучасті в дитячій діяльності, що додає цим дітям впевненості й врівноважує психічний стан.

Вивчення за аналогічним алгоритмом дітей з родин внутрішньо переміщених осіб показало, що цим дітям також

притаманна турботливість (26,5%); активність (16%); патріотизм (13,5); організованість (12%); уважність (11,5%); відповідальність (11,5%). До тривожних особливостей розвитку дітей цієї категорії віднесено: мінливість настрою (17%); замкненість (12%); страхи (11,5%); розсіяність (8,5%); порушення сну (6%); агресивність (5,5%); тривожність (4,5%). Як свідчать результати опитування, при наявності певних відмінностей у дітей обох категорій виявлено спільні позитивні особливості розвитку. До найбільш виражених спільних тривожних особливостей розвитку слід віднести порушення емоційної (настрою, сну, наявність страхів, плаксивість), когнітивної (розсіяність, неуважність) та комунікативної (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих) сфер.

Отже, з метою адаптації дітей визначених категорій до нової життєвої ситуації, оптимізації процесів розвитку та виховання й надання необхідної допомоги їхнім батькам, членам родини необхідно використати ресурси індивідуального психолого-педагогічного супроводу, в якому будуть інтегровані моніторинг та подальше урахування індивідуальних особливостей розвитку, технології активізації психологічних захистів, актуалізації здібностей, творчого потенціалу, виховні технології соціально-моральної, національно-патріотичної спрямованості. Першим етапом створення інтегративної технології психолого-педагогічного супроводу має стати розроблення її концептуальної основи, як системи взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, технологічного рівнів; визначення основних напрямів, пріоритетів, конкретних технологій педагогічної підтримки, психологічної допомоги, виховної дії.

Мета статті: науково обґрунтувати методологічні концепти виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб.

Методологічний концепт інтегрує положення сучасних наукових підходів до організації освітнього процесу.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних категорій і понять, які розкривають сутність психолого-педагогічного супроводу, процесів виховання і розвитку дітей дошкільного віку, специфіку моніторингу психічного стану, особливостей індивідуального розвитку, виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб.

Технологічний концепт передбачає: розроблення діагностувальної методики (розроблення опитувальника для психологів ЗДО «Вивчення

загальних тенденцій розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб», програми спостережень за проявами індивідуальних особливостей розвитку та виховання дитини», анкети «Вивчення особливостей та умов сімейного виховання», технологій активізації психологічних захистів, духовного та творчого потенціалу, здібностей, соціально-морального, національно-патріотичного виховання; розроблення методики застосування технологій психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дітей; конструювання інтегративних технологій – індивідуального та індивідуально-типового психолого-педагогічного супроводу.

Розглянемо окреслені концепти детальніше. Підґрунтям виділеної сукупності методологічних підходів є гуманітарна парадигма, яка визначає пріоритет цінності людського розвитку й найбільш наближена до людиноцентричної парадигми. Отже, дитиноцентризм у контексті гуманітарної парадигми – це система поглядів на дитину, процеси її розвитку, виховання під кутом зору визнання її як цінності для національної освіти, українського суспільства в цілому. З огляду на те, що між етнокультурних цінностей «Дитина» визнана найвищою цінністю, дитиноцентризм – це й концептуальна програма дій щодо вирішення питань захисту прав дітей на життя, на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку, на особливий захист і допомогу держави в умовах збройного конфлікту і воєнних дій, захист прав дітей переміщених із зони АТО на освіту, відпочинок, дозволя тощо.

Реалізація цивілізаційної місії освіти – збереження людської цивілізації через виховання духовності як життєздійснення людини як людини [1] можлива за умови ставлення до дитини як найвищої цінності, поваги до її особистості, визнання неповторної унікальної цілісності, прав на вільний розвиток і вияв здібностей, урахування потреб і вікових можливостей. Отже, дитиноцентризм, як створення оптимальних умов для розвитку особистості кожної дитини, а саме: захист прав, надання усебічної допомоги і підтримки, наближення освітнього процесу до сутності, здібностей конкретної дитини, її індивідуальності, має стати системоутворювальною ідеєю для розроблення шляхів допомоги дітям з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, життєві обставини яких визначені як психотравмівні.

В останні роки в системі освіти з потреб практики виникла нова технологія взаємодії суб'єктів освітнього процесу – супровід. Учені визначають супровід як: рух разом з дитиною по її життєвому шляху (М. Бітянова); практику організації співробітництва з дитиною, спрямованого на її самопізнання, пошук шляхів самоврядування внутрішнім світом (С. Духновський); цілісний процес допомоги дитині, її родині й педагогам, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми (О.Казакова); як особливу культуру підтримки і допомоги дитини у вирішенні завдань її виховання, навчання, розвитку, соціалізації, збереження і зміцнення здоров'я, захисту прав (Н. Синягіна). Доцільно, на наш погляд, обґрунтовує психолого-педагогічний супровід В. Кобильченко, а саме, як інтегративну технологію, що містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних і міжособистісних проблем і труднощів [3].

Єдність, взаємодія, взаємовплив та взаємозв'язок складників психолого-педагогічного супроводу виховання і розвитку дошкільників з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб: мети, змісту, методів, засобів, форм взаємодії суб'єктів-учасників освітнього процесу, забезпечує його цілісність. Цілісність розвитку дитини створює єдність індивідуальних особливостей, особистісних якостей, позицій як суб'єкта дитячої діяльності (М. Крулехт). Отже, відповідно до системно-цілісного підходу, цілісний розвиток дітей, їхній позитивний емоційний стан, сприятливий статус в групі, психологічне благополуччя має забезпечити єдність засвоєної дітьми позиції суб'єкта діяльності, за якої дії виконуються самостійно, ініціативно, особистісного досвіду, пов'язаного з життєвими обставинами їхніх родин, у ході якого були актуалізовані й стали виразно розвинені позитивні особистісні якості, індивідуальних особливостей розвитку.

Підпорядковуючись концепту дитиноцентризму, синергетичний підхід дозволяє виділити ефективні моделі виховання. Так, для визначення життєвої ситуації, в якій опинилися діти з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб, синергетика пропонує оперувати такими поняттями, як: нестабільність, нелінійність, відкритість, самоорганізація й доводить, що особистість

– це синергетична, соціальна система, що саморозвивається. Це підтверджується й педагогічним висновком, який сформулював В.Кремень, а саме: ефект виховання досягається не дією, а синергією виховної взаємодії [3]. Опертя на цей висновок дозволяє тлумачити дані щодо виразного вияву у дітей з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб позитивних індивідуально-типологічних особливостей як результат взаємодії внутрішніх духовних зусиль дитини, виховних впливів близьких дорослих, що й спрямувало об'єктивний вплив важких життєвих обставин на активізацію внутрішніх захисних механізмів, розкриття оптимізуючих ресурсів особистості дитини. Отже, зібрані емпіричні дані щодо вияву у дітей комплексу позитивних особистісних характеристик свідчать передусім про виховний потенціал родини, доводять значний вплив системи сімейного виховання, її цінностей на формування особистості дитини, визначають перспективи виховної взаємодії у закладах дошкільної освіти.

Особистісний підхід у контексті концепту дитиноцентризму окреслює психолого-педагогічні закономірності функціонування і розвитку особистості, реалізується через особистісно орієнтовану освіту, яку характеризує співробітництво, пріоритетність індивідуальності, визнання унікальності суб'єктного досвіду, орієнтація на саморозвиток, самоствердження особистості. Особистісний підхід орієнтує на врахування таких закономірностей виховання, як: потреба дитини в активності, любові; необхідність створення в освітньому процесі ситуацій успіху. Відповідно до дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, особистісно орієнтований підхід полягає у розкритті їхнього суб'єктного досвіду, оперті на цей досвід й подальше збагачення позитивного особистісного досвіду, виявленні особливостей індивідуального розвитку, сприянні засвоєнню позиції суб'єкта в дитячих видах діяльності, розвитку позитивних особистісних якостей, започаткованих, виявлених у ході життєвих обставин, пережитих подій.

Необхідність спеціального вивчення психологічних особливостей дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, що узгоджується з загальною концепцією дитиноцентризму, визначає доцільність урахування у нашому дослідженні положень індивідуального підходу. Сутність індивідуального підходу полягає у тому, що загальні цілі виховання конкретизуються не тільки

віковими, а й індивідуальними особливостями дітей. Ураховуючи те, що педагогічний вплив опосередковується психологічними особливостями дітей, цей підхід дозволяє передбачити ефективність спланованих педагогічних впливів на конкретних дітей групи, зокрема з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб. Індивідуальний підхід також дозволяє зберегти індивідуальну своєрідність розвитку дітей цієї категорії, створює умови для максимального розвитку їхніх здібностей, особистості.

Впровадження особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти як такої, що відповідає концепту дитиноцентризму, посилює увагу до реалізації діяльнісного підходу. Його сучасне розуміння передбачає розкриття перед дитиною широкого спектру можливостей, а саме: створення таких обставин, за яких відбудеться включення внутрішніх сил, ресурсів, здібностей дитини й виникне можливість здійснення певної діяльності; формування у дитини установки на вільний, проте відповідальний і обґрунтований вибір певної можливості, використання відомого способу дії, або знаходження нового, не передбаченого попереднім досвідом.

З позиції дитиноцентризму, діяльнісний підхід виявляється в увазі до суто дитячих видів діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, оскільки завдяки їх привабливості для дитини дошкільного віку в них реалізуються й задовольняються специфічно вікові дитячі можливості, потреби, інтереси. Організуючи дитячу діяльність (гра, спілкування, предметно-практична діяльність), педагог спрямовує розвиток особистості дитини, сприяє розвитку активності, впевненості, відповідальності, ініціативності, довіри і поваги до оточуючих, вирішує завдяки синергії виховної взаємодії широкий спектр завдань загальнолюдського значення. Це визначає домінуючу позицію дитячої діяльності у процесах виховання у розвитку дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб.

Виявлені тривожні особливості розвитку комунікативної сфери дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб визначають доцільність розгляду положень комунікативно-діяльнісного підходу у контексті методологічного концепту дослідження. Пронизуючи всі сфери життєдіяльності дитини, комунікативно-мовленнєва діяльність як вільна, власне дитяча діяльність, визначається комунікативними потребами і мотивами, своєрідністю буття й внутрішнього світу дитини-дошкільника, відображає специфіку конкретних життєвих ситуацій, цілей і

запитів. Її мета – встановлення і підтримка контактів, налагодження взаємодії з дорослими і однолітками. У процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності дитина активно оволодіває способами комунікативної взаємодії з дорослими і однолітками, набуває й удосконалює здатності сприймати, розуміти звернене мовлення, планувати, породжувати і контролювати своє мовлення, вибірково і творчо засвоює мовні засоби [5, с.16]. Закладений у комунікативно-мовленнєвій діяльності ресурс особистісного розвитку, а також підвищена потреба у контакті з люблячим дорослим, психологічний близькості з ним у дітей з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб, визначає необхідність створення умов для її розвитку, організації і вільного функціонування.

3. Висновки

У ході обґрунтування методологічних концептів виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо переміщених осіб було визначено, що методологічний концепт інтегрує положення аксіологічного, культурологічного, системно-цілісного, синергетичного, особистісного, індивідуального, діяльнісного, комунікативно-діяльнісного підходів.

References:

1. Андрущенко В. Цивілізаційна місія освіти/ В.Андрущенко. – [Електронний ресурс].– Режим доступу:http://www.npu.edu.ua/images/stories/pdf/rector/statti/cil_mis.pdf
2. Закон України Про охорону дитинства – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>
3. Кобильченко В.В. Психолого-педагогічний супровід школярів з особливими освітніми потребами як інтегративна технологія: теоретична модель - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://konferenciya2015.jimdo.com>
4. Кремень В. (2013). Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 3-19. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_3_3
5. Луценко І.О. (2013). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф.дис. доктора. пед. наук: спец. 13.00.08./ І.О. Луценко. Київ, 2013. – 40 с.
6. Порядок надання статусу дитини, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/268-2017>

Transliteration of References:

1. Andrushchenko V. Tsyvilizatsiina misiia osvity/ V.Andrushchenko. – [Elektronnyi resurs].– Rezhym dostupu:http://www.npu.edu.ua/images/stories/pdf/rector/statti/cil_mis.pdf
2. Zakon Ukrainy Pro okhoronu dytynstva – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14/page>
3. Kobylchenko V.V. Psykholoho-pedahohichniy suprovid shkoliariv z osoblyvymy osvithnimy potrebamy yak intehratyvna tekhnolohiia: teoretychna model - [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://konferenciya2015.jimdo.com>
4. Kremen V. (2013). Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez / V. Kremen // Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. 2013. № 3. S. 3-19. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2013_3_3
5. Lutsenko I.O. (2013). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do orhanizatsii komunikatyvno-movlennievoi diialnosti ditei starshoho doshkilnoho viku: avtoref.dys. doktora. ped. nauk: spets. 13.00.08./ I.O. Lutsenko. Kyiv, 2013. – 40 s.
6. Poriadok nadannia statusu dytyny, yaka postrazhdala vnaslidok voiennykh dii ta zbroinykh konfliktiv. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/268-2017>

The Author

Iryna Oleksiivna LUTSENKO
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor, Head of the Department of Methods and
Technologies of Preschool Education,
National Pedagogical University
by M.P. Drahomanova,
Kyiv, Ukraine*
E-mail: sofiras@ukr.net

Abstracts

ІРИНА ЛУЦЕНКО. ДИТИНОЦЕНТРИЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ВИХОВАННЯ І РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО І ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ. У статті проаналізовано вплив життєвої ситуації родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб на розвиток і виховання дітей

дошкільного віку. Обґрунтована необхідність використання ресурсів індивідуального психолого-педагогічного супроводу з метою адаптації дітей до нової життєвої ситуації, оптимізації процесів їхнього розвитку та виховання. У ході обґрунтування дитиноцентризму як методологічного концепту дослідження визначено, що його реалізація відбувається через взаємопов'язане застосування таких методологічних підходів, як: аксіологічний, системно-цілісний, синергетичний, особистісно орієнтований, індивідуальний, діяльнісний, комунікативно-діяльнісний.

Ключові слова: психотравмівні події, тривожні особливості розвитку, індивідуальний психолого-педагогічний супровід, дитиноцентризм.

IRYNA LUCENKO. **Dzieciocentryzm jako koncepcja metodologiczna wychowania i rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy i osób wewnętrznie przesiedlonych.** W artykule przeanalizowano wpływ sytuacji życiowej rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy i osób wewnętrznie przesiedlonych na rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym. Została uzasadniona potrzeba wykorzystania zasobów indywidualnego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w celu adaptacji dzieci do nowej sytuacji życiowej, optymalizacji procesów ich rozwoju i edukacji. W trakcie uzasadniania dzieciocentryzmu jako koncepcji metodologicznej badań ustalono, że jego realizacja następuje poprzez wzajemnie powiązane zastosowanie takich podejść metodologicznych, jak: aksjologiczne, systemowo-holistyczne, synergiczne, osobowościowe, indywidualne, aktywizacyjne, komunikacyjno-aktywizacyjne.

Słowa kluczowe: wydarzenia traumatyczne, niepokojące cechy rozwoju, indywidualne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, dzieciocentryzm.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.08>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Галина ЛЯЛЮК

Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни*

HALYNA LYALYUK. **The peculiarities of the psychological and pedagogical guidance of the orphans that survived psycho-traumatic circumstances of war.** *The article analyzes the problem of psychological and pedagogical support of orphans who survived psycho-traumatic circumstances of war. It is noted that in Ukraine there is an increase in the number of the so-called physical children-orphans who survived traumatic circumstances and were physically deprived of their parents. The problems of psychological and pedagogical support of the personal development of orphans in the conditions of family deprivation, who suffered psychological trauma as a result of the military conflict, are insufficiently covered and need further studying. Family deprivation as a permanent negative companion of orphanage impedes the course of the personal formation of an orphan, coloring it with discomfort and deviant segments. Deprivation experience overloads the child's life, excessive traumatism can disrupt the course of its development, cause various emotional and behavioral negative reactions, perversion in the formation of its personality, overfunctioning*

of protecting mechanisms. The psychotrauma experienced by children mediates the child's current aspirations, their desires, interests, behavior, and the like. Invasive circumstances leave a child without a stable, safe and supportive family environment that is essential for a normal development. The ways of perfection psychological and pedagogical support of orphans who are in the conditions of family deprivation, in order to prevent post-traumatic disorders are singled out in the article.

Key words: orphans, family deprivation, psychological trauma, psychological and pedagogical support.

1. Постановка проблеми

Воєнні дії на Сході країни, як і всеукраїнська економічна криза, спричинили зростання кількості дітей-сиріт. За даними Міністерства молоді і спорту і Міністерства соціальної політики, наразі у державі зареєстровано понад 91 тисяча сиріт і дітей, позбавлених батьківських прав. Раніше в Україні щороку сиротіли до восьми тисяч дітей і підлітків, а цього року сиротами стали десять тисяч дітей, і тенденція до збільшення зберігається. Ситуація ускладнюється щодня, насамперед на територіях, які тимчасово перебувають під контролем місцевих сепаратистів і російських військових, та в зоні проведення антитерористичної операції.

Збільшилась кількість сиріт, внаслідок появи неповних родин, так би мовити, «військових». Це сім'ї, в яких один із батьків загинув в АТО. На жаль, уже чимало наших бійців загинули, їхні діти залишилися без батька, і ця кількість лише зростає. Побільшало ще соціальних сиріт, чий батьки позбавлені батьківських прав. Але на сьогодні головна проблема – це збільшення кількості, так би мовити, фізичних сиріт, що лишилися без батьків фізично. Хоча Україна і визнала сім'ю як пріоритетну форму влаштування дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, однак через нерозвиненість сімейних форм опіки в Україні значна кількість дітей цієї категорії продовжує виховуватись в інтернатних закладах різного типу, дитячих будинках, діяльність яких спрямована на створення таких форм утримання дитини-сироти, які б могли певною мірою замінити сім'ю. Всі ці форми можуть лише пом'якшити негативний вплив на дитину того становища, в якому вона опинилася, але не компенсувати повністю відсутність її власної сім'ї. Травмуючі обставини залишають дитину

без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення родини, яке є необхідним для нормального розвитку. Актуальною постає проблема соціалізації цих дітей-сиріт – підготовки їх до життя у безперервно мінливому світі. Потребують вдосконалення форми і методи психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт у системі освіти, дитячих будинках та інтернатах, зокрема. Невідпрацьовані шляхи подолання кризи та запобігання розвитку посттравматичних розладів дітей, які пережили війну, втратили домівки, рідних тощо. Це зумовлює необхідність використання адекватних методів, технологій і стратегій втручання, впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги та підтримки дітям, що знаходяться в умовах родинної депривації.

Мета – проаналізувати шляхи вдосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт в умовах родинної депривації, з метою попередження посттравматичних розладів.

2. Стан дослідження проблеми

Вітчизняні та зарубіжні дослідження, спрямовані на вивчення особливостей психічного розвитку дітей поза родиною (І. Бех, В. Вінс, Я. Гошовський, І. Дубровіна, Т. Землянухіна, Н. Карасьова, М. Кулеша, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, Л. Осьмак, А. Прихожан, Н. Толстих, Т. Юферева) вказують на те, що родинна депривація є негативним чинником особистісного становлення дітей-вихованців інтернатних закладів. Дослідники вважають, що основними чинниками, що призводять до специфічного психічного розвитку дітей у дитячих будинках та інтернатних закладах, є такі: своєрідна система спілкування дорослих з дітьми; часта зміна вихователів; особливості формування особистісного практичного життєвого досвіду дітей; звуження навколишнього середовища; відсутність особистісно-орієнтованого підходу до дітей. Виховання дітей в інтернатних умовах накладає специфічний відбиток на розвиток особистості дитини та зумовлює певні труднощі у здійсненні її цілісної соціалізації.

У контексті актуальної проблематики суспільства феномен депривації набуває окремого наукового статусу насамперед через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття дітей, позбавлених батьківської опіки. Родинна депривація як перманентний негативний супутник сирітства гальмує перебіг особистісного становлення дитини-сироти, забарвлюючи його дискомфорними й девіантними сегментами.

Внутрішньо-сімейні взаємини, ціннісні орієнтації, моральні принципи та норми родини закладають основи активного ставлення дитини до себе як до суб'єкта виховного впливу, сприяють утвердженню її позитивних рис: відповідальності, ініціативності, впевненості у власних силах, прагнення до самовдосконалення, адекватної самооцінки, готовності самостійно приймати рішення й відповідати за їх виконання. У дітей, позбавлених цього впливу, розвиток названих якостей деформується. Відтак, психологічний супровід дітей, які зазнали психотравмуючого впливу війни та перебувають в умовах родинної депривації є актуальною психолого-педагогічною проблемою, що з особливою гостротою постає у період переживання війни, складних демократичних змін, економічної, моральної кризи суспільства.

Мета – проаналізувати шляхи вдосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт в умовах родинної депривації, з метою попередження посттравматичних розладів.

3. Виклад основних положень

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать про формуючий вплив сім'ї на розвиток особистості дитини, всебічного розвитку її самосвідомості: самопізнання, ставлення до себе й саморегуляції. К.Хорні доводить, що соціальні стосунки між батьками та дітьми є вирішальними в розвитку особистості [10]. Якщо поведінка батьків не сприяє реалізації в дитини потреби в задоволенні і безпеці, то це призводить до базальної ворожості, яка пізніше веде до базальної тривоги – відчуття безпорадності у ворожому світі. У дослідженні базисних потреб (А.Адлер, К.Хорні, Е.Еріксон, Е.Фромм, Е.Берн): захист, свобода, успіх і ефективність, доведено, що норма і патологія функціонування індивіда залежить від того чи зумів він реалізувати ці базисні психологічні потреби, чи вони були блоковані в процесі соціалізації особистості. До основних вітальних потреб можна віднести потребу в різноплановому та розвивальному оточенні; в емоційних зв'язках, перш за все з матір'ю, батьком та близькими людьми; наявність затишку, відчуття комфорту, захищеності, довіри, відчуття постійності та доброзичливості навколишнього середовища, що потім стає основою для укріплення віри в себе, здатності до самореалізації. Особливо важливою є потреба визнання і «позитивного образу – Я», що впливає на соціалізацію особистості, її адаптацію до соціального оточення.

Відтак, порушення розвитку і характеру особистості зумовлюється недостатнім задоволенням афективних потреб, тобто, емоційною, афективною депривацією родинної турботи.

Більшість науковців (І.Бех, І.Дубровіна, Й.Лангмейер, З.Матейчек, М.Лісіна, А.Прихожан) розглядають психічну депривацію як психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, в яких унеможливується задоволення основних життєвих, психічних потреб суб'єкта в достатній мірі і протягом тривалого часу.

