

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Едуард Помиткін
Зінаїда Становських

**ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Практичний посібник

Київ - 2022

УДК: [159.9:005.22]:303.443:331.102.24:37.0113-031(НУШ)(07)
П55

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України на засіданні від 8 листопада 2022 року, протокол №. 14.

Рецензенти:

Литвинчук Леся Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету.

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

П55 Едуард Помиткін, Зінаїда Становських. Психолого-методичний супровід професійної діяльності педагога Нової Української Школи: практичний посібник [за ред. Олени Ігнатович]. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. 2022. 196.

ISBN

У посібнику висвітлюються актуальні проблеми професійної діяльності педагога Нової Української Школи та психологічні аспекти процесу його самореалізації. Наводяться дефіцитарні та бутєві мотиви самореалізації особистості вчителя. Оприлюднюються результати дослідження структури професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи у взаємодії ціннісно-сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів.

Окрему увагу приділено розгляду соціально-психологічних умов самореалізації педагогів Нової Української Школи. У цьому контексті аналізується вплив пандемії, ціннісної дезорієнтації у суспільстві та пришвидшеної інформатизації на перебіг емоційних переживань вчителів Нової української школи в період тривалого карантину.

Актуальність посібника посилена розглядом особливостей професійної самореалізації вчителя в умовах війни в Україні. Виокремлюються фактори, які створюють перешкоди на шляху професійної самореалізації вчителів НУШ у період війни, наводяться принципи положення побудови психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів.

Матеріали посібника будуть корисними для психологів, педагогів, наукових працівників, керівників освіти.

УДК: [159.9:005.22]:303.443:331.102.24:37.0113-031(НУШ)(07)
П55

ISBN

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
© Едуард Помиткін
© Зінаїда Становських

ЗМІСТ

Передмова.....	4
РОЗДІЛ І.	
ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	5
1.1. Професійна самореалізація як потреба розвитку особистості.....	6
1.2. Самореалізація та наставництво на різних етапах життєвого шляху особистості	15
1.3. Соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час карантину.....	24
1.4. Соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час війни.....	39
1.5. Психолого-методичний супровід професійної діяльності педагогів в умовах воєнних дій	47
1.6. Миротворча освіта як предмет професійної діяльності вчителя.....	51
РОЗДІЛ ІІ.	
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	73
2.1. Проблема психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога Нової Української Школи у контексті викликів сучасності.....	73
2.2. Дослідження актуальних методичних та психологічних потреб вчителів НУШ в складних умовах реалізації професійної діяльності	101
2.3. Технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогів НУШ.....	124
2.4. Практичні матеріали для з психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога НУШ у період активних воєнних дій та повоєнний час.....	141
РОЗДІЛ ІІІ.	
КРИЗОВА ІНТЕРВЕНТНА ДОПОМОГА ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ.....	185
3.1. Методика кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам	185
3.2. Чинники зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям. Наслідки кризи.....	191
3.3. Програма кризової допомоги.....	192

Передмова

Концепція Нової Української Школи стрімко увійшла в освітній простір початкової школи, даруючи надію на краще вчителям, батькам і дітям. Відсутність оцінювання дітей початкової школи, більш вільна поведінка у класі, обмеження домашніх завдань – усе це сприймалося дітьми та батьками як значні кроки до гуманізації освітнього процесу.

Разом із цим нові умови стали непростим випробуванням для вчителів, які багато років ґрунтували свою діяльність на провідних ідеях колективізму класиків радянської педагогіки. Однак за останні роки світ змінився кардинально.

Пандемія Covid -19 зумовила стрімкі зміни не тільки в окремих країнах, але в масштабі людства загалом. Найдієвішим засобом протидії поширенню захворювання міжнародна спільнота визнала впровадження карантину, самоізоляцію. Відповідно до наказу МОН України «Про організаційні заходи для запобігання поширення коронавірусу COVID-19» від 16.03.2020 № 406 на період карантину педагогічні працівники мають право працювати у гнучкому (дистанційному) режимі роботи з використанням технологій та онлайн ресурсів для дистанційного навчання.

Однак мати право ще не означає вміти та мати необхідні навички. Особливо важким перехід на дистанційне навчання став для літніх вчителів, які взагалі не звикли працювати з комп'ютером і не мали підготовки до здійснення онлайн навчання.

Як показав час і всі наступні світові події, перехід в онлайн і гібридний режими діяльності можна вважати виправданим – він дозволив не припиняти навчальний процес ані під час карантину, ані під час війни.

Педагогічна діяльність передбачає натхнення, творчість, спонтанність та інноваційність. Ці вищі рівні розвитку особистості мають базуватися на

задоволених нижчих потребах людської природи – безпеці, сприятливих умовах праці, гідній заробітній праці тощо.

Як відбувалася самореалізація педагогів НУШ до під час карантинних обмежень? Чи можуть вони гідно реалізовувати власний професійний потенціал в умовах війни в Україні? Ці та багато інших надважливих питань знайшли своє відображення в дослідженнях співробітників відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, які продовжують свою діяльність у цих самих екстремальних умовах. Матеріали посібника допомагають досягнути процес професійної самореалізації як потребу розвитку особистості, розглянути соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час карантину та під час війни в Україні, накреслити напрями психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів.

РОЗДІЛ І.

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У цьому розділі практичного посібника представлені матеріали, у яких: розглянуто сутність професійної самореалізації як потреби розвитку особистості; описані соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час карантину; наведена анкета, створена для дослідження структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи; висвітлені соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час війни; представлений опитувальник, розроблений для виявлення тенденцій професійної самореалізації вчителів до пандемії, з початком пандемії та з початком війни; психолого-методичний супровід професійної діяльності педагогів в умовах воєнних дій; з'ясовані основні напрями психологічного супроводу

суб'єктів навчання в умовах воєнного стану; емпірично обґрунтовано ідеї про миротворчу освіту як предмет професійної діяльності вчителя та про актуальність впровадження в систему освіти України і різних країн світу міжнародного миротворчого модулю, обов'язкового для вивчення.

1.1. Професійна самореалізація як потреба розвитку особистості

Термін «реалізація» походить від латинського слова «realis» і в філософському розумінні визначається як здійснення будь-чого, втілення в життя певного плану, проекту, ідеї, намірів тощо. Психологічний контекст поняття трактується як збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей [33].

Ідея самореалізації особистості зародилася у філософських системах минулого (Аристотель, Ф. Бекон, Л. Фейєрбах, Гегель та ін.).

В українській філософській спадщині самореалізацію розглядали як практичну діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошуки нею сенсу життя, виконання вищого призначення, виявлення і розвиток власних потенціалів (М. Бердяєв, В. Винниченко, І. Зязюн, М. Коцюбинський, Г. Сковорода, Л. Українка).

У ідеях гуманістичної психології самореалізація ототожнюється з самоактуалізацією людини, сенсом її буття [19]. Цей сенс може бути вітальним (біологічне «Я»), соціально зорієнтованим (соціальне «Я») або духовним (духовне «Я» особистості).

Однією з найвідоміших зарубіжних психологічних концепцій, що описує різні рівні самореалізації, є теорія мотивації А. Маслоу. До складу людських потреб вчений включав потреби фізіологічні, потреби у безпеці, у любові та приналежності до людської спільноти, в оцінці та повазі, а також потреби самоактуалізації (реалізації потенцій, здібностей і талантів людини). Незадоволені потреби призводять до психічних розладів, неврозів.

Слід визнати, що ця частина теорії мотивації А. Маслоу широко використовується не тільки у психологічних дослідженнях, але й у галузях економіки, менеджменту, правознавства, управління персоналом, що свідчить про її достатню універсальність, спроможність пояснити мотиви поведінки значної кількості людей. Разом з тим, твердження, що вершинною потребою особистості є потреба у соціальній самоактуалізації видається дещо сумнівним.

До його заперечення, зокрема, призводить розуміння людської історії не тільки як історії безперервних війн та політичних маніпуляцій, але й як процесу розвитку самої людини, її удосконалення та духовного зростання. Саме цей аспект історії, на жаль, найменшою мірою висвітлений у шкільних підручниках. Якщо ж поставити запитання про найвищі досягнення людства, то, безперечно, відповідь має містити саме те, що підносить людину над усім тваринним світом планети – людяність, духовність, які мають стати основним предметом психологічного пізнання.

У своїх більш пізніх працях А. Маслоу розподіляв психологію на 2 види: дефіцитарну та буттєву. Дефіцитарна психологія зосереджує увагу на вивченні поведінки, метою якої є задоволення природних потреб людини (голод, біль, страх). Буттєва психологія, навпаки, вивчає метамотивацію, поведінку людини та її переживання на стадії найвищої усвідомленості. Буттєві цінності – істина, доброта, краса, цілісність, дихотомічна трансцендентність, досконалість, справедливість, описані А. Маслоу, ідентичні цінностям духовним. Важливим показником особистісного зростання вчений вважав буттєву любов – любов до сутності іншої людини, її життя, любов, яка не прагне до володіння своїм предметом, а цінує найкраще, що є в іншій людині. Буттєва любов викликає вершинні переживання, її описують тими ж піднесеними словами, які використовують при описах глибинних релігійних переживань.

Розгляд духовного аспекту людської історії спрямовує нашу увагу до взірців зовсім не стандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості. В чому ж психологічні витoki цієї поведінки? Узагальнені результати дослідження життєвих шляхів духовних подвижників в історії людства дозволяють стверджувати, що мотиви їх поведінки виходять за межі біологічних інстинктів і соціальних орієнтирів, притаманних більшості. В основі мотивації особистості з високим духовним потенціалом є мотиви духовного самовдосконалення (відтворення прекрасного та досконалого у собі), служіння (допомоги потребуючим, примноження добра), мудрості (пошук і примноження істини), праведності (дотримання духовних принципів, відтворення гармонії у власному житті) та святості (прийняття та виконання духовної місії, духовне подвижництво) (рис. 1). Розглянемо ці мотиви детальніше.

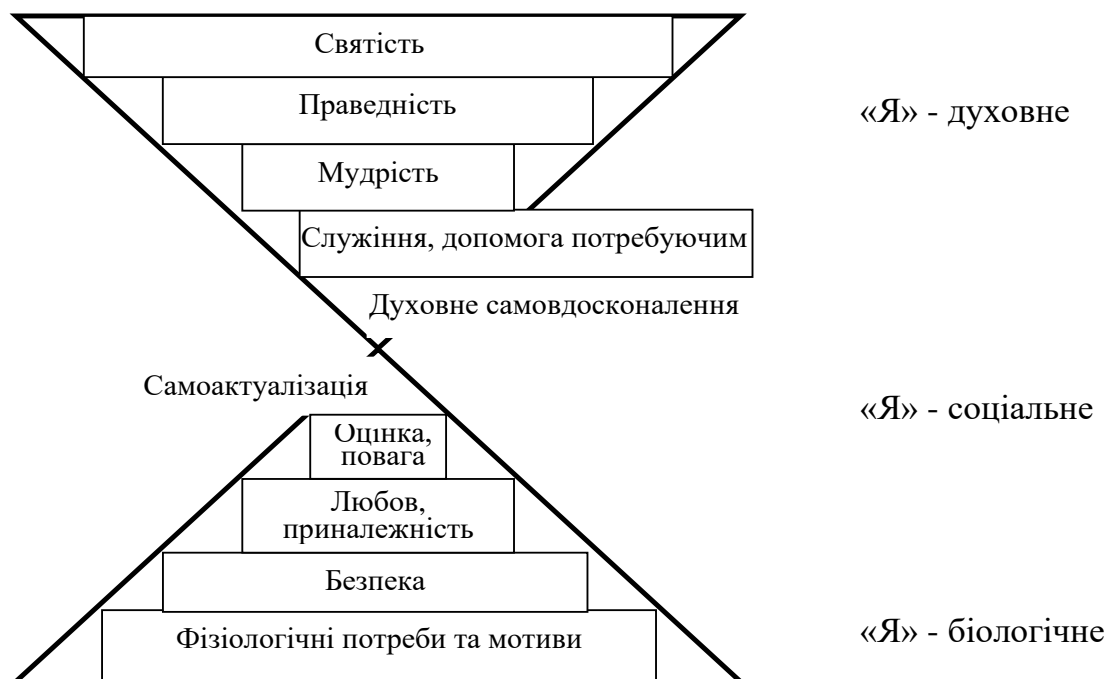


Рис. 1. Мотивація духовного розвитку особистості, побудована на основі піраміди потреб за А. Маслоу.

Виникнення мотивів духовного самовдосконалення іноді є процесом, детермінованим із-зовні, а іноді – результатом внутрішніх перетворень. Як зазначив С. Гроф, «буває, що «нормальна» людина із здивуванням і занепокоєністю помічає у своєму внутрішньому світі іноді раптові, іноді поступові зміни. Вони можуть настати після смуги розчарувань або після емоційного шоку, такого, як втрата улюбленої рідної людини або близького друга. Але нерідко зміни відбуваються без особливих причин у період насолодження міцним здоров'ям та добробутом. Вони починаються з відчуття незадоволеності, неповноти, коли людині здається: «Щось упущено». Це «щось» є нематеріальним та невизначеним, навпаки, воно ілюзорне, його неможливо описати словами.

До подібного стану додається в різній мірі почуття нереальності та порожнечі звичайного життя. Особисті справи, які раніше поглинали всю увагу та інтерес, психологічно начебто відходять на другий план, втрачають свою важливість і цінність. Виростають нові проблеми. Індивід намагається зрозуміти витoki та мету життя, задається запитанням, чому так багато речей він сприймав на віру. Наприклад, яке значення мають його особисті страждання та страждання інших людей? Про яку справедливість можна казати, якщо так багато нерівності в долях людей?» [3, с. 44-45].

Пошук відповідей на найважливіші життєві питання є свідченням психологічної «дорослості», зрілості особистості. Мотиви духовного самовдосконалення є виявом свідомої волі, спрямованої на перетворення себе у відповідності до ідеального «Я», досягнення нових вершин у різних життєвих сферах. Значною мірою трансцендентні уявлення про досконале, ідеальне визначають життєвий шлях людини.

У випадку хибності ідеалів і цінностей, самовдосконалення має деструктивний вектор. Тоді людина вдосконалює шкідливі для себе та оточуючих навички, моделі поведінки. Наприклад, злодій може

вдосконалювати свою майстерність відмикання сейфів, а маніпулятор - власну здатність підкорення своїй волі інших людей.

На противагу цьому людина, яка прагне до духовної самореалізації, проявляє відповідальність за власне життя, спрямованість своєї поведінки та діяльності, життєтворчості у напрямі Краси, Добра та Істини.

У віковому вимірі потреба у самовдосконаленні проявляється несвідомо ще в ранньому дитинстві, коли природа спонукає дитину безліч разів повторювати ті ж самі дії, доводячи прості навички до досконалості, опановуючи власне тіло. Надалі підліток починає звертати все більше уваги на своє відображення в дзеркалі, пропорції тіла. Хлопці намагаються збільшити м'язи, а дівчата використовують косметику для покращення власної привабливості. В юності з розвитком свідомості та самосвідомості духовне самовдосконалення може перетворитися в усвідомлену потребу особистості, коли вона прагне покращити характер, позбутися шкідливих звичок, стати більш свідомою, розвинути волю тощо.

Коли людина впевнено йде шляхом духовного самовдосконалення, вона хоче поділитися своїми знахідками та відкриттями з іншими. Так формується мотивація служіння, допомоги потребуючим, яка є відображенням ідеальних уявлень людини про Добро, спонукає особистість до присвяти власного життя життю ближніх, до пошуку адекватних методів і засобів допомоги нужденним. Дієва допомога може бути не тільки матеріальною: іноді для людини є життєво необхідні добре слово, погляд, позитивна емоція.

Мотиви служіння, допомоги потребуючим зумовлюють відповідальність людини, передусім, по відношенню до інших, до світу в цілому. Якщо людина не відчуває себе потрібною хоч для когось, життя видається їй позбавленим сенсу. Так втрата близьких, друзів сприймається як одне з найважчих життєвих випробувань.

Показовою у плані самовідречення є клятва Бодхисаттви, яка зазвичай виголошується на завершення буддійських церемоній і є вираженням і підтвердженням щирого прагнення жити заради блага всіх:

«Наскільки б не були незчисленні живі істоти, присягаюся, що всі вони будуть врятовані!

Наскільки б не були незчисленні мої недоліки, присягаюся, що викореню їх усі!

Якою б незбагненною не здавалася Дхарма, присягаюся, що спіткаю її!

Яким би незбагненим не здавався стан Будди, присягаюся, що досягну його!»

У віковому вимірі мотивація служіння, допомоги потребуючим може виникати як наслідок отримання дитиною любові та турботи від батьків, рідних, коханих людей. Накопичення достатньої кількості цієї позитивної життєвої енергії призводить до виникнення потреби її передачі іншим. Так, стаючи батьками, чоловіки й жінки намагаються передати дітям найкраще, що отримали від своїх батьків. Надалі, з розвитком свідомості людина може осягнути, що увесь світ — її сім'я, яка може потребувати посвяти та служіння.

Допомагаючи іншим, людина нерідко припускається помилок, може нав'язувати свою допомогу, що сприймається як «ведмежа послуга».

Прагнення передбачати наслідки власних слів і дій спрямовує особистість на осягнення мудрості.

Мотивація мудрості зумовлює прагнення до постійного самопізнання та збагачення знань, пошуку найціннішої інформації, осмислення подій власного життя та життя оточуючих, упорядкування та усвідомлення життєвого досвіду. Показовою в цьому контексті є притча про царя Соломона, який замість слави, багатства та всяких гараздів попросив у Бога мудрості. У результаті він отримав і мудрість, і багатства, і безліч інших благословень. Для набуття мудрості вік людини та розмаїття її досвіду не є

визначальними — важливішим є здатність до осмислення досвіду, свідомого ставлення до життя. Так, і в похилому віці деякі люди не бачать причинно-наслідкових зв'язків між подіями, скаржаться на незрозумілу долю. Для інших — кожна подія, кожна зустріч несе сакральний зміст, все існуюче складається в єдиний візерунок життя. Мудра людина робить якнайменше життєвих помилок та здатна ділитися своєю мудрістю з тими, хто готовий до її сприйняття.

Розвиток духовного потенціалу особистості відбувається також завдяки орієнтації на такі мотиви як **праведність** і **святість**. Під праведністю (від «правильності», «правоти», «правди») розуміють здатність жити за законами совісті, простоти й відвертості, дотримання людиною загальнолюдських принципів існування. У релігійному розумінні праведність співвідноситься з уникненням гріха. Мотиви праведності сприяють реалізації ідей Краси, Добра та Істини у повсякденному житті людини, спонукають до гармонізації особистого життя з життям Природи, Всесвіту, спрямовують слова, вчинки та дії в русло духовних цінностей, загальнолюдської моралі.

Праведність особистості робить її гідною для наслідування не тільки сучасниками, але й прийдешніми поколіннями. Основи праведності прописані в усіх релігійних і світських законах людства, починаючи від перших скрижалей Моїсея (які він розбив перед натовпом), 10 Заповідей на інших скрижалях, світських законів Гортини (Крит), настанов Ісуса Христа. Аналіз змісту вищих духовних настанов різних часів і народів показує їх приблизну тотожність, орієнтованість на побудову людського життя на засадах Краси, Добра, Істини та Любові. Наприклад, у повчаннях князя Київської Русі Володимира Мономаха (1053-1125) поєднуються уявлення про фізичне, душевне та духовне самовдосконалення людини таким чином:

«Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе.

Зміцнюй тіло й душу, просвітлюй розум.

Будь завтра кращим, ніж ти є сьогодні.

Не давай сильним принижувати слабких.

Не залишай хворих, не забувай про бідних.

Не май гордині ані в розумі, ані в серці.

Пізнавши все добре, пам'ятай, а чого не знаєш — тому навчайся.

Живи для Батьківщини та люби людство».

У процесі соціалізації людини кількість законів, норм, конституцій різних країн постійно зростала, тим самим віддаляючи людину від основного закону Творіння — Любові. Тому, на відміну від соціальної правової орієнтованості, людина, яка дотримується праведності, орієнтується на вищі закони, записані на «скрижалях людського серця», що проявляються в совісті.

Поняття святості у мовному обігу вживають, найчастіше у таких словосполученнях як «свята людина», «свята любов», «свята відданість», «святиє життя», «святиє Письмо», «святий обов'язок», «святиє правда». Близькими до нього є також поняття «освята», «посвята», «присвята». Поняттям святості характеризують найбільш високий ступінь самореалізації духовного потенціалу, коли людина свідомо присвячує свою долю служінню Богу, людям і перетворює власне життя на духовний подвиг. На цьому шляху праведність є попереднім етапом, коли виконання певних правил, настанов і принципів життя призводить до якісно нових перетворень особистості — переходу до духовної свідомості, постійного усвідомлення власного духовного «Я».

У народних і релігійних традиціях різних країн світу святі подвижники зображуються з яскравим світлом над головою — аурую, яка має різні кольорові відтінки. Як правило блакитний символізує рівень духовного вчительства, білий — чистоту та досконалість золотий — святість. У деяких релігійних традиціях канонізація (визнання праведника святим) відбувається ще під час життя, а у християнській традиції — після смерті людини.

Оскільки свята людина відчуває відповідальність не тільки за себе, але й за ближніх, долю людства — досягнення святості пов'язують з усвідомленням абсолютної єдності або всеєдності (В.С. Соловйов). Наприклад, Патанджалі, вважав вищим результатом духовної практики досягнення «ізолюваної Єдності», коли сили природи більше не мають влади над «Я». Саме тоді «Чиста Духовна Свідомість приєднується до Єдиного Першоджерела». Цей рівень характеризується просвітленням (у буддизмі — Нірваною), піднесенням свідомості й розвиненими духовними здатностями. Духовний потенціал у людині стає настільки актуалізованим, що перетворює навіть структуру людського тіла. Так, моці святих, століттями залишаючись нетлінними, допомагають зціленню хворих.

Розглядаючи взаємозв'язок провідних мотивів особистості з особливостями її інтелектуальної діяльності, слід зазначити, що кожний рівень потреб і мотивів задає спрямованість усіх інтелектуальних процесів: сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, уяви.

Так, якщо для людини найактуальнішими є фізіологічні потреби — увага, думки та уява спрямовуються на пошук можливостей їх задоволення (де поїсти, поспати, як відпочити?). Людина шукає відповідні можливості, думає про них, уявляє якими вони можуть бути. Ці думки з'являються найчастіше та мають найбільшу тривалість і інтенсивність. У випадку незадоволеності фізіологічних потреб людина не може зосередитись на чомусь іншому.

Актуальність соціальних потреб зумовлює спрямованість інтелекту на пошук можливостей самоствердження, здобуття влади, поваги, слави і т.п. Якщо ці потреби не задоволені, людина виглядає стурбованою, напруженою, заклопотаною власним іміджем.

Домінантність духовних потреб зумовлює спрямованість мислення та інших інтелектуальних процесів на пошук духовно значущої інформації, засобів самопізнання та можливостей духовного самовдосконалення,

реалізації духовного потенціалу, побудови життєвого шляху на основі Краси, Добра, Істини, Любові, допомоги іншим у процесі життєтворчості. При цьому думки, зумовлені фізіологічними та соціальними потребами, не зникають, але втрачають свою вагомість так само, як втрачають актуальність задоволені на певному рівні дефіцитарні потреби.

Особистість, яка піднеслася на рівень задоволення духовних потреб, влаштовує свої життєві умови таким чином, щоб задовольнити дефіцитарні потреби було не важко («Кесарю — кесарево, а Богу — Боже»). Здійснюючи свідомий контроль власних думок і емоційно-почуттєвих станів, вона не дозволяє невгамовним бажанням заповнити свій розум і дотримується в усьому «золотої середини». Наявність духовної мотивації (мотиви духовного самовдосконалення, служіння, мудрості, праведності та святості) має розглядатися як свідчення актуалізації духовного потенціалу особистості. Особливо це важливо для педагогічної діяльності.

Професійну самореалізацію вчителя Нової Української Школи доцільно розглядати як процес свідомого розкриття і втілення особистісного потенціалу в умови професійної діяльності. Важливо, що процес самореалізації зумовлений не зовнішніми мотивами, які перебувають поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а її внутрішніми потребами та прагненнями.

1.2. Самореалізація та наставництво на різних етапах життєвого шляху особистості

Самореалізація особистості є, безумовно, результатом її природного, соціального та духовного розвитку. У природі рослина приносить плоди лише після того, як проросте, зміцніє та розквітне. Подібним чином у маленької дитини, яка ще не стала особистістю і тільки наслідує дорослих, потреба в самореалізації виражена мінімально. Однак з часом підліток все частіше проявляє акти непокори дорослим, висловлює власну думку, а юнак,

засліплений і озброєний власним максималізмом, стає здатним відстоювати свої переконання наперекір усьому світу.

Більш зріла людина знаходить соціально прийнятні шляхи і форми самореалізації, доповнюючи досвід людства власними надбаннями. Її самореалізація може відбуватися в різноманітних сферах життєтворчості: у навчанні, у мистецтві, спорті, професійній, політичній чи громадській діяльності.

Спрямованість самореалізації буває різною і не завжди позитивною. Так злодій може самореалізовуватися, вдосконалюючи власну злочинну діяльність, а гідна людина – віддаючи своє життя служінню іншим. Саме цей аспект пов'язаний з духовністю як здатністю присвячувати своє життя Красі, Добру, Істині, пізнанню світу і самопізнанню, самовдосконаленню та втіленню свого духовного потенціалу задля покращення життя на землі. Як саме відбувається цей процес у часі?

Розглянемо більш детально віковий вимір життєвого шляху особистості в єдиній перспективі. Погляди на людське життя як на процес, що складається з певних періодів існували з давніх часів у різних народів. Перші періодизації життєвого шляху, складені у Стародавній Індії та Греції, вже передбачали відповідність життєвих періодів певним цілям і завданням. Зокрема, Піфагор розподіляв життя на весну (дитинство), літо (юність), осінь (зрілі роки) та зиму (старість). Однак тривалість життя сучасної людини з кожним роком зростає, отже вікові межі періодів також можуть змінюватися, а життєві завдання - доповнюватися.

За поданою авторською періодизацією (рис.2) життєвий шлях особистості розподіляється на 4 великі періоди чи етапи – до 24 років, 24-48 років, 48-72 роки та 72-96 років.

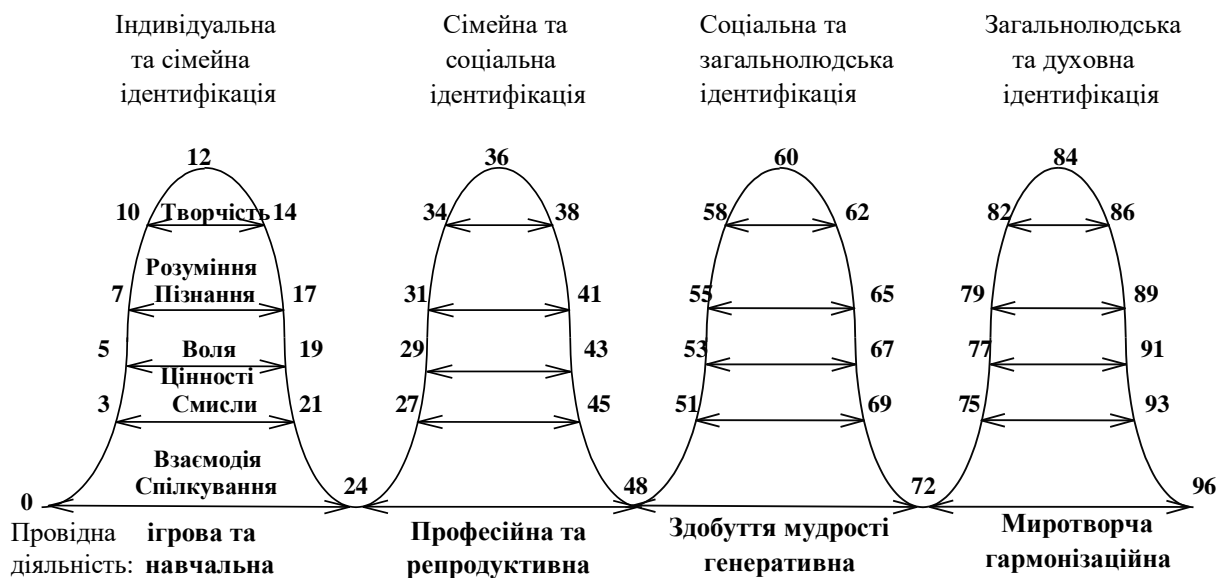


Рис. 2. Вікова періодизація життєвого шляху особистості.

На першому етапі (приблизно до 24 років) дитина вивчає себе саму та ідентифікується з батьками, батьківською сім'єю. Провідними видами діяльності для неї стають ігрова та навчальна. Надалі підлітки та юнаки апробовують батьківське виховання та освіту і набувають власного досвіду. Самореалізація знаходить прояв у вияві інтересів, нахилів і здібностей молодій людині до процесу навчання.

Надалі, на другому етапі (24-48 років), молода людина вирішує завдання вибору професії, оволодіває професійними знаннями, будує та утримує власну сім'ю, отримує досвід соціальної взаємодії. Провідною для неї стає професійна діяльність. При цьому попередні види діяльності не зникають, коли вона грає з власними дітьми, оволодіває корисними навичками соціальної взаємодії. Процес самореалізації відбувається як у професійному колі, так і у створеній сім'ї.

На третьому етапі (48-72 роки) людина може стати майстром своєї справи. Її знання та досвід стають безцінним здобутком. У літньому віці в неї виникає особлива потреба ділитися мудрістю та досвідом з наступними поколіннями. Самореалізація знаходить прояв в усвідомленні досвіду та наставництві, генерації знань.

Близько 72-74 років зазвичай посилюється почуття відповідальності за майбутнє - як своє, так і людства в цілому. Людина особливо потребує уваги та спілкування з дітьми, онуками і правнуками, намагається встановити й підтримувати єдність між поколіннями та нерідко виступає миротворцем завдяки своєму авторитету. Вона може розглядати життєвий шлях як витвір мистецтва і прагнути до свідомої самореалізації у підтримці інших, життєтворчості.

Прагнення людини до самореалізації, до допомоги іншим у процесі особистісного та професійного зростання з'являється не з народження. Педагогічна самореалізація пов'язана безпосередньо з наставництвом молоді.

Наставництво – це вид взаємин між представниками різних поколінь, в яких досвідчена людина (наставник) передає знання, досвід та мудрість людині з меншим досвідом (вихованцю), удосконалюючи водночас свої навички наставництва.

Стати наставником означає заслужити авторитет і довіру, які необхідні для передачі учням власного життєвого досвіду. Як формується прагнення до наставництва? У які життєві періоди воно виникає найчастіше? Що саме дорослі мають передати молоді?

У загальному розумінні – навчання та виховання має допомогти дітям оволодіти мистецтвом правильно побудувати життя, взяти на себе відповідальність за себе і світ, у якому ми живемо. Для цього слід допомогти молоді досягнути життєві смисли, сформувати власну систему цінностей.

Засобами передавання досвіду стають виховання, навчання, наставництво та творча співпраця.

Характерною ознакою наставництва є те, що ці стосунки будуються не на формальній, а на дружній основі. При цьому різниця у віці ніби нівелюється спільним прагненням здійснити передачу життєвої мудрості.

Що спонукає людину здійснювати наставництво? Якими є її внутрішні та зовнішні мотиви?

З часом, коли педагог досягає певних вершин професіоналізму, це позначається активізацією соціальної відповідальності, потребою спілкуватися з молоддю, передавати власні знання, досвід. Передаючи власний досвід, педагог може пригадувати, як виховували його, а отже отримує емоційне задоволення, повертаючись у роки дитинства та юності.

Особливо актуальною ця потреба стає з віком. Близько 50-річчя усвідомлення життєвого досвіду сприяє формуванню нової чесноти - мудрості. Людина відшукує нові закономірності, гортаючи сторінки Книги життя, дедалі більше оволодіває здатністю прогнозувати, передбачати події та поведінку інших. Нові здібності потребують відповідних форм самореалізації і наставництво надає саме таку можливість.

Важливо, щоб самореалізація через наставництво спиралася на життєві досягнення наставника. Зріла людина має зробити зрілий життєвий вибір: чим наповнити своє майбутнє – творчими здобутками, здобуттям і передачею мудрості або буденністю та поступовою втратою фізичних і духовних сил. В античній Греції 60-річчя вважали віком філософів - у цей час творча особистість може поділитися з людством найціннішими надбаннями власного духовного та соціально-культурного досвіду.

У період зрілості більшість педагогів вже мають сім'ї, досягли певних рівнів самоактуалізації у професійному зростанні. Вони бачать смисл життя у вихованні дітей, побудові кар'єри, облаштуванні власної оселі тощо.

У людини літнього віку ці смисли значною мірою вже реалізовані. Діти виросли, кар'єра позаду, а матеріальні потреби вже не такі значущі. Вона може перейти до більш глибоких смислів людського існування. На думку В. Франкла, людина, її прагнення та діяльність насправді спрямовані на щось чи когось у зовнішньому світі. Це і становить той смисл, здійснення якого для людини є істинним. Знаходження цього вищого смислу є головним мотивом її життя (Франкл В., 1990). Розкриваючи у собі цю істину літні люди бачать смисл у тому, щоб:

- Пізнавати себе і світ
- Бути носієм правди
- Стверджувати добро
- Знаходити нові смисли життя
- Розвивати творчість
- Реалізувати свій духовний потенціал
- Надихати інших тощо.

Знаходження смислів у явищах і подіях - ознака мудрості. Досвід літніх людей зберігає чимало подій, і тому пошук смислів є для них природнім процесом, що дозволяє примножувати мудрість. Для літньої людини особливо важливо те, що смисл життя надає життєвих сил, допомагає долати втому і депресію, висвітлює горизонти майбутнього.

Минають роки і десятиліття, змінюються умови життя людини на Землі. Однак у будь-які часи усвідомлення своїх життєвих смислів допомагає втриматися у хвилях зовнішніх змін і залишитися собою, що надихає молодь до наслідування.

Самореалізація особистості у пенсійному віці також має свої особливості. Близько 65 років, коли трудову діяльність у більшості закінчено, відбувається різке уповільнення темпу життя. Збільшення вільного часу може активізувати відчуття своєї непотрібності. До того ж, у багатьох людей цього віку є ті чи інші хронічні захворювання. Настає час прийняти життя як власну цілісну історію, не відкидаючи епізодів, що видаються невдалими, не звинувачуючи себе та інших. Криза спустошеності посилює відчай від неможливості розпочати життя знову. І навпаки, наповненість спогадів позитивними емоційними переживаннями сприяє виникненню почуття задоволення від виконання власної життєвої місії. У цьому розумінні наставництво – це спосіб підтвердити свою потрібність і корисність.

Близько 72-74 років зазвичай посилюється почуття відповідальності за майбутнє - як своє, так і людства в цілому. Людина потребує уваги та

спілкування з дітьми, онуками і правнуками, намагається встановити й підтримувати єдність між поколіннями та нерідко виступає миротворцем завдяки своєму авторитету. Наставництво допомагає підтримати власний авторитет, особливо коли діти і онуки є свідками поважного ставлення до літньої людини з боку її професійних колег (Помиткін Е.О., 2005).

З віком для більшості духовні цінності стають особливо важливими, адже мудра людина навчається краще відокремлювати головне від другорядного. До духовних цінностей відносять цінності **гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації**. Як проявляється їх сформованість?

Сформованість гуманістичних цінностей знаходить прояв у доброзичливому, емпатійному ставленні до людей, бажанні особистості приносити користь оточуючим, інтересі до прикладів гуманізму в історії людства, здатності відрізнити справжній гуманізм від показного.

Про високий рівень сформованості естетичних цінностей особистості свідчить стійке бажання сприймати та створювати прекрасне, інтерес до проявів краси у творах мистецтва, у природі, в людській особистості, схильність до відшукування прекрасного у явищах світу, характері людей, почуття захвату, «співзвуччя» з прекрасним.

Сформованість екологічних цінностей відображається в бажанні захистити природу від руйнівної людської діяльності, інтерес до інформації щодо екологічного стану природи, критичне ставлення до науки і техніки, які використовуються для пригнічення природи та маніпулювання людиною, схильність до пошуку шляхів виходу з екологічної кризи, участь у заходах, які спрямовані на покращання екологічного стану природи, почуття єдності з природою тощо.

Сформованість цінностей самопізнання зумовлює бажання людини вивчати свій внутрішній світ, проявляти інтерес до власної сутності, до методів самопізнання, потребу у самоусвідомленні своєї природи, духовного

«Я», здатність до усвідомлення власних позитивних якостей та якостей, що заважають духовному зростанню, здатність до визначення власних здібностей, вподобань тощо.

Про високий рівень сформованості цінностей саморозвитку свідчить бажання людини різнобічно покращувати себе, інтерес до методів самовдосконалення, готовність змінювати себе, особистісна здатність накреслювати та виконувати власну програму самотворення, почуття задоволення від внутрішнього прогресу.

Нарешті, сформованість цінностей самореалізації особистості віддзеркалюється у бажанні знайти у соціумі власне місце для принесення максимальної користі, реалізації своїх творчих можливостей, інтерес до прикладів самореалізації високодуховних людей в історії людства, схильність до розгляду своїх ідей, планів з точки зору своєї життєвої місії, прагнення наповнювати кожен день важливим змістом, до реалізації себе у різних видах діяльності, почутті відданості своїй справі.

Однією з головних суперечностей сучасності є прискорений розвиток технологій на відміну від розвитку самої людини. Сучасна молодь суттєво відрізняється від попередніх поколінь своєю обізнаністю та зануреністю у віртуальну реальність.

Зазвичай літні люди не встигають опанувати техніку та технології, які постійно змінюються. Однак вони є носіями системи вічних цінностей, які були апробовані багатьма поколіннями наших попередників. Саме ці загальнолюдські духовні цінності є основою продовження життя на планеті.

Де саме може здійснюватися наставництво молоді? Звичайно, не тільки в системі формальної освіти. Першими наставниками дитини мають бути її батьки. Батько і мати передають свій досвід через виховання, навчають дітей правилам гідного життя. Однак батьки не можуть навчити дитину професійним навичкам у будь-якій сфері.

За межами сім'ї генеративна діяльність відбувається насамперед в дошкільних і шкільних закладах; позашкільних дитячих установах (музичні, художні студії, школи, гуртки; спортивні секції, будинки дитячої творчості, театри, музеї, екскурсії, літні табори тощо).

Особливо ефективним є досвід наставництва, коли на одній території поряд з Будинком для літніх людей розташовують дитячий заклад. Тим самим створюються сприятливі умови для організації невимушеної взаємодії між поколіннями.

Наставник може переймати на себе чимало ролей - тренер, довірена особа, друг, провідник, слухач, партнер, натхненник, учитель.

Чи кожна літня людина може бути наставником? Звичайно, ні, бо окрім бажання, знань і досвіду для наставництва необхідні певні особистісні якості. Які саме? Серед них:

- Здатність до встановлення довірливих стосунків з вихованцем;
- Здатність бачити сильні та слабкі сторони учня;
- Вміння слухати і вміння аргументовано переконувати;
- Вміння ставити запитання, які сприяють усвідомленню головного;
- Мистецтво позитивної критики;
- Ефективне використання часу взаємодії;
- Тактовність, терпіння, доброзичливість і повага до чужої таємниці.

Звичайно, справжній наставник має бути зразком для наслідування. Тоді він стає для молодшої людини авторитетом на все життя.

Серед найбільших перешкод у процесі наставництва є прагнення наставника до самоствердження, моралізаторство, нав'язування свого світогляду. Прагнення до самоствердження призводить до суперництва з учнем або ж до сліпої підкори вихованця, який так і не стане особистістю.

Моралізаторство є найменш ефективним засобом впливу, оскільки не викликає позитивних емоцій інтересу і натхнення, а призводить до нудьги та розчарування.

Нав'язування власних світоглядних позицій і переконань свідчить про неповагу наставника до вихованця, адже справжній майстер не веде учня своїм шляхом, а допомагає віднайти власну життєву траєкторію. За такого підходу учень стає повноцінною і самостійною особистістю, здатною до прийняття важливих життєвих рішень.

Таким чином самореалізація особистості на різних етапах життєвого шляху набуває індивідуальної своєрідності. Після досягнення високого рівня професіоналізму вона втілюється у наставництві, що є особливо притаманним педагогічній професії.

Стати наставником означає заслужити авторитет і довіру, які необхідні для передачі власного життєвого досвіду наступним поколінням. Самореалізація через наставництво має спиралася на життєві досягнення наставника, його досвід і мудрість. Навчання та виховання мають допомогти дітям оволодіти мистецтвом правильно побудувати життя, взяти на себе відповідальність за себе і світ, у якому ми живемо. Для цього слід допомогти молоді осягнути життєві смисли, сформувати власну систему цінностей.

1.3. Соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час карантину

Аналізуючи соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час карантину з позиції теорії мотивації маємо зазначити, що з настанням пандемії під загрозою опинилися нижчі вітальні потреби розвитку особистості педагога – здоров'я і саме життя. Як наслідок, мислення більшою мірою спрямоване на забезпечення вітальних потреб, ніж це було деякий час тому. Однак цей перерозподіл відбувся не за рахунок зменшення ваги «Я» духовного, а скоріше, за рахунок зменшення уваги до

«Я» соціального. Під час самоізоляції педради, батьківські збори, як і самі уроки, перейшли значною мірою в онлайн площину. Люди стали менше пересуватися, подорожувати, відвідувати театри, спортивні зали і т. д. Але почали більше замислюватися про сенс життя, своє призначення мету і стосунки з іншими. Саме цією тематикою доцільно наповнювати навчально-виховний процес школи.

Професійна самореалізація вчителя відбувається найбільш повно завдяки зростанню його педагогічної майстерності. Педагогічну майстерність доцільно розглядати як вияв найвищої форми активності особистості викладача в професійній діяльності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів, засобів і механізмів взаємодії педагога та учня у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Процес розвитку педагогічної майстерності викладача має бути не тільки особистісно-орієнтованим, але й враховувати особливості навчального предмету, який викладається, психолого-педагогічні умови навчального процесу та специфіку навчального закладу, пов'язану з профілем діяльності.