В процесі соціалізації, особистість, завдяки механізму ідентифікації засвоює певні ролі (спочатку в межах сім'ї, пізніше поза сім'єю), набуває соціально-культурного досвіду. Але, ефективне засвоєння ролей можливе тільки в результаті взаємодії дорослого і дитини, яка починає усвідомлювати власну роль у суспільстві. Порушення соціальної взаємодії, тобто, якщо в соціальній структурі відсутній суттєвий елемент (батько, мати), часто призводить до невідповідності індивіда до виконання цілого ряду ролей, які будуть від нього очікуватися. Відсутність оптимальної сімейної взаємодії негативно впливає на самосвідомість особистості загалом. Відбувається порушення механізмів соціалізації, яка стає неповною і недостатньою. Депривація накладає специфічний відбиток на розвиток особистості дитини та зумовлює певні труднощі у здійсненні цілісної соціалізації.

Діти, позбавлені батьківського піклування, можуть одночасно зазнати декількох видів деприваційних впливів, чим і зумовлюється їхній подальший розвиток як в психофізіологічному, так і в особистісному напрямках. Науковці виокремлюють такі види депривації, як емоційна, сенсорна, ідеаторна та когнітивна, індивідуальна, соціальна та культурна, материнська та патернальна [3]. Сила руйнівних наслідків впливу деприваційних умов розвитку дитини залежить від її віку: він тим інтенсивніший, чим менша дитина і більша її безпорадність та залежність.

Особливо ситуація ускладнюється тоді, коли дитина-сирота потрапляє у дитячий будинок після перебування в психотравмуючих обставинах війни. Психотравмуючий досвід переобтяжує життя дитини, надмірна травмованість може порушити хід її розвитку, викликати різні емоційні та поведінкові негативні реакції, збочення у формуванні її особистості, надфункціонування механізмів захисту. Пережиті дітьми психотравми опосередковують сьогоденні прагнення дітей, їх бажання, інтереси, поведінку тощо.

Психологічна травма - переживання великої сили, потрясіння, викликане короточасним, або тривалим впливом бойової обстановки. Її можна порівняти з фізичною раною, до якої дитина вже давно звикла і не піклується про неї та переживає дуже сильний біль, коли хтось торкається хворого місця. А той, інший, зовсім не винен, що людині боляче [7]. Травма має подвійну природу: спочатку проявляється руйнівна сила, вона забирає здатність дитини жити і радіти життю, а потім - трансформує людину. Скільки у людини травм, стільки і ресурсів за допомогою яких вона бореться з нею [9].

Досвід особистості – це динамічна система потреб, інтересів, прагнень, вмінь, знань, звичок, що сформувалися в процесі життя людини. Через оцінювання минулого, досвід надає еталони для побудови майбутнього, впливає на вибір засобів діяльності, що разом визначається поняттям „життєвий стиль”. Досвід як полегшує життя, так і переобтяжує його (наявністю пережитих травм), а в ситуації сирітства, внаслідок ранньої травматизації дитини, може призвести до зміни механізмів його розвитку – надфункціонування механізму захисту від душевного болю (байдужості та черствості).

Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що сталося з ними. Це пов'язано з віковими особливостями. Їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Вони в змозі повністю усвідомити суть події, а просто запам'ятовують саму ситуацію, свої переживання в цю мить: чується виск гальм, свист падаючого снаряда, гул вертольотів, звуки ударів, вибуху, жар вогню і т.д. Спектр посттравматичних симптомів у дітей включає в себе зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному і поведінковому рівнях [8].

Психологічна травма руйнує уявлення дитини про життя, його цінності. В результаті травми в особистості змінюється звична картина світу, зникає довіра до нього (втрата відчуття, що світ безпечний та справедливий), до дорослих, втрачається позитивна перспектива на майбутнє, деформується система відносин з оточуючими людьми [5].

Як вважає Я.Овсяннікова [8], ефективна робота над подоланням наслідків впливу психологічної травми у дітей та підлітків можлива лише при комплексному підході, який об'єднує в себе різні методи і способи роботи. Тому психологічна допомога дітям та підліткам повинна здійснюватися з урахуванням вікового, фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я, важкості психотравми і тривалості переживання травматичного досвіду.

Явище сирітства супроводжують як об'єктивні чинники (умови, в яких проживає та виховується дитина, в нашому випадку це дитячий будинок), так і суб'єктивні (психічний, особистісний, соматико-фізіологічний розвиток дитини), що разом фіксуються у досвіді дитини і про які ми дізнаємося з її реальних життєвих історій.

Проблеми психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дітей-сиріт в умовах родинної депривації, які зазнали психотравми внаслідок військового конфлікту висвітлені недостатньо і потребують подальшого вивчення.

Депривований режим існування загострює проблему сегрегації (вікової, статевої), ускладнюється нервово-психічна напруженість поведінки, зростає тривожність, фрустрація. Низька врівноваженість психіки, підвищена сензитивність, гострі особистісні акцентуації ведуть за собою девіантність поведінки, загострення агресивності.

Явище сирітства та втрата дітьми батьківської опіки розглядаються як багаторівневий чинник ризику виникнення детермінант (в тому числі деприваційного впливу) психопатологічного розвитку особистості дитини, що є найбільш травмуючими для дитини раннього віку.

Діагностика розвитку дітей-сиріт, які зазнали психотравм під впливом бойових дій, не є одноразовою процедурою і має проводитись впродовж певного часу за допомогою спостережень за спонтанними проявами дитини в умовах проживання. Основою для побудови програм корекції та підтримки процесу соціалізації дитини є визначення базового рівня її розвитку та подальший моніторинг оцінювання її психічного розвитку. Такі діти повинні щорічно проходити оцінювання щодо змін в їх розвитку: адже вплив пситравмуючих обставин та деприваційних порушень має свої особливі прояви на кожному віковому етапі розвитку дитини, що може ускладнити їх соціалізацію.

Психолого-педагогічний супровід дітей-сиріт, які постраждали в ході проведення військових дій АТО, передусім включає в себе такі основні форми роботи практичного психолога:

- 1) бесіда психолога з родичами (якщо є) та дитиною при вступі до інтернатного закладу;
- 2) індивідуальна робота психолога з педагогами;
- 3) співпраця психолога з вихователями для організації ситуацій успіху, безпеки дитини, підвищення психологічної освіти усіх учасників навчально-виховного процесу;

- 4) індивідуальна консультативна, розвивальна робота психолога з дитиною;
- 5) групова корекційно - відновлювальна та розвивальна робота психолога з дитиною, робота з психотравмою. Вихователям слід особливу увагу звертати на потребу дитини у:
 - тілесному контакті (тримати її за руку або покласти руку на плече та ін.);
 - збереженні звичного ритму життя;
 - важливості «розрядки» напруги – заняття спортом, танцями, рухливі ігри;
 - необхідності повноцінного харчування (воно має бути частим і маленькими порціями, відмови від примусу прийому їжі). Акцентується увага на забезпеченні емоційного спокою дитини, тому рекомендується:
 - певний час не водити дитину в місця масового скупчення людей (це може підвищити тривогу).
 - ненав'язливо обмежити перегляд телевізійних новин, адже чим менше теленовин із місць страшних подій побачить дитина, тим краще;
 - створювати атмосферу безпеки;
 - переглядати разом з дитиною фотографії, що несуть приємні спогади.

Це дозволить звернутися до приємних образів з минулого, послабить неприємні спогади;

- читати разом книжки – оповідання і казки, де описуються сюжети подолання страху героями;
- не відповідати агресивно, якщо дитина «не слухається», виявляє надмірну активність, з незрозумілих причин кричить, або сміється;
- дати дитині зрозуміти, що серйозно відноситеся до її переживань;
- говорити з дитиною про ті почуття, які вона відчуває. Розмову про почуття можна супроводжувати малюванням, або ліпленням.

Моніторинг психічного стану дитини-сироти включає спостереження за симптоматикою стресу.

- розлади сну, харчування: не хочеться їсти, чи навпаки не вдається насититися: їжа, здається, не має смаку;

- розлади уваги: важко концентруватися, постійно переключаєшся з одного на інше, важко завершити справу, важко всидіти на одному місці, навіть якщо вимагає ситуація;
- спостерігаються розлади пам'яті: спогади, що переслідують, вибіркове забування імен, слів, дат;
- емоційні труднощі, настрій постійно змінюється, сльози на очах, пригніченість чи, навпаки, дратівливість.

Якщо у дитини-сироти є один чи декілька із перерахованих вище симптомів, це – наслідки пережитих подій, що травмують душу. І це – нормальна реакція на ненормальні події.

Метою індивідуальної роботи психолога в інтернатному закладі, в першу чергу, є переконання дитини в тому, що її почуття і емоції є цінними для оточуючих і вони, безперечно, заслуговують на повагу і озвучення. В роботі з дітьми-сиротами цікавими і нестандартними формами роботи є елементи арт-терапії - малювання власного емоційного стану та ліплення, складання віршів, розповідей, історій. Прості, легкі, цікаві форми роботи розслабляють дитину та створюють умови для проговорення власних емоцій і сигналізують про відчуття дитини. Саме психолог допомагає повірити в те, що ці переживання та думки оціняться оточуючими. З часом, через 3-4 місяці можна спостерігати радикальну зміну позицій дитини, яка могла відбутись лише за зниження рівня негативізму і підвищення довіри до оточуючих, посилення відчуття єдності з ними. Обов'язково, проводити індивідуальну розвивальну роботу з дитиною на позитивних нотах, задіюючи внутрішні ресурси. Це можуть бути:

- розмова про людей, які приймають дитину;
- розмова про приємні ситуації з минулого;
- читання віршів, оповідань дитини;
- акцент на чудовому виконанні малюнку дитини;
- перегляд фільмів, мультфільмів;
- емоційні подарунки;
- виконання релігійних ритуалів, молитва (для віруючих);
- розмова про стосунки;
- мрії;
- приємні активності (танці, «театр» тіней, ігри).

У роботі з такими дітьми є важливим підбір і реакцій на вислови дитини. Переживаючи негативні емоції дитина-сирота хоче в першу чергу почути, що її емоційний стан хтось розуміє.

4. Висновки

Отже, суттєве поліпшення навчання та виховання дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни та перебувають в умовах родинної депривації, вимагає оновлення системи підготовки фахівців у роботі з такими дітьми, розробки чітких критеріїв для класифікації деприваційних порушень та психотравмуючих впливів у дітей, розробки адекватних програм щодо їх корекції, з врахуванням специфіки різних категорій дітей. Реалізація цих заходів сприятиме формуванню особистості знедоленої дитини, допоможе їй повірити у власні сили й можливості і завдяки цьому, стати здатною пережити щасливі миті самовідкриття й самореалізації як найважливішої соціально-психологічної потреби кожної людини.

References:

1. Бевз Г., Дорошенко О. (2002). Вплив деприваційних чинників на психічний розвиток дитини / Бевз Г., Дорошенко О. // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. Наук. Праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименко. К.: ГНОЗІС. Ч.5. с.25-34.
2. Дубровина И.В., Лисина М.И. (1982). Особенности психического развития детей в семье и домах ребенка / Дубровина И.В., Лисина М.И. // Возрастные особенности психического развития детей. М. с.192.
3. Лангмейер Й., Матейчек З. (1984). Психическая депривация в детском возрасте / Лангмейер Й., Матейчек З., Прага.
4. Прихожан А.М. Толстых Н.И. (1990). Дети без семьи. Детский дом: заботы и тревоги общества / Прихожан А.М. Толстых Н.И. М.: Педагогика. 160 с.
5. Меновщиков В.Ю. (2002). Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. М. 528 с.
6. Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттравматического расстройства у детей. К: ПАДАП. 122 с.
7. Психологічна допомога дітям, які пережили психічну травму внаслідок надзвичайної ситуації / Я.О. Овсяннікова // Право і Безпека. – 2012. № 1.
8. Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей. Програма освітньої діяльності та спецкурс курсів підвищення фахової кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів за наук. ред. В.Г. Панка. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015.
9. Хорни К. (1995). Психоанализ и культура: Избр. труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М.: Юрист, 1995. 623 с.

Transliteration of References:

1. Bevz H., Doroshenko O. (2002). Vplyv deprivatsiinykh chynnykiv na psykhychnyi rozvytok dytyny / Bevz H., Doroshenko O. // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: Zb. Nauk. Prats In-tu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy / za red. S.D.Maksymenko. K.: HNOZIS. Ch.5. s.25-34.
2. Dubrovina I.V., Lisina M.I. (1982). Osobennosti psicheskogo razvitiya detej v seme i domah rebyenka / Dubrovina I.V., Lisina M.I. // Vozrastnye osobennosti psicheskogo razvitiya detej. M. s.192.
3. Langmeier J., Matejchek Z. (1984). Psicheskaya deprivaciya v detskom vozdaste / Langmeier J., Matejchek Z., Praga.
4. Prihozhan A.M. Tolstih N.I. (1990). Deti bez semi. Detskij dom: zaboty i trivogi obshchestva / Prihozhan A.M. Tolstih N.I. M.: Pedagogika. 160 s.
5. Menovshikov V.Yu. (2002). Psichologicheskoe konsultirovanie: rabota s krizisnymi i problemnymi situacijami. M. 528 s.
6. Sbornik materialov po profilaktike i psihoterapii posttravmaticheskogo rassstrojstva u detej. K: PADAP. 122 s.
7. Psykholohichna dopomoha ditiam, yaki perezhlyli psykhychnu travmu vnaslidok nadzvychainoi sytuatsii / Ya.O. Ovsianikova // Pravo i Bezpeka. – 2012. № 1.
8. Navychky kryzovoho konsultuvannia ta rozvytok psykhosotsialnoi stiikosti do stresu u ditei. Prohrama osvithoi diialnosti ta spetskurs kursiv pidvyshchennia fakhovoi kvalifikatsii praktychnykh psykholohiv i sotsialnykh pedahohiv za nauk. red. V.H. Panka. Kyiv, Ukrainskyi NMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty, 2015.
9. Horni K. (1995). Psihoanaliz i kultura: Izbr. trudy Karen Horni i Eriha Fromma. M.: Yurist, 1995. 623 s.

The Author

Halyna Mykolaivna LYALYUK
*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Department of Psychology of Activity
in Special Conditions,
Lviv State University of Internal Affairs,
Drohobych, Ukraine
E-mail: polgal@bigmir.net*

Abstracts

ГАЛИНА ЛЯЛЮК. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. У статті проаналізовано проблему психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. Відзначено, що в Україні спостерігається збільшення кількості, так би мовити, фізичних дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини, та лишились без батьків фізично. Проблеми психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дітей-сиріт в умовах родинної депривації, які зазнали психотравми внаслідок військового конфлікту висвітлені недостатньо і потребують подальшого вивчення. Родинна депривація як перманентний негативний супутник сирітства гальмує перебіг особистісного становлення дитини-сироти, забарвлюючи його дискомфорнтними й девіантними сегментами. Деприваційний досвід переобтяжує життя дитини, надмірна травмованість може порушити хід її розвитку, викликати різні емоційні та поведінкові негативні реакції, збочення у формуванні її особистості, надфункціонування механізмів захисту. Пережиті дітьми психотравми опосередковують сьогоденні прагнення дітей, їх бажання, інтереси, поведінку тощо. Травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення родини, яке є необхідним для нормального розвитку. Виокремлено шляхи вдосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, що перебувають в умовах родинної депривації, з метою попередження посттравматичних розладів.

Ключові слова: діти-сироти, родинна депривація, психологічна травма, психолого-педагогічний супровід.

GALYNA LYALYUK. Specyfika wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla sierot, które doświadczyły traumatycznych wydarzeń w okolicznościach wojny. W artykule przeanalizowano problem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla sierot, które doświadczyły traumatycznych wydarzeń w okolicznościach wojny. Podkreślono, że w Ukrainie wzrasta liczba dzieci, które doświadczyły traumatycznych przeżyć i zostały sierotami w związku z utratą rodziców. Problematyka psychologiczno-pedagogicznego wsparcia rozwoju osobistego sierot w warunkach deprywacji rodzinnej, które doznały traumy psychicznej w wyniku konfliktu zbrojnego, jest obszarem niewystarczająco zbadanym

i wymaga dalszych badań. Deprywacja rodzinna, jako trwałe negatywne zjawisko towarzyszące sieroctwu, hamuje przebieg rozwoju osobistego osieroconego dziecka, wpływając na jego samostanowienie wpłatając problemowe i dewiacyjne elementy. Doświadczenie deprywacji obciąża życie dziecka, nadmierna trauma może zaburzyć przebieg jego rozwoju, wywołać różne negatywne reakcje emocjonalne i behawioralne, zaburzenia w kształtowaniu osobowości, nadmierne uaktywnianie mechanizmów obronnych. Doświadczane przez dzieci traumy psychologiczne zakłócają bieżące aspiracje dzieci, ich pragnienia, zainteresowania, zachowania itp. Traumatyczne okoliczności pozostawiają dziecko bez stabilnego, bezpiecznego i wspierającego środowiska rodzinnego, które jest niezbędne do prawidłowego rozwoju. Przedstawiono sposoby poprawy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego sierot znajdujących się w warunkach deprywacji rodzinnej w celu zapobiegania zaburzeniom pourazowym.

Słowa kluczowe: sieroty, deprywacja rodzinna, trauma psychiczna, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

* *Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ПІТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)*



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.09>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Катерина ЛЯШЕНКО

Особливості інноваційної діяльності викладача в контексті формування педагогічної майстерності в умовах військових дій*

KATERYNA LYASHENKO. Peculiarities of the teacher's innovative activity in the context of the formation of pedagogical skills in the conditions of military operations. *In the article, based on the analysis of literary sources, issues of professional competence, innovative activity of the modern teacher, components and professionally significant qualities of the teacher are considered; the activities of the teacher in terms of harmonization of higher education with European standards and ways of forming pedagogical skills and positive image, coverage of the issues of the latest standards in the work of the teacher. The activity of the teacher in the conditions of war is outlined.*

Keywords: pedagogical skills, teacher, innovations, pedagogical education, pedagogical image, military actions.

1. Постановка проблеми

Сучасне насичене активними подіями життя вимагає від кожної професійно зорієнтованої людини певних оптимальних для нинішнього суспільства якостей особистості. Для того, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, відповідати висунутим вимогам, бути визнаним майстром, ми повинні завжди «тримати руку на пульсі» подій, досконало володіти інноваційними перлинами професійної діяльності. Не дивлячись на важкі умови та посттравматичний стрес, вчитель має працювати та виконувати покладені на нього професійно-педагогічні обов'язки, якби складно це не було здійснювати.

Інноваційні процеси в галузі освіти виникали в різні історичні періоди і визначали її розвиток. Найбільш широкого масштабу вони досягли в кінці XIX – початку XX ст. у Німеччині, Франції і США, які відрізнялися яскраво вираженою творчою спрямованістю і нестандартністю підходів до навчання і виховання. Цей досвід висвітлений в роботах С.Т. Шацького, А.І. Піскунова, З.І. Равкіна і інших. Педагогічні ідеї того часу були сприйняті і розвинені в радянських школах 20-30-х років (школах-комунах, школах-лабораторіях та інших).

Індивідуальний імідж сучасного педагога, його інноваційна діяльність в системі формування педагогічної майстерності – одна з малодосліджених проблем. Дане питання у своїх дослідженнях піднімали Горчакова В.Г., Гузій Н.В., Гуревич П.С., Калюжний А.А., Кузін Ф.А., Мітіна Л.М., Панасюк А.Ю., Перелигіна Е.Б., Подоляк Л.Г., Почепцов Г.Г., Рудницька О.П., Сагач Г.М., Сингаївська І.В., Пенькова О., Шепель В.М. та інші. Проте, система роботи з формування педагогічного майстерності, іміджу викладачів, що працюють у ВНЗ та студентів, які потенційно є майбутніми викладачами, постійно потребує оновлення та відшліфовування. [3, 4]

Бомбардування, обстріли, підпали шкіл та університетів, вбивства, травмування, викрадення дітей, вчителів та викладачів – здавалося б, це неможливо і недопустимо у XXI столітті. Але це реальна проблема у багатьох країнах світу. З військовою метою школи та інші освітні установи використовують як казарми, бази чи центри затримання. У таких умовах дедалі більший ризик насильства, вербування, експлуатації дітей збройними сторонами. Через збройні конфлікти продовжують зазнавати руйнувань заклади освіти, діти й студенти втрачають можливості навчатися, а педагоги – працювати. А особливо складно в такій ситуації вдосконалюватися та застосувати

у своїй педагогічній діяльності сучасні підходи та інновації. Система освіти може допомогти захистити дітей, молодь та викладачів від негативних наслідків військових дій і полегшити психологічний вплив військового конфлікту шляхом розробки та впровадження Декларація про безпеку шкіл. [10]

Метою статті є висвітлення досліджень з проблеми професійної компетентності, інноваційної діяльності та іміджу сучасного викладача в умовах військових дій.

2. Виклад основного матеріалу

Новий етап створення інноваційних навчальних закладів пов'язаний з політикою демократизації українського суспільства. Реформування освіти в 90-х роках сколихнуло ініціативу професорсько-викладацького складу, пробудило інтерес до педагогів-новаторів. Оскільки педагогічні інновації виконують безліч функцій в розвитку освітньої системи і стають масовим явищем, управління творчими пошуками також набуває характеру системного процесу. Для створення цілісної системи підготовки викладача до інноваційної діяльності необхідно виявити загальні механізми цієї підготовки.

Розглядаючи поставлене завдання в двох підсистемах безперервної педагогічної освіти: вузівської і післявузівської та виділяючи її особливості, слід відмітити, що на вузівському етапі мета полягає у визначенні можливостей використання інноваційного механізму при вивченні різних предметів, в аналізі роботи різних частин навчальної програми педагогічного вузу. Іншими словами, розгляд цільової, змістовної, методичної (управлінської і мотиваційно-стимулюючої) сторін інноваційного навчання дозволить показати в єдності еволюційний момент, закладений в ньому. Виявлення ж умов інноваційного навчання дозволяє розкрити механізм і розробити технологію процесів, що забезпечили високу ефективність результатів навчальної діяльності. Дуже важливо, що інноваційне навчання забезпечується не застосуванням окремих способів навчання, а пов'язане з переглядом процесу придбання знань, розробкою нового стилю навчання. Цей перегляд передбачає рішення системи мети і завдань: аналіз змістовної сторони навчального процесу і розробку технології представлення матеріалу та вивчення технології його обробки, вибір і застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання. [9]

Дослідження показали, що інноваційні процеси – важливий шлях подолання формалізму в навчанні. Відмітною особливістю навчально-пізнавальної діяльності при інноваційному навчанні є тип оволодіння знаннями, створення умов включення тих, хто навчається в творчу діяльність (творчу, самостійну), зумовлену:

- видом навчальної діяльності (спостереження і практична дія переважають над слуханням або супроводять його);
- логікою пізнавального процесу (індукція переважає над дедукцією);
- психологією пізнавального процесу (аналіз через синтез, асоціативний і евристичний механізми, зв'язок інтуїтивного і логічного);
- джерелом знання (опора на образ, на наочність). [2, 6]

Цілком логічним є ствердження: інноваційне навчання може і повинно зробити свій внесок в організацію процесу навчання, у вдосконалення навчання. Такий тип освітнього процесу пов'язаний з творчим пошуком на підставі досвіду, що є і його відповідним збагаченням. Виникає проблема готовності викладача до використання нововведень в навчальному процесі не тільки в значенні здатності усвідомити нове дидактичне завдання, проаналізувати можливості нових видів навчально-пізнавальної діяльності, але передусім в значенні наявності у нього відповідного особистісного досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності і осмислення власної готовності взяти участь в цьому процесі.

Як же підвищувати власну інноваційну компетентність та вдосконалювати педагогічний імідж викладачу, котрий працює в екстремальних умовах або перебуває у зоні ризику військових дій? Питання складне і потребує детального вивчення. Однак слід зазначити, що освіта у такому випадку може стати «лікувальною» процедурою для вчителя, який перебуває у стресовому стані.

У зв'язку з бурхливим розвитком ринку і відповідної йому сфери освітніх послуг вищої школи, кардинальними змінами її організаційно-економічних та соціально-психологічних умов функціонування, основними критеріями педагогічного професіоналізму сучасного викладача вищого навчального закладу постають: ділова ініціатива, інноваційність мислення, комунікативна компетентність, здатність викликати симпатію, здійснювати сприятливе враження і позитивно впливати на тих, хто оточує, створювати обстановку психологічного комфорту та довіри. Як наслідок, професійно-педагогічний імідж

викладача починає набувати властивості одного з основних ресурсів, що забезпечують як високий соціальний престиж і успішність функціонування національної системи вищої освіти в цілому, так і конкретного вищого навчального закладу, зокрема. Це, у свою чергу, викликає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх викладачів вищої школи до створення свого ефективного професійно-педагогічного іміджу. [5]

Серед найважливіших завдань педагогічної освіти – розвиток особистісних потенційних характеристик педагога, освоєння та вдосконалення ним професійних технологій. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки майбутнього педагога, відповідної завданням розвитку суспільства, що у свою чергу, веде до розкриття проблеми, пов'язаної з таким явищем як імідж, і викликає потребу його вивчення. Імідж – загальний компенсуючий механізм особистості, орієнтований на діяльність, яка являє собою фундаментальну морфему психологічної активності. Він містить цілеспрямований образ, покликаний здійснити певний емоційно-психологічний вплив на людину. Якщо говорити про педагогічний імідж, то такий образ створюється відповідно до уявлень педагога про ідеальну манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішнього вигляду і активно впливає на формування професійно-педагогічної культури. Він вимагає від педагога підбору індивідуального власного стилю роботи та оволодіння спеціальними технологіями самопрезентації. [4]

Здійснимо невеликий екскурс в історію становлення і розвитку професії вчителя. Початковий етап починається з розквітом Давньогрецької держави, в якій були здійснені перші спроби окреслити вимоги до педагога. У цей період вчитель стояв поруч з філософом-любомудром, оратором-златоустом, божественним поетом, пророком-віщуном, царем. Оратори Давньої Греції та Риму уособлювали в собі образ добропорядного громадянина, який мав силу волі та розуму, викликав довіру. Його найважливішими моральними якостями були: чесність, скромність, доброзичливість, передбачливість. Автор концепції виховання джентльмена – англійський філософ Джон Локк розробив програму виховання хлопчика для дітей аристократичного походження починаючи з раннього віку та систему формування характеру. Він прагнув, щоб сам вчитель спочатку був джентльменом, виховував вільну особистість, не зазіхав на її свободу. П.П. Блонський говорив, що без прагнення до наукової роботи педагог неминуче

підпадає під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається. К. Д. Ушинський справедливо вважав, що робота педагога, скромна ззовні, – є однією з великих справ в історії людства. На думку Л. Гофмана позитивний імідж педагога ґрунтується на самоповазі, високій самооцінці, самоприйнятті та любові, оптимізмі, як постійній надії на покращення справ, екстраверсії, як спрямованості до зовнішнього світу, відкритості, об'єктивності, вмінні спілкуватися, виявляти активність, умінні контролювати час через організованість та самоконтроль. Позитивний імідж викладача характеризує демократичний стиль спілкування, формування у студентів психологічної безпеки та захищеності, доброзичливості і повазі зі сторони педагога. Видатний український педагог А.С. Макаренко серед вимог до професійних якостей педагога визначив можливість і уважне ставлення до особистості. Він застерігав, що учні вибирають вчителя і більш за все цінують його за майстерність, кваліфікацію, «золоті руки», глибоке знання предмету та ясний розум. Сучасний етап – період розвитку спеціальних досліджень та наукових підходів до формування образу педагога. [9]

Синтезуючи вищесказане, слід підкреслити велике значення позитивного педагогічного іміджу. Складові характеристики: вміння презентувати себе, свою педагогічну позицію, яка спрямована на взаємодію з колективом студентів, педагогічний статус педагога; засіб вираження своєї професійної компетентності, зовнішній вигляд, педагогічна майстерність і такт, етикет, фахова компетентність, моральні якості, духовність, психологічна витримка і психічне здоров'я, емоційна стабільність, толерантність, вихованість, наполегливість, високий рівень знань і умінь, доброта, розуміння, ввічливість, бездоганна вимова, вміння спілкуватися, комунікабельність. Звичайно, даний список можна продовжувати. Адже в цьому і полягає інноваційність – у здатності постійно працювати над собою, займатися самоосвітою та самовдосконаленням, враховувати новітні тенденції розвитку освіти. Але це вже тема наступної статті.

Інноваційна діяльність педагога, на нашу думку, повинна також базуватися на організації творчих, науково-практичних, інформаційно-дослідницьких семінарах, конференціях різного рівня із залученням великого кола учасників. Яскравим прикладом цього є проведення зустрічей з ветеранами педагогічної праці, академіками, професорами, докторами наук, діючими видатними викладачами, педагогами-новаторами, керівниками вищих навчальних закладів. Це дає змогу

як організаторам, так і учасникам даного виду діяльності показати свої здібності, креативний, нестандартний підхід, динаміку росту педагогічної майстерності. Організація подібних заходів – ефективний спосіб залучення студентської молоді до активної діяльності, відшліфовування набутого досвіду, збагачення власної скарбниці знань. Позитивний приклад, перейняття педагогічного, професійно-орієнтованого досвіду – невід’ємна складова формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу, який прагне до нових звершень. Із покоління в покоління незмінним залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися. Педагогічний імідж повинен бути таким, ніби увесь світ зацікавлений у вашому хорошому настрої, відмінній зовнішності, міцному здоров’ї та успішності. Дуже важлива зовнішня індивідуальність, яку потрібно зберегти, а не втрачати, не зашкодити професії. Закоханий у студентів і зацікавлений своєю працею педагог за допомогою інтуїції вибирає ті методи поведінки, які є найбільш адекватними та актуальними. На нашу думку, педагогічний імідж включає в себе професіоналізм, педагогічну майстерність, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, педагогічну компетентність та артистизм. Педагогічний артистизм передбачає відкритість та безпосередність вчителя, вміння говорити і діяти прямо, ділитися тим, що накопичилися в середині. Він є поєднанням духовних і фізичних якостей, допомагає знайти зв’язок з учнями, завоювати їх довіру. [11]

Для виявлення рівня сформованості критеріїв позитивного іміджу викладача, особистісних якостей, прагнення освітян до самовдосконалення, складових формування педагогічної майстерності було здійснено анкетування студентів та викладачів. Дослідження проводилися на базі ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», який 2014 року постраждав від військових дій. Всього було опитано 236 особи (студенти 4 курсів та викладачі), віком від 20 до 50 років, педагогічних досвід яких, в середньому, складає 15 років. Результати анкетування показали, що найважливішими якостями педагога-майстра є: доброзичливість, професіоналізм, креативність, комунікабельність, інноваційність, почуття гумору, організованість, вимогливість. Виходячи з цього, визначено, що найважливішим у роботі викладача ВНЗ є любов до професії, вміння зацікавити студентів, прагнення до самовдосконалення, новизна та компетентність. Слід зазначити, що всі

респонденти вказали на досягнення найвищого рівня самовиховання як обов'язкового компонента формування педагогічної майстерності. Прикладом для наслідування, взірцем, еталоном визначені прізвища видатних людей: Сухомлинського В.О., Коротяєва Б.Д., Шевченко Г.П., Амонашвілі Ш.О., Макаренка А.С., Саприкіної Т.Г., Ушинського К.Д., Гавриш Н.В., Міненко Г.М., Ігнатуші А.А.

Здійснивши дослідження ми прийшли до наступних висновків: педагогічна майстерність викладача являє собою своєрідну закріплену в образах, символах і нормах, програму соціальної поведінки людини. Класичний педагогічний імідж, або образ педагога, як взірця для наслідування студентами, формувався поступово, охоплюючи як внутрішні так і зовнішні якості особистості. Критеріями сформованості педагогічної майстерності виступають знання про значення педагогічної майстерності, його складові компоненти та методи формування, вміння з їх застосування поряд з розвинутою мотивацією до самовдосконалення. Система роботи полягає у послідовному використанні комплексу методів, що, поєднуючись між собою, створюють технологію формування педагогічної майстерності та іміджу педагогів вищої школи.

3. Висновки.

Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи необхідний інноваційний підхід до тих, хто навчається, створення передумов для інноваційного навчання педагога, який займе в навчальному закладі лідируючу, але не домінуючу позицію; буде виконувати функції режисера; буде грати роль не тільки організатора, але і співучасника такого навчального процесу, який будується як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, ведучого до збагачення їх особистісного досвіду.

Отже, для успішної педагогічної діяльності викладачеві вищого навчального закладу повинні бути притаманні високий професіоналізм та компетентність, педагогічна майстерність та позитивний імідж. Викладач повинен постійно працювати над постійним вдосконаленням своєї компетентності, педагогічної майстерності та створенням позитивного іміджу.

Подальші дослідження планується провести у напрямку вивчення проблем становлення професійної компетентності викладача вищої школи.

References:

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм. - М., 2001. - с.50.
2. Віаніс-Трофименко К.Б., Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності педагога. - Х.: Вид. група «Основа», 2007. - С.13.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібн. для студентів магістратури. - К.: Центр навчальної літератури, 2003. - С.59-72.
4. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: навчальний посібник для студентів, викладачів та вчителів. - Х.: ХПІУ ім. Г.С.Сковороди, 1996. - 104 с.
5. Гусак Н.В. Компетентність та формування професійної самосвідомості як складової професіоналізму// Наукові записки НПУ ім. Н.П.Драгоманова. - 2007. - Вип.69. - С.94-101.
6. Калюжний А. Технология построения имиджа учителя// Педагогическая техника. - 2005. - №3. - С.103-108.
7. Михайлюкова Т. Навчати творчості// Проблеми освіти. - 2007. - №47. - С. 23-39.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993.-193с.
9. Ніколаєва Л. Педагогічний імідж, його взаємозв'язок з професійно-значущими якостями педагога// Освіта. Технікуми. Коледжі. Навчально-методичний журнал. - 2008. № 1(20). - С. 38-41.
10. На захист шкіл в умовах військового конфлікту // Стаття Інтернет порталу освітан України Педрада : Електронний ресурс [Режим доступу] : <https://www.pedrada.com.ua/article/1478-na-zahist-shkl-v-umovah-zbroynogo-konflktu>
11. Педагогічна майстерність/ І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349с.

Transliteration of References:

1. Bulatova O.S. (2001). Pedagogicheskiy artistizm. M. s. 50.
2. Vianis-Trofymenko K.B., Lisovenko H.V. (2007). Pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti pedahoha. - Kh.: Vyd. hrupa «Osnova». S.13.
3. Vitvytska S.S. (2003). Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly: Metod. posibn. dlia studentiv mahistratury. - K.: Tsentri navchalnoi literatury. S.59-72.
4. Hrynova V. M. (1996). Pedahohichna kultura maibutnoho vchytelia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv, vykladachiv ta vchyteliv. Kh.: KhHPU im. H.S. Skovorody. 104 s.
5. Husak N.V. (2007). Kompetentnist ta formuvannia profesiinoi samosvidomosti yak skladovoi profesionalizmu// Naukovi zapysky NPU im. N.P.Drahomanova. Vyp. 69. S.94-101.
6. Kaliuzhnyi A. (2005). Tekhnologiya postroenyia imidzha uchitelia// Pedagogicheskaiia tekhnika. №3. S.103-108.

7. Mykhailiukova T. (2007). Navchaty tvorchosti// Problemy osvity. №47. S. 23-39.
8. Markova A.K. (1993). Psykhologia truda uchitelia. M.: Prosveshchenie, 193 s.
9. Nikolaieva L. (2008). Pedahohichniy imidzh, yoho vzaiemovv'iazok z profesiino-znachushchymy yakostiamy pedahoha// Osvita. Tekhnikumy. Koledzhi. Navchalno-metodychniy zhurnal. № 1(20). S. 38-41.
10. Na zakhyst shkil v umovakh viiskovoho konfliktu // Statia Internet portalu osvitan Ukrainy Pedrada: Elektronnyi resurs [Rezhym dostupu] : <https://www.pedrada.com.ua/article/1478-na-zahist-shkl-v-umovah-zbroynogo-konfliktu>
11. Pedahohichna maisternist/ I.A. Ziaziun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; Za red. I.A. Ziaziuna. K.: Vyshcha shk., 1997. 349s.

The Author

Kateryna Ivanovna LYASHENKO
VP "Lysychansk Pedagogical College
Luhansk National University
by Taras Shevchenko",
Lysychansk, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6006-9008>
E-mail: ekaterinaiv8@gmail.com

Abstracts

КАТЕРИНА ЛЯШЕНКО. Особливості інноваційної діяльності викладача в контексті формування педагогічної майстерності в умовах військових дій. У статті на підставі аналізу літературних джерел розглянуті питання професійної компетентності, інноваційної діяльності сучасного викладача, складники та професійно значущі якості викладача; діяльність викладача в умовах гармонізації вищої освіти до європейських стандартів та шляхи формування педагогічної майстерності та позитивного іміджу, висвітлення питань новітніх стандартів у роботі педагога. Окреслена діяльність вчителя в умовах війни.

Ключові слова: педагогічна майстерність, вчитель, інновації, педагогічна освіта, педагогічний імідж, військові дії.

KATERYNA LYASHENKO. Specyfika działalności innowacyjnej nauczyciela akademickiego w kontekście kształtowania doskonałości dydaktycznej w warunkach działań wojennych. W artykule w oparciu o analizę źródeł literaturowych omówiono kwestię

kompetencji zawodowych, działalności innowacyjnej współczesnego wykładowcy, elementów i cech ważnych dla zawodu nauczyciela akademickiego; działalność wykładowcy w warunkach harmonizacji szkolnictwa wyższego zgodnie ze standardami europejskimi oraz sposoby kształtowania umiejętności pedagogicznych i pozytywnego wizerunku, podkreślając problematykę najnowszych standardów w pracy nauczyciela w szkole wyższej. Przedstawiono działalność nauczyciela akademickiego w warunkach wojny.

Słowa kluczowe: umiejętności pedagogiczne, nauczyciel, innowacje, edukacja pedagogiczna, wizerunek dydaktyczny, działania wojenne.

* *Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІІТСП: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)*



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.10>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Лідія ПАХОМОВА,
Валентина АНГОЛЕНКО

Підготовка соціальних педагогів до
використання інноваційних методів у
соціальному вихованні дітей із числа
внутрішньо переміщених осіб із
проявами ПТСР*

LIDIJA PAKHOMOVA, VALENTYNA ANGOLENKO. **Training of social teachers for use of innovative methods in social education of children from among internally displaced persons with demonstration of the PTSD.** In article the concept of professional training of social teachers for use of innovative methods in the course of social education of children from among internally displaced persons, in particular children with demonstration of a post-traumatic stress has been considered; the essence of professional training of social teachers to such activity and the importance of use of the newest methods of social-pedagogical work has been revealed; examples of innovative methods that

are useful, according to authors, for inclusion in process of social education of children from among internally displaced persons with demonstration of a post-traumatic stress have been given.

Keywords: *professional training, innovative methods, social education, children, internally displaced persons, post-traumatic stress.*

1. Постановка проблеми

Сьогодні, в умовах збройного конфлікту на сході України та проведенням масштабної антитерористичної операції, соціальна робота покликана сприяти вирішенню низки спричинених проведенням бойових дій соціальних проблем, шляхом актуалізації, розробки і впровадження інноваційних форм роботи із учасниками і жертвами збройного конфлікту. Окремою категорією соціально-педагогічної роботи є діти, які стали свідками трагічних обставин, були вимушені до раптової зміни місця проживання і перебувають в процесі адаптації до нових умов життєдіяльності. В цих умовах одним із пріоритетних завдань професійної підготовки соціальних педагогів виступає необхідність формування у них готовності до діяльності в змінюваних соціокультурних умовах, в умовах дефіциту соціально-педагогічних технологій роботи з дітьми із числа внутрішньо переміщених осіб і до використання інноваційних методів у процесі соціального виховання підростаючого покоління, спрямованих на оптимізацію соціального середовища, зняття напруги у колективі і створенні мікроклімату, сприятливого для боротьби із проявами посттравматичного стресу.

Однією із найважливіших умов успішної реалізації завдань соціальної допомоги і підтримки дітей із числа внутрішньо переміщених осіб є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення їх проблем та належної професійної підготовки відповідних фахівців. Вивчаючи питання забезпечення соціальної підтримки, соціального супроводу та ресоціалізації внутрішньо переміщених осіб, вимушених переселенців, дітей, які зазнали насильства або стали їх свідками, нами було встановлено, що питання підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу не виступало об'єктом наукового дослідження.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Базовими у процесі дослідження проблеми підготовки соціальних працівників до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей є наукові доробки, в яких характеризуються зміст та основні напрями професійної підготовки фахівців соціальної сфери: О. Безпалько, Т. Дмитренко, О. Зварич, І. Карпова, С. Харченко, Н. Чернуха та ін.; процес професійної підготовки соціальних працівників Р. Вайнола, М. Галагузова, О. Гомонюк, Т. Логвиненко, Л. Міщик, В. Поліщук та ін.; особливості їхньої підготовки до роботи у різних сферах соціальної роботи з різними групами клієнтів: М. Андреева, О. Белоліпцева, Я. Кічук, І. Ковчина, О. Рассказова, Н. Тарасенко, Н. Олексюк, Ю. Чернецька та ін.; зарубіжний досвід професійної підготовки соціальних працівників висвітлено у дослідженнях Г. Лещук, О. Пічка, О. Пришляк, Г. Слосанська, Н. Собчак та ін.

Однак, вивчення праць вчених дозволяє стверджувати, що сьогодні наукова позиція щодо змістовного аспекту підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу недостатньо розкрита. Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури з окресленого питання дозволив встановити наявність ряду суперечностей між:

- реальною потребою оптимізації процесу соціального виховання спеціальної категорії дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, які мають прояви посттравматичного стресу, і недостатнім рівнем теоретичної і практичної розробленості соціально-педагогічних форм і методів роботи із ними в умовах ЗНЗ, територіальної громади, осередків соціальної допомоги;
- реальною потребою соціальної сфери у фахівців, готових до проектування, розробки інноваційних технологій та реалізації їх у процесі соціального виховання дітей із числа ВПО, дітей, які перебувають у стані посттравматичного стресу;
- потребою практикуючих соціальних педагогів у розробці інноваційних авторських проектів, комплексів соціально-педагогічних форм і методів соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу і недостатнім володінням ними необхідними компетенціями, які забезпечили б цю потребу і дозволили бути фахівцю конкурентно спроможним на ринку праці;

- потребою у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах ВНЗ до інноваційної діяльності, зокрема до впровадження інноваційних форм соціально-педагогічної роботи у процес соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу і недостатнім рівнем теоретичної і практичної розробленості даної проблеми у теорії і практиці вищої професійної освіти.

Мета статті полягає у дослідженні змісту підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу.

3. Виклад основного матеріалу

Розпочинаючи дослідження змісту підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні спеціальної категорії дітей, вважаємо необхідним спочатку схарактеризувати специфіку адаптації до нових умов життєдіяльності та прояву посттравматичного стресу у них. Відповідно до законодавства України, внутрішньо переміщеною особою вважається особа, «яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» [3]. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» гарантує кожній дитині, яка прибула з території, на якій виникли загрози життю обставини, у тому числі дитині, яка прибула без супроводження батьків, інших законних представників, отримання довідку про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи та забезпечення її прав і свобод. Першочерговими після прибуття на нове місце проживання, після забезпечення основних потреб дитини, є надання їх психолого-педагогічної допомоги, адже різка зміна місця навчання, проживання, соціального оточення, втрата зв'язків із друзями і родичами глибоко травмує психіку дитини, ускладнюючи процеси адаптації і реінтеграції дитини. Обтяжливими для психічного і фізичного здоров'я дитини є ситуації загибелі близьких людей або батьків, отримані під час воєнних дій поранення, ситуації, в яких дитина стала свідком агресії, жорстокого поводження, насильницьких

дій, смерті. У дітей, які пережили психотравмуючу ситуацію, формуються розлади психоемоційної сфери, які характеризуються відчуттям інтенсивного страху, безпомічності, тривожними снами, постійним і нав'язливим відтворенням травмуючих подій або психогенною амнезією (витісненням із пам'яті трасуючих подій), постійне відчуття небезпеки і очікування загрозливих для життя подій [2, с. 5]. Наявність цих ознак дозволяє фахівцям констатувати у дитини посттравматичний стрес – психічний розлад, який виникає внаслідок дії тяжкої стресової ситуації [5].