Високий рівень педагогічної майстерності позначається на успішності професійної діяльності, дозволяє вчителю реалізувати свій особистісний потенціал в умовах творчої праці, отримувати природне задоволення від спілкування з талановитою молоддю. З іншого боку для навчального закладу високий рівень педагогічної майстерності викладацького складу є гарантією успішності навчально-виховного процесу, результативності психолого-педагогічної діяльності, конкурентоспроможності у сфері освітніх послуг.

До основних критеріїв педагогічної майстерності вчителя Нової Української Школи можемо віднести:

- гуманістичну спрямованість педагога;
- готовність до постійного особистісного самовдосконалення;
- здатність створювати активне пізнавальне середовище;

- активну пізнавальну діяльність вчителя; володіння ним сучасними предметними знаннями та методиками;

- розвинену культуру спілкування педагога [6; 17; 22, 26].

Ще декілька років тому найбільш негативними факторами, що позначалися на рівні самореалізації вчителів були:

- плинність педагогічних кадрів; старіння колективу, залучення педагогів-заробітчан;

- професійне вигорання (підвищена емоційна напруга, неможливість оздоровлення сім'ї);

- низький статус не тільки в суспільстві, але й у самому закладі (учні нерідко більш соціально забезпечені, ніж педагоги);

- не влаштованість власних дітей, турбота про їх освіту.

Проте з 2020 р. найбільші побоювання у вчителів викликає пандемія, ціннісна дезорієнтація в суспільстві, пришвидшена інформатизація, до якої не готові ані вони, ані учні. Вчителям, учням і батькам доводилося у прискорений термін здобувати навички взаємодії за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, оволодівати новими технічними засобами. Діти під час дистанційних занять швидко стомлюються, оскільки відсутні реальне спілкування, емоції, соціальні контакти. Учні не відчують причетності до шкільної спільноти. Онлайн урок для них триває дуже довго, особливо для молодших школярів. Дітям початкових класів хочеться рухатись, їм потрібен не віртуальний, а реальний простір. Як наслідок, знижується увага школярів, оволодіння навчальним матеріалом стає неефективним.

Педагоги зазначають, що в такому режимі вчитель працює від 4 до 7 уроків на день. У зручний для себе час учні надсилають домашні завдання. Після їх перевірки треба знову готуватись до наступного робочого дня. Така підготовка займає багато часу, тому що повернути увагу слухачів онлайн

значно складніше, ніж у реальному житті. До того ж, робота за комп'ютером – це виклик для здоров'я вчителів та учнів.

До цих проблем додається і те, що вчителі не володіють достатньо розвиненими навичками гармонізації роботи і приватного життя. Занадто емоційне ставлення до роботи та перебільшене почуття професійної відповідальності в поєднанні з надмірним почуттям відповідальності за рідних, близьких і почуттям страху перед завтрашнім днем породжують постійну перманентну тривожність. Утім заявити про свої особисті потреби та незадоволеність професійною діяльністю вчителів заважає стереотип, що суспільство може сприйняти це в період карантину як егоїзм.

Результати соціологічного опитування, яке проводилося Центром Розумкова спільно з фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва засвідчили, що 49,7% українців не підтримують дистанційне навчання в школах. Тільки 9,9% опитуваних повністю підтримують такий вид навчання, а категорично проти 24,6% респондентів. Крім цього, 26,1% помітили зниження рівня успішності дітей під час дистанційного навчання, 21,6% опитуваних поскаржилися на недостатню увагу з боку вчителів. Близько 19% респондентів не мали потрібних гаджетів для проведення уроків онлайн, 21,3% поскаржилися на поганий Інтернет.

Означені проблеми ще до початку воєнних дій на території України чинили суттєвий вплив на професійну діяльність педагога Нової Української Школи та психологічні аспекти процесу його самореалізації.

Аналіз науково-психологічної літератури дозволив дійти висновку про доречність розгляду структури професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи у взаємодії ціннісно-сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів.

Психологічні тенденції (від лат. *tendo* — направляю, прагну) розвитку означених компонентів розглядалися як можливість їх розвитку в даному напрямі. З метою виявлення психологічних тенденцій професійної

самореалізації вчителя Нової Української Школи було розроблено відповідну анкету та проведено пілотажне дослідження з вчителями НУШ. Анкета містить запитання як відкритого, так і закритого типу (див. нижче).

Анкетуванням були охоплені вчителі НУШ Миколаївської школи І-ІІІ ступенів мистецтв та ремесел «Академія дитячої творчості» та Київської школи-комплексу «Золотий ключик» загальною кількістю 67 педагогів.

Анкета

для дослідження структури професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи

1. Чи вважаєте Ви свою професію життєвою місією, покликанням, яке відповідає Вашим здібностям? Якщо ні – чому?

2. Чи вдається Вам реалізувати свій творчий потенціал у професійній діяльності? Якщо ні – чому?

3. Чи впроваджуєте Ви новітні підходи, методи, технології, курси в освітній процес? Якщо ні – чому?

4. Чи переважають у Вас позитивні емоційні стани під час професійної діяльності – задоволення, інтерес, радість, натхнення тощо? Якщо ні – чому?

5. Чи готові Ви тривалий час спілкуватися з учасниками освітнього процесу – учнями, колегами та батьками? Якщо ні – чому?

Аналіз отриманих діагностичних даних дозволив встановити тенденції та проаналізувати причини зміни рівнів професійної самореалізації за кожним з визначених компонентів. Зокрема, з 2020 р. загальний рівень самореалізації вчителів у професійній діяльності під час продовження пандемії зменшився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зменшення відбулося у ціннісно-смысловому компоненті.

Показники професійної самореалізації вчителя НУШ за 2020 та 2021 рр.

N=81

Рівні професійної самореалізації вчителів НУШ	Рівні професійної самореалізації вчителів НУШ, %					
	2020			2021		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-смысловий	51	48	21	32	44	34
Творчий	58	31	9	57	34	9
Інтелектуальний	83	15	2	81	13	2
Емоційно-почуттєвий	56	34	10	19	27	54
Ресурсний	62	25	13	36	21	33

Співбесіди з вчителями та керівниками навчальних закладів виявили, що причини полягають у суперечливості інформації про часові терміни карантину, засоби захисту, безпечну поведінку тощо. Відбулися суттєві зміни у структурі цінностей, зумовлені тим, що цінності життя та здоров'я в період пандемії суттєво підвищилися в рейтингу загальних цінностей. Ціннісно-смыслова дезорієнтація торкнулася і професійної сфери педагогів. Вчителі-предметники не можуть відповісти на запитання учнів, зокрема, правовики – про порушення конституційних прав громадян у світі та в Україні. Біологи – про виникнення вірусу та його модифікацію тощо.

Зниження показників розвитку творчого компоненту фактично не відбулося, однак вчителі зазначили, що тепер творчість спрямована не на розробки уроків, а більшою мірою на підлаштування до гібридної форми навчання.

Також несуттєві негативні тенденції відбулися в розвитку інтелектуального компоненту, що пов'язано з високими вимогами, які

висуває Нова українська школа до педагога та заниженими до учнів. Педагоги та керівники закладів освіти зазначили, що перехід освіти в гібридний режим відбувся занадто швидко, без необхідної підготовки вчителів та технічного оснащення закладів освіти.

Характерним стало посилення емоційного вигорання у значної кількості вчителів. Серед виявлених причин - тривожна епідеміологічна ситуація (постковідні емоційні розлади); низький соціальний статус учителя та подальше знецінення вчительської професії у суспільстві; перекладання відповідальності за навчання й виховання дітей на школу та вчителів; зниження відповідальності у ставленні дітей і батьків до навчання, нечесне виконання учнями онлайн-завдань, підказки батьків, неспівпадіння оцінок за завдання, виконані вдома та на уроці тощо.

Тривале напруження призводить до домінування негативних емоційних станів у педагогів, виникнення дістресу, тобто стану, коли людина не може повністю адаптуватися до стресових факторів та демонструє дезадаптивну поведінку, що суттєво знижує особистісний ресурс. Для підвищення рівня ресурсного компоненту необхідними є заходи з відновлення здоров'я та працездатності, однак якщо раніше вчитель міг оздоровитися в санаторії принаймні раз на рік, то зараз така можливість за рахунок профспілок втрачена.

Пілотажне дослідження особливостей емоційних переживань вчителів Нової Української Школи в період тривалого карантину ми здійснювали, спираючись на авторську класифікацію, яка включає 300 емоцій і почуттів особистості. Слід зазначити, що її універсальність підтверджено тим, що на різних мовах (українська, англійська, російська) кількість термінів, які відображають ці стани, є приблизно однаковою. Виокремлені емоційні стани було диференційовано на позитивні та негативні, що дозволило створити диференційну шкалу типових емоційно-почуттєвої станів особистості

(табл. 1), яка включає чотири модальності: естетичну, морально-гуманістичну, інтелектуально-творчу та інтимно-особистісну.

Виокремлені модальності окреслюють перебіг емоційно-почуттєвих станів у 4 межах: «Захоплення – відраза»; «Єдність – самотність»; «Натхнення – відчай»; «Любов – ненависть» (табл. 2).

Як видно з таблиці, позитивні емоційні стани мають градацію від +1 до +10, тоді як негативні емоційні стани варіюються в інтервалі від 1 до 10. Таке візуальне представлення дозволяє розглядати емоційну рівновагу (0) як зону спокою, в якій прийняття стратегічних життєвих рішень є найбільш ефективним, оскільки не зумовлено дією афектів. Рефлексія власних емоційних переживань за допомогою шкали відкриває вчителям можливості діагностики та керування власною емоційною сферою.

Для проведення психологічної діагностики емоційних переживань вчителів НУШ у період пандемії Covid19 було використано комп'ютерну версію авторського тесту «Дослідження емоційних станів особистості».

Тест був розміщений у березні 2020 року на електронному ресурсі <https://pcenter.kiev.ua/portfolio/psixologicheskietestyonlajn/> (платформа Word Press).

До участі в тестуванні залучалися вчителі початкової школи, які впроваджують інтегрований курс «Людина. Родина. Світ» [21]. До вибірки було включено 207 педагогів різних вікових категорій. З них до вікової категорії «до 30 років» належали 37 осіб (17,88%), «до 45 років» – 76 осіб (36,71%), «старше 45 років» – 94 особи (45,41%).

Респонденти отримали можливість обговорення своїх результатів та отримання подальших рекомендацій під час участі у вебінарі для керівників шкіл і вчителів «Досвід упровадження курсу «Людина. Родина. Світ» в умовах НУШ, 29.05.2020 р.

<http://ipood.com.ua/kalendarpodiy/vebinardosviduprovadjennyakursulyudinarodin asvitvumovahnush/>.

Таблиця 2.

Типова диференціальна шкала емоційно-почуттєвих станів особистості

	Рі- вень	Естетичні	Б а л	Морально- гуманістичні	Б а л	Інтелектуально- творчі	Б а л	Інтимно- особистісні	Б а л
П	+10	Захоплення		Єдність		Натхнення		Любов	
О	+9	Велич		Самовідданість		Впевненість		Ніжність	
З	+8	Благоговіння		Великодушність		Осяяння		Відданість	
И	+7	Гармонія		Співчуття		Передчуття		Прив'язаність	
Т	+6	Краса		Вдячність		Зосередженість		Закоханість	
И	+5	Витонченість		Гідність		Ентузіазм		Дружба	
В	+4	Урочистість		Відповідальність		Інтерес		Повага	
Н	+3	Милування		Справедливість		Зацікавлення		Довіра	
І	+2	Гумор		Доброзичливість		Здивування		Симпатія	
	+1	Задоволеність							
	0	Спокій	0	Врівноваженість	0	Врівноваженість	0	Спокій	
	-1	Невдоволення							
Н	-2	Сарказм		Неприязнь		Сумнів		Роздратування	
Е	-3	Упередженість		Провина		Байдужість		Обурення	
Г	-4	Буденність		Сором		Нудьга		Засудження	
А	-5	Грубість		Приниження		Смуток		Образа	
Т	-6	Потворність		Нехтування		Розгубленість		Суперництво	
И	-7	Дисгармонія		Зловтіха		Жаль		Ревнощі	
В	-8	Цинізм		Заздрість		Апатія		Помста	
Н	-9	Приниження		Страх		Приреченість		Лють	
І	-10	Відраза		Самотність		Відчай		Ненавість	

У процесі аналізу отриманих емпіричних даних нами бралися до уваги два основних показники емоційних переживань вчителів НУШ:

1 – співвідношення між позитивними та негативними емоційними станами;

2 – найбільш типові емоційні реакції та траєкторії емоційного реагування особистості.

Аналіз емпіричних даних дозволив встановити, що позитивні емоційні стани в період пандемії Covid19 переживають (табл 3):

- близько 21% з 37 респондентів у віковій категорії «до 30 років», що складає 3,75% загальної вибірки вчителів;

- 14% з 76 респондентів у віковій категорії «30-45 років», що складає 5,11% загальної вибірки вчителів;

- лише 8% з 94 респондентів у віковій категорії «старші 45 років», що складає 3,63% загальної вибірки усіх учасників дослідження.

Типовими з таких позитивних станів є гумор, інтерес, ентузіазм.

Негативні емоційні стани визначено у:

- 37% з 37 вчителів віком до 30 років, що складає 6,62 % загальної вибірки;

- 23% з 76 вчителів віком від 30 до 45 років, що складає 8,45% загальної вибірки;

- 32% з 94 респондентів старших 45 років, що складає 14,51% загальної вибірки вчителів.

Типовими негативними емоційними станами визначено, передусім, недовіру, страх, відчай.

Показово, що переважна кількість респондентів перебуває у станах, близьких до фрустрації – сумнів, смуток, розгубленість, з них виявлено близько:

- 42% з 37 респондентів у віковій категорії «до 30 років», що складає 7,51% загальної вибірки вчителів;

- 63% з 76 респондентів у категорії «30-45 років», що складає 23,15% загальної вибірки вчителів;
- 60% з 94 вчителів у категорії «старші 45 років», що складає 27,27% загальної вибірки.

Таблиця 3.

Кількісний розподіл респондентів різних вікових категорій за емоційними станами в період пандемії Covid - 19

N=207

Емоційні стани	Кількість респондентів, %		
	До 30 років	30-45 років	Старше 45 років
Позитивні	3,75	5,11	3,63
Негативні	6,62	8,45	14,51
Фрустрація	7,51	23,15	27,27

Переважання цих станів протягом тривалого часу позбавляє життєвої активності, може призвести до переходу в такі негативні стани як апатія, приреченість, відчай (див. нижню частину диференційної шкали).

Інтенсивність емоційних переживань респондентів у кожній віковій групі дещо відрізняється, як можна побачити на діаграмі (рис.1), де вертикальна вісь відображає відсоток респондентів з кожної вікової групи, які переживають позитивні, негативні емоційні стани та фрустрацію; горизонтальна вісь – вікові групи педагогів.

Як видно з отриманих даних, позитивні емоційні стани під час пандемії коронавірусу притаманні респондентам найменшою мірою. Утім, якщо порівнювати між собою різні вікові категорії вчителів, то бачимо, що серед педагогів віком до 30 років – більша частка тих, хто переживає позитивні емоційні стани у порівнянні з вчителями старшого віку. Це пояснюється тим,

що в молодих педагогів у сучасному світі менше соціальних страхів і більше перспектив реалізувати себе в майбутньому, зокрема, змінивши сферу професійної діяльності. Старші педагоги більше цінують сталість, надійність.

Найменший відсоток респондентів, які переживають позитивні емоційні стани в період карантину і загальної пандемії Covid - 19, відноситься до категорії «старші 45 років». Саме вони виявилися найбільш ригідними до змін, які відбуваються зараз у світі, а також до змін безпосередньо у сфері їхньої професійної діяльності (переведення навчання в дистанційний режим) у зв'язку з пандемією.

Це спричинено як кризою, що настає в багатьох близько 40 років або пізніше, коли людина в черговий раз підводить підсумки свого життя, так і більш консервативним і стереотипним світоглядом. Останній частково пояснюється паттернами радянського виховання, що позначилися на розвитку самосвідомості людей, й менш стрімким розвитком технологій у час зростання цього покоління. Ще одна з причин може стосуватися певної життєвої мудрості як вікової ознаки старших поколінь.

Домінуюча частина респондентів з кожної вікової категорії схильна переживати негативні емоційні стани в період пандемії коронавірусної інфекції. До таких станів відносяться: страх, відчай, злість, агресія, дратівливість, підвищена емоційна вразливість, відчуття жалості до себе, зневіра, невпевненість, апатія, яка змінюється гіперактивністю в тій чи іншій сфері діяльності тощо.

Ці негативні емоційні переживання призводять до психічного і фізіологічного виснаження, ослаблення функцій імунної системи, погіршення якості виконання професійних обов'язків, стосунків у сім'ї, з друзями та колегами. Варто зазначити, що в тих випадках, коли людина не визнає і не приймає свої негативні переживання, вона починає підсвідомо збільшувати інтенсивність своєї активності чи то у професійній сфері, чи в

побутовій для того, щоб не мати часу відчувати власні травмуючі почуття і емоції.

Така стратегія є небезпечною для психічного й фізичного здоров'я, оскільки людина не усвідомлює свій психологічний стан, витрачає колосальну кількість енергії на надлишкові дії в умовах карантину, в результаті чого відбуваються фізіологічні та емоційні розлади.

Важливим індикатором означеної деструктивної стратегії є нездатність розслабитися, відпочити та бажання заповнити увесь вільний час максимально «корисними» справами. Причиною такої роботи захисних механізмів особистості є відсутність знань, умінь і навичок усвідомлено проживати кризові стани, інтерпретувати і розрізняти свої емоційні переживання.

Це свідчить про необхідність психологічної просвіти та розвитку культури психологічної гігієни для працівників сфери освіти, педагогів, а особливо для вчителів НУШ – носіїв духовних і моральних цінностей, які вони транслюють учням під час навчальної взаємодії.

Слід зазначити, що будь-які негативні емоційні переживання, наприклад, такі як злість і гнів, конструктивніші за стан фрустрації, оскільки спонукають людину до дій, до прояву активної життєвої позиції, до зміни ситуації, яка не влаштовує. Стан фрустрації, навпаки, знижує емоційно-вольову та інтелектуальну активність особистості, уповільнює діяльність нервової системи.

Фрустрація, як правило, є наслідком сильного стресу для людини, коли вона не розуміє, що відбувається й відповідно не знає, як реагувати. У стані фрустрації особистість нерідко відчуває себе жертвою, втрачає контакт зі своїми ресурсами та перестає бути активною, життєтворчою й цілісною.

Саме переживання стану фрустрації має найбільшу інтенсивність для переважної кількості респондентів з кожної вікової категорії (42% з категорії

«до 30 років», 63% з категорії «від 30 до 45 років і 60% респондентів з категорії «старші 45 років»).

Що стало причиною фрустраційних тенденцій особистості в період пандемії Covid19? Під час співбесід з педагогами було встановлено, що провідною причиною фрустрації є суперечливість інформації щодо пандемії і часових термінів карантину, засобів захисту, безпечної поведінки тощо. Серед найбільш значущих порушень логіки отриманої вчителями інформації визначено такі:

- відомі на початку пандемії версії виникнення захворювання з часом не були уточнені чи спростовані;
- у певних регіонах планети пандемію подолано, але можуть бути повторні хвилі захворювань;
- розробленої вакцини не існує, але вакцинація є обов'язковою;
- медичні маски слід носити, але вони не гарантують захисту;
- контактів слід ретельно уникати, але всі мають перехворіти;
- населенню необхідно дотримуватися самоізоляції, але припинення роботи позбавить засобів існування;
- світові трансформації відбудуться обов'язково, але невідомо як це позначиться на майбутньому людства і кожного особисто.

Сприйняття протирічливих даних, що транслюються через засоби масової інформації, посилене чутками, призводить до втрати довіри і переживання подій «у собі», через власний суб'єктивний досвід. Крім того, вчитель початкової школи несе підвищену відповідальність за формування світогляду дітей, їх ставлення до подій життя. Він у багатьох випадках є зразком для учнів, однак його життєва позиція не завжди співпадає з позицією батьків, які можуть довіряти іншим інформаційним джерелам. Отже розбіжність між особистісною та професійною позиціями може також посилювати фрустраційні тенденції педагога Нової Української Школи.

Таким чином існуючі соціально-психологічні умови, до яких відносяться зовнішні – пандемія Ковід -19, ціннісна дезорієнтація в суспільстві, складність швидкого опанування програми Нової Української Школи, прискорений перехід на дистанційне навчання та внутрішні – поширення негативних емоційних станів та фрустраційних тенденцій - ускладнюють процес самореалізації вчителів Нової Української Школи.

Узагальнення емпіричних даних дозволило зробити такі висновки:

1. Особливості самореалізації педагогічного персоналу в умовах впровадження концепції НУШ полягають у нерівномірності розвитку ціннісно-сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсного компонентів її структури.

2. Узагальнення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи дозволило встановити що з 2020 р. загальний рівень самореалізації вчителів у професійній діяльності під час продовження пандемії знизився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зниження відбулося у ціннісно-смісловому компоненті, а найменше – в інтелектуальному. Виявлена тенденція свідчить про суттєві зміни у структурі цінностей педагогів, зумовлені підвищенням рейтингу цінностей життя та здоров'я в період пандемії.