Процес адаптації дитини ускладнюється, якщо вона стикається із цькуванням, булінгом, проявами нетолерантного ставлення з боку інших дітей, до колективу яких прибула, або дискримінативними діями дорослих [1]. Дитина із числа внутрішньо переміщених осіб потребує особливої уваги з боку фахівців, зокрема соціального педагога, як дитина, яка в силу свого психоемоційного стану і життєвих обставин автоматично потрапляє до категорії «групи ризику». Прояви посттравматичного стресу підвищують ризик розвитку соціальної дезадаптації, віктимності особистості, девіантної поведінки, перекручення соціальних цінностей. Процес соціального виховання такої дитини потребує впровадження методів, які сприятимуть входженню дитини в нові умови життя, адаптації, формуванню просоціальної поведінки і комунікативних навичок, особистісному розвитку, подоланню проявів посттравматичного стресу з одного боку, і з іншого – інтенсивну роботу соціального педагога з колективом з метою створення сприятливого мікроклімату, згуртування, формування людяного, толерантного ставлення до вимушених переселенців, забезпечення успішної інтеграції дитини із числа внутрішньо переміщених осіб.

З огляду на це, питання підготовки соціального педагога до роботи з дітьми із числа внутрішньо переміщених осіб з проявами посттравматичного стресу набувають неабиякого значення. На думку Г. Олійник, «підготовка соціального педагога здійснюється шляхом формування конкретних професійних умінь» [6, с. 129], і пов'язана із формуванням у фахівця системи компетентностей, наявність яких визначає готовність соціального педагога до певного виду роботи.

Аналіз енциклопедичної літератури показує, що по відношенню до професійної підготовки соціального педагога компетенція може виступати у вигляді певних вимог до виконання професійної діяльності, кола повноважень, завдань, питань, які

належить вирішувати майбутньому спеціалісту, показників його кваліфікації, а компетентність є особистісною приналежністю працівника соціальної сфери, яка розвивається в процесі його навчання, самостійної діяльності та показує ступінь оволодіння ним відповідними компетенціями. Результатом професійної підготовки визначають готовність фахівця до здійснення професійної діяльності. При цьому поняття готовності і компетентності співвідносяться за спільними і відмінними рисами або як часткове і загальне. Так, К. Піцул, вивчаючи співвідношення цих понять, робить висновок про те, що готовність як складне новоутворення особистості містить у собі не тільки когнітивний та операційний компоненти, а й мотиваційну, волюву й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності [7, с. 131].

В нашому дослідженні під готовністю соціального педагога до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб з проявами посттравматичного стресу ми розуміємо діяльність фахівця, спрямовану на оволодіння, розробку, укладання комплексу інноваційних соціально-педагогічних методів соціального виховання дітей, впровадження їх у практику соціально-педагогічної роботи з категоріями вимушено переміщених осіб, жертв несприятливих умов соціалізації, осіб, які стали свідками або/та жертвами різних видів насильства, з метою створення сприятливих умов соціалізації, розвитку особистості постраждалих дітей і нівелювання проявів посттравматичного стресу у поведінковій і мотиваційно-ціннісній сферах. Таке тлумачення спирається на розуміння готовності соціального педагога до інноваційної діяльності як інтегральної особистісної якості, яка включає в себе стійку систему мотивів до розробки, впровадження і використання інноваційних форм, методів і технологій соціально-педагогічної діяльності; професійних умінь і компетентностей, які забезпечують цей процес [4, с. 77].

Спираючись на результати аналізу наукових джерел, готовність соціального педагога до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб з проявами посттравматичного стресу ми пропонуємо характеризувати високим рівнем сформованості наступних професійних умінь:

- здійснювати авторське соціальне проектування, спрямоване на роботу із дітьми з проявами посттравматичного синдрому

в умовах ЗНЗ, ЦСССДМ, територіальної громади, осередках соціальної допомоги і обслуговування, спираючись на принципи етичності, неупередженого ставлення, об'єктивної оцінки потреб дитини на індивідуально-творчому рівні;

- оптимізувати і якісно збагачувати процес соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб на основі використання інноваційних методів соціально-педагогічної роботи;
- добирати найбільш доцільні і оптимальні інноваційні засоби (методи, форми, технології та ін.) для реалізації завдань соціального виховання, адаптації до нових умов життєдіяльності, ресоціалізації, корекції негативних поведінкових проявів у дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, зокрема для роботи з особами із проявами посттравматичного стресу;
- розробляти і впроваджувати комплекс соціально-педагогічних засобів соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного синдрому на основі використання новітніх соціально-педагогічних технологій та з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини;
- розробляти інноваційні соціально-педагогічні програми і технології профілактики негативних явищ у територіальній громаді, до якої інтегровано дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, з урахуванням підвищеного ризику формування девіантної і віктимної поведінки останніх;
- змінювати стратегії власної професійної діяльності у відповідності із соціокультурними вимогами, забезпечувати процес соціального виховання спеціальних категорій дітей новітніми, нетрадиційними методами.

Окрім того, соціальний педагог, готовий до роботи з такою категорією дітей і до використання інноваційних методів у їх соціальному вихованні, має володіти низкою особистісних якостей і властивостей: креативне мислення, творчий підхід до виконання професійних обов'язків, самостійність, відповідальність, готовність до змін, високий рівень кваліфікації, ініціативність, критичне відношення до дійсності, неупереджене ставлення, здатність долати неконструктивні стереотипи, володіння засобами перформансної комунікації тощо.

У контексті нашого дослідження вважаємо доцільним окрему увагу зосередити на креативності соціального педагога як якості, яка забезпечує творчий процес і нестандартний підхід та безпосередньо пов'язана із інноваційною діяльністю. До переліку якостей майбутнього фахівця соціальної сфери, які сприятимуть успішному формуванню креативності, Л. Петришин відносить також вміння використовувати стандартні педагогічні прийоми в нестандартних ситуаціях, творчу сміливість, інтуїцію, артистизм, допитливість та спостережливість, уміння вести творчий пошук, легкість асоціювання та ін. [8, с. 5].

Наявність окресленого кола професійних умінь у поєднанні із професійно значущими особистісними якостями дозволить фахівцю реалізувати свій творчий потенціал на високому рівні і впроваджувати у професійну діяльність інноваційні ті інтерактивні методи соціального виховання, до яких ми пропонуємо віднести форум-театр, соціально-педагогічний театр, відеолекторій, флеш-моб, заняття з використанням інтерактивних і тренінгових вправ, навчальні, сюжетно-рольові, ділові та імітаційні ігри, квест, веб-квест, геокешинг, соціальні акції, тематичні дискотеки, віртуальні екскурсії тощо. Використання цих методів у процесі соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб з проявами посттравматичного стресу дозволить перш за все створити умови для саморозкриття, формування установки на особисту значущість дитини, врегулювання її емоційного настрою; по-друге, здійснювати профілактику і корекцію соціальної дезадаптації, використовуючи суб'єкт-суб'єктний підхід у процесі подолання труднощів соціалізації, формувати позитивний соціальний досвід, комунікативні вміння та навички; по-третє, проводити спеціальну соціально-педагогічну профілактику у цікавій для дітей формі, сприяти формуванню навичок здорового способу життя, вольових і моральних якостей дітей, активної громадянської позиції, потреби успішної самореалізації і виборі сфери професійної діяльності.

4. Висновки і перспективи подальших наукових розвідок

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа вимушено переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу, дозволяє нам стверджувати, що її реалізація у процесі професійної

діяльності потребує від спеціаліста високого рівня готовності до її здійснення. Під готовністю соціального педагога до такого виду діяльності ми розуміємо діяльність фахівця, спрямовану на оволодіння, розробку, укладання комплексу інноваційних соціально-педагогічних методів соціального виховання дітей із проявами посттравматичного стресу, впровадження їх у практику соціально-педагогічної роботи з категоріями вимушено переміщених осіб, жертв несприятливих умов соціалізації, осіб, які стали жертвами різних видів насильства, з метою створення сприятливих умов соціалізації, розвитку особистості постраждалих дітей і нівелювання проявів посттравматичного стресу у поведінковій і мотиваційно-ціннісній сферах.

Проведене нами дослідження змісту професійної підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у процесі соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу не є самодостатнім і вичерпним, і піднімає низку пов'язаних проблем. Зокрема, подальшого вивчення потребують питання доповнення змісту програм професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ для формування компетентностей використання інноваційних форм і методів соціального виховання дітей вимушених переселенців, дітей із проявами посттравматичного стресу, оновлення програм післядипломної освіти соціальних педагогів та програм підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери, які працюють із зазначеним контингентом. З огляду на це, актуальності набувають питання розробки спеціальних курсів професійної підготовки, засобів діагностики готовності соціальних педагогів до використання інноваційних методів соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб.

References:

1. Дискримінація дітей ВПО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.radnyk.org/dyskryminatsiya-ditey-vpo.html>.
2. Допомога людині, яка перебуває в стані шоку, стресу чи травми : практичні поради соціальним працівникам, психологам та волонтерам / упорядники: В. М. Бондаровська, Т. В. Кульбачка, Е. Б. Ламах, Л. І. Козуб. – Редакція П. – К., 2015. – 23 с.
3. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб (із змінами, внесеними згідно із Законами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.

4. Максименко Е. В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к инновациям в профессиональной деятельности : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Викторовна Максименко ; Балтийский Федеральный университет имени И. Канта. – Калининград, 2011. – 195 с.
5. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям з дітьми, дітям, які перебувають/перебували у зоні збройного конфлікту : Підготовлено в межах виконання Проекту «Підтримка реформи соціального сектору в Україні», який впроваджується Програмою розвитку ООН в Україні / під загальною редакцією Іванової О. Л., упорядників: д. мед. н. Пінчук І. Я., д.мед.н. проф. Хаустової О. О., к.психолог.н. Степанової Н. М., Чайки А. В., Пінчук А. О. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dszn-zoda.gov.ua/node/495>.
6. Олійник Г. М. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів / Г. М. Олійник // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / [редкол.: Козубовська І. В. (гол. ред.) та ін.]. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. – Вип. 21. – С. 128-130.
7. Піцул К. С. Співвідношення понять «професійна готовність» та «професійна компетентність» у сучасній освітній парадигмі / К. С. Піцул // Актуальні питання сучасної педагогіки : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород, 11-12 грудня 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – С. 129-131.
8. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки / Л. Й. Петришин // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – С. 1-6.

Transliteration of References:

1. Dyskryminatsiia ditei VPO [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.radnyk.org/dyskryminatsiya-ditey-vpo.html>.
2. Dopomoha liudyni, yaka perebuvaie v stani shoku, stresu chy travmy : praktychni porady sotsialnym pratsivnykam, psykhologham ta volonteram / uporiadnyky: V. M. Bondarovska, T. V. Kulbachka, E. B. Lamakh, L. I. Kozub. Redaktsiia II. K., 2015. 23 s.
3. Zakon Ukrainy «Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib (iz zminamy, vnesenymy zghidno iz Zakonamy) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.
4. Maksimenko E.V. (2011). Formirovanie gotovnosti budushih specialistov po socialnoj rabote k innovatsiyam v professionalnoj deyatelnosti: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / Elena Viktorovna Maksimenko; Baltijskij Federalnyj universitet imeni I. Kanta. Kaliningrad. 195 s.
5. Metodychni rekomendatsii shchodo nadання pershoi psykhologichnoi dopomohy simiam z ditmy, ditiam, yaki perebuvauiut/perebuvaly u zoni zbroinoho konfliktu : Pidhotovleno v mezhakh vykonannia Proektu «Pidtrymka reformy

- sotsialnoho sektoru v Ukraini», yakyi vprovadzhuietsia Prohramoiu rozvytku OON v Ukraini / pid zahalnoi redaktsiieiu Ivanovoi O.L., uporiadnykiv: d. med. n. Pinchuk I.Ya., d.med.n. prof. Khaustovoi O.O., k.psykholoh.n. Stepanovoi N.M., Chaiky A.V., Pinchuk A. O. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dszn-zoda.gov.ua/node/495>.
6. Oliinyk H.M. (2011). Teoretychni zasady profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv / H. M. Oliinyk // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu : Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota / [redkol.: Kozubovska I.V. (hol. red.) ta in.]. Uzhhorod: Vydavnytstvo UzhNU «Hoverla». Vyp. 21. S. 128-130.
 7. Pitsul K.S. (2015). Spivvidnoshennia poniat «profesiina hotovnist» ta «profesiina kompetentnist» u suchasni osvittii paradymy / K.S. Pitsul // Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky : materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Uzhhorod, 11-12 hrudnia 2015 roku). Kherson : Vydavnychiy dim «Helvetyka». S. 129-131.
 8. Petryshyn L.Y. (2012). Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv v umovakh profesiinoi pidhotovky / L.Y. Petryshyn // Psykholoho-pedahohichni nauky. № 4. S. 1-6.

Authors

Lidia Valeriivna PAKHOMOVA
*Senior Lecturer, Department of Social Work and
of Social Pedagogy, Communal Institution
"Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy"
Kharkiv Regional Council,
Kharkiv, Ukraine
E-mail: lidiaphmv@gmail.com*

Valentyna Volodymyrivna ANGOLENKO
*Graduate Student, Donbas State
Pedagogical University,
Sloviansk, Ukraine
E-mail: v_angolenko@ukr.net*

Abstracts

ЛІДІЯ ПАХОМОВА, ВАЛЕНТИНА АНГОЛЕНКО. Підготовка соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами ПТСР. У статті розглянуто по-

няття професійної підготовки соціальних педагогів до використання інноваційних методів у процесі соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, зокрема дітей із проявами посттравматичного стресу; розкрито суть професійної підготовки соціальних педагогів до такої діяльності та значення використання у ній новітніх методів соціально-педагогічної роботи; наведено приклади інноваційних методів, доцільних, на думку авторів, для включення у процес соціального виховання дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами посттравматичного стресу.

Ключові слова: професійна підготовка, інноваційні методи, соціальне виховання, діти, внутрішньо переміщені особи, посттравматичний стрес.

LIDIJA PAKHOMOVA, VALENTYNA ANGOLENKO.
Przygotowanie pedagogów społecznych w zakresie stosowania metod innowacyjnych w wychowaniu społecznym dzieci z grupy osób wewnętrznie przesiedlonych z objawami zespołu stresu pourazowego (PTSD). W artykule omówiono pojęcie przygotowania zawodowego pedagogów społecznych pod kątem stosowania metod innowacyjnych w procesie wychowania społecznego dzieci z grupy osób wewnętrznie przesiedlonych, w szczególności dzieci z przejawami stresu pourazowego; przedstawiono istotę przygotowania zawodowego pedagogów społecznych do takiej działalności oraz znaczenie stosowania nowoczesnych metod pracy społeczno-pedagogicznej; podano przykłady metod innowacyjnych, które zdaniem autorów są odpowiednie do włączenia do procesu edukacji społecznej dzieci z grupy osób wewnętrznie przesiedlonych z przejawami stresu pourazowego.

Słowa kluczowe: przygotowanie zawodowe, metody innowacyjne, wychowanie społeczne, dzieci, osoby wewnętrznie przesiedlone, stres pourazowy.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІТСП: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



2.

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PRESCHOOL CHILDREN IN MARTIAL LAW CONDITIONS

POMOC PSYCHOLOGICZNA DZIECIOM W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W WARUNKACH STANU WOJENNEGO



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.11>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Дмитро ПРАСОЛ

Використання алгоритм-схеми у підготовці психологів та соціальних працівників до роботи з дитиною молодшого шкільного віку в ситуації переживання нею смерті одного з батьків*

DMYTRO PRASOL. *The use of the algorithm-schema in the training of psychologists and social workers to work with a child of primary school age in a situation of experiencing the death of a parent. In the article the features of professional practical training of future psychologists and social workers in terms of situational learning through the use of algorithm-schemes of work with children who experience the loss of parents. Presents the main steps of the work of specialists in the provision of psychological assistance to the child in a situation of death of a parent, using the appropriate algorithm schema, which is an essential component of practical training of future specialists.*

Keywords: *algorithm diagram, preparation of professional, psychological trauma, difficult life situation, traumatic stress, internal resources, frustration.*



Received 08.22.2023

Peer-reviewed 09.08.2023

Revised version received 09.18.2023

Accepted 09.27.2023

1. Вступ

Сучасне українське суспільство живе у час значних суспільних та політичних потрясінь, гібридної війни, економічної кризи та психологічних деформацій, що негативним чином впливає як на суспільство в цілому, так і на дітей як найбільш тендітну категорію населення. Зокрема, діти молодшого шкільного віку в сучасних умовах збройного конфлікту, особливо з сімей переселенців із зони АТО, значно частіше переживають складні життєві, психотравмуючі ситуації, потребують належної психологічної допомоги для відновлення душевної рівноваги, зниження фруструючих переживань, подальшої успішної соціалізації.

Гібридна війна включає у себе такі складові як силове протистояння, економічну війну, прихований геноцид (руйнування генофонду суспільства), організаційну війну (через створення неефективної системи влади), інформаційну (масоване просування вигідної інформації та замовчування невигідної) та хронологічну війну (як викривлену інтерпретацію характеру цивілізаційних процесів), духовну війну (як впровадження збочених життєвих цінностей та викривлення уявлень про добро і зло).

2. Виклад основного матеріалу

Психологічна практика показує, що люди, яким довелося прийняти участь у військових діях, досить часто страждають на різноманітні психічні розлади, а пережитий травматичний досвід негативно впливає на подальший особистісний розвиток. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх психологів та соціальних працівників у вищих навчальних закладах має бути спрямована в першу чергу на вироблення у студентів як майбутніх спеціалістів практичних навичок роботи з дітьми, які пережили складні життєві, психотравмуючі ситуації. Реалізація *ситуаційного навчання* створює можливості для успішної реалізації практичної професійної підготовки студентів через опанування відповідними алгоритм-схемами роботи з дітьми, що сприятиме забезпеченню країни ефективними професіоналами, здатними швидко надати психологічну допомогу дітям, які пережили психотравмуючу ситуацію.

Складна життєва ситуація ставить перед дитиною значні об'єктивні та психологічні труднощі, призводить до значної психологічної напруги та змін у психофізіологічному стані молодшого школяра. Однією з найбільш гостро переживаних

дитиною складних життєвих ситуацій є ситуація смерті одного чи обох батьків дитини. Зіткнення дитини зі смертю призводить до переживання нею тих же психологічних стадій, що і у дорослі люди – це шок, заперечення, гнів, депресія і пов'язаний з нею відчай, почуття провини і насамкінець поступове прийняття смерті рідної людини. Малкіна-Пих І.Г. зазначає, що головним завданням психолога є побудова у молодшого школяра нового ставлення до померлого і продовження життя: це не забуття людини, не відсутність емоцій, а саме їх перебудова: емоційне ставлення дитини до померлого має так змінитися, щоб у неї з'явилася можливість продовжувати жити, вступати в нові емоційно насичені відносини [6, 65].

Поняття «стрес» давно ввійшло до повсякденної мови, однак мало хто розрізняє стрес звичайний і *стрес травматичний*, і якщо в першому випадку мова йде про стан нервово-психічної напруги, що викликається впливом різних інтенсивних стимулів середовища на людину, то в другому випадку – це стан, який виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичних напружених ситуацій [5, 132]. Травма виникає в розриві між можливістю змінити ситуацію та примиритися з нею, коли ні того, ні іншого людина зробити не може. Механізм виникнення травма-

тичного стресу включає:

1) в травматичній ситуації:

- наростання напруги;
- відбиток ситуації в психіці;

2) після травматичної ситуації:

- неможливість завершити ситуацію;
- симптоми «повторення» ситуації (на всіх рівнях психіки);
- неможливість розслаблення.

Подальші проблеми, які виникають внаслідок отриманого травма-тичного досвіду, функціонування та розвитку особистості як носія досвіду психічної травми, можна поєднати у наступні групи:

деструктуризація, а згодом – негативна реструктуризація системи відносин дитини з оточуючим світом, наростання обмежень функціонування Его-системи;

афективні, когнітивні, особистісні, поведінкові розлади;

психосоматичні розлади (гіпертонія, бронхіальна астма, тахікардія, виразкова хвороба тощо).

Переживання психотравми актуалізує трансформацію особистості, за якої імовірність розвитку небажаної (наприклад,

девіантної) поведінки як форми компенсації і захисту від тяжких переживань значно збільшується [5, 26].

Для успішного подолання негативних наслідків події смерті батьків дитина потребує належної психологічної підтримки. Саме тому в рамках реалізації дослідження прикладної теми наукового колективу на чолі з Литвиненко І.С. «Професійна підготовка майбутніх педагогів-психологів до роботи з дітьми, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях» одним з важливих елементів професійної підготовки студентів нами вважається опанування ними відповідними алгоритм-схемами роботи з дитиною, що дозволяє майбутнім спеціалістам оволодіти чітко структурованими знаннями, уміннями і навичками роботи зі школярем та його рідними в конкретних життєвих ситуаціях. На даний час такий підхід до професійної підготовки студентів не є розповсюдженою практикою, а сама інформація в науковій літературі щодо побудови стратегії роботи психолога, соціального працівника з дитиною у психотравмуючій ситуації подається переважно в описовій формі без визначення загального алгоритму роботи. Тому реалізація окресленого варіанту ситуативної підготовки майбутніх спеціалістів є вкрай актуальною і тому як приклад алгоритму роботи фахівця з однією із найбільш складних життєвих, психотравмуючих ситуацій для дитини представлена алгоритм-схема роботи з молодшим школярем у випадку смерті одного з батьків.

В рамках аналізованої психотравмуючої ситуації була розроблена чітко структурована стратегія побудови взаємодії педагога-психолога з дитиною та її рідними у випадку смерті одного з батьків, яка представлена нижче спочатку у стислій формі із використанням умовних кодів (див. Схему 1) для загального розуміння алгоритму роботи з дитиною, а вся основна інформація представлена надалі у розгорнутій схемі-алгоритму, яка структурно складається з семи блоків, які поетапно реалізуються (див. Схему 2). Під час роботи за алгоритм-схемою використовуються умовні коди – це короткі позначення, які містять в собі посилання на один з блоків схеми роботи з ситуацією та його окремі елементи. Зокрема, **ДІ** – це додаткова інформація за іншими блоками алгоритму-схеми; **ПР1, ПР2, ПР3** – коди на позначення причин смерті одного з батьків дитини; **ВП1, ВП2, ВП3** – позначення можливих варіантів виникаючих проблем; **МЕ, МК, МП** є кодами на позначення маркерів, які дозволяють діагностувати наявність психологічної проблеми та її

характер; **Т** – код на позначення виникнення можливих негативних наслідків у психіці та поведінці дитини безпосередньо невдовзі після смерті одного з батьків дитини; **М** – позначення виникнення можливих негативних наслідків через тривалий час після завершення дії психотравмуючої ситуації (у майбутньому часі); **ОП1, ОП2, ОП3** – позначення особливостей переживання дитиною смерті в залежності від конкретного віку молодшого школяра (6-7, 8-9, 10-11 років відповідно); **УУП1, УУП2, УУП3** – позначення умов усунення причин виникнення психологічних проблем у молодших школярів внаслідок переживання складної життєвої ситуації; **УН1, УН2, УН3** – шляхи усунення негативних наслідків.

Необхідне зазначити, що хоча період гострого переживання горя у молодшого школяра може бути коротшим, аніж у дорослої людини, проте при зіткненні дитини з новими подіями її горе може знову оживати (наприклад, під час проведення родинних свят в школі, святкування днів народження). Досить поширена практика замовчування факту смерті рідної людини та заборона на прояви істинних почуттів можуть призводити до появи залишкових маркерів у дитини (некерованої поведінки, гострої чутливості при розлуці, відсутності прояву почуттів тощо). Крім того, навіть у реакціях 10-12-річних дітей (передлітковий вік), які пережили втрату близької людини, можна спостерігати фрагментованість поведінки – періодичне чергування станів смутку та розваг, що є способом психологічного захисту дитини від стану тривоги і страждання [10, 61].

Звичайно, неможливо надати майбутнім психологам та соціальним працівникам як майбутнім фахівцям чіткого рецепту дій за кожним конкретним випадком, пов'язаним зі смертю одного з батьків дитини, а тому головне для фахівця – це виходити з потреби дитини в конкретній ситуації, оскільки смерть батька і неможливість виявити своє горе є *фрустрацією*, яка призводить до зламу стійкої сімейної структури, звичних стосунків дитини з рідними, значні зміни у взаємовідносинах з іншими людьми. Саме на це і спрямоване оволодіння студентами алгоритм-схеми роботи з дітьми. Завданням майбутніх фахівців під час ситуаційного навчання є вироблення умінь надавати дитині можливість висловити свої істинні почуття та переживання, дозволити виразити своє горе, що в кінцевому випадку сприятиме відновленню психологічної рівноваги молодшого школяра. Як зазначав К. Ізард, «горе виконує біологічні та соціальні функції, що полегшують соціальні прихильності і групову

Схема 1

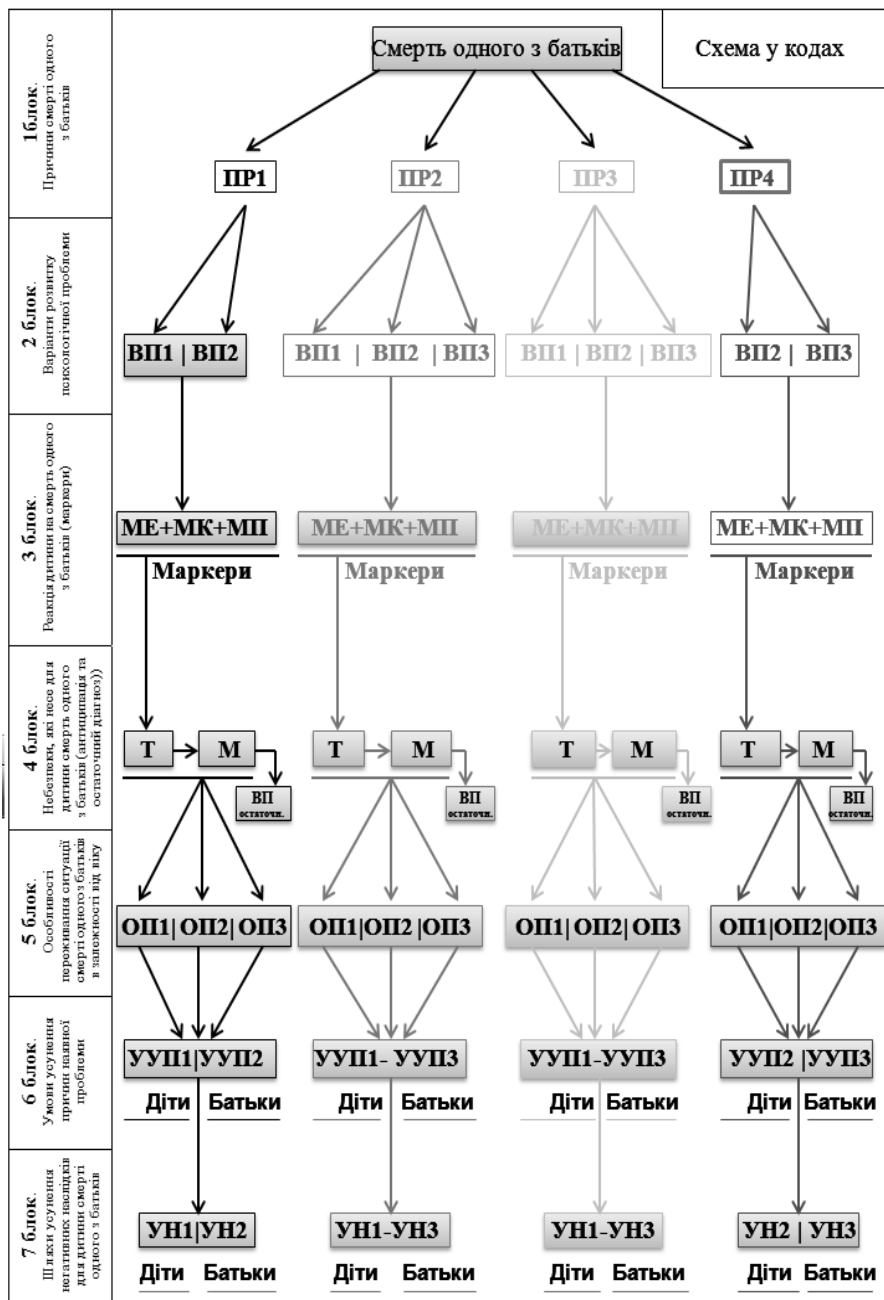
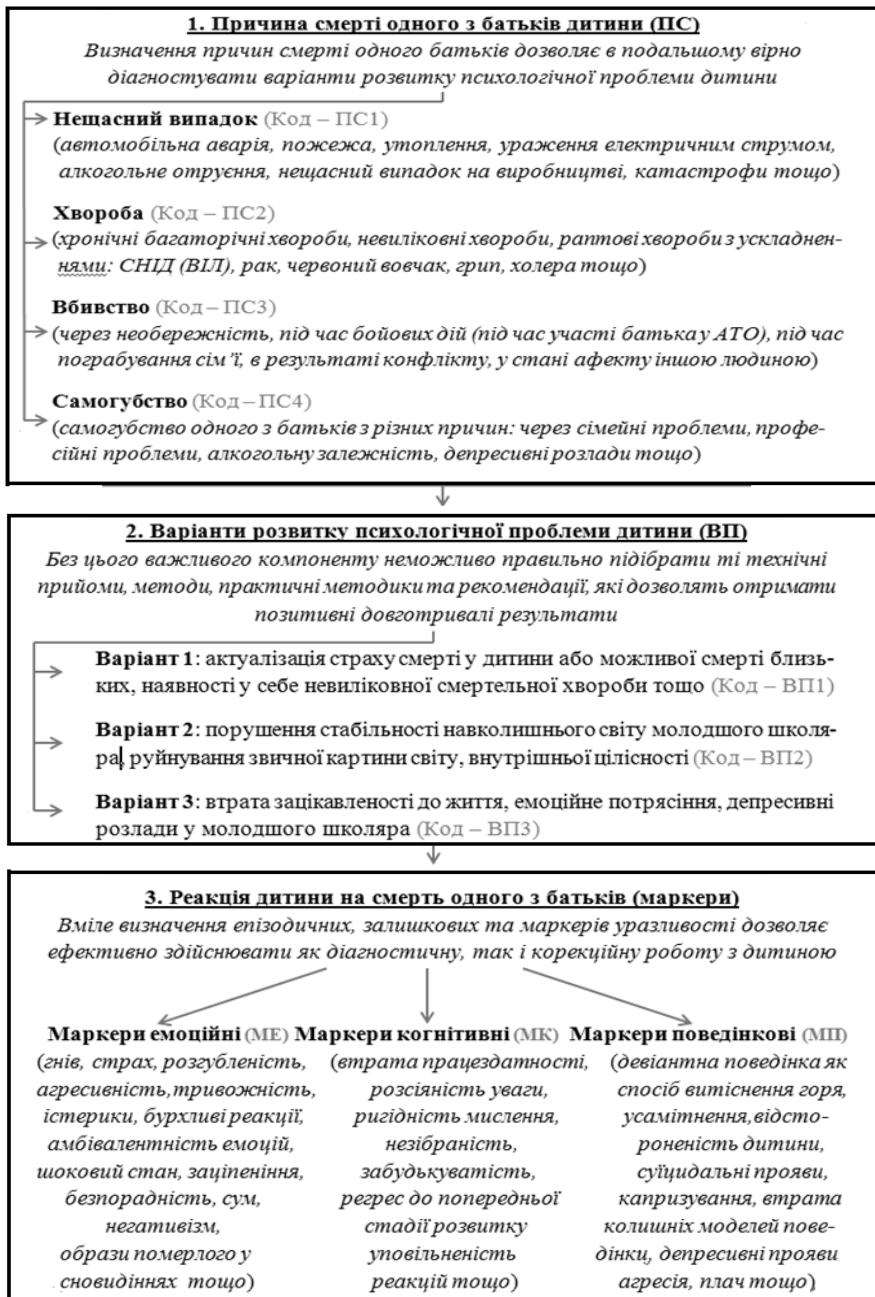


Схема 2



4. Небезпеки, які несе для дитини смерть одного з батьків

Реалізація антиципації впливу негативних наслідків ситуації розлучення на психіку і поведінку дитини без надання їй належної психологічної допомоги

Теперішній час – загальний перелік небезпек (Код – Т)

Емоційна дестабілізація дитини, гострі емоційні спалахи, тривожність, занепокоєння, стан фрустрованості, агресивність, ворожі реакції, конфлікт, страх смерті, почуття провини, негативізм, безпорадність, шоківий стан, замкнутість, самоусунення дитини із ситуації, образа на померлого, фізичні страждання і психосоматичні розлади (спазми в горлі, напади задухи, постійна потреба вдихнути, втрата м'язової сили, знемога тощо), розлади сну та апетиту, регресія у розвитку, занепад сил, зниження успішності навчання молодшого школяра тощо

Майбутній час – загальний перелік потенційних небезпек (Код – М)

Потенційний фактор десоціалізації дитини, виникнення шкідливих залежностей, уповільнення розвитку дитини, в окремих випадках фантазії про повернення померлих, образа на померлого та перенесення її на весь світ, незрілі психологічні механізми захисту, невпевненість у собі та майбутньому, песимістичність світогляду, негативізм, депресивні розлади, невротизм, психосоматичні розлади, виниклі внаслідок травматичних переживань хронічні захворювання (бронхіальна астма, нейродерміт тощо)

5. Особливості переживання дитиною ситуації смерті одного з батьків в залежності від віку (ОП)

Вікові етапи значною мірою зумовлюють характер реакції дитини на смерть батька, переживаємі нею у зв'язку з цим почуття, і, як наслідок, напрямки подальшої корекційної роботи психолога з дитиною

6-7 років (ранній молодший шкільний вік) – переживання смерті одного з батьків зазвичай виявляється в тому, що дитина все ще думає, що її думки можуть впливати на оточуючий світ, вона ще живе в ілюзії своєї всемогутності, в деяких випадках дитина може очікувати повернення батьків, шукати батька (матір), начебто забуваючи про смерть. Згодом дитина остаточно розуміє, що померлий батько вже ніколи не повернеться. Концепція смерті ще остаточно не сформована в цей період: бути померлим розуміється як бути відсутнім. Проте вже може з'являтися страх смерті і, як наслідок, прагнення підтвердження власного безсмертя. Наявна фрагментованість поведінки учня (періоди туги за померлим можуть періодично змінюватися іграми та розвагами). (Код – ОП1)

8-9 років (середній молодший шкільний вік) – дитина розуміє, що смерть людини неминуха і остаточно. Неможливість змінити виниклі життєві обставини може викликати у дитини почуття суму, тривоги. Виникає страх смерті і прагнення до безсмертя («не хочу дорослішати, рости, аби не померти»). Це може бути наслідком прийнятого з боку батьків соціально санкціонованого міфу про безсмертя. Тривога за своє благополуччя і благополуччя рідних. Можлива фрагментованість поведінки молодшого школяра (час від часу періоди суму і туги змінюються розвагами, іграми і навпаки). (Код – ОП2)

10-12 років (переддлітковий вік) – розуміння дитиною смерті стає більш абстрактним, молодший школяр вже задумується про її наслідки, як зміниться подальше життя зі смертю одного з батьків. Розуміння життя і смерті наближається до такого у дорослого. З'являються думки про несправедливість смерті. Діти, особливо хлопчики, часто можуть не хотіти говорити про смерть через болісні переживання з цього приводу. Можливе почуття провини, суїцидальні думки, складна поведінка як пошук покарання з боку дорослих. Все це можлива фрагментованість поведінки (періоди суму і туги за померлим змінюються розвагами і навпаки). (Код – ОП3)

6. Умови усунення причин наявної проблеми

Умови, створення і дотримання яких сприяє профілактиці та/або корекції негативного впливу смерті одного з батьків на психіку і поведінку дитини

Стратегія поведінки для дитини
(основна робота психолога – з дитиною!)

Стратегія поведінки для рідних
(може додатково супроводжувати роботу психолога з дитиною)

Варіант 1 (дитина) – основна робота психолога (Код – УУП1)

Формування почуття безпеки; зниження страху власної смерті або смерті близьких; робота над позбавленням від почуття провини; збереження подальших взаємин з рідними та близькими, надання дитині можливості висловити свої емоції (страх, тривогу, гнів, агресивність, почуття провини, амбівалентні почуття); робота з невпевненістю; робота з соматичними розладами дитини (болі в животі, головні болі, порушення сну, апетиту тощо) ДІ – (ВП1)

Варіант 1 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога

Не затягувати з повідомленням про смерть; однакова стратегія рідних щодо інформування дитини про смерть одного з батьків, її причин та сутності з урахуванням віку та емоційного стапу дитини; умовний спокій; запевнення в любові та надійності рідних, стабільності стосунків; не давати дитині примарної надії на «оживлення» померлого батька; надання можливості вираження горя з іншими, вислуховувати її; перерозподілити функції в сім'ї, оточити дитину фізичною турботою, здійснювати тривалі прогулянки

Варіант 2 (дитина) – основна робота психолога (Код – УУП2)

Регулярні спільні зустрічі, заходи з батьком, рідними та близькими дитини; зняття з себе звинувачення у смерті одного з батьків; пошук позитивних моментів, радостей у спілкуванні з рідними; робота з впевненістю дитини; надання дитині можливості висловити свої емоції (страх, тривожність, агресивності, горе, образи) та відреагувати їх через поведінкові прояви (плач, крик, рухову активність тощо) ДІ – (ВП2)

Варіант 2 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога

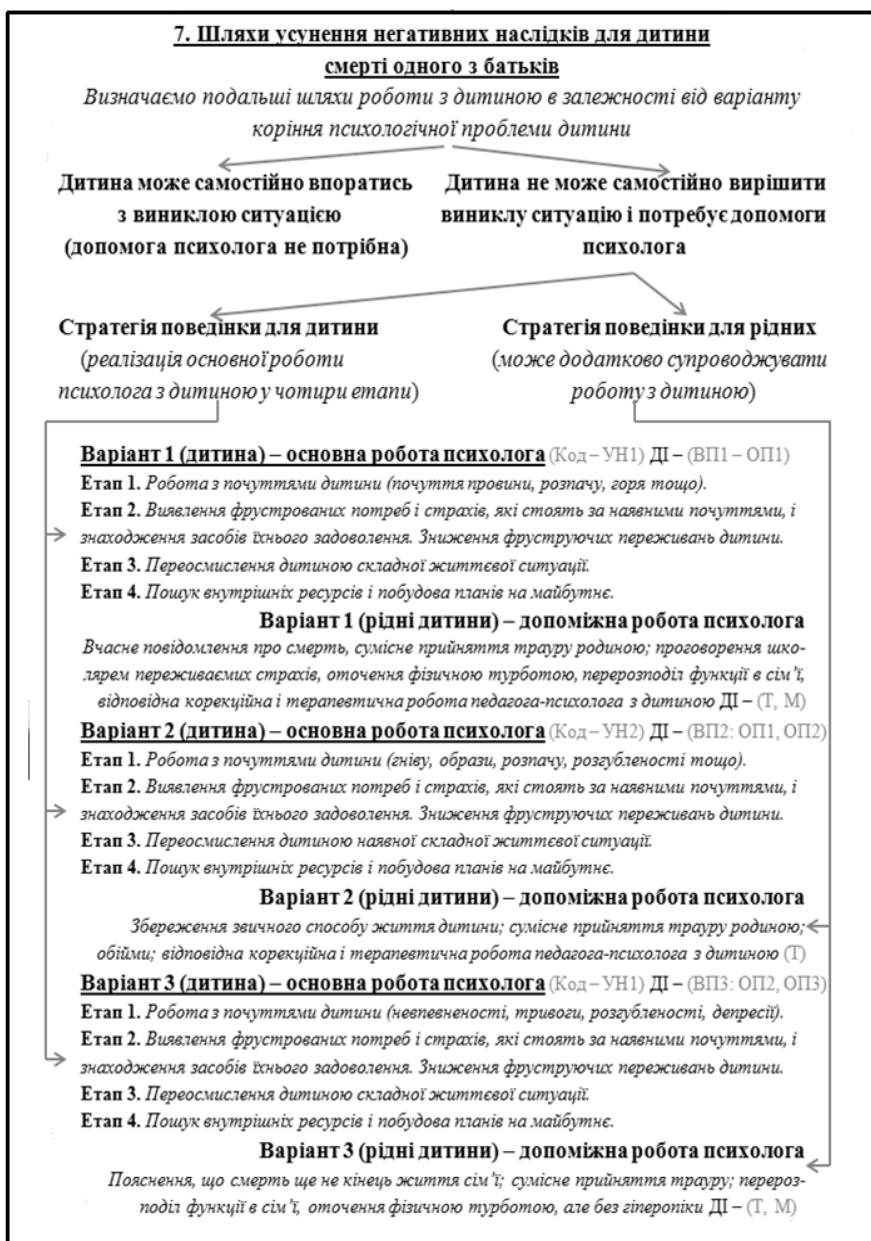
Пояснення причин смерті (чесно і просто без особливих подробиць); не створювати по можливості різких змін у житті дитини; стабільні регулярні зустрічі дитини з рідними; бесіди про плани на майбутнє дитини, рідних; позитивний приклад з боку значимих для дитини дорослих; спільні відпочинки, захоплення з дитиною; перерозподілити функції в сім'ї, оточити фізичною турботою; надання можливості вираження горя, вислуховувати її

Варіант 3 (дитина) – основна робота психолога (Код – УУП3)

Усвідомлення дитиною того, що батько, рідні так само люблять її; збереження дружніх відносин з рідними та близькими; звільнення дитини від потоку негативних переживань; вираження актуальних переживань дитини, зниження депресивних проявів тощо ДІ – (ВП3)

Варіант 3 (рідні дитини) – допоміжна робота психолога

Шанобливе ставлення до почуттів дитини; вчасне повідомлення дитини про смерть; спільні зустрічі, відпочинки, заходи рідних з дитиною, перерозподілити функції в сім'ї, оточити дитину фізичною турботою; здійснювати тривалі прогулянки; вислуховувати її



згуртованість. Подібно до всіх емоцій або емоційних структур, горе заразливо, і ця заразливість викликає співчуття і посилює зв'язок між тими, хто поніс важку втрату» [8, 269].

3. Висновки

Таким чином, відпрацьовування з дитиною психотравмуючої ситуації виконує адаптивну функцію, забезпечуючи можливість для при-стосування до втрати і налагодження подальшого життя. В рамках реа-лізації програми «Знаю і Розумію: практичний матеріал надання психо-логічної допомоги молодшим школярам, які знаходяться в складних жит-тєвих ситуаціях або пережили психотравмуючі ситуації» під час практич-ної підготовки майбутніх педагогів-психологів значний акцент у роботі за алгоритмом-схемою здійснюється на виробленні діагностичних навичок, навичок визначення внутрішніх ресурсів особистісного потенціалу, що включає у себе відповідні якості, мотивацію та уміння, які допомагатимуть дитині молодшого шкільного віку зсередини успішно відреагувати складну життєву ситуацію, а також основам взаємодії та психологічного просвіт-ництва як педагогів, так і рідних дитини молодшого шкільного віку.

References:

1. Волкан В., Зинтл Э. Жизнь после утраты. Психология горевания В. Волкан, Э. Зинтл. – СПб: «Когито-Центр», 2007. – 160 с.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – Серия «Психология ребёнка». – СПб: Питер, 2000. – 448 с.
3. Исаев Д.Н. Психопатологическая реакция детей на смерть родителя // Актуальные проблемы психиатрии. – Киров: 1996. – С. 34-37.
4. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. – Симферополь: София, 2001. – 142 с.
5. Литвиненко І.С., Прасол Д.В. Основи екстремальної психології: Навчально-методичний посібник / І.С. Литвиненко, Д.В. Прасол. – Миколаїв: Вид-во «Арнекс», 2011. – 292 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь близким / И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: ЛитРес, 2009. – 240 с.
7. Психологическая поддержка детей со страхами //Школьный психолог. Приложение к газете «Первое сентября». – 2002. – №6. – С. 4
8. Сельчёнок К.В. Психология смерти и умирания / Под ред. К.В. Сель-чёнок. – Минск: Харвест, 1998. – 656 с.
9. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психо-лого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельд-штейн. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 36 с.
10. Фурманов И.А., Аладыин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишёнными родительского попечительства. Книга для психологов / И.А. Фурманов, А.А. Аладыин, Н.В. Фурманова. – Минск: Тесей, 1999. – 224 с.

11. Энтони С. Открытие смерти в детстве и позднее / Перевод Т.С. Драбкина. – М.: Элиот, 2008. – 390 с.
12. Шефов С.А. Психология горя / С.А.Шефов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.