3. Характерним стало посилення емоційного вигорання у значної кількості вчителів. Серед виявлених причин - тривожна епідеміологічна ситуація (постковідні емоційні розлади); низький соціальний статус учителя та подальше знецінення вчительської професії у суспільстві; перекладання відповідальності за навчання й виховання дітей на школу та вчителів; зниження відповідальності у ставленні дітей і батьків до навчання, нечесне виконання учнями онлайн-завдань, підказки батьків, неспівпадіння оцінок за завдання, виконані вдома та на уроці тощо.

1.4. Соціально-психологічні умови самореалізації вчителів Нової Української Школи під час війни

З початком воєнного нападу Росії 24.02.2022 відбулися суттєві соціально-психологічні перетворення як у сфері освіти в цілому, так і в початковій освіті, зокрема. Дослідження професійної самореалізації вчителів НУШ подекуди ускладнилися, а подекуди стали неможливими, зважаючи на те, що частина навчальних закладів перебуває під тимчасовою окупацією військ РФ. На окупованих територіях анонсується навчання російською мовою та за відповідними навчальними програмами, які протирічать світоглядним переконанням українців.

Частина шкіл на території України через бойові дії або окупацію не організували дистанційне навчання. Мільйони українських дітей перебувають за кордоном. Але де б не були вчителі, батьки та діти, війна позначилася на емоційному стані та життєвих долях кожного з них.

Як відомо, наслідки ПТСР (посттравматичних стресових розладів) починають активно проявлятися не раніше одного-двох місяців після отримання психотравм. Цей прояв може бути загальмованим несприятливими зовнішніми умовами – продовженням війни, ситуацією небезпеки тощо. Але слід розуміти, що чим раніше розпочнеться психологічна реабілітація, тим менш руйнівними для особистості будуть негативні наслідки.

На сьогодні педагоги та психологи описують у відкритих соцмережах перебіг власних відчуттів, що впливають на професійну самореалізацію. Ці дописи можна розглядати як актуальні наративи, що можуть бути піддані науковому аналізу та узагальненню психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителів. Наведемо типові приклади подібних текстових повідомлень:

«Спочатку було оніміння. Точніше, контузія. Шок. Коли біль такий, що його чуєш і не чуєш. Відчуваєш і не відчуваєш. Хочеш сказати щось, хочеш кричати криком, на весь голос, але не можеш.

Далі – втеча в роботу. Не в мою звичну роботу – на кілька перших тижнів війни я випала повністю. Бо коли ти сам німий – ти не можеш допомогти говорити комусь іншому. Тому це була важка механічна, фізична робота, якої в моєму житті не було багато років. Але тягання ящиків і мішків першими тижнями врятувало в першу чергу мене від себе самої.

Потім голос повернувся. Для мене перша фаза повернення голосу – це повернення здатності спочатку писати і вести письмовий діалог. Тоді я писала дуже багато – ті, хто мене знає давно, напевне, це пам'ятає. Писала в першу чергу їм – навіть тоді, коли насправді писала чужим людям у соцмережах. Але, найперше, мабуть, все ж сама собі. Тому що це мені треба було остаточно визначитись, це мені треба було розірвати усі зв'язки і ілюзії.

Це було суцільне зранення – ті пости, і коментарі під ними – від рідних людей і добрих знайомих, які обзивали мене привселюдно такими словами, від яких волосся на голові ставало дибки. Про отой дикий абсурд – починаючи від голів росіян, якими начебто у Львові грають у футбол і до дурні про людей з автоматами, які вбивають російськомовних – я вже просто мовчу.

Тоді я зрозуміла деякі речі. Що люди переважно самі обирають, у що вірити, і цей вибір дуже часто не має нічого спільного з об'єктивною реальністю. Що свою вигадану реальність люди готові захищати набагато агресивніше, ніж оточуючу дійсність. Що кожен відповідає за свій вибір сам .

Я навчилася менше втягуватися у суперечки з метою довести щось тому, хто сперечається (вони не мають сенсу). Бо по суті, як і тоді, 14-го, мій голос потрібен в першу чергу мені самій – це мій спосіб самовизначення, переоцінки цінностей, просіювання думок, поглядів, ідей і – на жаль – людей. Хоча ні, не на жаль».

Подібні думки і стани є актуальними для багатьох педагогів і психологів, однак не усіх. Найскладнішою є ситуація з примусово переміщеними вчителями та дітьми. Російські окупанти примусово переселили українців в РФ. Переселенцям видають документи, які забороняють залишати російські регіони протягом двох років.^[84] Частину українців переселяють до Сибіру і за полярне коло.^[85] Окупанти створили "фільтраційні табори" і депортують українців до Сибіру.^[86] Російське Міноборони 2 травня 2022 року заявило, що загарбники депортували з України 1,1 млн осіб, включаючи майже 200 тисяч дітей.^[87]

Вочевидь, насильно переселені громадяни не відчують захищеності, перебувають у фрустрації і не зможуть надавати та отримувати освіту за програмами НУШ до моменту повернення на Батьківщину.

Суттєві трансформації свідомості спостерігаються і у вимушених переселенців з районів активних бойових дій. З початком військової агресії за два місяці з України виїхало близько 6 млн. громадян. Узагальнено стан педагогів, які були вимушені покинути домівки, можна описати таким повідомленням у соцмережах:

«Ті, хто виїхали з України, рятуючись від війни, часто говорять про те, наскільки це складно, почуватися далеко від дому. Я сама відчуваю це теж – невпевненість у кожному дні, тривога за близьких та величезне, неймовірне бажання повернутися додому».

Слід зазначити, що більшість вимушених переселенців за кордон сподівалися, що їх життя буде набагато легшим. Однак отриманих виплат нерідко не вистачає на той спосіб життя, який наші співвітчизники вели в Україні. Після адаптаційного періоду переселенці до європейських країн змушені шукати можливості працевлаштування, а пропозиції, як правило, пов'язані з тривалим робочим днем (10-12 годин) і працею, на яку громадяни цих країн погоджуються неохоче (роботи в полі, прасування білизни тощо).

Серед факторів, які створюють перешкоди на шляху професійної самореалізації вчителів НУШ у період війни, доцільно виокремити такі категорії:

- Психологічні фактори - негативні стани: розгубленість, провина (частіше у переселенців), беспорядність, невизначеність (особливо до термінів війни), гнів, ненависть до окупантів. Усе більш вираженою стає потреба у кваліфікованій психологічній допомозі, спрямованій на подолання отриманих психотравм.

- Побутові – вимушене проживання багатьох сімей на одній житловій площі, що ускладнює можливості зосередитися на професійній діяльності.

- Технічні - проблеми з Інтернетом (як з його швидкістю, так і з наявністю загалом).

Що стосується учнів, які навчаються за програмами НУШ поза домівками, вимушене переселення дезорганізує багатьох з них. До війни вони вже звикли до збільшення свободи пересування під час уроків у класі, а в умовах життя в гуртожитках, шкільних спортивних залах – відчують гостру нестачу особистого простору. Крім того, діти вимушені вивчати мову країни, в якій перебувають, що збільшує їхнє навчальне навантаження.

Для порівняльного аналізу особливостей професійної самореалізації вчителів до пандемії, з початком пандемії та з початком війни було розроблено опитувальник, що складається з 10 запитань (див. нижче).

Опитувальник

для виявлення тенденцій професійної самореалізації вчителів до пандемії, з початком пандемії та з початком війни

1. Оцініть, будь ласка, від 0 до 10 балів (0 – зовсім низька, 10 – дуже висока) свою професійну ефективність:

- до пандемії
- від початку пандемії - до початку війни
- у нинішній час

2. У який період Ви отримували найбільше задоволення від роботи з дітьми:

- до початку пандемії
- до початку війни
- на сьогодні

3. Які найбільші втрати Ви зазнали у період пандемії:

- втрата близьких і рідних
- втрата здоров'я
- зневіра
- ваш варіант

4. Які втрати та випробування відбулися у Вас у період війни:

- смерть чи поранення близьких, рідних:
- втрата здоров'я
- втрата майна
- вимушене переселення
- психологічні травми
- інше

5. Оцініть свою працездатність від 0 до 10 балів (0 – зовсім низька, 10 – дуже висока) у різні періоди:

- до пандемії
- з початком пандемії
- з початком війни
- на сьогодні

6. Які зміни відбулися у Ваших життєвих смислах і цінностях:

- з початком пандемії
- з початком війни

- на сьогодні

7. Які зміни у Ваших сімейних і особистих стосунках відбулися:

- з початком пандемії

- з початком війни

- на сьогодні

8. Підкресліть, які емоційні стани наразі у Вас переважають:

- активні: обурення, злість, ненависть тощо

- нейтральні: спокій, рівновага, впевненість тощо

- пасивні: депресія, розчарування, апатія, байдужість тощо

- ваш варіант

9. Які шляхи і методи покращення психологічного стану та працездатності вважаєте найбільш дієвими:

- індивідуальна психологічна допомога

- участь у роботі груп психологічної підтримки

- участь у навчальних семінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації?

10. Які вимоги висуваєте до професійності та особистісних якостей лектора, тренера, ведучого семінару?

Узагальнення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи дозволило встановити що з 2020 р. загальний рівень самореалізації вчителів у професійній діяльності під час продовження пандемії знизився за усіма компонентами. Найсуттєвіше зниження відбулося у ціннісно-смісловому компоненті, а найменше – в інтелектуальному.

З початком воєнних дій діагностовано стрімке зростання рівня розвитку ціннісно-сміслового компоненту професійної самореалізації вчителів Нової Української Школи, що проявилось у зростанні патріотизму, любові до Батьківщини, рідного краю, а також відповідальності за безпеку

дітей та їх майбутнє. У структурі цінностей педагогів відбулося підвищенням рейтингу цінностей життя, взаємодопомоги, єдності.

Рівень розвитку творчого компоненту самореалізації продовжив знижуватися від початку пандемії до сьогодні. Це можна пояснити незадоволеністю базових потреб педагогів у безпеці, існуючими загрозами життю, здоров'ю, майну, некомфортними умовами праці.

Несуттєве зниження рівня розвитку також спостерігається в інтелектуальному компоненті професійної самореалізації. Це пояснюється перерозподілом уваги, що з початком війни спрямовується, переважно на сприйняття тривожних новин, необхідністю працювати в гібридному режимі, появою стійких травмуючих асоціацій (хлопок дверями чи дверцятами холодильника, сирена, гуркіт грому тощо).

Зафіксовано структурні зміни в емоційно-почуттєвому компоненті: після початку пандемії тривожність не зменшилася, але змінилася її спрямованість. Педагоги хвилюються не стільки за себе, скільки за близьких: учнів, рідних, країну в цілому.

Цікаві зрушення відбулися в ресурсному компоненті: на відміну від ситуації пандемії, з початком війни адаптаційні механізми педагогічних працівників спрацювали набагато швидше. Якщо на момент вторгнення російських військ більше 80% вчителів не мали достатнього ресурсу для професійної самореалізації, то через півтора-два місяці переважна більшість з них не тільки повернулася до активної професійної діяльності, але й віднайшла в собі ресурси для позапрофесійної допомоги іншим. Спостерігається стійка тенденція розширення напрямів самореалізації вчителів НУШ від суто професійної – до активного волонтерства, допомоги мирному населенню та ЗСУ.

У цілому завчасний перехід на дистанційне навчання і пришвидчене оволодіння ІКТ сприяли готовності до професійної самореалізації в умовах війни. Завдяки визначеності та усвідомленню - хто ворог, чого хоче, якими

засобами діє - процес самоактуалізації став упорядкованим і свідомим, нівелювалася нерівномірність у розвитку його компонентів.

3. До перспективних напрямів подальшого вдосконалення реформи НУШ у національній системі освіти віднесено:

- Підпорядкування змісту шкільних предметів завданню розвитку учнів, враховуючи такі види як фізичний, естетичний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, творчий, моральний і духовний розвиток особистості.

- Для унеможливлення війн на планеті міжнародна освіта має включати миротворчий модуль, обов'язковий для вивчення. Його розробка має здійснюватися такими авторитетними міжнародними організаціями як ООН та ЮНЕСКО, яким слід більш наполегливо докладати зусиль до впровадження миротворчої освіти, особливо в тих країнах, які ведуть загарбницькі дії по відношенню до інших. Завданням миротворчого модулю є формування усвідомлення цінності життя, неприпустимості вбивства, розвиток миротворчих якостей особистості тощо. У цьому напрямі Україна може і має стати флагманом трансформації міжнародної освіти.

- Для збереження педагогічного потенціалу держави доцільним є поширення принципів академічної мобільності на вчителів і учнів, які зазнали вимушеного переселення в межах країни або ж за її межами.

- Для збереження генофонду нації необхідним є приділення особливої уваги недопущенню руйнації вчительських сімей, в яких жінки та чоловіки розлучені війною тривалий час.

Вчителі прагнуть компенсувати ці недоліки посиленою увагою до учнів, впровадженням особистісного підходу, наскільки це дозволяє їх власний ресурс. Слід визнати, що на відміну від ситуації пандемії, з початком війни адаптаційні механізми педагогічних працівників спрацювали набагато швидше. Якщо на момент вторгнення російських військ більше 80% вчителів не мали достатнього ресурсу для професійної самореалізації, то через півтора-два місяця переважна більшість з них не тільки повернулася до

активної професійної діяльності, але й віднайшла в собі ресурси для позапрофесійної допомоги іншим.

Означені факти свідчать про стійку тенденцію розширення напрямів самореалізації вчителів НУШ від суто професійної – до активного волонтерства, допомоги мирному населенню та ЗСУ.

Психологічні тенденції професійної самореалізації вчителя Нової Української Школи є різновекторними в залежності від часу та соціально-психологічних умов, у яких здійснюється професійна діяльність. Провідною з них є те, що існуючі виклики педагогічні працівники зустріли гідно, проявляючи героїзм і стійкість, що стало предметом захоплення усього світу.

1.5. Психолого-методичний супровід професійної діяльності педагогів в умовах воєнних дій

Психологічна допомога особистості може носити епізодичний, а може – довготривалий характер. У випадку, коли психологічну допомогу неможливо здійснити у короткий термін, доцільним є перехід до режиму довготривалого психологічного супроводу розвитку особистості. Психологічний супровід - систематична допомога особистості у розв'язанні психологічних проблем на різних етапах життя, учбової та професійної діяльності. Психологічний супровід може тривати на практиці від декількох тижнів – до декількох років та усього життя.

Звичайно, в умовах пандемії і війни численні форми і методи психологічної допомоги стають неефективними і не можуть бути реалізовані, зважаючи на особливі умови, в яких перебувають і педагоги, і психологи. До особливостей надання психологічної допомоги в умовах війни слід віднести:

1. Постійне перебування клієнта в ситуації небезпеки (життя, здоров'я, майно).
2. Під час небезпеки значно зростає потреба у спілкуванні, взаємодії, підтримці.

3. У більшості населення в цей час спостерігається підвищена тривожність.

4. Час надання психологічної допомоги може бути обмеженим, але в цей час потрібно встигнути реалізувати основні етапи консультування.

5. У значної частини клієнтів наявні ознаки ціннісно-сміслової дезорієнтації, що потребує високої кваліфікації психолога, який надає допомогу.

Наведені особливості ускладнюють професійну діяльність психолога, зумовлюють потребу у систематичній супервізії і відновленні резервів його організму та психіки. Він також має брати до уваги суттєві зміни, що характерні для структури професійної самореалізації педагогічних працівників у кризових умовах. Розглянемо ці зміни в контексті структури професійної самореалізації психологів, виокремлюючи ціннісно-смісловий, творчий, інтелектуальний, емоційно-почуттєвий та ресурсний компоненти.

Зокрема, у ціннісно-смісловому компоненті перетворення пов'язані з тим, що зростає цінність життя, взаємодопомоги, дружби. Натомість матеріальні цінності, які можуть бути знищені миттєво (майно, гроші), втрачають свій рейтинг. Змінюється також ставлення педагогів до учнів, зокрема, значно зростає відповідальність за їх життя та подальшу долю.

Завдання психолога може полягати в усуненні ціннісно-сміслових дисонансів у структурі особистості педагога та корекції гіпервідповідальності за вихованців.

Щодо творчого компоненту, його активність значно зменшується в умовах небезпеки. Від вчителів не слід вимагати швидких і ефективних творчих рішень – це може лише викликати гнів і роздратування. Передусім, для творчої діяльності слід створити безпечний простір і сприятливі умови праці.

Психолог має допомогти подолати почуття провини та занижену самооцінку тим вчителям, які не розуміють причин власної низької творчої

активності у кризових умовах праці. Слід пояснити, що це нормальне явище, притаманне людській природі, і з часом в безпечних умовах творчість і креативність знов активізуються.

Інтелектуальна активність педагогів у період пандемії і під час воєнних дій не зазнала суттєвого зниження. Однак прискорений перехід на онлайн навчання вимагає додаткового ресурсу уваги, мислення, пам'яті, часу, інтелектуальних зусиль в цілому. До того ж зростає залежність від наявності Інтернету, вимоги до його швидкості та якості.

Важливим завданням психолога у процесі супроводу є навчання педагогів розподілу уваги, виключення з фокусу уваги зайвої негативної інформації тощо.

Стосовно емоційно-почуттєвого компоненту професійної самореалізації слід взяти до уваги, що відбувається поєднання негативних станів з позитивними. Так в досить короткий проміжок часу в особистості може виникати тривога, обурення, розпач, а надалі – позитивні емоційні реакції - почуття патріотизму, героїзму, стійкості, гумору. Важливо взяти до уваги, що для педагогів характерним є хвилювання не стільки за себе, скільки за вихованців, близьких і рідних.

Тому під час психологічного супроводу психолог має тримати в колі своєї уваги і ті зміни, що відбуваються з цими людьми, адже вони є значущими для самого клієнта.

Тривале напруження, хвилювання, емоційне виснаження, нестача сну, погане харчування - безумовно негативно вплинули на ресурсний компонент професійної самореалізації педагогів. Не жаліючи себе, вони продовжують активну професійну діяльність. Більше того, спостерігається розширення напрямів самореалізації педагогів від суто професійної – до активного волонтерства, допомоги мирному населенню та ЗСУ.

До завдань психолога слід віднести пошук ресурсів для відновлення активної життєдіяльності педагогічних працівників та повернення до

повноцінної професійної самореалізації. По можливості слід відновити сон, що нерідко потребує знешкодження впливу отриманих під час війни психотравм.

У нагоді можуть стати вправи з релаксації, аутогенного тренування тощо. аутогенного тренування тощо. Не менш важливою є необхідність відновлення емоційної рівноваги, розвиток позитивного мислення, що особливо важко зробити в ситуації життєвих втрат, самотності тощо.

Узагальнюючи, можемо до основних напрямів психологічного супроводу суб'єктів навчання в умовах воєнного стану віднести такі:

1. Профілактика фізичного виснаження. Знаходження та відновлення ресурсів здоров'я.
2. Профілактика емоційного вигорання особистості.
3. Профілактика інтелектуального виснаження. Розвиток культури мислення.
4. Упередження та корекція ціннісно-сміслових дисонансів особистості.
5. Створення груп психологічної підтримки. Супервізія психологів.

Слід зазначити, що до подібних випробувань педагогічних працівників ніхто не готував. Теоретичні курси ВНЗ готують до мирного і сталого життя, професійної діяльності у сприятливих умовах. Так само, лише незначна частина психологів готувалися до роботи у кризових умовах діяльності.

Зважаючи на це, необхідним є термінове створення навчальних модулів, які вирішують принципово нове завдання: підготовку психолого-педагогічного персоналу до діяльності в умовах війни. Форми цієї підготовки можуть варіюватися від короткострокових (семінари, тренінги) – до тривалих за часом, що передбачають цикли лекцій та практичні заняття з означеної тематики.

Така діяльність вже організована в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. З перших днів війни

співробітниками Психологічного консультативно-тренінгового центру надавалася безкоштовна психологічна допомога за напрямками:

- супервізія психологів, які працюють в умовах військових дій;
- психологічна допомога бійцям ЗСУ та їхнім сім'ям;
- психологічна підтримка педагогів, мирного населення, яке зазнало психотравм у період війни.

Зокрема, в режимі психологічного супроводу для різних верств населення було започатковано проведення вебінарів за тематикою:

«Надання ефективної психологічної допомоги під час військових дій»

«Як надавати психологічну допомогу потерпілим від сексуального насильства під час війни»

«Психологічна підтримка вимушених переселенців у воєнний час»

«Професійна самореалізація педагога в умовах війни»

«Самореалізація педагога на різних життєвих етапах»

«Духовні цінності у миротворчій освіті XXI століття».

Завдяки означеним заходам психолого-методичний супровід професійної діяльності педагогів в умовах воєнних дій був реалізований на практиці.