Transliteration of References:

1. Volkan V., Zyntl E. (2007). Zhyzn posle utraty. Psykholohyia horevanyia V. Volkan, E. Zyntl. SPb: «Kohyto-Tsentr». 160 s.
2. Zakharov A.Y. (2000). Dnevnye y nochnye strakhy u detei / A.Y. Zakharov. Seryia «Psykholohyia rebyonka». SPb: Pyter, 2000. 448 s.
3. Ysaev D.N. (1996). Psykhopatolohycheskaia reaktsyia detei na smert rodytelia // Aktualnye problemy psykhyatryi. Kyrov: 1996. S. 34-37.
4. Kiubler-Ross E. (2001). O smerty y umyranyy / E. Kiubler-Ross. Symferopol: Sofyia. 142 s.
5. Lytvynenko I.S., Prasol D.V. (2011). Osnovy ekstremalnoi psykholohii: Navchalno-metodychnyi posibnyk / I.S. Lytvynenko, D.V. Prasol. – Mykolaiv: Vyd-vo «Arneks». 292 s.
6. Malkyna-Pykh Y.H. (2009). Psykholohycheskaia pomoshch blyzkym / Y.H. Malkyna-Pykh. SPb.: LytRes. 240 s.
7. Psykholohycheskaia podderzhka detei so strakhamy //Shkolnyi psykholoh. Prylozhenye k hazete «Pervoe sentiabria». 2002. №6. S. 4
8. Selchyonok K.V. (1998). Psykholohyia smerty y umyranyia / Pod red. K.V. Selchyonok. Mynsk: Kharvest. 656 s.
9. Feldshtein D.Y. (2011). Hlubynnye yzmeneniia detstva y aktualyzatsyia psykhologo-pedahohycheskykh problem razvytiia obrazovanyia / D.Y. Feld-shtein. SPb.: SPbHUP. 36 s.
10. Furmanov Y.A., Aladyn A.A., Furmanova N.V. (1999). Psykholohycheskaia rabota s detmy, lyshennymy rodytelskoho popechytelstva. Knyha dlia psykhologov / Y.A. Furmanov, A.A. Aladyn, N.V. Furmanova. – Mynsk: Tesei. 224 s.
11. Entony S. (2008). Otkrytye smerty v detstve y pozdnee / Perevod T.S. Drabkina. M.: Elyot. 390 s.
12. Shefov S.A. (2006). Psykholohyia horia / S.A.Shefov. SPb.: Rech. 144 s.

The Author

Dmytro Viktorovych PRASOL
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work,
Mykolaiv National University by V.O. Sukhomlynskyi,
Mykolaiv, Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5186-1383>
E-mail: prasoldv2561@gmail.com

Abstracts

ДМИТРО ПРАСОЛ. Використання алгоритм-схеми у підготовці психологів та соціальних працівників до роботи з дитиною молодшого шкільного віку в ситуації переживання нею смерті одного з батьків. У статті розкриваються особливості професійної практичної підготовки майбутніх психологів та соціальних працівників в умовах ситуативного навчання шляхом використання алгоритм-схеми роботи з дітьми, які переживають втрату батьків. Представлені основні кроки роботи фахівців у наданні психологічної допомоги дитині, яка переживає ситуацію смерті одного з батьків, із використанням відповідної алгоритм-схеми, яка є суттєвим компонентом практичної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: алгоритм-схема, підготовка професійна, психотравма, складна життєва ситуація, стрес травматичний, ресурси внутрішні, фрустрація.

DMYTRO PRASOL. Wykorzystanie schematu blokowego w przygotowaniu psychologów i pracowników socjalnych do pracy z dzieckiem w wieku edukacji wczesnoszkolnej, gdy doświadczyło ono śmierci jednego z rodziców. W artykule przedstawiono specyfikę praktycznego przygotowania zawodowego przyszłych psychologów i pracowników socjalnych w warunkach nauczania metodą sytuacyjną poprzez zastosowanie schematu blokowego pracy z dziećmi dotkniętymi utratą rodziców. Przedstawiono główne etapy pracy specjalistów w zakresie udzielania pomocy psychologicznej dziecku w sytuacji, gdy doświadczyło ono śmierci jednego z rodziców, wykorzystując odpowiedni schemat blokowy, który jest istotnym elementem praktycznego przygotowania przyszłych specjalistów.

Słowa kluczowe: schemat blokowy, przygotowanie zawodowe, trauma psychologiczna, trudna sytuacja życiowa, stres traumatyczny, zasoby wewnętrzne, frustracja.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ІПТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)



ISSN 2450-6486

<http://ehs.eeipsy.org>DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2023.3.12>

This publication was made with the funds of a joint Grant of
EEIP (Ukraine - France) and ChF "Education: Future"



Ганна ЦВЕТКОВА,
Софія ДОВБНЯ,
Раїса ШУЛИГІНА,
Катерина ВАСИЛЕЦЬ

Посттравматичний синдром у дітей дошкільного віку: сутність, зміст, шляхи подолання*

ANNA TSVETKOVA, SOFIA DOVBNYA, RAISA SHULIGINA, KATERYNA VASYLETS. **Post-traumatic syndrome of preschool children: the nature, content, ways of overcoming.** *The essence of the post-traumatic syndrome (further in the issue below - the PTS) is distinguished in the article. The factors and symptoms of post-traumatic stress disorder (further in the article PTSD) are singled out by authors and approaches to the diagnosis of the phenomena are pointed out. The traumatic events and features of psychophysiological predictors, which may indicate a greater probability of development of traumatic disorder in preschool children, are analyzed in the issue. The psychological and*

pedagogical conditions for effective overcoming post-traumatic stress disorder in preschool children were described within the study. The stages and contents of the professional activity of the psychologist with children are described for early diagnostics and a precise definition of the algorithm of work, what allows to provide early assistance to the child, as well as optimizing the time of expenditures for diagnosis and fixation of data.

Key words: *post-traumatic syndrome, post-traumatic stress disorder symptoms, preschool children.*

1. Постановка проблеми

Ситуація, яку переживає Україна впродовж останніх років, спричинена низкою надзвичайних та екстремальних подій, які є травмуючими для різних верств населення. Проте особливих випробувань зазнають діти, що пережили психотравмуючі події, наслідки яких ще довго будуть відбиватися на їхньому психічному здоров'ї, поведінці, здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки, моделювати міжособистісні відносини. Важливу роль у цих процесах відіграють дорослі, які повинні допомогти дітям почуватися в безпеці, розуміти, як правильно реагувати на різноманітні емоції та стани дітей, серйозність яких варіюється залежно від особистих обставин кожного.

2. Аналіз останніх досліджень

У вітчизняній психологічній літературі відомі лише поодинокі експериментальні праці щодо розвитку посттравматичного стресу в дітей та дорослих внаслідок Чорнобильської аварії (М.І. Бобнева, О.М. Гарнець, П.С. Гончар, С.І. Яковенко).

Певною мірою даного аспекту у свій час торкалися вчені в руслі досліджуваних ними проблем: Л. Виготський, концепції восьми життєвих циклів і відповідних їм психосоціальних криз Е. Еріксона, концепції трьох видів криз В. Козлова, дослідження різних реакцій на життєві кризи в малій психіатрії Е. Ліндемання, стадіях розвитку дистресу Г. Сельє та ін.

Найбільшого поширення поняття «психологічна травма» отримало в рамках теорії посттравматичного розладу і кризової психології, що виникла наприкінці 80-х років ХХ ст. Найчастішими

причинами психотравмами вважаються: фізична травма, що призвела до інвалідизації, хронічна невиліковна хвороба, раптова смерть близької людини, дорожно-транспортна пригода, розрив значущих стосунків, постійна скандально-роздратована або конфліктна атмосфера в сім'ї, приниження або глибоке розчарування в людях (O. Paul, M. Fossey, S. Freeth, H. Hughes) [7, с.306-315].

Першими здійснили опис психологічних проблем, які виникли у солдат після повернення додому, американські лікарі часів Громадянської війни в Америці (1861 – 1865 pp.), зокрема у 1871 році Я. М. да Коста, описуючи психосоматичні порушення у солдатів, наголошував, що у клінічній картині спостерігається домінування кардіологічних симптомів, що дозволило автору назвати цей стан «солдатське серце». Проблема впливу бойових дій на психіку військових є предметом багатьох досліджень, зокрема в соціології, психології, медицині. Так, вагомий внесок у даний напрям досліджень зроблений зарубіжними дослідниками історії медицини (O. Paul, M. Fossey, S. Freeth, H. Hughes) [7, с.306-315], які першимизвернули увагу на наявність симптомів психотравматизації в учасників різних військових конфліктів, агресивних дій, пов'язаних з використанням зброї та інших засобів насилля. Дослідник психологічного стресу М. Горовіц вперше розробив спеціальну шкалу для вивчення особливостей реагування на психотравмуючу подію (Impact of Event Scale [6, с.67-80]. Послідовники М. Горовіца визначили, що подолання індивідом психотравмуючого впливу стрес-факторів бойової обстановки залежить не лише від успішності когнітивної переробки травматичного досвіду, але й від взаємодії таких факторів як: характер психотравмуючих подій, індивідуальні характеристики ветерана та особливості умов, у які він потрапляє після повернення додому. У 1920-х pp. Е. Хемінгуей ввів у світовий науковий обіг поняття «втрачене покоління», – тобто покоління учасників Першої світової війни, які несли в своєму життєвому досвіді тяжкий вантаж фронтових переживань. Письменники «втраченого покоління» (Дж. Пассос, Е. Каммінгс, В. Фолкнер, Р. Олдингтон, Е. Ремарк) часто поєднували у своїх творах військову фактуру з післявоєнним досвідом – своїм і, відповідно, своїх героїв. Так війна ставала «емблемою» часу, всієї цивілізації, символом дійсності в цілому, а єдиною опорою для колишніх військових на тлі втрати окремих цінностей та авторитетів залишалося

фронтова спільнота. Дослідники Х.-Г. Хофер і В. Еккерт великі масштаби психотравматизації солдатів під час Першої світової війни пов'язують насамперед зі зміненним способом ведення війни, яку також називали «війною в траншеях», тобто військові часто не бачили людей, які їх атакують, оскільки ті знаходилися за кілька кілометрів, втім військові постійно перебували під обстрілами та часто не мали можливості втекти із траншеї [4, с.265-277]. Відстрочені психічні явища у ветеранів першої світової війни З. Фрейд назвав «військовим неврозом», який не слід ототожнювати із «неврозом травматичним», отриманим під впливом фізичної травми. Військовий невроз за З. Фрейдом є Его-конфліктом, конфліктом між мирним та войовничим Его солдата, що виявляється у ситуаціях повоєнного існування, коли набуте агресивне Его намагається витіснити мирне Его і скеровує поведінку військового у руйнівне русло [14]. Засновник психологічної антропології, неопройдист А. Кардінер розглядав відстрочені психічні явища з точки зору концепції адаптації, а психологічні проблеми ветеранів першої світової війни як зумовлені зменшенням внутрішніх ресурсів організму і ослабленням сили Его, за таких умов зовнішній світ починає сприйматися ними як ворожий [13]. Представники когнітивних теорій (Е.В. Foa, А. Ehlers, D.M. Clark, D.F. Tolin, S.M. Orsillo) наголошують на визначальній ролі когнітивних факторів у розвитку та перебігу симптомів ПТСР [3, с.303-314]. При цьому основними вважаються характеристики когнітивного стилю та зміна переконань індивіда під впливом травматичної події, зокрема змінюється ставлення до себе та світу, визначається власна роль у виникненні травми (M.Startup, L.Makgekgenene, R.Webster, 2007) [9, с.395-403]. Згідно із когнітивною моделлю А. Ehlers, D.M. Clark, інформація про травму представлена в структурах пам'яті фрагментарно, без включеності у чіткий просторово-часовий контекст [3, с.303-314]. Це призводить до того, що, з одного боку, довільні спогади про травму, як правило, ускладнені, а з іншого – травматичні образи активуються мимоволі у відповідь на зовнішні сигнали. Виникнення образів із асоціативної пам'яті відбувається в обхід свідомості – людина переживає відтворення травматичної інформації, не усвідомлюючи зв'язку зі стимулом, що запустили спогади. На думку А. Бандури, самоефективність грає ключову роль у стресових реакціях та особливості захисту від потенційно небезпечних ситуацій. Представники соціально-когнітивної теорії

наголошують на тому, що люди, переконані у неконтрольованості потенційних загроз, вважають оточуюче середовище вкрай небезпечним, живуть у стані постійного страху і турбуються про події, які малоймовірно можуть статися з ними (С.С. Benight, А. Bandura, 2004) [1, с.1129-1148]. Спираюсь на положення моделі схильності (diathesis) до стресу, згідно з якою патологічна поведінка є наслідком поєднання генетичної схильності і впливу середовищного стресу, когнітивні психологи виділяють три види predisposицій (схильностей) до виникнення стресових розладів: когнітивні, конституційні та змішані. Роль самоефективності у виникненні ПТСР підтверджено й численними дослідженнями ізраїльських військових психологів (Z. Solomon, R. Benbenishty, M. Mikulincer, 1991) [8, с.345-361]. Наукові дослідження зв'язку посттравматичних когніцій, симптомів ПТСР і уявлень про власну самоефективність (R. Cieślak, С.С. Benight, V.C. Lehman, 2008) [2, с.788-798] довели важливу роль когнітивних факторів у розвитку стресових розладів, що зумовило їх включення у якості окремого критерію ПТСР (критерій А) до класифікації DSM-5.

Отже, аналіз наукового доробку з досліджуваної проблеми засвідчив, що посттравматичний синдром у дітей дошкільного віку в Україні комплексно й системно не вивчався. Не зважаючи на значний теоретичний і практичний матеріал з досліджуваної проблеми, сутність, зміст представленої проблеми та шляхів її розв'язання розкриті недостатньо.

Мета статті уточнити сутність поняття «посттравматичний синдром», «посттравматичний стресовий розлад», схарактеризувати психолого-педагогічні умови ефективного подолання посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку та визначити шляхи його профілактики.

3. Виклад основного матеріалу

Важливу роль у наукових дослідженнях відіграє теоретичний аналіз, який сприяє виокремленню питань, що потребують більш детального розгляду та є фундаментом наукового пошуку, що, у свою чергу, дає змогу охарактеризувати посттравматичний синдром у дітей дошкільного віку з наукової точки зору.

Посттравматичний синдром вчені розглядають як психічний розлад, різновид неврозу, що виникає в результаті переживання однієї чи кількох психотравмуючих подій, а саме: військові дії,

теракти, аварії чи стихійні лиха, катастрофи, важка фізична травма, побутове чи статеве насильство, загроза смерті тощо [4, с.265-277].

Посттравматичний синдром – це один з можливих психологічних наслідків переживання травматичного стресу. Дані численних досліджень свідчать про те, що посттравматичний синдром виникає приблизно у 20% осіб, що пережили ситуації травматичного стресу (за відсутності фізичної травми, поранення). У психологічній картині посттравматичний синдром специфіка травматичного стресора (військові дії або насильство тощо) безумовно, враховується, хоча загальні закономірності виникнення і розвитку посттравматичного синдрому не залежать від того, які конкретні травматичні події послужили причиною психологічних і психосоматичних порушень.

Важливими характеристиками важкого психотравмуючого чинника є несподіванка, стрімкий темп розвитку катастрофічної події і тривалість дії, а також повторюваність впродовж життя [12].

Основними чинниками, які збільшують ймовірність розвитку ПТСР виступають:

- серйозність травмівного випадку;
- батьківська реакція на травмівний випадок;
- близькість до травмівного випадку.

ПТСР розвивається в результаті отриманої важкої психічної травми. ПТСР буває, коли людина нездатна переключитися з «аварійного» на «нормальний» режим функціонування. Симптоми посттравматичного розладу можна поділити на кілька груп з визначенням відповідних критеріїв:

А. Піддавання ризику реальної смерті або її загрози, серйозних травм або сексуального насильства, як охарактеризовано в одному (або більше) з наступних пунктів:

1. Безпосереднє переживання травматичної події / подій.
2. Людина особисто була свідком події / подій, які відбувалися з іншими.
3. Травматична подія / події відбулися з близькими членами сім'ї чи близьким другом. У випадках смерті або загрози смерті члена сім'ї або друга подія / події були насильницькими або випадковими.
4. Переживання неодноразового, надмірного впливу подробиць травматичної ситуації, які викликають відразу (наприклад, у служб екстреного реагування, що збирають людські

останки; в офіцерів поліції, які неодноразово перебувають під впливом подробиць щодо насильства дітей).

В. Присутність одного (чи більше) з наведених нижче інтрузивних симптомів, пов'язаних з травматичною подією / подіями, які виникають після того, як подія відбулася:

1. Періодичні, мимовільні, інтрузивні, болючі спогади про травматичну подію / події. Примітка: у дітей, що мають більше як 6 років, може виникати повторювана гра, в якій відображається основна тема або аспекти травматичної ситуації / ситуацій.
2. Періодичні тривожні сни, зміст яких і / або емоційна реакція на які пов'язані з травматичною подією / подіями. Примітка: у дітей можуть бути моторошні сни без розпізнаваного змісту.
3. Дисоціативні реакції (флеш-беки), у яких людина почувається або діє так, ніби травматична подія / події відбувається знову (такі реакції можуть доходити аж до повної втрати усвідомлення того, що діється навколо в даний момент). Примітка: у дітей під час гри може виникати специфічна реконструкція травми.
4. Інтенсивне чи тривале психологічне страждання через вплив внутрішніх або зовнішніх сигналів, які символізують або нагадують аспекти травматичної події / подій.
5. Виражені фізіологічні реакції на внутрішні чи зовнішні сигнали, що символізують або нагадують аспекти травматичної події / подій.

С. Постійне уникання пов'язаних з травматичною подією подразників, які з'являються після події. Про це свідчить зазначене в одному чи обох наступних пунктах:

1. Уникання або намагання уникнути болісних спогадів, думок про травматичну подію / події чи почуттів щодо неї або думок і почуттів, тісно пов'язаних з цією подією / подіями.
2. Уникання або намагання уникнути зовнішніх нагадувань (людей, місць, розмов, дій, об'єктів, ситуацій), які викликають болісні спогади, думки про травматичну подію / події чи почуття щодо неї або тісно пов'язані з нею / ними.

Д. Негативні зміни у думках і настрої, пов'язані з травматичною подією, які починаються або погіршуються після події, про що свідчать два чи більше з наступних виявів:

1. Нездатність згадати важливий аспект травматичної події / подій (через дисоціативну амнезію, але не через травму голови, алкоголь чи медикаменти).
2. Постійні і перебільшені негативні переконання та очікування щодо себе, інших і щодо світу (наприклад, «я поганий», «нікому не можна довіряти», «світ повністю небезпечний», «моя нервова система назавжди зруйнована»).
3. Постійні спотворені думки про причини або наслідки травматичної події, які призводять до того, що особа звинувачує себе або інших.
4. Постійний негативний емоційний стан (наприклад, страх, жах, гнів, почуття провини або сорому).
5. Помітне зменшення інтересу до важливих заходів або до участі у них.
6. Почуття відокремленості або відчуженості щодо інших.
7. Постійна нездатність відчувати позитивні емоції (наприклад, нездатність відчувати щастя, задоволення, любов).

Е. Помітні зміни в активності та здатності реагувати, які з'являються або погіршуються після травматичної події / подій. Про це свідчать два (або більше) з наступних виявів:

1. Дратівлива поведінка та спалахи гніву (з найменшим провокування чи без), що, зазвичай, проявляється як словесна або фізична агресія щодо людей чи об'єктів.
2. Ризикова або самоушкоджуюча поведінка.
3. Надмірна пильність.
4. Перебільшена реакція здригання.
5. Проблеми із зосередженістю.
6. Порушення сну (наприклад, труднощі із засинанням, неміцний або неспокійний сон).

Е. Тривалість розладу (критерії В, С, D, Е) понад 1 місяць.

Г. Розлад викликає значне страждання чи порушення функціонування у соціальній, професійній або інших сферах.

Н. Порушення не зумовлене фізіологічним наслідком дії.

Перелічені симптоми переживає не кожна людина, їхня інтенсивність може змінюватися в часі.

Вторинні ознаки ПТСР – симптоми, що можуть бути незалежними, а можуть проявлятися разом із основною симптоматикою.

Загальна тривожність проявляється на фізіологічному рівні (болі в спині, спазми шлунку, головні болі); на психічному рівні (постійне хвилювання й неспокій, страх переслідування), в емоційних переживаннях (страхи, невпевненість у собі, почуття провини).

Агресивність. Схильність тиснути на інших, аби досягти свого, інколи застосовуючи фізичну силу.

Депресія. У стані посттравматичного стресу депресія переходить у відчай, коли здається, що все марно, і немає сенсу жити. Депресію супроводжують нервові виснаження, апатія, негативне сприйняття життя, спостерігається схильність до суїцидальних думок і спроб.

Психосоматичні розлади (гіпертонія, стенокардія, виразка шлунку, онкологічні хвороби тощо).

Щоб зменшити інтенсивність посттравматичних симптомів потерпілі часто зловживають психоактивними речовинами (алкоголем, наркотичними речовинами чи медикаментами).

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) у дітей дошкільного віку характеризується затяжною реакцією на стресову подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, яка може викликати стрес. Симптоми ПТСР в дитини спостерігаються довше, ніж у дорослого. У важких випадках вони можуть тривати протягом декількох місяців.

Дітям дошкільного віку, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося. Це пов'язано, насамперед, з їхніми віковими особливостями: їм не вистачає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити зміст того, що відбувається – вона просто запам'ятовує ситуацію, свої переживання в цю мить. Її сприйняття дійсності стає хаотичним, безладним, починає відзначатися плутаниною, втрачається «структура світу» в якому дитина живе. У зв'язку з цим ПТСР у дітей дошкільного віку проявляється на таких рівнях:

Емоційному – поява страхів, які є першою реакцією на пережитий стрес, вони спричинені потребою уникнути повторного переживання загрозливої події; появою специфічних фобій, відчуття провини за те, що трапилося.

Когнітивному – погіршення концентрації уваги; порушення пам'яті; втрата уже сформованих когнітивних навичок; порушення сприйняття довкілля; поява думок про смерть, тощо.

Поведінковому – виникнення різких змін в поведінці; регрес в поведінкових діях; посилення агресивності, гнівливості, упертості та ін.

Ознаки посттравматичного стресового розладу проявляються у дітей в певні вікові періоди життя по-різному:

- **від 3 до 5 років**

Діти цього віку уже здатні запам'ятати і певним чином описати дорослим травмівні події. Вони згадують візуальні враження, звуки, запахи, фізичні відчуття та емоції. Якщо в оточенні є щось схоже на пережите, або дитина чує тривожні для неї звуки, запахи, все, що може спричинити ті ж самі фізичні відчуття або викликати подібні почуття, то дитина може зреагувати так, як реагувала в травмівній ситуації. Виразніше проявляється «страх розлуки із дорослим-захисником». Дитина плаче, протестує, хапається ручками за одяг не тільки тоді, коли мама (бабуся, батько) залишає її одну в дитячому садочку, але й коли вихователька виходить із кімнати або переключається на роботу з іншими дітками, чи навіть на розмову з помічником вихователя або кимсь із «сторонніх» для дитини дорослих. Травмована дитина важко навчається навичкам контролю за сечовипусканням та дефекацією. Часто боїться вдень спати, бо вважає, що коли вона засне, то прийде хтось жахливий, якась страшна істота, або щось станеться, і дитина не зможе захиститись. (Причина цих страхів: у дітей цього віку починають з'являтися базовані на пережитому страшні сни, які діти, сприймають як реальні події (якщо запам'ятовують ці сни). Але навіть коли дитина прокинувшись не пам'ятає сюжет сна, відчуття жаху залишається. В іграх дітей, вимушених переселенців, спостерігаються сюжети війни, втрати рідних, історія переселення та інші життєві негаразди.

У дітей цього віку, чиї батьки воюють в АТО, спостерігається підвищена тривожність. Хоча малюки ще не розуміють, чому батька немає з ними, але вони відчують його відсутність як втрату, а постійну тривогу матері тлумачать як наявність незрозумілої небезпеки. До того ж матері, хвилюючись за життя чоловіків, часто починають віддалятися від дитини, заглиблюватися в себе. Це тільки погіршує ситуацію, оскільки не розуміючи чому немає тата і чому мама така сумна і часто плаче – дитина починає звинувачувати себе у тому, що сталося.

- **від 5 до 7 років**

Діти цього віку здатні вже не просто відчувати і згадувати травмівні події, але й осмислювати та глибоко переживати їх. У них уже можна діагностувати посттравматичний стресовий розлад. Його характерні ознаки у дітей дошкільного віку такі:

1. *Надмірна настороженість, тривожність.* Дитина навіть у спокійній, захищеній обстановці залишається напруженою, весь час чогось боїться. Часто вихователі оцінюють таку поведінку як особливість психіки дитини (нервовість) і говорять батькам, що їхня дитина вразлива, їй треба «зміцнювати нерви». Однак, якщо це дитина – вимушений переселенець, то така поведінка може бути ознакою ПТСР. Малеча потребує допомоги психолога, а не лікаря-невропатолога.

2. *Виразний страх розлуки з батьками («прилипання» до значущого дорослого).* Дитина плаче, не хоче залишатися в закладі дошкільної освіти, їй важко зацікавити іграми з іншими дітьми. Навіть якщо її відволікти і привабити якоюсь іграшкою, чи діями, вона може залишити цікаве для неї заняття чи навіть веселу гру і бігти до вікна чи дверей, щоб виглядати там маму, бабусю чи тата.

3. *Виразний страх при появі якогось стимулу, що нагадує про пережиту травму (людини в камуфляжі або в капюшоні, що нагадує балаклаву; різкий звук, телевізійна передача, навіть малюнок у книжці).* Стимул може бути на перший погляд абсолютно нейтральний. (Хлопчик-біженець п'яти років почав плакати, бити книжку і, навіть унісся, побачивши в книжці малюнок поїзда, який від'їжджав, а за ним бігли дівчинка та її мама і махали руками. В самій проілюстрованій цим малюнком історії не було нічого трагічного: там розповідалось як старший брат дівчинки поїхав навчатися в університеті. Та хлопчик-біженець побачив в малюнку зовсім інше – дівчинка і її мама, вимушені переселенці, вони вийшли на станції щось купити, затримались, а поїзд з їхніми речами та бабусею поїхав. І вони залишилися без документів у зовсім чужому для них місті.)

4. *Проблеми із засинанням.* Дитина боїться йти спати, переконує вихователя чи батьків, що у неї під ліжком ховається «чудовисько», яке хоче її вбити чи вкрати.

Подібні страхи час від часу з'являються і у не травмованих дітей, але у дітей із ПТСР (і не обов'язково у переселенців, а у всіх, хто пережив травмівну подію) вони постійні, супроводжуються нічними кошмарами та жахіттями.

5. *Нічні кошмари та нічні жахіття*. Зауважимо: це близькі, але не рівнозначні явища. Вони можуть супроводжувати не тільки нічний, але й денний сон дітей. Нічні кошмари – це яскраві сновидіння у яких відображаються елементи пережитої дитиною травмівної події. Прокинувшись, дитина добре пам'ятає нічний кошмар і продовжує його переживати, переповідає сюжет дорослому чи одноліткам. Сюжети нічних кошмарів мають яскраво виражену тенденцію до повторюваності. Нічні жахіття, на відміну від кошмарів, дитиною не запам'ятовуються. Малюк може кричати уві сні, кидатися і навіть плакати. Але прокинувшись, не може пояснити, що його злякало.

6. *Часті крики та істерики*, що виникають ніби без жодних зовнішніх причин. Однак при пильному аналізі виявляється, що певний звук, слово чи навіть запах повертав дитину до пережитих в минулому відчуттів і провокував мало усвідомлювану самою дитиною реакцію.

7. *Підвищена агресивність чи надмірна пасивність*. У травмованих дітей не задовольняються базові потреби безпеки, захищеності та самоповаги. До того ж старші дошкільники, що бачили безпомічність своїх батьків у складних життєвих обставинах, переживають кризу довіри до спроможності дорослих людей захистити їх. Відтак вони витворюють власні захисні стратегії – нападати першим або ховатися.

8. *Ігри, що повторюються* (нав'язливі ігрові сюжети). Діти 5-6 років починають відтворювати свою травму в іграх. Вони можуть щодня гратися у війну, обстріли, лікарню, бомбосховище. (6-річний хлопчик, чий батько загинув в АТО, постійно грався з солдатиками в батькові поховання. А коли діти знайшли загублого голуба спробував організувати його поховання з одногруппниками, розподіливши ролі та призначивши тих, хто буде стріляти салют із рушниць. І хоча іграшкових рушниць у закладі дошкільної освіти не знайшлося, їх дуже легко замінили палички та лопатки. Шокована вихователька перервала ГРУ-поховання, але цим викликала нервовий зрив у дитини, яка почала плакати, кричати і тупати ногами. Заспокоївся хлопчик лише тоді, коли вихователька показала, де вона «поховала» голуба і допомогла дитині прикрасити «могілку».)

9. *Тривога за майбутнє*. Відчуття своєї беззахисності. Дитина постійно вимагає пояснень, чому сталося те, що сталося, і чи не може воно повторитись в майбутньому.

10. *Тенденція до регресивної поведінки.* Старші дошкільники починають поводитись як маленькі дітки. У них може повернутися енурез та енкопрез, звичка смоктати палець, можуть навіть зникати засвоєні навички мовлення.

11. *Проблеми із концентрацією уваги та непосидючість.* Така поведінка часто неправильно інтерпретується як синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Тому у випадку з психологічно травмованою дитиною діагноз СДУГ потребує доскіпливої перевірки, бо його можна легко переплутати з проявами психологічної травми.

12. *Поява скарг на самопочуття,* які не підтверджуються аналізами та лікарським обстеженням. Однак ці скарги жодним чином не можна вважати симуляцією. Травмована дитина дійсно може відчувати ті болі, на які вона скаржиться.

13. *Розповіді з елементами ностальгії.* Міфологізація минулого. Сприйняття нового оточення як ворожого.

Частина перерахованих проявів характерна лише для найстарших дошкільнят, у яких достатньо розвинуте мовлення. Ностальгія більш притаманна маленьким переселенцям із Автономної республіки Крим, які не переживали травмуючих військових подій. Їм важко адаптуватися не так до нового оточення, як до нових реалій природи. Суворіший клімат сприймається ними як жорстокий, ворожий до них. Вони сумують за лагідною природою, багатством південних кольорів, теплим морем, активним, яскравим сонцем.

Сприйняття нового оточення як ворожого зустрічається і у тих дітей, у кого батьки залишились у так званих Доцецької та Луганської народних республіках. Відправивши дитину до рідних або знайомих, самі воюють за самопроголошені республіки. Такі діти можуть погрожувати іншим дітям у групі, вихвалитися бойовими «досягненнями» рідних. Зрозуміло, що насправді дошкільнята не є та і не можуть бути переконаними «сепаратистами», вони замалі для усвідомлення ідеологічних розбіжностей. Їхня поведінка лише неадекватний захист, прояв почуттів розгубленості та безпорадності [11].

Враховуючи ознаки посттравматичного стресового розладу, які проявляються у дітей дошкільного віку, вихователю потрібно вивчати дітей-переселенців та дітей, батьки яких задіяні в АТО.

Таким дітям потрібні лише опіка, захист, розуміння та допомога дорослих. Однак частина дітей так важко переживає травму, що безспеціалізованої психологічної допомоги не може подолати її наслідки. Тому вихователь повинен відстежувати прояви посттравматичного стресового розладу, і якщо їхня кількість не зменшується протягом 3-х місяців, направити дитину до психолога закладу дошкільної освіти. Слід враховувати, що ознаки посттравматичного стресового розладу можуть почати проявлятися не відразу, а через кілька місяців, а то і років. Тому починати вивчення дитини слід тоді, коли у її поведінці з'являються характерні прояви, що зазначені вище.

Дітям з ознаками посттравматичного стресового розладу в закладі дошкільної освіти необхідно створити умови, а саме:

- **Комфортне, безпечне оточення, в якому вона буде відчувати себе захищеною і спокійною:**

1. *Сприятливі соціально-психологічної ситуації* (вербальні: лагідні, заспокійливі слова вихователя, словесне вираження оптимістичного настрою в процесі взаємодії з дітьми; невербальні: добра посмішка, сміх, спокійний і позитивний тон спілкування).
2. *Налаштування вихователя на позитивну співпрацю з дитиною* (вербальні: висловлення зацікавленості в думці та ідеях інших, звернення до дитини з уточнюючими питаннями (Як ти вважаєш? Тобі це подобається?); невербальні: демонстрація уважного вислуховування).
3. *Ефективність взаємодії* (вербальні: словесне підтвердження правильності вчинків дитини, задоволення результатом, підбадьорювання у випадку невдачі; невербальні: жести, що висловлюють задоволення від зробленого дитиною).

При позитивному емоційному налаштуванні вихователя до дитини вся поведінка дорослого дружелюбна, щиросердна, ніжна, радісна; він підтримує, вітає, втішає, охороняє свого вихованця.

- **Облаштування для дитини, яка перенесла психологічну травму, місце спокою.**

Це невеличкий килимок, розміщений у закутку ігрової кімнати, поряд з робочим столом вихователя. Сюди дитина може принести свою домашню улюблену подушечку, м'яку іграшку, навіть мамині речі. Це його «таємний сховок», куди без дозволу інші діти заходити не повинні.

- **Заохочення дитини до виконання щоденних справ.**

Повернення до звичного режиму життєдіяльності дасть дитині змогу відчувати, що вона в безпеці. Вона має зрозуміти, що садок – безпечне місце для неї. Будьте спокійними і виваженими, заспокоюйте дитину, уникайте додаткового тиску на неї.

Режим дня не тільки полегшує фізіологічну діяльність організму, але і є способом психологічної організації діяльності дитини. Звичка дотримуватися режиму дня дає змогу дошкільнику легко і природно включитися у виконання будь-якої діяльності, залишивши в минулому стресову подію.

Якщо навчити дошкільника в кожній події знаходити позитивні сторони, то стрес для нього виявиться мінімальним.

- **Надання дитині можливість вибору.**

Здебільшого травмівні події призводять до втрати контролю, хаосу, тому можливість вибору або контролювання (за умови, що це можливо) дадуть дитині змогу почуватися в безпеці. Найкраще давати дитині можливість вибирати серед варіантів, ретельно обдуманих вами. Вона навчиться швидше і легше організовувати своє середовище і робити правильний вибір, якщо спочатку буде практикуватись у виборі, при якому нічого не втрачає. Наприклад: «Ти зробиш це зараз або через дві хвилини?», «Ти спочатку з'їси цукерку чи печиво?».

- **Забезпечення дитині додаткову підтримку.**

Домовтеся з дитиною про те, до кого вона може звернутися в разі необхідності. Завжди є людина, якій дитина найбільше довіряє, чиє товариство їй особливо приємне. Це може бути один із вихователів, помічник вихователя, музичний керівник, медична сестра та дитячий психолог.

Надалі основними умовами трансформації травми дитини є підтримка психолога, яка характеризується емпатійним розумінням, безоцінковим прийняттям, підтримкою дитини, автентичністю. Саме дитячий психолог завдяки здатності бути поруч є «інструментом» для лікування дитини від травматичних переживань, її подальшого посттравматичного відновлення й зростання.

Психолог допоможе дитині пережити наслідки психотравми, включити її у свій життєвий досвід і продовжувати жити далі. Тому діяльність психолога повинна бути спрямована на:

- відновлення внутрішніх та зовнішніх ресурсів;
- відновлення «образу Я» дитини або його трансформацію;
- відновлення адаптивних механізмів психологічного захисту або формування інших;
- відновлення відчуття контролю над своїми емоціями та життям загалом;
- формування ставлення до симптомів як до нормальної реакції психіки та організму загалом на ненормальні обставини;
- реінтеграцію порушень внаслідок травми та переозначення отриманого травматичного досвіду.

Таким чином, взаємодія дитини з психологом сприяє відновленню нормального ходу її емоційного розвитку. Своєчасне психотерапевтичне втручання після пережитої травматичної події (подій) та дотримання протоколу проведення психотерапевтичної роботи – правил, відповідно до яких надається кваліфікована професійна допомога, – часто є засобом, що знижує ризик виникнення ПТСР, соматичних розладів, патологічних страхів, панічних реакцій тощо після отримання психотравми. Психотерапія переживань травматичного досвіду включає декілька етапів:

1. Стабілізація емоційного стану.
2. Трансформація травматичних переживань, опрацювання травми.
3. Інтеграція травматичного досвіду в життя, посттравматичне зростання.

На **першому** етапі, після встановлення теплих, довірчих стосунків, при яких дитина відчуває себе прийнятою, в безпеці, психолог приділяє основну увагу відреагуванню тілесних відчуттів, відновленню особистих ресурсів та ресурсів сім'ї, не стимулюючи розповіді про травматичний досвід чи травматичні ігри.

Встановлення контакту між дитиною та психологом – обов'язковий етап, без якого подальша робота унеможливується. Це пов'язано з тим, що травматична подія зруйнувала відчуття безпеки й захищеності, власного контролю над тим, що відбувається, базову довіру до світу, в тому числі до людей, дитина стає вкрай вразливою до будь-яких проявів неувважності до неї та нерозуміння її почуттів і переживань. Психотерапія травматичного досвіду має проводитись у світлому, тихому, затишному й теплому приміщенні. Рекомендуються тілесно-орієнтовані вправи і техніки на емоційно-

вольову саморегуляцію – напруження/розслаблення м'язів тіла (невідреаговані почуття та емоції залишаються насамперед у вигляді м'язових затисків), а також глибоке, сповільнене дихання, будь-які арт-терапевтичні методи на вивільнення негативної енергії, негативних, токсичних емоцій та переживань без їх обговорення, інтерпретації, трансформації, переосмислення значення тощо.

Головну увагу приділяти тілесним відчуттям, вивільненню тілом емоційних переживань. Увагу дитини звертати лише на усвідомлення тілесних відчуттів, без обговорення переживань, пов'язаних з травматичним досвідом.

Несвоечасний перехід до другого етапу може викликати ретравматизацію. Акцентування на фізіологічних змінах (відчуття тіла, якість сну, рівень збудливості, тривоги тощо) підвищує мотивацію до проходження психотерапії та виконання тілесних вправ удома. Також на цьому етапі доцільно проводити техніки, вправи, ігри на приєднання до ресурсів – внутрішніх та зовнішніх: символдраматичні мотиви (без наведення трансу; дітям, які пережили травматичні події, не пропонують заплющувати очі) «Безпечне місце», «Мій луг», «Квітка, що росте назустріч сонцю», «Я дерево», «Джерело сил», «Місце, де мені було гарно» тощо. Тему небезпечного місця, ресурсів, рослин (краще за все – дерев) можна програвати в пісковій психотерапії, арт-терапії, недирижуваний грі. Готовність і бажання до програвання травматичних переживань свідчать про перехід на другий етап роботи психіки з травматичними переживаннями.

На **другому** етапі відбувається трансформація травматичного досвіду, дитина починає згадувати, розповідати про свої почуття під час травматичної події та після неї. Дитина може відтворювати травматичні події в грі, продуктах арт-терапії, під час проведення піскової терапії тощо.

Цілі ігрової недирижуваної терапії полягають у тому, щоб надати змогу дитині безпечно опрацювати травматичні переживання, позитивний досвід трансформації травми в присутності дорослого, який її розуміє та підтримує, допомогти їй виявити в собі внутрішні сили, відновити віру в себе та світ. Цілей терапії, крім технік на стабілізацію емоційного стану, досягають за допомогою таких прийомів:

- 1) структурування середовища, встановлення необхідних меж у процесі терапії;

- 2) віддзеркалення – вербальне відображення почуттів та поведінки дитини;
- 3) підтримання взаємодії з дитиною вербально або в процесі гри.

В ході ігротерапії психолог не дає прямих інструкцій, дозволяє дитині обирати тему гри, визначати ролі, грає разом з дитиною, якщо вона цього хоче, відображає її почуття без інтерпретацій поведінки та емоцій. Психолог діє як провідник у внутрішній світ дитини, «рупор усередині дитини», проявляє і називає дитині (або допомагає їй проявити і назвати) її почуття, не висловлюючи власних намірів. Відносини в ході психотерапії розгортаються «тут-і-зараз», це реальні відносини дитини й дорослого. Психолог одночасно є партнером у грі, дозволяє дитині бути лідером, поступово відновлює здатність дитини до контролю над ситуацією, власним життям, надає підтримку, безумовне прийняття, що повертає дитині самоприйняття. При проведенні недирективної ігрової психотерапії психологам та педагогам, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини, що пережила психотравматичні події, необхідно дотримуватись базових принципів (за дослідженням В. Екслайн):

1. Вибудовувати теплі, дружні стосунки з дитиною.
2. Приймати дитину такою, якою вона є.
3. Встановлювати у відносинах атмосферу дозволеності, щоб дитина відчувала повну свободу у вираженні будь-яких почуттів.
4. Бути готовим розпізнавати почуття, які виражає дитина, і відображати їх так, щоб та могла зрозуміти свою поведінку.
5. Поважати право і здатність дитини, якщо це можливо, самій вирішувати свої проблеми, відповідальність за вибір належить дитині.
6. Не намагатися спрямовувати дії дитини: дитина визначає напрямок, а психолог іде за нею.
7. Не намагатися «підігнати» терапію.
8. Накладати тільки ті обмеження, які необхідні, щоб дитина усвідомлювала реальність того, що відбувається, і свою частину відповідальності за відносини.

Р. Лендрет доповнив базові принципи такими настановами для психологів:

- особистість важливіша за проблеми;

- теперішнє важливіше за майбутнє;
- почуття важливіші за думки і вчинки;
- розуміння важливіше за пояснення;
- прийняття важливіше за виправлення;
- прагнення дитини важливіше за інструкції психолога;
- мудрість дитини важливіша за знання психолога [Р. Лендрет додати джерело].

Дотримання цих принципів є обов'язковими умовами формування терапевтичних взаємин між психологом і дитиною, в яких вона відчуватиме себе прийнятою, захищеною і в безпечному середовищі, що сприяє перепроживанню травматичного досвіду з опорою на психолога.

Гра сприяє вивільненню емоцій, які можуть досягати дуже високого напруження. Облаштування ігрової кімнати, іграшки та неструктуровані матеріали (пісок, вода, фарби, глина тощо) певною мірою впливають на зміст гри дитини. Іграшки, ігрові матеріали, емоційний клімат ігрової кімнати, який створюється завдяки позиції терапевта, – це незмінні, стабільні складові терапевтичного процесу.

Ігрова кімната повинна бути гарантом стабільності, тому в ній нічого не повинно змінюватися. Тут дитина має відчувати, що в ній все піддається контролю і зміни відбуваються тільки за її бажанням. Іграшки й матеріали сприяють вирішенню таких основних завдань: встановлення терапевтичних відносин, вираження широкого спектру почуттів, опрацювання травматичного досвіду дитини, перевірка меж, відновлення позитивної самоконцепції, самоконтролю і саморегуляції, поєднання розрізнених частин у цілісний досвід, переведення емоційної пам'яті в наративну, тобто трансформація травми.

Іграшки та матеріали для ігрової терапії можна поділити на три великі групи:

- іграшки з реального життя (лялькові сімейства, будиночки, лялькові меблі, предмети побуту, докторська валізка, іграшкові гроші тощо);
- іграшки, що допомагають відреагувати ситуацію (солдатики, зброя, гумові ножі, фігурки диких тварин тощо, анатомічно «правильні» ляльки);

- іграшки, що сприяють творчому самовираженню та ослабленню емоцій (пісок, вода, фарби, кольорові олівці, папір, кубики тощо).

Багато авторів підкреслює велику цінність застосування арт-терапії в роботі з дітьми, що перенесли психотравматичні ситуації. Це пов'язано з невербальним характером експресії під час сеансів арт-терапії, що дозволяє відреагувати досить складні почуття. При цьому, завдяки використанню різних матеріалів та образів дитина може висловлювати подібні переживання, не завдаючи шкоди собі та оточенню.

Образотворча діяльність сама по собі може бути потужним терапевтичним фактором. Вона передбачає різні способи поводження з художніми матеріалами: одні з них дозволяють знімати емоційне напруження, інші – відреагувати травматичний досвід і досягти над ним контролю. Перенесення почуттів клієнта на образотворчі матеріали та образи також робить арт-терапевтичний процес більш психологічно і фізично безпечним для дитини й надає додаткові можливості для рефлексії та когнітивного опрацювання травматичного досвіду з опорою на метафори і символи.

Дуже цінним у роботі з дітьми з травматичним досвідом є те, що дитина може встановити оптимальну для себе дистанцію, оскільки художні матеріали та образи є своєрідними посередниками у взаємодії з психологом. Все це допомагає дитині завдяки арт-терапії відновити відчуття захищеності й безпеки, «образ Я», актуалізувати та відреагувати травматичний досвід, оживити сферу фізичних відчуттів, заблокованих внаслідок травми.

Велике значення мають властивості образотворчих матеріалів, об'єктів та символічних образів, що виконують захисну функцію та функцію контейнування, сприяють «утриманню» складних переживань та їх подальшій трансформації в позитивні. Діти інтуїтивно знаходять такі способи взаємодії з матеріалами, які найбільше цьому сприяють.

Доцільними також є ігри з пластиліном та глиною. Основними завданнями психолога при цьому будуть:

- допомогти дитині розслабитися;
- допомогти дитині проявити свої почуття (у травмованих дітей це насамперед почуття провини, агресія, пригніченість, розгубленість, душевний біль тощо);

- встановити і підтримувати контакт з дитиною;
- допомогти дитині у формуванні адекватної самооцінки, дотримуючись таких правил: всіх приймати безумовно і безоціночно; що б не робила дитина з пластиліном, пам'ятати, що немає правильного чи неправильного підходу до дій з пластиліном.