1.6. Миротворча освіта як предмет професійної діяльності вчителя

Внаслідок нападу Російської Федерації на Україну відбулася поляризація світу, що сприяло самовизначенню на користь добра і миру або зла та ворожнечі як на рівні націй і народів, так і для кожної особистості. Але попри розуміння вічної боротьби добра і зла, перед багатьма людьми на планеті постали запитання: невже війна є невід'ємною умовою розвитку цивілізації за всіх часів? Як у сучасному цивілізованому світі взагалі можлива така жорстокість і ненависть? Як може статися, що вчорашні кмітливі і допитливі діти, які сиділи за шкільними лавами, сьогодні виконують завідомо злочинні накази? Коли нарешті історія людства

залишить в минулому війни як ознаку власної неповноцінності та нездатності досягати згоди?

Відповіді на ці запитання маємо, передусім, отримати з історії цивілізації. Перші випадки вбивства людиною собі подібних знайшли відображення на сторінках стародавніх рукописів, які стали основою народних міфів і легенд, філософських вчень, релігійних систем різних народів. Так, у книзі Буття перше вбивство вчинив Каїн – по відношенню до свого молодшого брата Авеля під впливом ревнощів та заздрощів [20].

Історію масових вбивств і появу війн у стародавніх літературних джерелах пов'язують зі зростанням технологічної могутності людства та недостатнім розвитком особистісного потенціалу людини, її моральності та духовності. Унікальна за своїм змістом Книга Єноха, яка була з часом вилучена з Біблії, повідомляє про те, що у найдавніші часи 200 наглядців за розвитком людства відійшли від виконання своїх обов'язків. Вони спокусилися гарними жінками, а натомість батькам жінок передали досі невідомі технології, серед яких мистецтво виготовлення мечів, ножів, щитів, панцирів та інших знарядь масових вбивств [8]. Ця подія також знайшла відображення в образі змія, що спокусив Єву, а через неї і Адама слідувати шляхом культивування знань, а не шляхом збереження життя на планеті.

Подібні описи ми зустрічаємо і в символізмі давньогрецьких міфів. Зокрема, Прометей намагався дати людям вогонь (небезпечні знання, технології), але був покараний за свій намір, оскільки люди не були готові до безпечного використання технічних інновацій.

На неприпустимість технологічного розвитку людини за рахунок духовно-моральної деградації здавна вказували видатні філософи, психологи та педагоги. Так, Піфагор виховуючи молодь у своїй славнозвісній школі, був проти надання знань тим, хто не має честі та гідності, у кого не сформовані духовні цінності. Інакше бездуховна людина за допомогою знань буде знищувати спочатку інших, а потім і саму себе [36], [48].

Платон вважав, що в основу повноцінної освіти мають бути покладені 3 духовні цінності – краси, добра та істини. За цією умовою відбувається розвиток, а не деградація людини та людства [48]. Учень Платона, Сократ, продовжуючи ідеї свого вчителя, радив випробовувати будь-які знання потрібним фільтром. Перший фільтр – Правдивість. Якщо інформація неправдива, чи варта вона уваги та витраченого життєвого часу? Другий фільтр – Добродесність. Якщо отримання знань принесе зло замість добра, чи потрібні такі знання? Третій фільтр – Корисність. Чи дає людині отримана інформація справжню користь? Користуючись наведеним принципом оцінки знань, ми також можемо визначати наскільки предмети, що вивчають учні та студенти, сприяють миру на Землі.

Засновник експериментальної психології Вільям Джеймс пов'язував освіту з розвитком особистості. Він бачив витoki людської поведінки у взаємодії трьох внутрішніх ідентифікацій: «Я» духовного, «Я» соціального та «Я» біологічного [50]. Біологічне, тваринне «Я» керується інстинктами самозбереження, продовження роду, розширення територій. Війна для нього перевірений і виправданий засіб самореалізації.

Для «Я» соціального важливим, передусім, є ставлення інших: визнання, повага, оцінка, прихильність. З цієї позиції війна може розглядатися як засіб змусити ворогів поважати нас, рахуватися з нами, визнавати наші права та нашу гідність.

Духовне «Я» керується усвідомленням єдності з іншими: людьми, світом, усіма живими істотами. Звідси походить розуміння, що Всесвіт - єдиний Організм, в якому кожен виконує свою важливу роль. Життя кожної клітини цього організму залежить від інших. Таким чином ідентифікація з духовним «Я» зумовлює ставлення до інших, як до себе. Керуючись духовним «Я», людина не поділяє оточуючих на «своїх і чужих», друзів і ворогів. Більше того, вона може відчувати чужий біль як власний, і радіти, коли радісно на душі в інших. Отже їй немає з ким, і немає за що воювати.

Таким чином, розвиток духовного «Я» особистості є провідним психологічним механізмом, що має бути покладений в основу миротворчої освіти. Тільки маючи мир у власному внутрішньому світі, людина може проявляти його по відношенню до інших.

Наведені ідеї перегукуються з психологічними поглядами М. Я. Грота, який вважав, що людина містить у собі дві енергії: нижчу, тваринну, вузько індивідуальну і тому егоїстичну; другу – вищу, безпосередньо людську, розумну, ворожу егоїзму та чистому індивідуалізму. З цією другою енергією вчений пов'язував можливість моральної діяльності та духовної досконалості людини [3].

Представники гуманістичної психології також відстоювали ціннісний характер науки та освіти. Зокрема, у книзі «Нові рубежі людської природи» А. Маслоу зазначав: «Я переконаний, що позбавлена цінностей, ціннісно нейтральна модель науки, не досліджена нами від фізики, хімії та астрономії, де необхідно забезпечити чистоту даних і одночасно відсторонити церкву від наукових частин, абсолютно не підходить для вивчення життя. Ще більш драматичною виявляється неприйнятність науки для виявлення питань, що виникають у людини, де врахування особистих цінностей і цілей, намірів і планів відіграє вирішальну роль у розумінні людей... [26].

Вочевидь, для встановлення миру на планеті необхідно змінити освітні пріоритети на такі, які унеможливають насильство [35]. Саме на цьому неодноразово наголошував видатний український вчений, професор В. О. Кудін [19]. На його думку освіта різних народів має носити не тільки національний характер, але також має включати загальнолюдський ціннісний компонент. Саме в ньому мають бути відображені вищі духовні цінності – краса, добро та істина, саме цей компонент має забезпечувати розвиток свідомості. Лише тоді війни на землі закінчаться, оскільки вбивство, навіть у свідомості дитини, не є красивим, добрим чи правильним.

Подібну позицію в освіті розвивав академік І. А. Зязюн. На думку вченого сучасна наука має активніше вивчати феномени духовного розвитку особистості: «Внаслідок домінування відкритого біхевіоризму поза увагою наукового пошуку залишалася внутрішньо мотивована, емоційно-почуттєва і духовно-моральна складова соціальної психіки особистості, яка в першу чергу характеризує особистість в якості унікальної і неповторної індивідуальності» [5, с.37].

Найголовніше завдання освіти І. А. Зязюн вбачав не стільки у формуванні професіонала, скільки у розвитку особистості і, зокрема, її духовного світу: «Освіта має формувати не фахівця експерта (це само по собі важливо), а самоцінну особистість, яка реалізує себе в тій чи іншій професії, повнокровно живе в світі, переживає свою відповідальність за близьких, країну, планету. Можливо тоді прийде нове покоління політиків – не лише з капіталом, вченими ступенями і званнями, гарним знанням іноземної мови, але й з іншим духовним і душевним світом, що мислять не службово-інструментально, а в контексті цінностей і смислів людського життя і культури» [10, с.37].

Результатом реалізації наукових напрацювань у психолого-педагогічній практиці має стати поява духовної еліти. Серед провідних ознак духовної еліти І. А. Зязюн визначав первинність моральних гуманістичних начал. На думку філософа, духовна еліта характеризується передусім тим, що відшуковує нові моральні ідеали, шляхи відтворення великого суспільства, нові більш досконалі, достойні засоби єднання людей, більш високі цілі. Вона орієнтована на служіння ближнім, країні, людству в цілому, не очікуючи визнання та нагород.

Критерієм духовної розвиненості людини вчений вважав ставлення до інших. При цьому духовний авторитет визначається не лише сумою певних особистісних якостей, але й здатністю бачити гідність інших, цінувати інтереси та думки тих, хто поруч. Ця повага до особистості іншого, уміння

співстраждати і гостро сприймати чужу біду завжди були характерною ознакою вітчизняної духовної еліти. Таким чином зміст миротворчої освіти має бути спрямованим на розвиток найкращих людських якостей.

Яким чином спрямувати освітній процес на розвиток цих якостей? Г. А. Дмитренко акцентує увагу на тому, що цілі освіти мають бути конкретними та легко вимірюваними. Вчений пропонує використовувати кваліметричний підхід до вимірювання рівня досягнення освітніх цілей. Кваліметрія допомагає представити якісні показники в кількісній мірі (зокрема, в балах), що відкриває можливість оцінювати та заохочувати різнобічний розвиток дітей і молоді так само, як їх учбові досягнення з інших предметів. До цього процесу пропонується залучати самих здобувачів освіти, що перетворює їх з пасивних спостерігачів на активних суб'єктів власного розвитку [2], [3].

Головною метою освітнього процесу Г. А. Дмитренко визначає збалансований розвиток особистості, і в тому числі кращих особистісних якостей, які сприяють миру на Землі. Зокрема, серед них вчений наводить «людяність, надійність, доброзичливість, громадянську свідомість, дбайливе ставлення до природи» [6, с.77-78].

Проблемі розвитку миротворчих якостей молоді засобами мистецтва присвячено цикл праць Г. П. Шевченко. Вчена переконана в тому, що саме духовний розвиток особистості є умовою безпеки на нашій планеті: «...для того, щоб зберегти сучасну цивілізацію, необхідно серйозно дбати про збереження людського в людині: її світогляд, її ставлення до світу, до інших людей, до природи. Бути добротворцями і творцями життя, про яке мріяли в усі часи найпрогресивніші, наймудріші вчені світу» [51].

Узагальнення літературних джерел дозволяє стверджувати, що сучасна освіта має надзвичайний вплив на становлення особистості, однак її зміст поки не є миротворчим. Це твердження, зокрема, обґрунтовується тим, що на нашій планеті одночасно тривають десятки війн. Ті самі діти, які вчора

вивчали шкільні предмети та здавали іспити, сьогодні беруть у руки зброю та спрямовують ракети на знищення мирного населення. Закономірно, що людина створює світ як відображення себе самої. Якщо ж немає миру у внутрішньому світі особистості - його не буде й зовні.

Починаючи зі шкільної лави ми готуємо майбутніх професіоналів: лікарів, юристів, військових, однак ця підготовка не робить світ безпечнішим, не робить людей щасливішими. У той же час людина має право на людське щастя: підтримувати мир у власному внутрішньому світі, у своїй родині, у стосунках із сусідами по планеті. Саме завдяки освіті вбивство має стати атавізмом, притаманним лише дикунам у стародавній історії.

Ідентифікація російських військових, які скоїли тяжкі злочини в Україні, показала, що переважна більшість з них не мали вищої освіти та ніколи не виїжджали за межі регіону свого народження. Відсутність якісної освіти й обмеження світогляду призводять до нестачі культури та людяності. Таким чином якість освіти значною мірою визначає спрямованість особистості на добро або зло, мир або руйнацію, її здатність зберігати або знищувати життя на планеті.

Якщо й надалі розвиток духовно-моральних якостей особистості не стане у пріоритеті освіти, якщо вона не стане миротворчою, то буде відповідальною й за подальші військові злочини.

Для визначення відповідності змісту освіти її миротворчій функції та окреслення стратегічних орієнтирів миротворчої освіти нами були використані методи анкетування, індивідуальної співбесіди, біографічний метод, математична статистика. Окрема увага приділялася аналізу шкільних предметів і підручників на предмет розвитку особистості учнів.

Насамперед розроблена спеціальна анкета, спрямована на виявлення знань, вмінь і навичок, необхідних сучасній людині. Зміст анкети відображає 35 шкільних дисциплін, теми та деякі поняття, що їх характеризують. Цей

матеріал було виокремлено з сучасних підручників та доповнено тим, що використовувався в недалекому минулому.

У анкетуванні взяли участь 1200 дорослих респондентів віком від 21 до 96 років, переважно з вищою освітою (близько 90%). За фахом серед них були: викладачі, науковці, адвокати, психологи, фахівці адміністративного профілю, консультанти-аналітики, психотерапевти, юристи, візажисти, маркетологи, бізнес-консультанти, фахівці з інформаційних технологій, перукарі-стилісти, кінорежисери, режисери естради та масових свят, дизайнери інтер'єру, реклами та комп'ютерної графіки, організатори кіно-телевиробництва, гримери, фахівці з туристичної діяльності та навчання за кордоном, пенсіонери, безробітні.

Опитування та обробка результатів тривають в онлайн режимі, однак вже зараз можемо узагальнити одержані результати та презентувати окремі висновки. Передусім, слід відзначити здивування багатьох батьків школярів, які вперше побачили розгорнутий перелік предметів і складність тем, які має засвоїти їх дитина. У співбесідах вони розповідали про численні сімейні конфлікти внаслідок необхідності змушувати дітей вчити те, що їм не цікаво та робити до ночі домашні завдання.

Узагальнення отриманих результатів дозволило встановити, що для 83% респондентів більшість шкільних знань у дорослому житті не знадобилася (рис.3).



Рис. 3. Розподіл респондентів за ставленням щодо корисності шкільних знань у дорослому житті.

Вони висловлювали нерозуміння, навіщо дітям запам'ятовувати інформацію та термінологію з таких тем як еукаріоти, мітохондрії, вакуоля, хлоропласти, хромопласти, симбіоз, мікологія, цитологія, лейкопласти (біологія); флюсові вапняки, рекреація, релігійний склад населення, етноси, інфраструктура, міська агломерація (географія); дисперсні системи, колоїдні розчини, електроліти, кристалогідрати, термохімічні рівняння, полімеризація, вуглеводи, амінокислоти, езотермічні реакції (хімія); аксіоми, теореми, дріб, похідна, теорема Вієта, геометрична прогресія, комбінаторика, раціональні вирази, квадратний корінь, дискримінант, формули скороченого множення, інтеграл (алгебра); вектори, теорема косинусів, тригонометрія, хорда круга, рівняння кола, формула бісектриси трикутника, середня лінія трапеції (геометрія); закон збереження імпульсу, питома теплоємність речовини, кристалізація, конденсація, індуктивність, заломлення світла, кінетична енергія, дисперсія, дифузія, потенціал електричного поля, сила Лоренца тощо (фізика).

Серед шкільних предметів, які визначені більшістю як потрібні, лідером виявилася англійська мова (79%) респондентів. Друге місце посіли базові знання з математики, а саме прості математичні дії. Вони знадобилися 74% опитуваних. Якщо ж проаналізувати більш складні теми з алгебри та геометрії, то лише 10% використали їх у своєму житті і, відповідно, 53% та 58% дорослих людей фактично не скористалися ними.

Фізика виявилася потрібною для 21%, і не потрібною для 53% респондентів. Дивно, але найменш потрібними предметами за опитуванням виявилися хімія та астрономія – лише по 5% респондентів. Непотрібною у шкільній програмі хімію назвали 53%, а астрономію - 21%.

На потрібність читання, світової та зарубіжної літератури вказали відповідно 63%, 58% та 53% респондентів. Достатньо цінуються дорослими «Основи здоров'я» – 53%, знання з дисципліни «Я у світі» - 47%, мистецтво -

37%, правознавство – 37%, економіка – 32% та природознавство – 32% респондентів.

Нижчий відсоток «потрібності» отримала дисципліна «Технології» - лише 16% опитаних. Знання з біології 16% респондентів були використані, тоді як 32% вони не знадобилися. Художня культура була визначена потрібною 16%, та непотрібною 32% опитаних. Музичне і образотворче мистецтво знадобилося 26% і не було використане 21% респондентів.

Трудове навчання було корисним для 32% та непотрібним для 16% опитаних. Щодо креслення, то тільки 16% відзначили його потрібність і 58% - непотрібність. Всесвітня історія та історія України знадобилася 16%, а 37% - не стала в нагоді. Фізичну культуру цінують 42%; при цьому ще 16% особливо виділяють вправи на спритність, гнучкість, швидкість, силу.

У цілому у співбесідах респонденти зазначали, що найбільш потрібними у практичному плані для них стали предмети, які вивчалися в початковій школі (прості математичні дії, рідна та іноземна мова).

Постає питання: які ж з цих предметів виховують загальнолюдські цінності, вищі смисли життя, сприяють зміцненню миру на планеті? На жаль жодний з існуючих шкільних предметів не ставить собі за мету це завдання. Лише опосередковано теми миру та порозуміння можуть підніматися на уроках історії і літератури. Але, судячи з кривавої історії людства, цього замало для виконання миротворчої ролі освіти та формування особистості, здатної до встановлення і збереження миру.

Чому ж з року в рік діти вивчають предмети, які лише «наповнюють розум знаннями»? Ще кілька століть тому освіта була особливим привілеєм окремих верств того чи іншого суспільства. В умовах загальної безграмотності актуальною потребою було навчання значної частини людства писемності. Але з винаходом Інтернету знання перестали бути дефіцитом, а кількість інформації у світі збільшується в геометричній

прогресії. Тож більш важливою є місія розвитку особистості, зокрема, її миротворчих якостей.

Отже, попередній аналіз отриманих результатів показав, що для більшості дорослих людей переважна частина знань, понять, умінь і навичок, які вивчалися в школі, не стала в нагоді. Багато тем з шкільних дисциплін не є цікавими і потрібними. Саме вони знижують пізнавальну мотивацію дітей, а їх викладання незацікавленим учням прискорює професійне вигорання педагогічного персоналу.

Однак було б суб'єктивним робити радикальні висновки про корисність освіти на основі тільки переконань дорослих людей, для багатьох з яких школа не стала улюбленим місцем перебування в дитинстві. Зважаючи на це, надалі було проаналізовано наскільки ж зміст шкільних предметів і підручників спрямований на різнобічний розвиток особистості учня, на розвиток особистісних якостей, які сприятимуть унеможливленню війн на планеті. Оскільки фундамент особистості закладається до 12 років, наведемо результати, які стосуються саме початкової школи.

Як видно з табл. 4, різнобічність розвитку розглядалася через такі його види як фізичний розвиток, розвиток спілкування, емоційно-вольовий розвиток, інтелектуальний, творчий, моральний і духовний види розвитку.

Таблиця 4.

Види особистісного розвитку та відповідні предмети НУШ, що викладаються в початковій школі

ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ	ПРЕДМЕТИ НУШ	ПІДРУЧНИКИ
7. Духовний розвиток (розвиток свідомості, ідеалів, цінностей, смислів, самопізнання, самовдосконалення)	?	—
6. Моральний розвиток (правила співіснування людства)	?	—
5. Творчий розвиток	?	
4. Інтелектуальний розвиток (увага, мислення, пам'ять, уява)	Математика Я досліджую світ Інформатика	
3. Емоційно-вольовий розвиток	Мистецтво	
2. Спілкування	Українська мова Іноземна мова	
1. Фізичний (керування тілом, сила, швидкість, витривалість)	Фізична культура	

Отже, фізичний розвиток дитини забезпечується певною мірою через уроки фізичної культури. На жаль для багатьох ці заняття асоціюються тільки з виконанням вправ та іноді – з рухливими іграми. Натомість культура має передбачати розвиток мотивації до самовдосконалення, формування відповідних цінностей (здоров'я, здорового способу життя) та розвиток життєвих смислів.

Елементи спілкування дітей вдосконалюються на уроках української та іноземної мов. Однак учні не навчаються основам риторики, не знайомляться зі стилями спілкування та поведінки в конфліктних ситуаціях тощо. Вони не засвоюють навичок спілкування в родині, професійного спілкування тощо.

Емоційно-вольовий розвиток може відбуватися завдяки залученню дітей до мистецтва. Вивчення найкращих мистецьких творів людства може розвивати палітру різноманітних емоцій дитини. Щоправда, для успішної вольової саморегуляції учням потрібні психологічні знання та практичні навички.

Стосовно інтелектуального розвитку – відповідних предметів цілком достатньо. Однак математика, інформатика та інші предмети спрямовані в основному на розвиток мислення та пам'яті, тоді як розвиток уваги та уяви може не ставитися за мету.

Що стосується творчого розвитку і, відповідно, творчого мислення – маємо прогалини, що слід обов'язково заповнювати, інакше замість творців діти стануть слухняними виконавцями. Звичайно, на практиці, коли в класі 35 учнів, важко дозволити кожній дитині робити те, що відповідає її творчим нахилам. Ця проблема може вирішуватися завдяки творчим гурткам і студіям у закладах позашкільної освіти.

Моральний розвиток передбачає засвоєння та відтворення у поведінці загальнолюдських правил співіснування. Ці правила можуть носити як світський, так і релігійний характер, зважаючи на запит громади. На жаль, обов'язкових шкільних предметів, які б допомагали дітям вивчати ці правила

немає. Як же тоді вимагати дотримання цих правил дорослими, яких цьому не навчали?

Духовний розвиток передбачає формування ціннісно-сислової сфери особистості, активізацію свідомості, самосвідомості. Дитина має розуміти цінність життя (і не тільки людського), усвідомлювати життєві смисли не в руйнації, а у творчості. Тоді війни стануть неможливими для високосвідомих громадян. Щоб засвоїти ці уроки, діти мають вивчати духовну історію людства, а не історію війн і хрестових походів. Особистісними ідеалами дітей мають стати люди-творці, а не ті, хто знищує собі подібних і нашу планету.

Якщо система освіти не здатна стати миротворчою, можливо інститут сім'ї має взяти на себе цю місію? Звичайно, приклад батьків також не можна недооцінювати. З перших років життя саме батьки обирають дитині іграшки, які носять або мирний, творчий або агресивний і руйнівний характер: пістолети, танки, літаки-бомбардувальники та винищувачі.

Надалі батьки заохочують або ж перешкоджають зануренню дитини через комп'ютерні ігри у віртуальний світ вбивств, де кожен може відчутти себе безжальним термінатором, воїном і володарем інших.

Отже, вплив сімейного виховання на формування миротворчих якостей особистості мав би бути незаперечним. Однак світова статистика свідчить, що більше 60% дітей виростають у сім'ях без батьків. Чимало дітей чують як батьки сваряться, а інколи – стають свідками фізичного насильства. Як такі діти можуть наслідувати зразкам сімейного миру та злагоди, якщо цих зразків вони ніколи не бачили? Який досвід вони зможуть передавати своїм дітям? Таким чином виховання миротворчості в сімейному колі можливе лише в тих сім'ях, де батьки показують у власній поведінці відповідний приклад дітям.

Яким є вихід із ситуації, що склалася? Безумовно, освіта має взяти на себе значну частину відповідальності за розвиток людини, яка перетворює

сучасний світ, а для цього – зробити ревізію та модернізацію змісту і методів розвитку особистості.

До змісту освіти різних народів має бути включений загальнолюдський компонент, який формує вищі духовні цінності, серед яких краса, добро та істина. Саме цей компонент має забезпечувати розвиток свідомості особистості. У навчальному процесі слід активніше використовувати джерела духовних цінностей миротворчої освіти (рис. 4).

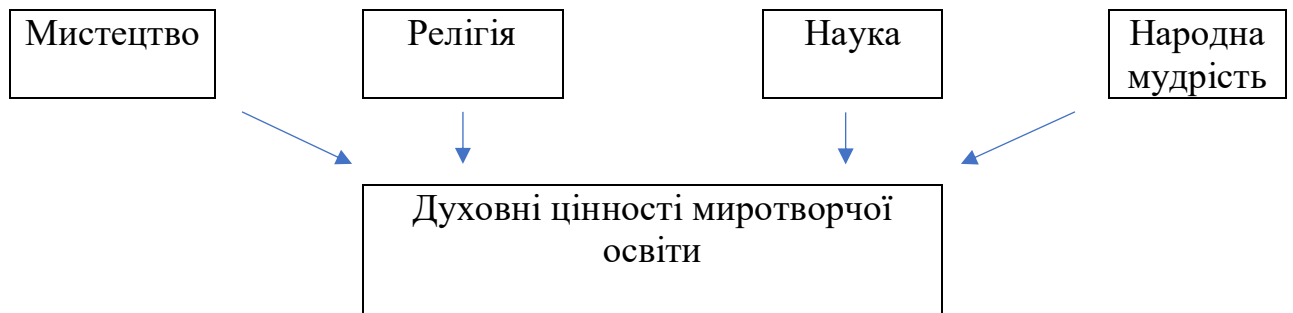


Рис. 4. Джерела духовних цінностей миротворчої освіти.

Так, мистецтво має залучати дитину до світу краси та естетичної довершеності. Релігія має формувати морально-етичні переконання особистості. Наука – збагачувати світогляд молоді сучасними знаннями про людину та світ. Народна мудрість є основою виховання з використанням досвіду багатьох поколінь.

Оскільки мова йде про міжнародну роль миротворчої освіти, її обов'язковість має утверджуватися у світі авторитетними міжнародними організаціями, такими як ООН та ЮНЕСКО. Мова йде не про поодинокі «уроки миру», а про системні і цілісні навчальні модулі, спрямовані на розвиток особистості та саме тих її якостей, які сприятимуть унеможливленню війн на планеті.

Серед них – психологія самопізнання та самовдосконалення, культура здорового способу життя, толерантне спілкування, підготовка до вибору шлюбного партнера та успішної побудови сімейних стосунків, правильне

виховання дітей, вибір професії та шляхів мирної самореалізації у динамічному світі.

Саме ці предмети мають складати основу миротворчої освіти, а їх викладання сприятиме найповнішій самореалізації сучасного вчителя.

Отже, повторення кровопролитних війн в історії людства зумовлене домінантністю у структурі особистості «Я» біологічного над «Я» духовним, що зумовлює активізацію інстинктів самозбереження (через знищення та підкорення інших), продовження роду (через гвалтування жертв), розширення територій (через загарбництво, окупацію та депортацію корінних народів).

Прагнення людини до участі у війнах та скоєнні військових злочинів значною мірою пов'язане з низькою якістю освіти, нерозвиненою свідомістю, обмеженим світоглядом. Зважаючи на це, сучасна освіта потребує модернізації у відповідності до миротворчої місії, яка на даному етапі розвитку людства має бути визнана пріоритетною.

Сучасна шкільна освіта, окрім початкової школи, сприймається дорослими респондентами як неефективна. Її зміст потребує суттєвої трансформації у відповідності до потреб розвитку особистості та миротворчої складової.

Освіта різних народів може носити національний характер, однак має включати міжнародний миротворчий модуль, обов'язковий для вивчення у різних країнах світу. Його розробка має здійснюватися такими авторитетними міжнародними організаціями як ООН та ЮНЕСКО, яким слід більш наполегливо докладати зусиль до впровадження миротворчої освіти, особливо в тих країнах, які ведуть загарбницькі дії по відношенню до інших.

Впровадження миротворчої освіти і таких її складових як психологія самопізнання та самовдосконалення, культура здорового способу життя, толерантне спілкування, підготовка до вибору шлюбного партнера та успішної побудови сімейних стосунків, правильне виховання дітей, вибір

професії та шляхів мирної самореалізації у динамічному світі – сприятиме найповнішій професійній самореалізації сучасного вчителя.

Література:

1. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. 716 с.
2. Грот М. Я. (2006). Вибрані психологічні твори / М. Я. Грот // [упоряд., передм. М.Д. Бойправ]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. (Hrot M. Ya. 2006. Vybrani psykhologichni tvory / M. Ya. Hrot // [uporiad., peredm. M.D. Boiprav]. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia).
3. Гроф Станислав. Духовный кризис: Статьи и исследования. - М., 1995. - 255 с.
4. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Львів, 2005. – 191 с.
5. Дмитренко Г. А., Головач Н. В., Згалат-Лозинська Л. О. (2021). Стратегія розвитку людства. Новий гуманізм в освіті / За заг. ред. Г. А. Дмитренко – К. ДКС-Центр. (Dmytrenko H. A., Holovach N. V., Zghalat-Lozynska L. O. (2021). Stratehiia rozvytku liudstva. Novyi humanizm v osviti / Za zah. red. H. A. Dmytrenko – K. DKS-Tsentr).
6. Дмитренко Г. А., Головач Н. В., Згалат-Лозинська Л. О. Семенец-Орлова І. А. (2022). Як зробити освіту в Україні світовим лідером з формування кращих людських якостей: проектно-публіцистичне видання / Під заг. ред. Г. А. Дмитренка – К.: ДКС-Центр. (Dmytrenko H. A., Holovach N. V., Zghalat-Lozynska L. O. Semenets-Orlova I. A. (2022). Yak zrobyty osvitu v Ukraini svitovym liderom z formuvannia krashchykh liudskykh yakostei: proiektno-publitsystychne vydannia / Pid zah. red. H. A. Dmytrenka – K.: DKS-Tsentr).

7. Долинська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки // Психологія: Збірник наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. I. – С. 155-160.

8. Енохова книга [Архівовано 4 травня 2021 у Wayback Machine]. 1958. // Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. – Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. – Буенос-Айрес.– Т. 2 : Д – Є, кн. 3. (Enokhova knyha [Arkhirovano 4 travnia 2021 u Wayback Machine.]. 1958. // Ukrainska mala entsyklopediia : 16 kn. : u 8 t. / prof. Ye. Onatskyi. – Nakladom Administratury UAPTs v Arhentyini. – Buenos-Aires.– Т. 2 : D – Ye, kn. 3).

9. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів. - Рідна школа, 1995. - №7-8, С.31-50.

10. Зязюн І. А. (2003). Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип.1 (5). – Харків: НТУ «ХПІ». (Ziaziun I. A. (2003). Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: Zbirnyk naukovykh prats / Za redaktsiieiu L. L. Tovazhnianskoho ta O. H. Romanovskoho. – Vyp.1 (5). – Kharkiv: NTU «KhPI»).

11. Калашнікова Л.М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посіб. для вищих навч. пед. закл. / Л.М.Калашнікова, Л.С. Рибалко, С.А. Гармаш. — Харків : ХНПУ, 2006. — 100 с.

12. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів в освітньо-проектній діяльності / С.В. Кіриченко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 234–238.

13. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи засобами освітньо-проектної діяльності / С.В. Кіриченко // Імідж сучасного педагога. — № 5(164). — 2016. — С. 16–18.

14. Коваленко О. Г. Як знайти розраду в умовах карантину: рекомендації людям золотого віку: відеофайл. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720183>; https://youtu.be/4-1ykje_bac

15. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура: Монография. – М.: Просвещение, 1981. – С.147.

16. Концепція Нової Української Школи [Електронний ресурс]-Режим доступу:[https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pdf](https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf)

17. Коростылёва Л.А. Уровни самореализации личности. Особенности стратегий самореализации и стили человека // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 21-61.

18. Коростылева Л.П. Психология самореализации личности / Л.П.Коростылева. — Спб., 2003. — 200 с.

19. Кудин В. А. (2019). Земные тревоги космической жизни. – Винница: «ЧП ТД Эдельвейс и К». (Kudyn V. A. (2019). Zemnye trevohy kosmycheskoï zhyzny. – Vynnytsa: «ChP TD Edelweis y K»).

20. Куліш П. Устихотворена Библия. Первая книга Мойсеёва, Книга Настання Сьвіту, частина перва. — Чернігівський літературно-меморіальний музей-заповідник Михайла Коцюбинського. № А-4540. (Kulich P. Ustykhotvorena Bybliia. Pervaia knyha Moiseëva, Knyha Nastannia Svit, chastyna perva. — Chernihivskiyi literaturno-memorialnyi muzei-zapovidnyk Mykhaila Kotsiubynskoho. № А-4540).

21. Куценко Т.В. Професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи / Т.В. Куценко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смуґаста типографія», 2016. — С. 238–243.

22. Л. Гриневич, Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової Української Школи [Електронний ресурс].
Доступно:

https://vseosvita.ua/library/noviprofesijniroliizavdannasucasnogovcitelavkonteksti_koncepciiinovoiukrainskoiskoli87162.html].

23. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150 – 158.

24. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Серія “Педагогіка і психологія”: Наук.записки.-Вип.5.-Вінниця, 2001.-С.174-176.

25. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда всё рушится?). Кировоград: КОД, 1999. 208 с.

26. Маслоу А. (1999). Новые рубежи человеческой природы / Под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл. (Maslou A. (1999). Novye rubezhy chelovecheskoj pryrody / Pod obshch. red. H. A. Balla, A. N. Kyrychuka, D. A. Leonteva. – M.: Smysl).

27. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А.Маслоу. — Киев : Освіта, 1994. — 130 с.

28. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс: методол.-социол. аспект : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук / В.И. Муляр. — Киев, 1990. — 16 с.

29. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз): Монографія. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.

30. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи // Соціальна психологія – 2005. – № 3. – С. 72-79.

31. Пилипчук В.В. Позаурочна діяльність як умова розвитку педагогічної майстерності вчителя // Педагогічна майстерність: проблеми,

пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. - С.103-112.

32. Помиткін Е. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток. Київ, Україна: «Внутрішній світ», 2015. – 144 с.

33. Помиткін Е. Принципи діагностики емоційно-почуттєвої складової духовної культури педагогічного персоналу // Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу. Ред. Кіровоград, Україна: Імекс ЛТД, с. 61–68, 2013.

34. Помиткін Е.О. Психолого-педагогічні підходи до оцінювання педагогічної майстерності викладача // Вісник Черкаського університету. – Випуск 43. – Черкаси. – 2002. – С.123-127.

35. Помиткін Едуард, Помиткіна Любов. (2019). Миротворча роль освіти у ХХІ столітті / Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр. : у 2 т. / редкол.: Кремень В. Г. (голова); Коцур В. П., Ничкало Н. Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С. О., Лук`янова Л. Б., Вовк М. П., Котун К. В. (члени редколегії). – К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». – Т.1.

36. Помыткин Э. А. (2007). 12 путей духовности. Учебное пособие. – К., «Освіта України», ил.

37. Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19: Постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. №211. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19> (дата звернення:12.04.2020).

38. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 №406. URL: <https://drive.google.com/file/d/1-rYQzdiQEcxYTRMCnCVXOirg6QoT-6jF/view>.

39. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: методичний посібник / за ред. В.В.Рибалки. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 123 с.

40. Психологічне втручання з пацієнтами COVID – 19: Посібник з попередження та лікування COVID – 19 / пер. з англ. команди медичної мережі «Добробут». URL: <https://www.pravda.com.ua/files/COVID-19-dobrobut.pdf>.

41. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: Наукова думка, 1996. – С. 271-272.

42. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.

43. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

44. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя / Л.С. Рибалко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед.. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 274–279.

45. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 442 с.

46. Семенов Олена. Педагогічна практика – шлях до професійної майстерності вчителя-словесника // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.185-196.

47. Солдатенко М.М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, як засіб забезпечення неперервності освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало.- у 2-х частинах.- Ч.1- К., 2001. - С.186-190.

48. Таранов П. С. (1996). Анатомія мудрости: 120 філософов: В 2-х т. – Симферополь: Таврія,. – 624 с.: ил. – Т.1. (Taranov P. S. (1996). *Anatomiya mudrosty: 120 fylosofov: V 2-kh t.* – Symferopol: Tavryia,. – 624 s.: yl. – Т.1).

49. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. (2006). Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК.(Freidzher, R., Feidyman D. (2006). *Lychnost. Teoryu, uprazhnenyia, eksperymenty / Robert Freidzher, Dzheims Feidyman; [per. s anhl.]. Proim-EVROZNAK).*

50. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

51. Шевченко Г. П. (2021). Проблема духовного пробудження особистості / Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2(101) Ч.1. (Shevchenko H. P. (2021). *Problema dukhovnoho probudzhennia osobystosti / Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 2 (101).* – Ch.1).

52. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage / Ed. by B. Horall. — New York; London; Toronto, 1958. — P. 488.

53. Maslow A. H. The further researches of human nature. - N. Y.: Viking Press, 1971.

54. Maslow, Abraham H. Religions, values, and peak-experiences. - New York ect. 1976.

55. Rogers C. A. Theory of therapy, personality, andinterpersonality, as developed in the client-centered framework. - In: Koch S. (ed.) Psychology: A study of a scitnct, v.3. N. Y., 1959.

РОЗДІЛ II.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У другому розділі практичного посібника розглянуто проблему психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога Нової Української Школи у контексті викликів сучасності; представлено опис та результати дослідження актуальних методичних та психологічних потреб вчителів НУШ в складних умовах реалізації професійної діяльності; описані технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогів НУШ; наведені практичні матеріали щодо психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога НУШ у період активних воєнних дій та повоєнний час.

2.1. Проблема психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога Нової Української Школи у контексті викликів сучасності

Впровадження сучасних освітніх інновацій – складний, багатосторонній процес, який має певні етапи і супроводжується якісними перебудовами. Реалізація концепції НУШ у шкільній практиці також потребує врахування багатьох нових умов та засобів професійної діяльності педагога, методичної та психологічної готовності вчителя до свідомої зміни форм та змістів роботи з дітьми, перебудови власної професійної свідомості, алгоритмів діяльності, подальшої самоосвіти та саморозвитку.

Так склалось, що впровадження цієї освітньої інновації ускладнилось непередбачуваними життєвими обставинами, з якими світ ще не стикався. Такими екстремальними обставинами стали пандемія COVID-19, що тривала майже два роки та повномасштабне вторгнення країни сусіда-агресора, що

поставило під загрозу життя кожного жителя України. Такі виклики, є надзвичайними, вкрай стресогенними, що не може не позначитися на всіх учасниках освітнього процесу і характері педагогічної взаємодії в цілому. Потреба психолого-методичного супроводу педагогічних працівників за таких обставин виглядає очевидною, оскільки такі життєві обставини є мінливими, виключно стресогенними і висувають високі вимоги до особистісних і професійних ресурсів педагогів НУШ, а також потребують формування нових, специфічних компетенцій, що відповідають вимогам часу і не були затребуваними до цього.

Постать педагога початкової школи, як особливо значущого дорослого для учнів, є для них взірцем способів діяти в різних життєвих ситуаціях. В майбутньому це може суттєво впливати на стресостійкість дитини, її вміння справлятися з труднощами. Через це тільки підвищується відповідальність педагога і його власна готовність діяти оптимально та виважено. Тому, психологічний супровід та своєчасна освітня, методична підтримка вчителя НУШ має надзвичайну вагу для всіх учасників освітнього процесу.

В останні роки науковий інтерес до проблеми психологічного супроводу досить актуалізувався. Під психологічним супроводом в узагальненому вигляді розуміють підтримку психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі. Супровід може бути ефективним при вирішенні сімейних проблем, стосунків колегами, батьками і дітьми, у стресових обставинах, в ситуаціях дистресу тощо.

Термін «психологічний супровід» у сучасній науковій літературі та практиці описують досить широко, а його зміст поки що не є достатньо визначеним.

Є ряд термінів, дотичних по змісту до психологічного супроводу, які використовувались в психолого-педагогічній літературі в якості синонімів. Це такі, як «психологічна допомога», «сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровіна;

Е. Верник, Х. Лійметс, Ю. Сієрда); «співбуття» (В. Слободчіков), «співпраця» (С. Хоружий), «психологічний або соціально-психологічний супровід» (М. Бітянова, Ю. Слюсарєв, Г. Бардієр, А. Волосніков, А. Деркач, В. Мухіна), «вільне спілкування», «товариські взаємини дорослого і дитини», «внутрішній настрій» (Н. Крилова).

Психологічну допомогу загалом можна визначити як галузь практичного застосування психологічних знань, мета якої є підвищення психологічних компетентностей людей. Вона може бути короткотривалою, спрямованою на вирішення локальної проблеми, тоді як супровід завжди передбачає певну тривалість процесу, «включеність» у контекст педагогічної, освітньої, виховної, розвиваючої діяльності.

Етимологічно поняття супровіду близьке за значенням до *сприяння*, спільного просування, допомоги однієї людини іншій в подоланні труднощів. Але можна сприяти і максимальному розкриттю здібностей, реалізації потенціалу особистості, через створення оптимальних умов для розвитку.

Поняття *співпраці* передбачає спільну участь у виконанні певних завдань, досягнення спільних цілей. У супроводі психолог може приймати участь у вирішенні практичних проблем опосередковано – через методичні розробки, організацію доступу до засобів самоосвіти, саморозвитку.

Супровід можна розглядати також як зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху. У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. В цьому сенсі мова йде про *спільне буття* людей в певний часовий період людського життя. Супроводжуючий (супутник) постає як людина, що захищає та допомагає подорожньому впоратися з мінливістю шляху.

Можливо через змістовну специфіку кожного з розглянутих понять, з усіх них по-справжньому прижився в практиці і науково досліджується

термін «супровід». Психологічний супровід будь-якої діяльності включає і елементи психологічної допомоги, і елементи сприяння розвитку, і спільне буття того, хто надає підтримку, і того, хто її отримує.

В сучасній психологічній науці найбільш розробленою є парадигма супроводу щодо моделей шкільної психологічної служби (Є. М. Александровська, М. Р. Бітянова, Т. Дворецька, Є. І. Казакова, Є. А. Козирєва, А. Колеченко, Р. В. Овчарова, В. Семикін, Ю. П. Фьодорова, Т. І. Чіркова і ін.). Існують моделі діяльності психологічної служби в дошкільних освітніх закладах (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Череднікова, Т. І. Чіркова), середніх і вищих професійних навчальних закладах (Р. О. Агавелян, Ж. О. Андрєєва, В. К. Багірбеков, Ю. М. Львін). Науковці підкреслюють існування специфіки реалізації психологічного супроводу в різних типах освітніх закладів, через різницю в освітніх задачах, можливостях, іншими характеристиками конкретних освітніх середовищ.

Для нашого теоретичного аналізу важливим є з'ясування базових ідей підходів до психологічного супроводу, оскільки нашим предметом вивчення є психологічний супровід професійної діяльності дорослих, який має свою специфіку.

Для нашого теоретичного аналізу важливим є з'ясування базових ідей психологічного супроводу, оскільки нашим предметом вивчення є психологічний супровід професійної діяльності дорослих, який має свою специфіку.

Поняття «супровід» Ю. Слюсарєв вживає для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої «не просто на підсилення або удосконалення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», допомоги, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [5]. Багато дослідників відзначають, що супровід «передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості». Більш того, успішно організований

психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським).