Якщо під час гри чи арт-терапевтичної сесії дитина починає бурхливо реагувати, не слід зупиняти травматичні спогади, бурхливі емоційні реакції, пов'язані з травматичними подіями. Проте психолог повинен бути обережним у застосуванні глибинних психотерапевтичних методів: занадто швидкий перехід до опрацювання травми, без створення атмосфери довіри й безпеки, недостатня увага до тілесних відчуттів та ресурсів тощо, а також швидке занурення в травматичний досвід без опори на ресурси можуть призвести до ретравматизації, порушення процесу зцілення.

При роботі з травматичними переживаннями психологу необхідно також пам'ятати про профілактику вторинної травматизації, тому постійно треба піклуватись про себе, власні ресурси, і в першу чергу – відпрацювати можливий власний травматичний досвід.

Основний фокус роботи **третього** етапу – інтеграція травматичного досвіду в життя, під час якого спостерігається зниження інтенсивності емоційних переживань та поступовий перехід від симптомів недовіри, небезпеки, ізоляції, роздратованості, надзбудливості, стану постійного очікування загрози тощо до відчуття «нормальності», безпеки, встановлення стосунків, відчуття цілісності «образу Я», прийняття себе і світу.

На цьому етапі відновлюється відчуття «минуле – теперішнє – майбутнє», можна говорити про майбутнє, складати і розповідати казки, історії. Після травматичної події психічний світ дитини назавжди змінюється, проте робота з психологом дає їй можливість відпрацювати травматичний досвід, ставитись до нього як до інших життєвих подій, відновити власні ресурси та адекватні засоби психологічного захисту, можливості подальшого інтелектуального й емоційного розвитку. Психічна енергія, яка була спрямована на інкапсуляцію травматичних переживань, підтримування гомеостазу після травми, може бути використана в нових цілях – для творчості, розвитку суб'єктності, планування майбутнього, реалізації власних можливостей [10].

4. Висновки

Результати проведеного дослідження засвідчили вирішення поставленої мети і дали підстави для таких *висновків*:

Узагальнений аналіз наукових здобутків учених, що виступили джерельною базою вивчення стану досліджуваної проблеми, засвідчує відсутність комплексного та системного дослідження посттравматичного синдрому в дітей дошкільного віку як окремої психолого-педагогічної проблеми. Це підтверджує необхідність розкриття сутності, змісту, шляхів подолання симптомів посттравматичного стресового розладу в дітей дошкільного віку.

Дослідження обґрунтовано й вибудовано на основі загальнонаукових, психолого-педагогічних, теоретичних засад, сукупності відповідних дослідницьких методів, що уможливило розкриття сутності понять «посттравматичний синдром», «посттравматичний стресовий розлад» та виокремлено чинники, симптоми до означених явищ; схарактеризовано психолого-педагогічні умови ефективного подолання посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку; визначено шляхи його профілактики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми.

References:

1. Benight C. C. Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy / C.C. Benight, A. Bandura // Behavior Research and Therapy. – 2004. – Vol. 42. – P. 1129–1148.
2. Cieślak R. Coping self-efficacy mediates the effects of negative cognitions on posttraumatic distress / R. Cieślak, C.C. Benight, V.C. Lehman // Behaviour Research and Therapy. – 2008. – Vol.46. – P. 788–798.
3. Foa E.B. The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): Development and Validation / E.B. Foa, A. Ehlers, D.M. Clark, D.F. Tolin, S.M. Orsillo // Psychological Assessment. – 1999. – Vol. 11 (N. 3). – P. 303–314.
4. Friedman, M. J., Schnurr, P. P., McDonagh-Coyle, A. "Post-traumatic stress disorder in the military veteran". Psychiatric clinics of North America, v.17, No.2, c.265–277.
5. Hofer H.-G. War, Trauma, and Medicine in Germany and Central Europe (1914- 1939). / H.-G. Hofer, C.-R. Prüll, W. U. Eckart. – Freiburg: Centaurus – 2011. – 203 p.
6. Horowitz M. J. A prediction of delayed stress response syndromes in Vietnam veterans / M. J. Horowitz, G.F. Solomon // Journal of Social Issues. – 1975. – Vol.

- 31 (N. 4). – P. 67–80.
7. Paul O. Da Costa's syndrome or neurocirculatory asthenia / O. Paul // *British Heart Journal*. – 1987. – Vol. 58 (4). – P. 306–315.
 8. Solomon Z. The contribution of wartime, pre-war and post-war factors to self-efficacy: A longitudinal study of combat stress reaction / Z.Solomon, R.Benbenishty, M.Mikulincer // *Journal of Traumatic Stress*. – 1991. – Vol. 4. – P. 345–361.
 9. Startup M. The role of self-blame for trauma as assessed by the Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): A self-protective cognition? / M.Startup, L.Makgekgenene, R. Webster // *Behaviour Research and Therapy*. – 2007. – Vol. 45. – P. 395–403.
 10. Агресія. Анексія. Конфлікт. Соціально-педагогічна та психологічна відповідь на виклики для дітей : методичні рекомендації для педагогів дошкільних навчальних закладів. – К. : Агентство “Україна”. – 2016. – 100 с.
 11. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін., за ред. Н. В. Пророк. – Слов'янськ: ПП «Кандлер», 2015. - 84 с.
 12. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілашук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.
 13. Съедин С. И. Психологические последствия воздействия боевой обстановки / С. И. Съедин, Р. А. Абдурахманов. – М.: МО РФ, 1992. – 69 с.
 14. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Издательство «Питер», 2007. – 400 с.

Transliteration of References:

1. Benight C.C. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy / C.C. Benight, A. Bandura // *Behavior Research and Therapy*. Vol. 42. P. 1129–1148.
2. Cieślak R. (2008). Coping self-efficacy mediates the effects of negative cognitions on posttraumatic distress / R. Cieślak, C.C. Benight, V.C. Lehman // *Behaviour Research and Therapy*. Vol.46. P. 788–798.
3. Foa E.B. (1999). The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): Development and Validation / E.B. Foa, A. Ehlers, D.M. Clark, D.F. Tolin, S.M Orsillo // *Psychological Assessment*. Vol. 11 (N. 3). P. 303–314.
4. Friedman, M. J., Schnurr, P. P., McDonagh-Coyle, A. "Post-traumatic stress disorder in the military veteran". *Psychiatric clinics of North America*, V.17, No.2, p. 265–277.
5. Hofer H.-G. (2011). War, Trauma, and Medicine in Germany and Central Europe (1914- 1939). / H.-G. Hofer, C.-R. Prüll, W. U. Eckart. Freiburg: Centaurus. 203 p.
6. Horowitz M.J. (1975). A prediction of delayed stress response syndromes in

- Vietnam veterans / M. J. Horowitz, G. F. Solomon // Journal of Social Issues. Vol. 31 (N. 4). P. 67–80.
7. Paul O. (1987). Da Costa's syndrome or neurocirculatory asthenia / O. Paul // British Heart Journal. Vol. 58 (4). P. 306–315.
 8. Solomon Z. (1991). The contribution of wartime, pre-war and post-war factors to self-efficacy: A longitudinal study of combat stress reaction / Z. Solomon, R. Benbenishty, M. Mikulincer // Journal of Traumatic Stress. Vol. 4. P. 345–361.
 9. Startup M. (2007). The role of self-blame for trauma as assessed by the Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI): A self-protective cognition? / M. Startup, L. Makghegenene, R. Webster // Behaviour Research and Therapy. Vol. 45. P. 395–403.
 10. Agresiia. Aneksiia. Konflikt. Sotsialno-pedahohichna ta psykhohichna vidpovid na vyklyky dlia ditei (Aggression. Annexation. Conflict. Socio-pedagogical and psychological response to the challenges for children): metodychni rekomendatsii dlia pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv. K.: Ahentstvo "Ukraina". 2016. 100 s.
 11. Dopomoha ditiam, postrazhdalym vnaslidok voiennoho konfliktu: Dovidnyk vykhovatelii doshkilnoho navchalnoho zakladu (Assistance to children affected by a military conflict: A guide to a preschool educational institution) / N. V. Prorok, S. A. Honcharenko, L. O. Kondratenko ta in., za red. N. V. Prorok. – Sloviansk: PP «Kantsler», 2015. – 84 s.
 12. Profilaktyka postravmatychnykh stresovykh rozladiv: psykhohichni aspekty (Prevention of post-traumatic stress disorder: psychological aspects). Metodychnyi posibnyk / Upor. : D. D. Romanovska, O. V. Ilashchuk. – Chernivtsi : Tekhnodruk, 2014. – 133 s.
 13. Sjedin S. Y. (1992). Psykhohycheskye posledstvyia vozdeistvyia boevoi obstanovky (Psychological consequences of the impact of the combat situation) / S. Y. Sjedin, R. A. Abdurakhmanov. M.: MO RF. 69 c.
 14. Freid Z. (2007). Psykhohyia bessoznatelnoho (Psychology of the Unconscious) / Z. Freid. SPb.: Yzdatelstvo «Pyter». 400 s.

Author

Anna Georgievna TSVETKOVA
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and
Psychology of Preschool Education and Children's Creativity,
National Pedagogical University by M.P. Drahomanov,
Kyiv, Vyshhorod, Ukraine
E-mail: tsvetkova1271@gmail.com*

Sofya Olehivna DOVBNIA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education and Children's Creativity,

National Pedagogical University by M.P. Drahomanov,

Kyiv, Ukraine

E-mail: so.dovbnia@gmail.com

Raisa Andriivna SHULYGINA

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,

Department of Pedagogy and Psychology of

Preschool Education and Children's Creativity,

National Pedagogical University by M.P. Drahomanov,

Kyiv, Ukraine

E-mail: shulyhina@gmail.com

Kateryna Vitalivna VASYLETS

Master's Degree in Preschool Education,

National Pedagogical University by M.P. Drahomanov,

Kyiv, Ukraine

E-mail: rinavasilets@gmail.com

Abstracts

ГАННА ЦВЕТКОВА, СОФІЯ ДОВБНЯ, РАЙСА ШУЛИГІНА, КАТЕРИНА ВАСИЛЕЦЬ. **Посттравматичний синдром у дітей дошкільного віку: сутність, зміст, шляхи подолання.** У статті розкрито сутність посттравматичного синдрому (у подальшому – ПТС); виокремлено чинники та симптоми посттравматичного стресового розладу (у подальшому – ПТСР); виділено підходи до діагностування означених явищ; проаналізовано травматичні події й особливості психофізіологічних предикторів, що можуть свідчити про більшу вірогідність розвитку травматичного розладу в дітей дошкільного віку. В ході дослідження схарактеризовано психолого-педагогічні умови ефективного подолання посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку. Розкрито етапи і зміст професійної діяльності психолога з дітьми, з метою ранньої діагностики й чіткого визначення алгоритму роботи, що дозволяє своєчасно надати допомогу дитині, а також

оптимізувати затрати часу на діагностику та фіксацію даних.

Ключові слова: посттравматичний синдром, симптоми посттравматичного стресового розладу, діти дошкільного віку.

HANNA TSVETKOVA, SOFIA DOVBNYA, RAISA SHULYGINA, KATERYNA VASYLETS. **Zespół stresu pourazowego u dzieci w wieku przedszkolnym: istota, meritum, sposoby przezwyciężania.** Artykuł ukazuje istotę stresu pourazowego (PTSD); wyodrębnia czynniki i objawy zespołu stresu pourazowego; wskazuje podejścia do diagnozowania tego zjawiska; przeanalizowano wydarzenia traumatyczne oraz cechy predyktorów psychofizjologicznych, które mogą wskazywać na większe prawdopodobieństwo wystąpienia stresu pourazowego u dzieci w wieku przedszkolnym. W trakcie badań scharakteryzowano psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania skutecznego przezwyciężania zespołu stresu pourazowego u dzieci w wieku przedszkolnym. Przedstawiono etapy i istotę pracy zawodowej psychologa z dziećmi, mając na celu wczesną diagnozę i precyzyjne określenie algorytmu pracy, co pozwala na terminowe udzielenie pomocy dziecku, a także optymalizację czasu poświęconego na diagnozę i zbieranie danych.

Słowa kluczowe: zespół stresu pourazowego, objawy zespołu stresu pourazowego, dzieci w wieku przedszkolnym.

* Матеріал підготовлено у 2017 році (коли тривав 4-й рік війни, яку в 2014 році розпочала Росія проти України) і вперше представлено на I-й Міжнародній Міждисциплінарній Асамблеї «“ПІТСР: дорослі, діти та родини в ситуації війни” (8-10 грудня 2017 року, м. Київ, Україна) (Ред.)

Contents

1. INTERNAL MIGRATION AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN CONDITIONS OF WAR	3
SUSANNA ANGELOVA, IHOR VYNOKUROV Methodology of a traveling peacekeeping camp for teenagers whose lives were affected by hostilities in eastern Ukraine.	4
IRYNA ARSHAVA, KOSTIANTYN KUTOVYY, INNA ARSHAVA Psychological characteristics of adolescents with a tendence to suicidal behavior.	18
O.V. GOLUB, V.V. MAKARCHUK Peculiarities of social adaptation of first-graders (orphans and children deprived of parental care) to the conditions of a boarding school.	30
OKSANA KRAJEVA To problem of psychological analysis of definition of "Self-Concept" in structure of personality of teens during transformation changes.	49
Svitlana KUZNETSOVA The problem of terrorism in the work of psychologist with children of primary school age.	61
Vira KUZMENKO Individual and psychological features of development and upbringing of preschool children from the families of ATO participants and internally displaced persons.	69
IRYNA LUTSENKO Child-centrism as a methodological concept of upbringing and development of preschool children from the families of ATO participants and internally displaced people.	85

HALYNA LYALYUK.

The peculiarities of the psychological and pedagogical guidance of the orphans that survived psycho-traumatic circumstances of war. 96

KATERYNA LYASHENKO.

Peculiarities of the teacher's innovative activity in the context of the formation of pedagogical skills in the conditions of military operations. 109

LIDIJA PAKHOMOVA, VALENTYNA ANGOLENKO

Training of social teachers for use of innovative methods in social education of children from among internally displaced persons with demonstration of the PTSD. 120

2. PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO PRESCHOOL CHILDREN IN MARTIAL LAW CONDITIONS..... 132

DMYTRO PRASOL

The use of the algorithm-schema in the training of psychologists and social workers to work with a child of primary school age in a situation of experiencing the death of a parent. 133

**Anna TSVETKOVA, Sofia DOVBANYA, Raisa SHULIGINA,
Kateryna VASYLETS**

Post-traumatic syndrome of preschool children: the nature, content, ways of overcoming. 146

Spis treści

1. MIGRACJE WEWNĘTRZNE I WSPARCIE PSYCHOLOGICZNE W WARUNKACH WOJENNYCH	3
SUSANNA ANGELOVA, IHOR VYNOKUROV Metodologia wędrownego obozu pokojowego dla nastolatków, których życie zostało dotknięte działaniami wojennymi na wschodzie Ukrainy.	4
IRYNA ARSHAVA, KOSTIANTYN KUTOVYI, INNA ARSHAVA Cechy psychologiczne nastolatków skłonnych do zachowań samobójczych. Teoretycznie i empirycznie uzasadniono związek cech psychologicznych nastolatków ze skłonnością do zachowań samobójczych.	18
O. GOLUB, V. MAKARCHUK Specyfika adaptacji społecznej pierwszoklasistów (sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej) do warunków internatu.	30
OKSANA KRAIEVA Do problemu analizy psychologicznej definicji „pojęcia Ja” jako samopostrzegania w strukturze osobowości w okresie dojrzewania podczas zmian transformacyjnych.	49
SVITLANA KUZNIETSOVA Problem terroryzmu w pracy psychologa z uczniami w wieku wczesnoszkolnym.	61
VIRA KUZMENKO Indywidualno-psychologiczne cechy rozwoju i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na Wschodzie Ukrainy i osób wewnętrznie przesiedlonych.	69

IRYNA LUCENKO

Dzieciocentryzm jako koncepcja metodologiczna
wychowania i rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym
z rodzin uczestników operacji antyterrorystycznej na
Wschodzie Ukrainy i osób wewnętrznie przesiedlonych. 85

GALYNA LYALYUK

Specyfika wsparcia psychologiczno-pedagogicznego
dla sierot, które doświadczyły traumatycznych
wydarzeń w okolicznościach wojny. 96

KATERYNA LYASHENKO

Specyfika działalności innowacyjnej nauczyciela
akademickiego w kontekście kształtowania
doskonałości dydaktycznej w warunkach działań wojennych. . 109

LIDIJA PAKHOMOVA, VALENTYNA ANGOLENKO

Przygotowanie pedagogów społecznych w zakresie
stosowania metod innowacyjnych w wychowaniu
społecznym dzieci z grupy osób wewnętrznie
przesiedlonych z objawami zespołu stresu
pourazowego (PTSD). 120

2. POMOC PSYCHOLOGICZNA DZIECIOM W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W WARUNKACH STANU WOJENNEGO. 132

DMYTRO PRASOL

Wykorzystanie schematu blokowego w przygotowaniu
psychologów i pracowników socjalnych do pracy z
dzieckiem w wieku edukacji wczesnoszkolnej, gdy
doświadczyło ono śmierci jednego z rodziców. 133

**HANNA TSVETKOVA, SOFIA DOVBNYA, RAISA
SHULYGINA, KATERYNA VASYLETS**

Zespół stresu pourazowego u dzieci w wieku
przedszkolnym: istota, meritum, sposoby przezwycięzania. . . 146

Зміст

1. ВНУТРІШНЯ МІГРАЦІЯ І ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА В УМОВАХ ВІЙНИ	3
СУСАННА АНГЕЛОВА, ІГОР ВІНОКУРОВ	
Методологія мандрівного миротворчого табору для підлітків, життя яких торкнулися бойові дії на сході України.	4
ІРИНА АРШАВА, КОСТЯНТИН КУТОВИЙ, ІННА АРШАВА	
Психологічні особливості підлітків, схильних до суїцидальної поведінки.	18
О.В. ГОЛУБ, В.В. МАКАРЧУК	
Особливості соціальної адаптації першокласників (дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування) до умов інтернатного закладу.	30
ОКСАНА КРАЄВА	
До проблеми психологічного аналізу дефініції «я-концепція» в структурі особистості підліткового віку під час трансформаційних змін.	49
СВІТЛАНА КУЗНЕЦОВА	
Проблема тероризму у роботі психолога з дітьми молодшого шкільного віку.	61
ВІРА КУЗЬМЕНКО	
Індивідуально-психологічні особливості розвитку та виховання дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та внутрішньо-переміщених осіб.	69

ІРИНА ЛУЦЕНКО

Дитиноцентризм як методологічний концепт виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо переміщених осіб. 85

ГАЛИНА ЛЯЛЮК

Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. . 96

КАТЕРИНА ЛЯШЕНКО

Особливості інноваційної діяльності викладача в контексті формування педагогічної майстерності в умовах військових дій. 109

ЛІДІЯ ПАХОМОВА, ВАЛЕНТИНА АНГОЛЕНКО

Підготовка соціальних педагогів до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей із числа внутрішньо переміщених осіб із проявами ПТСР. 120

2. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. 132

ДМИТРО ПРАСОЛ

Використання алгоритм-схеми у підготовці психологів та соціальних працівників до роботи з дитиною молодшого шкільного віку в ситуації переживання нею смерті одного з батьків.. . . . 133

ГАННА ЦВЕТКОВА, СОФІЯ ДОВБНЯ, РАЇСА ШУЛИГІНА, КАТЕРИНА ВАСИЛЕЦЬ

Посттравматичний синдром у дітей дошкільного віку: сутність, зміст, шляхи подолання. 146

WORK APPLICATION

Editorial Board EHS:S&S Takes the evaluation and publication of original materials, previously unpublished texts and only the ones that at the same time do not pass any publishing process.

Language(s) of publication: English, Polish. Possibility of the publication to further the stated languages - by the decision of the editorial board.

Authors who wish to publish the article in „European Humanities Studies: State and Society“, must send it to the E-mail: ehs.state@gmail.com, contains information about the author: academic degree and academic title, place of work (university, college, department), city, country, e-mail address.

After the successful Peer-review materials obtained the author will receive official notification of acceptance of an article for publication and preparation for publication. After receiving such notice, the author directs the editorial board of the Declaration of the author (download): print, fill out "by hand", sign, scan and send by e-mail edition: ehs.state@gmail.com

Declaration of the author:

- confirms that his / her text does not violate the rights of third parties, and is not in consideration for publication in any edition;
- confirms the accuracy and completeness of the copyright data (affiliation);
- agrees to submit personal information in electronic and printed form;
- in the case of collective work, the authors indicate the proportion of personal contributions (in accordance with the recommendations of the Ministry of Science and Higher Education, and in order to counter the practice of "ghostwriting" and "guest authorship").

Payment of printing costs (when it is necessary) carried out by the author only after the successful completion of a preliminary review procedure and the adoption of the Declaration of the editorship of the author.

Edition does not pay fees for the publication of the texts on the pages of the EHS:S&S. The editors reserve the right to make minor changes and reductions in the articles, which have no influence on their content, notifying the author.



**THE JOURNAL IS AVAILABLE ONLINE IN THE FOLLOWING DATABASES /
CZASOPISMO JEST DOSTĘPNE ONLINE W BAZACH:**



Index Copernicus International (<http://www.indexcopernicus.com>)

Link: <http://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=46623>



Biblioteka Narodowa (https://alpha.bn.org.pl/search*pol)



Polska Bibliografia Naukowa (<https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/works/734610>)



Centrum NUKAT (<http://katalog.nukat.edu.pl/lib/item?id=chamo:3718161&theme=nukat>)

<http://ehs.eeipsy.org> (OJS access on-line)

Address for correspondence of the Editorial
European Humanities Studies: State and Society

Adres korespondencyjny redakcji
European Humanities Studies: State and Society

E-mail: ehs.state@gmail.com

**Website /
Adres strony internetowej**

<http://ehs.eeipsy.org>



EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society /
EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. –
Issue 3, 2023 - (Poland - Ukraine)



International Publishing / Międzynarodowe Wydawnictwo

East European Institute of Psychology (EEIP) / Wschodnioeuropejski Instytut Psychologii
Oddział w Krakowie (Polska) - 30-009 Kraków
tel. +48 797 325 749
Oddział w Kijowie (Ukraina) - 03039, Kijów, Ukraine
str. Holosiivska 13, of. 528-530, 03039, Kyiv, Ukraine
tel. +380442570710, +380443608622
e-mail: ehs.state@gmail.com

Partnership / Współpraca

Polska Akademia Nauk, pl . Defilad 1, 00-901 Warszawa, Poland (Przedstawicielstwo w Kijowie)

Fundacja im. M. Reja, Kraków
ul. Nad Potokiem 20, 30-830 Kraków, Poland