Аналіз інших трактувань психологічного супроводу в дослідженнях різних авторів показав таке їх бачення:

- психологічний супровід як система професійної діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Бітянова);
- психологічний супровід як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і заключається у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (К. Казакова);
- психологічний супровід як цілісна система професійної діяльності психолога, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, організованих в межах освітнього закладу. Найважливіший принцип супроводу - пріоритетність і безумовна цінність потреб, внутрішніх інтенцій, індивідуальності кожної особистості (Р. Овчарова [1]);
- психологічний супровід як позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т. Чіркова);
- супровід як системна інтегративна технологія соціально-психологічної допомоги особистості та як один із видів соціально-психологічного патронажу (Г. Бардієр, М. Бітянова, А. Волосников, А. Деркач, К. Казакова, Є. Козирєва, Л. Мітіна);

- «психологічний супровід» як процес організації та проведення комплексу заходів з метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної психологічної стійкості і сприяння ефективному виконанню завдань в різних умовах діяльності (А. Журавель);
- система психологічного супроводу має бути спрямована більшою мірою на профілактику, на розвиток позитивного в людині, для чого потрібно мати уявлення цілісної картини появи особистісних новоутворень, розуміння закономірностей їх виникнення (Ю. Фьодорова);
- головна мета психологічного супроводу – розвиток психологічної компетентності учнів і педагогів (А. Федосєєва);
- концепція психологічного супроводу дослідницької діяльності, що має створювати умови для розвитку суб'єктності учнів (А. Обухов, А. Леонтович) і т.д.

Підводячи підсумок різних трактувань поняття супроводу, визначимо його сутнісні характеристики:

- психологічний супровід – це певна система дій, що підпорядковані меті надання допомоги, сприяння, створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості, забезпечення її благополуччя;
- психологічний супровід характеризується мультидисциплінарністю, для його реалізації необхідні зусилля педагогів, психологів, методистів, керівників освітніх закладів та дотичних до сфери освіти фахівців;
- в основі супроводу мають бути реальні потреби, прагнення, інтереси кожної особистості;
- центральною метою супроводу є підвищення компетентності особистості щодо певного кола актуальних питань життєдіяльності;
- однією з цілей психологічного супроводу є розвиток здатності особистості до конструктивного подолання труднощів, підвищення рівня психологічної стійкості, розвиток здатності до саморегуляції.

В сучасній психолого-педагогічній науці склалось достатньо концепцій психологічного супроводу освіти. За критерієм центральної мети діяльності психолога освіти, їх умовно можна розділити на три напрямки.

Перший напрямок можна визначити як дитино-центрований, оскільки головною метою діяльності шкільного психолога визначається сприяння розвитку особистості школяра. Опис подібних моделей простежується в роботах М. Битянової, Е. Козирєва, К. Казакової, ін. Так, М. Битянова вважає, що «супровід - це система професійної діяльності психолога, спрямованої на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях шкільного взаємодії»^[5].

Другий напрямок психологічного супроводу можна визначити як проблемно-центрований, що стосується діяльності психолога, спрямованої на допомогу у навчанні та соціальній адаптації учням з особливими освітніми потребами та на збереженні їх психологічного здоров'я в освітньому середовищі (І. Дубровіна, Р. Овчарова, І. Баєва, О. Хухлаєва).

Третій напрямок можна назвати освітньо-центрованим, оскільки згідно цим концепціям головна ціль шкільного психолога полягає у забезпеченні освітнього процесу в школі. Мається на увазі, що діяльність психолога має бути спрямованою на підтримку розвиваючої освіти: нові методи, форми організації навчально-виховного процесу, створення системи психологічного забезпечення розвиваючої освіти, а також методична та психологічна діяльність шкільного психолога з вчителями, класними керівниками, керівництвом школи, батьками.

Всі ці три групи підходів дають змогу визначити нам основи розуміння психолого-методичного супроводу діяльності вчителя НУШ. Так, освітня центрованість дозволяє допомогти педагогу у забезпеченні якості виконання його професійних функцій - організаційні, методичні, комунікативні питання освітньо-виховного процесу з дітьми. За змістом це відповідає методичній складовій того виду супроводу, який ми розглядаємо. Перший напрямок

уточнимо як особистісну центрованість супроводу, що розуміється як цінність індивідуальності особистості кожного педагога, врахування унікальності його потреб, інтересів, досвіду. Проблемна центрованість також є характеристикою супроводу діяльності дорослих, оскільки вони є активними, свідомими суб'єктами навчання, самостійно визначають свої освітні та психологічні потреби. Дві останні характеристики відображають і освітню, і психологічну компоненту психолого-методичного супроводу вчителів НУШ.

В літературі описані також різновиди психолого-педагогічного супроводу у контексті діяльності шкільного психолога:

– Перший – *супровід-співробітництво*, який передбачає спільне планування учасників спільної діяльності, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини.

– Другий – *супровід-ініціювання*, коли педагог чи психолог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, надає їй можливість самій відкрити загально визнані моральні істини. Діти реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас його збагачують, розвивають, при цьому максимально зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

– Третій різновид – це *супровід-попередження*, використовується як *випереджаюче навчання* коли, оскільки через обмеженість індивідуального досвіду, специфіку віку, діти часто не можуть прогнозувати наслідки своїх дій, вчинків, вчасно помітити ознаки неблагополуччя в діяльності, міжособистісних взаєминах, своїй поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог, психолог в межах супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і здійснює превентивні заходи, допомагаючи обрати адекватні рішення, сформулювати

здорові ціннісні настанови, мотивацію. Супровід-попередження стає корисним, цінним за умови, якщо його зміст і форми ненав'язливі і делікатні, сучасні, психологічно обґрунтовані, дозовані, а головне – виконують своє розвивальне і виховне призначення [4].

Всі ці три різновиди психологічної діяльності цілком можуть бути використані у процесах супроводу діяльності дорослих. Якраз супровід-співробітництво найбільш поширена форма роботи з дорослими, оскільки саме так учасники взаємодії відчують ціннісне поважне ставлення суб'єктів співпраці один до одного. Дорослий учень здатен в освітніх процесах займати і учнівську роль, і виходити на позицію того, хто навчає використовуючи свої професійні досягнення та навички.

Ініціювання також є специфікою участі дорослих в процесах супроводу. Завдяки розвиненій професійній рефлексії педагоги здатні самостійно аналізувати проблеми практики, визначати свої запити до супроводу, ініціювати змісти, форми освітніх практик.

У психолого-методичному супроводі дорослих можуть бути використані і засоби випереджального навчання. Незважаючи на те, що мова йде про зрілих людей, не завжди проблеми професійної діяльності або особистісної саморегуляції ними усвідомлюються. Моніторингові дослідження, які використовують у ході супроводу, можуть виявити тенденції, які мають негативні перспективи, але знаходяться поза зоною уваги дорослих. Тож, певні види психологічної роботи у ході супроводу мають розширити межі професійної свідомості вчителя і дати, таким чином, можливість уникнути негативних наслідків, не завжди очевидних, деструктивних процесів.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок щодо розуміння поняття супроводу діяльності педагогів НУШ. Психолого-методичний супровід це система спеціально організованої діяльності та освітнього середовища, яка націлена на виявлення актуальних

професійних потреб педагогів, створення оптимальних освітньо-психологічних умов для підвищення їх фахової компетентності, розвитку особистісної та професійної рефлексії, здатності до саморегуляції, саморозвитку, професійного зростання. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають його відповідність реальним потребам учасників супроводу, процесуальність, циклічність, пролонгованість, недирективність. Процесуальність та розгорнутість у часі системної роботи супроводу передбачає здійснення певних етапів (складових), а саме: *діагностика* (моніторинг), результати якої служить основою для постановки цілей; *відбір і застосування психологічних та методичних засобів* (процес навчання або психологічної допомоги); *моніторингове оцінювання та аналіз результатів* (визначення ефективності супроводу для уточнення та корекції ходу роботи). Послідовне виконання цих етапів у ході проведення супроводу відображає циклічний характер цієї діяльності.

На відміну від психологічної корекції супровід передбачає не «виправлення недоліків і перебудову особистості», а пошук прихованих ресурсів для подальшого прогресивного розвитку з опорою на власні можливості та на сприятливі умови спеціальним чином організованого освітньо-розвиваючого середовища. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психологічна допомога, і тієї ситуації, в якій здійснюється супровід. Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до саморозвитку і саморегуляції. Можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови і надає необхідну і достатню (але не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «Я не можу» до позиції «Я можу за цієї підтримки» і далі до «Я можу самостійно справлятися з цими труднощами». На високих щаблях професійного розвитку (що напряму не пов'язано з віком та стажем роботи),

педагогу стає доступною і позиція «Я можу навчити інших», де фахівець ділиться своїми здобутками, навчає інших колег.

Значну частину супроводу займають освітні процеси. Освіта дорослих є одним з ефективних та своєчасних способів підвищення їх активності і продуктивності, що необхідно аби конструктивно вирішувати різноманітні проблеми, які виникають через великі життєві зміни. Розглядаючи проблему психолого-методичного супроводу педагогів НУШ, необхідно підкреслити, що професійний розвиток дорослих через навчання, має свої особливості. Цій проблемі в науці присвячується все більш широке коло андрагогічних досліджень (О. Аніщенко, С. Архіпова, О. Баніт, В. Базелюк, М. Борисова, А. Василюк, С. Гончаренко, М. Дей, В. Кремень, Л. Лук'янова, Т. Лукіна, Л. Мартинець, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, В. Олійник, О. Сухомлинська та інших).

В організації навчання дорослих основним завданням є створення психологічних та освітніх умов самовизначення і вибору власного маршруту в освітньому просторі. У навчанні дорослих слід враховувати відразу кілька факторів: екзистенційну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку з урахуванням статевої приналежності; змістовно-сміслову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сформовані стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити.

У сучасному світі, якому притаманна велика динаміка та наростання обсягів інформації, знання швидко застарівають. Те, що було вивчено десять, а то й п'ять років тому, виявляється неактуальним сьогодні. Часто вихованці вчителя по ряду питань виявляються більш поінформованими ніж він сам чи батьки дітей. Педагог неминуче стикається з фактом своєї некомпетентності в тих, чи інших питаннях. Дуже важливо, щоб цей факт сприймався як

закономірність сучасного професійного розвитку і усвідомлення цього трансформувалось у мотивацію до підвищення рівня професійної компетентності. При цьому, розвитку потребує не тільки сфера професійних знань, але й самі навички навчання, оскільки вони також зі зміною інформаційного поля застарівають. Зокрема, розвитку потребують навички роботи з комп'ютерною технікою, дистанційних форм роботи та спілкування, інтерактивних засобів, роботі в інтернет-мережі.

Андрагогіка базується на двох принципових теоретичних положеннях:

1) сама доросла людина має активну роль у навчанні, є її суб'єктом; 2) навчання дорослих будується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія у спільній діяльності тих, хто навчається, та тих, хто навчає.

Згідно андрагогічного підходу, дорослі учні характеризуються наступними особливостями: 1) усвідомлюють себе та здатні до саморегуляції; 2) мають сформований життєвий, професійний, соціальний досвід, який є джерелом навчання та збагачення досвіду інших; 3) вмотивовані за допомогою навчання досягти конкретної мети; 4) прагнуть отримання практично орієнтованих знань, вмінь, навичок, які можна швидко реалізувати у власній діяльності; 5) мають певні часові, просторові обмеження, що обумовлені професійними, соціальними чи побутовими чинниками.

Так, наш досвід тренінгової роботи з вчителями показує, що вони мають багато обов'язків у своєму житті, часто дуже заклопотані, втомлені від професійної діяльності чи побутових завдань, тому охоче переключаються на тренінгову роботу. Не менш важливо для них через участь у навчанні, вийти зі звичного (часто звуженого) кола спілкування, розширити контакти, започаткувати нові знайомства. При цьому є особливості поведінки педагогів у процесі навчання. З одного боку, вони з цікавістю відносяться до творчих завдань, здатні працювати довший час і з більшою зосередженістю, але за умови, що зміст діяльності відповідають їх потребам, актуалізує їх досвід,

відповідає сформованим переконанням. З іншого боку, звичка контролювати свої емоційні стани, стриманість у прояві почуттів, що відповідає професійній культурі, часто становить певну складність для андрагога у психологічній роботі.

У зв'язку з тим, дорослий завжди є суб'єктом процесу навчання, смисли освіти мають зміщатись від передачі знань на забезпечення умов для саморозвитку та самоосвіти (пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного саморозвитку, ін.). Андрагог для дорослих учнів скоріше консультант у певній сфері, ніж експерт-наставник. Організуючи навчання дорослих, важливо також враховувати обмеженість часових меж навчання, потребу у практично орієнтованих знаннях та навичках та їх потребу у спілкуванні.

Таким чином, основними принципами навчання дорослих є:

- перевага самостійного навчання, коли саме самостійна діяльність дорослих учнів стає основою їх навчальної роботи;
- організація спільної роботи, пов'язаної зі спілкуванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання;
- опора на досвід дорослих учнів, який використовується як одне із джерел навчання;
- індивідуалізація навчання, яка передбачає створення індивідуальних програм навчання, орієнтованих на конкретні освітні потреби, рівень підготовки, психофізіологічні та індивідуальні особливості кожного;
- системність навчання, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання результатів;
- контекстність навчання; відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, передбачає конкретні, життєво важливі цілі, пов'язані з виконанням соціальних ролей чи вдосконаленням особистості, а з іншого боку, будується із врахуванням професійної, соціальної, побутової,

економічної, політичної діяльності учнів та часових, просторових, побутових і соціальних факторів;

- елективність навчання, яка означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів;

- розвиток освітніх потреб; згідно з цим принципом, оцінка ре-зультатів навчання здійснюється шляхом виявлення реаль-ного ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення того мінімуму, без якого неможливе досягнення поставле-ної мети, а процес навчання будується з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети.

Отже, включаючись в освітній процес, вчителі прагнуть зайняти в ньому активну позицію, вимогливо і критично ставляться до змісту і форм навчання, оскільки зацікавлені в якості одержуваних знань та навичок, їх практичній спрямованості. У процесі навчання для них важливим є затребуваність їх педагогічного та життєвого досвіду. Не менше, ніж навчальна інформація, їм цікаві викладачі, тренери та колеги в особистісному та індивідуальному плані. Тому, навчання дорослих має враховувати необхідність створення атмосфери партнерства, взаємної підтримки, можливості вільної комунікації.

Слід також враховувати, що дорослим, більше, ніж дітям, характерний страх невдачі, розкриття некомпетентності, тому освітній процес важливо будувати з орієнтацією на досягнення, формуючи одночасно ціннісне ставлення до розвиваючого потенціалу «незнання» і «невміння».

Оскільки важливою рисою освіти дорослих є значна частка самоосвіти, одним із задач психолого-методичного супроводу є створення відкритого, доступного та інформаційно насиченого освітнього середовища та своєчасне інформування про освітні ресурси, які сформовані у широкій педагогічній спільності.

Одним з важливих питань створення системи психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів НУШ є визначення принципів, які регулюють психологічний супровід як організовану взаємодію. Ґрунтуючись на результатах осмислення теорії і практики з проблеми, що розглядається, було визначено принципи психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів НУШ:

1. *Опора на реальні потреби, прагнення, інтереси особистості.* Освітні та психологічні потреби можуть бути рефлексивно осмислені та заявлені керівникам супроводу (ініціювання супроводу), або вони можуть бути виявлені в моніторингових дослідженнях;

2. *Безперервність та циклічність супроводу.* Оскільки професійний розвиток вчителя є безперервним процесом, характеризується змінами, інноваціями, перебудовами способів дій, творчістю – потреби у психологічно-методичному супроводі постійно відтворюються. Тому, супровід має бути безперервним, як є безперервною освіта впродовж життя. Циклічність супроводу обумовлена задоволенням освітніх та психологічних запитів вчителя та їх відтворенням або появою нових у ході професійного розвитку. Циклічність потребує необхідності епізодичного моніторингу ефективності роботи системи супроводу, що забезпечується застосуванням комплексу засобів психодіагностики, моніторингових опитувань, застосування оціночних шкал та ін.

3. *Мультидисциплінарність* супроводу обумовлена все більшим розвитком інформаційного суспільства та ускладненням професійних функцій і завдань педагога. Особливо це стосується обставин нинішньої соціальної ситуації. Тому, для забезпечення ефективності супроводу необхідне залучення фахівців з різних галузей знань.

4. *Врахування специфіки професійної діяльності.* Сутність навчально-виховної діяльності педагога – суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Проектування змістів та форм супроводу має враховувати цю та інші особливості і труднощі педагогічної роботи.

5. *Спрямованість на розвиток професійної свідомості, рефлексії та саморегуляції.* Любий зміст психолого-методичного супроводу педагогів має сприяти розвитку здатності вчителя до рефлексії і саморефлексії, емпатійного ставлення до вихованців, свідомої орієнтації у соціальному контексті, інформаційному середовищі та ін.

6. *Практична орієнтованість.* Психолого-методичний супровід в кінцевій меті має сприяти конструктивному вирішенню проблем педагогічної практики, зростанню рівня професійної компетентності вчителя, оптимізації та гармонізації його психофізичних станів, розвитку здатності до саморегуляції, самоосвіти.

7. *Визнання суб'єктності учасників супроводу та їх свободи вибору.* Педагог, як доросла людина, є відповідальним за свій особистісний і професійний розвиток. Психолого-методичний супровід не може мати насильницький, нав'язливий характер. Він скоріше є умовою та засобом, користуючись яким вчитель може забезпечити свої освітні та психологічні потреби. У процесі супроводу важливо забезпечити його учасникам можливість вибору засобів навчання та саморозвитку.

Наведені принципи створення та практичної реалізації системи психолого-методичного супроводу педагогічної діяльності вчителя НУШ, як інваріанти, дозволяють визначати варіативну частину супроводу - змісти та форми роботи з дорослими.

Спираючись на визначені принципи організації психолого-методичного супроводу діяльності педагогів НУШ та зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з дорослими, що представлений у публікаціях дослідників і практиків, можливо визначити вимоги до форм роботи супроводу:

1) форми і методи організації супроводу різноманітними та мають активізувати пізнавальну діяльність педагогів;

- 2) навчання краще поводити в невеликих (15-20 осіб) групах, які забезпечують стабільний зворотний зв'язок і тісну взаємодію слухачів;
- 3) слід широко використовувати індивідуальні траєкторії та форми навчання;
- 4) диференціальний підхід до навчання в залежності від освітніх та психологічних потреб, професійного та життєвого досвіду, обставин життя та ін.;
- 5) оптимальне використання сучасних технічних засобів навчання, моніторингу, діагностики на базі комп'ютерних технологій;
- 6) опора процесу супроводу на інформаційні ресурси, освітні платформи, мережеві можливості для освіти дорослих;
- 7) створення інформаційної бази передового педагогічного досвіду на рівні освітнього закладу, міста, регіону, всеукраїнських проєктів;
- 8) залучення до психолого-методичного супроводу фахівців інших спеціальностей, які є дотичними до освітніх потреб педагогів НУШ (науковці, спеціалісти ІТ-сфери, медичні працівники, правоохоронці, спеціалісти з безпеки середовища, співробітники центрів підвищення кваліфікації та ін.).

В цілому процеси психолого-методичного супроводу педагогів мають бути спрямовані на осмислення та інтеграцію професійного досвіду, розвиток творчий саморозвиток через збагачення наявного досвіду діяльності, комунікації, самопізнання та саморегуляції.

Розглянемо безпосередньо форми роботи з педагогами в межах психолого-методичного супроводу, а саме: традиційна лекція, сучасна лекція, проблемна лекція, лекція удвох, лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція - робоче засідання, конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, семінари, тренінги, ділові ігри, індивідуальні консультації [].

Традиційна лекція належить до екстенсивних методів навчання. Навіть оснащення її засобами наочності, суттєво не змінює освітню позицію

слухача, з пасивної на активну. Ця тенденція найбільш яскраво виявляється в організації лекційних курсів. Тож, найкраще у психолого-методичному супроводі від такої застарілої форми навчання відмовитися, а використовувати сучасні типи лекційних занять, які є інтенсивними способами навчання.

Сучасна лекція починається із роздачі лектором усім слухачам методичних матеріалів, на яких слухачі роблять помітки в ході лекції, а в кінці заняття викладач видає посібники або перелік літератури для самоосвіти за темою лекції.

Проблемна лекція будується на основі обраного проблемного запитання чи завдання, яке формулюється на початку заняття та активізує увагу і мислення слухачів протягом нього. Пошук відповіді відбувається у результаті дискусії, де обидві сторони - слухач і викладач - є співрозмовниками.

Лекція удвох - це заняття за участю двох лекторів одночасно, які, будучи прихильниками різних точок зору, у процесі дискусії висловлюють свою позицію стосовно проблеми лекції. Жвавий діалог між викладачами так чи інакше робить слухачів його активними учасниками. Ця форма лекції наближена до лекції-діалогу, лекція-дискусії.

Лекція - робоче засідання, будується навколо реальної проблеми з практики учасників і за допомогою андрагога учасники здійснюють аналіз ситуації, висловлюють свої міркування щодо неї, аргументують свої позиції, роблять висновки, шукають рішення.

Конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, усні журнали також слід відноситися до екстенсивних способів навчання, оскільки під час їх проведення активно працює лише частина слухачів. Тож ці форми відносяться до застарілих і ними не слід часто використовувати у процесах супроводу. Краще їх замінити короткотривалими формами

презентації методичної розробки чи іншого інноваційного педагогічного досвіду, де вчителі можуть задати запитання, провести обговорення.

Групові форми занять належать до інтенсивного способу навчання. Семінар, як приклад такої форми навчання, передбачає жваве обговорення питань теми, що вивчається. Керівник семінару здійснює лише управління обговореннями на семінарі і підведенням підсумку. Важливо завчасно підготувати учасників до дискусії на семінарі, щоб обговорення проблеми могло розглянути питання з різних боків, а виступи були аргументовані, а не тільки відображати суб'єктивне бачення учасників. Керівник семінару в ідеалі займає позицію консультанта з питань, що вивчаються, допомагаючи слухачам осягнути їх суть.

Навчальні та психологічні тренінги за останні десятиліття набули значної популярності саме за рахунок інтерактивного характеру цієї форми роботи, що дозволяє учасникам максимально залучатись до навчального процесу. Таке активне залучення учасників дає можливість їм бачити, чути і застосовувати свої знання на практиці, роль тренера – планування і фасилітація процесів взаємодії. Такі форми роботи сприяють розвитку саморефлексії педагогів, адже спрямовані на самоусвідомлення, а також на розвиток професійної рефлексії завдяки тому, що стиль запитань на цих заняттях «Чому ми так робимо?», «Чи це найкращий спосіб?», «Що, якщо ми...?». Тренінг передбачає, що більшість видів діяльності здійснюються самими учасниками для того, щоб отримати практичний досвід, пов'язати його з теорією та обміркувати власний досвід. Зміст не є чітко визначеним тренером, а залежить від потреб учасників.

В ділових іграх учасники розподіляються на невеликі групи, їм роздають матеріали, в яких представлена та чи інша проблема. Завдання груп - вирішити проблему оптимальним способом. Ця одна з форм проблемного навчання буде успішною за умови, якщо керівник навчання у виборі проблеми для обговорень буде максимально опиратись на реальний досвід і

запити учасників. Основні завдання керівника - організація гри, її корекція і узагальнююча оцінка.

Ступінь розвитку і впровадження інтенсивних способів навчання дорослих в закладах освіти залежить від психологічної готовності (в першу чергу мотивація) та компетентності організаторів психолого-методичного супроводу. Отже, це питання підготовки керівників та учасників супроводу для освітянської сфери потребує окремого практичного вирішення.

Для тих, хто здійснює процеси супроводу варто добре розуміти особливості роботи з навчальною групою дорослих, враховувати процеси групової динаміки. Зазвичай, сформована на початку курсу навчання група дорослих учнів проходить три стадії становлення. На першій стадії учасники групи знайомляться один з одним, потім настає стадія взаємних дискусій, з елементами конкуренції у питаннях, що хвилюють дорослих. На третій стадії становлення групи її члени приймають на себе певні рольові позиції (лідер, автор опозиційних думок, ін.).

Німецький андрагог В. Ніггеманн вважає, що у навчальній групі дорослих через порівняно короткі терміни навчання не формуються постійно закріплені ролі і вони можуть змінюватись. Вчений визначає п'ять етапів розвитку активно працюючої навчальної групи: 1) етап обережного знайомства і зближення членів групи; 2) етап вироблення загальних правил поведінки (формування культури групи); 3) етап довіри й активної роботи членів групи (наявність рівнозначного нормативного та інформативного впливу); 4) етап втоми членів групи один від одного і наростання внутрішньої напруги; 5) етап розпаду. Завдання керівника групи – інтенсифікувати розвиток перших трьох етапів і запобігти появі останніх двох.

Динаміка групових процесів у стосунках групи суттєво впливає на характер активності учасників у навчальних та розвивальних процесах. Тож при використанні активних форм навчання дорослих підбір завдань, вправ,

формату взаємодії учасників має узгоджуватись з динамікою стосунків і рольових позицій у групі, створюючи оптимальні психологічні умови для активності кожного учасника та підвищення ефективності навчального процесу в цілому.

Завдяки розвитку інформаційного суспільства та інтернет-технологій, а також через соціальні кризові події (пандемія, воєнні дії в країні) значну роль стала відігравати *дистанційна освіта*. Вона освіта передбачає цілеспрямоване і методично організоване керівництво освітніми процесами з людьми, що знаходяться на відстані від освітнього закладу і не вступають у постійний контакт з його педагогічним персоналом. Перевагами системи дистанційної освіти є можливість неперервної систематичної освіти і самоосвіти без відриву від професійної діяльності, а також можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії (змісту, рівня, форм, місця, часу, темпів навчання).

Важливим доповненням до групових форм навчання в структурі психолого-методичного супроводу педагогів НУШ є використання індивідуальних форм допомоги. *Індивідуальна консультація* може проводитись із педагогом як з питань методики роботи, так із з індивідуально-психологічних проблем. Перевагами цієї форми супроводу є: оперативність надання підтримки, її адресність, максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога, обставин його життя і діяльності.

Узагальнюючи все сказане вище, можна сформулювати вимоги до організації процесу психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів НУШ:

1. Орієнтація на реальні потреби та інтереси вчителів, що визначають мотивацію до навчання та саморозвитку. На початку занять потрібно з'ясувати потреби та очікування учасників, або можна це зробити за допомогою попереднього опитування. Після кожного етапу супроводу

необхідно вивчати думку учасників щодо ефективності проведеної роботи, оцінювання застосованих методів і змісту. Фіксація уваги на успіхах, досягненнях, перспективах розвитку зміцнює мотивацію до подальшого навчання та саморозвитку.

2. Процеси супроводу мають опиратися на професійний досвід педагогів, їх актуальний рівень знань та практичних вмінь. На підставі цього можна створювати навчальні групи вчителів з однаковими освітніми потребами, а можна організувати групи, де створені умови для професійної комунікації та обміну досвідом учасників. Під час занять варто звертатися до випадків з практики учасників, використовувати їх життєвий досвід.

3. Засоби психолого-методичного супроводу діяльності педагогів повинні бути інтерактивними, мати проблемний, творчий характер, сприяти формуванню культури рефлексивного мислення. Проблемні завдання мають бути наближеними до реальних потреб та проблем учасників, або узяті з їх практичного досвіду. Для розвитку продуктивних форм професійної рефлексії практичні справи потрібно завершувати запитанням про можливе використання набутого досвіду у повсякденному житті, педагогічній практиці.

4. Заняття з дорослими мають проводитись в атмосфері психологічного комфорту та взаємоповаги. Цього можна досягти через використання різних видів взаємодії учасників між собою, позитивний зворотний зв'язок, оцінку зусиль, визнання досягнень. Не можна порівнювати учасників між собою, замість цього краще визнавати, що кожен має свій індивідуальний стиль мислення, рішення задач. Навчальні завдання для дорослих мають створюватись з високою імовірністю досягнення успіху, з мінімальним ризиком поразки.

5. Супровід має якомога більше відповідати індивідуальним особливостям педагогів, що реалізується через застосування різних методів, форм, технік навчання та інших видів допомоги.

6. Процес супроводу має будуватись таким чином, щоб максимально забезпечити педагогам активну позицію у навчанні: організаційно (обирати форми роботи, їх тривалість, змістовне наповнення, лекторів чи тренерів), інтелектуально (проблемне навчання, аналіз випадків з практики), емоційно (тренінгові, ігрові форми роботи, дискусії, обговорення), фізично (ігри-руханки, рухові ігри, робота в підгрупах зі зміною локацій).

7. Врахування часових ресурсів вчителів для навчання, підбір інтенсивних, недовготривалих форм роботи суттєво впливає на мотивацію та ефективність роботи учасників процесів супроводу. Під час групових форм роботи варто враховувати оптимальність розміру нових знань, різноманітність методів, не надто швидкий темп роботи, використання перерв для відпочинку і спілкування між учасниками.

8. Обов'язковою компонентою психолого-методичного супроводу діяльності педагогів НУШ має бути розвиток самосвідомості та саморефлексії вчителя. Саморефлексія педагогом актуальних власних станів та ресурсів, на жаль, часто залишається поза увагою не тільки організаторів супроводу, але й поза увагою та усвідомленням самих вчителів. Однак, ці питання є не менш значущими, ніж питання професійної компетентності вчителя. Здатність з ціннісної позиції ставитись до свого соматичного ресурсу, вміння своєчасно коректувати робочі навантаження, мати здатність до своєчасної саморегуляції, володіти способами відновлення фізичного та психічного ресурсу – все це необхідні умови для ефективної професійної діяльності педагога. Реалізовувати це розвивальне завдання у процесах супроводу можна через використання психодіагностики, психологічних тренінгів, індивідуального психологічного консультування, оздоровчих практик тощо.

Ціннісне ставлення вчителя до своїх психосоматичних ресурсів та здатність до саморегуляції набувають особливої ваги в нинішній період,

коли вчитель не тільки має справлятися з власними складними переживаннями, але і його професійна комунікація ускладнена тим, що учасники педагогічної взаємодії, професійне оточення також переживають хронічний стрес та його наслідки. Можна передбачити, що все це виснажує адаптаційні, емоційні ресурси вчителів НУШ, а психологічна компонента супроводу має враховувати це та сприяти збереженню, відновленню їх психофізичного здоров'я. Саме тому, в нашому дослідженні, що представлено в наступному розділі, особливості саморефлексії власних емоційних станів педагогами було включено як окреме дослідницьке завдання.

Література

1. Аніщенко, О.В. Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (19), 2021. С. 19-36.
2. Архипова, С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.
3. Архипова, С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу:
<http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>
4. Афанасьєва Т.О. Основні форми та методи психологічного супроводу професійного розвитку психолога
5. Баніт О.В., Аніщенко О.В., Калюжна Т.Г. Андроґогічна компетентність педагогічних працівників у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2 (20), 2020. С. 63-72.
6. Бизяєва А.А. Психологія думаючого учителя: педагогіческая рефлексія /А.А. Бизяєва. – Псков: ПГПИ ім. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
7. Битянова М. Р. Організація психологічної роботи в школі. М.: Досконалість, 1997..

8. Варбан, Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науковометодичний збірник / ред. кол. : Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

9. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України 2006 года: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А.П. Журавель; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

10. Заброцький М.М. Розвиток особистісної рефлексії педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології: зб.наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.7:Екологічна психологія.- Вип.26.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011

11. Заброцький М.М. Розвиток рефлексивної сфери практикуючого психолога на етапі професійної підготовки: навчальний посібник / М.М. Заброцький, Ю.Г. Шапошникова.- Миколаїв: Іліон, 2012.- 184с.

12. Зінченко О.О. Психологічний супровід становлення особистості в освітньому просторі

13. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. канд пед. наук / Ермакова Г. Г. – Оренбург, 1999. – 153 с.

14. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: системно-структурний аналіз / О.Кравців [Елекстронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pn

15. Лук'янова, Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя в контексті професійно-особистісного розвитку Науковий вісник

Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія, 2 (8). 2018. С. 24-30.

16. Казакова Е.И. Толерантность – путь к развитию / Казакова Е.И. – СПб: Изд-во Ютас, 2007. – С. 24-36.

17. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.

18. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький.- К.: Главник, 2005. – 112с.

19. Марусинець М.М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя / М.М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат – 2013. – № 8-9. – С. 93-97.

20. Методи й організація навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_336906_metodi-y-organizatsiya-navchannya.html

21. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М.Митина. – М.: «Сентябрь», 1999. – 192 с.

22. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип.2. – С.47-57.

23. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці

24. Огієнко, О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / О. І. Огієнко. – Суми : ПВП “Еллада-S”, 2008. – 444 с.

25. [1] Овчарова Р. В. Практична психологія освіти ...

26. Основні принципи освіти дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_336905_osnovni-printsipi-osviti-doroslih.html

27. Панченко, С. М. Стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти / С. М. Панченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 172–180.

28. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С. М. Панченко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2013. - Вип. 3. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35.

29. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5.

30. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: [Електронний ресурс] // Режим доступу: URL: <http://osvita.ua/school/upbring/1334>

31. Практична психологія освіти: навч. посібник / під ред. І. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб.: Пітер 2009.

32. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис... д. пед. н. / Л.С. Рибалко. – Х., ХНПУ ім. Г.С Сковороди, 2008. – 457 с.

33. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 276 с.

34. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137 – 146.

35. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

36. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Ю.В. Слюсарев. – С.-Пб., 1992. – 20 с.

37. Солодка А. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: дис. ... д. пед. наук / А.Солодка. - К., 2015. – 461 с.

38. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. Доступний за покликанням: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/>

39. Федорова, А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога / А. І. Федорова // Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу. - Одеса, 2017. - № 5. - С. 191-203.

40. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития / Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) в Нижневартовске. 2016. С. 298-301.

41. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. Харків, 2004. – №13. – С.17-23.

2.2. Дослідження актуальних методичних та психологічних потреб вчителів НУШ в складних умовах реалізації професійної діяльності

Психолого-методичний супровід педагогічної діяльності може бути ефективним лише за умови врахування реальних потреб тих, кому він адресований для надання допомоги та сприяння. На підставі вивчення потреб вчителів мають бути визначені не тільки змісти, але і форми методичної та психологічної підтримки. Наприклад, якщо проблема, з якою стикаються вчителі в своїй діяльності є поширеною, то робота в межах супроводу може бути широко організована – тематичні лекторії, семінари, дискусії, навчальні курси підвищення кваліфікації, робота з освітніми платформами. У випадках, коли якась професійна потреба є незадоволеною у певної групи педагогів (наприклад, вчителі-предметники за певною спеціальністю, вчителі-початківці чи навпаки, вчителі з досвідом, знання яких з певних питань застарілі), має сенс організовувати спеціалізовані освітні курси, тренінги, методичні матеріали, що призначені саме для цих груп педагогів.

Таким чином, регулярне моніторингове вивчення актуальних потреб педагогів НУШ є першою ланкою створення системи психолого-методичного супроводу.

Окрім моніторингу освітніх запитів вчителів, важливою складовою дослідження ми вважаємо вивчення емоційних станів педагогічних співробітників, їх здатності бути активно залученим у педагогічний процес, наявність у них для цього особистісних ресурсів. Ці показники, як показують наукові дослідження, позитивно корелюють з вмотивованістю до діяльності, рівнем педагогічної рефлексії, здатністю до саморегуляції.

Останні декілька років вчителям НУШ доводилося працювати у складних соціальних умовах. Це, по-перше, було пов'язано зі неочікуваною світовою кризою, викликаною пандемією COVID-19. Окрім, стресу, безпосередньо пов'язаного з загрозами для здоров'я, в школах відбулися

зміни звичних форм занять і комунікації з учнями, часом заняття проходили виключно у дистанційному форматі, вчителям додалися функції, пов'язані з організацією дітям безпечних для здоров'я умов перебування у школі, ін. Все це, безперечно, сформувало нові запити до методичного та психологічного супроводу працівників освіти.

Після початку воєнних дій в країні з лютого 2022 року, зросли виклики до стресостійкості педагога, його вміння швидко вчитись новому, зберігати здатність діяти ефективно за несприятливих умов, бути у відповідальності не тільки за здоров'я, а часом і за життя дітей тощо. До того ж змінились і стани інших дорослих, які приймають участь в освітньому процесі – у дистресових умовах знаходяться колеги, керівники шкіл, батьки дітей. Та й самі учні, відповідно до своїх вікових особливостей, у специфічних формах реагують на стрес, який вони спостерігають. Для дітей любого віку, особливо для молодших та підлітків, надзвичайну вагу мають емоційні стани рідних та дорослого оточення, з ким вони комунікують. Невірна поведінка дорослих з дитиною (демонстрація розгубленості, відчаю, сильної тривоги, страху, песимізму, апатії) сама по собі може бути психотравмуючим чинником, оскільки стосується втрати захищеності, що стосується базової потреби у безпеці. Педагог НУШ повинен вміти не тільки справлятися зі стресом, екологічно та ефективно поводити себе в дитячій групі у випадку загроз, але й має допомагати родинам дітей розуміти потреби дитини в безпеці та підтримці.

Тож наразі, враховуючи виклики сучасності, психолого-методичний супровід педагогічних працівників НУШ має врахувати всі складнощі професійних функцій вчителя у час війни, допомогти йому швидко оволодіти новими знаннями та навичками, надати психологічну підтримку, навчити необхідним способам регуляції стресу, відновлення особистісних ресурсів.

Грунтуючись на результатах теоретичного аналізу розуміння сутності психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів, була

розроблена концепція і програма дослідження, визначені його мета, гіпотеза, експериментальна вибірка та проведено власне експеримент.

Мета дослідження полягала у вивченні методичних та психологічних потреб педагогічних працівників НУШ як основи для організації та побудови відповідної системи психолого-методичного супроводу.

Мета конкретизувалась у *завданнях дослідження*:

1) вивчення рефлексивних оцінок педагогами НУШ якості реалізації їх професійних завдань, труднощів у діяльності, способів опанування і вирішення проблемних моментів у роботі (методичні запити);

2) вивчення особливостей актуальних психологічних станів у вчителів (психологічні запити);

3) аналіз та узагальнення емпіричних даних з метою визначення завдань психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів НУШ в нинішніх соціальних умовах.

Гіпотеза дослідження полягала у тому, що для ефективності професійної діяльності педагога НУШ важливими є як професійна компетентність вчителя з урахуванням змін у сучасних освітньо-виховних запитах школи (свідома професійна саморегуляція), так і особистісна психологічна компетентність вчителя, що забезпечує йому свідому психосоматичну саморегуляцію в кризових умовах життєдіяльності.

Експериментальну вибірку склали педагогічні працівники НУШ з експериментальних майданчиків (Прилуцька гімназія №5 ім. В. А. Заболотного; Прилуцька гімназія №1 ім. Георгія Вороного; заклад дошкільної освіти №8, центр В. О. Сухомлинського), а також шкіл №№ 2, 4, 6, 14, 12 м. Прилуки Чернігівської обл. (всього 83 особи). Дослідження проводилось протягом 2021-2022 рр.

В якості *психодіагностичних показників* дослідження було визначено:

- рефлексивне оцінювання педагогами якості реалізації концепції НУШ в цілому та по ключовим компетентностям; труднощі реалізації професійних

завдань; психологічні та методичні потреби вчителів як актуальні запити для психологічного супроводу, досвід участі в процесах психологічного супроводу;

- особливості емоційної сфери педагогів (позитивний та негативний афект) як показник ефективності дії рефлексивних механізмів особистісної саморегуляції педагога НУШ.

Методи дослідження.

Відповідно до психодіагностичних показників було здійснено розробку та підбір психодіагностичних методик.

№	Психодіагностичний показник	Дослідницька методика
1	Рефлексивне оцінювання педагогами якості реалізації професійних завдань згідно концепції НУШ	Авторський опитувальник (формат Гугл-форми)
2	Особливості дії механізмів саморегуляції професійної свідомості педагога НУШ	Методика вимірювання позитивного та негативного афекту Д. Уотсона, Л. Кларк, А. Теллегена ОПАНА (PANAS), адаптована М. Кліманською, І. Галецькою.

Для дослідження першого психодіагностичного критерію нами було розроблено авторський опитувальник, мета якого - отримати рефлексивні оцінки педагогами якості реалізації професійних завдань, труднощів діяльності, індивідуального досвіду конструктивного опанування проблем, активність у самоосвіті, актуальні методичні та психологічні запити вчителів. Детальний зміст опитувальника буде розглянуто у ході аналізу результатів експериментальної роботи.

Враховуючи те, що професія педагога завжди виконує особливу місію у суспільстві і, навіть у кризових життєвих ситуаціях, образно кажучи, на постать вчителя морально, психологічно опирається значна кількість людей, важливо зрозуміти в якому емоційному стані знаходиться сам педагог як

особистість. Від того, чи знаходиться вчитель у ресурсному стані, чи здатен бути повноцінно включеним у робочий процес, чи має сили і час на задоволення власних потреб – від всіх цих факторів залежить не тільки соматичне, психічне здоров'я, емоційна стабільність педагога, але і якість його впливу на інших суб'єктів освітньої взаємодії.

Для дослідження другого психодіагностичного критерію було обрано методику вимірювання позитивного та негативного афекту Д. Уотсона, Л. Е. Кларк, А. Теллегена ОПАНА (PANAS) (в адаптації М. Кліманської, І. Галецької) [8]. Автори визначають високий рівень позитивного афекту як стан приємної залученості, високої енергійності та повної концентрації на діяльності, що для нас означає, що вчитель цілком справляється зі стресом, здійснює успішно свідому саморегуляцію незважаючи на дію стресових чинників в роботі та житті. На іншому полюсі цієї шкали є стани зневіри та апатії.

Високий рівень негативного афекту розробники методики визначають як стан страждання, що суб'єктивно переживається, неприємної залученості у неконтрольовані людиною, неприємні процеси (супроводжується почуттями роздратування, образи, гніву, огиди, провини, страху) на противагу спокою та безтурботності. Виявлення у досліджуваного високих показників негативного афекту свідчить, на нашу думку, про недостатність рефлексивної саморегуляції або з причини недостатності рефлексії, або з причин тривалості та сили стресових чинників, які надмірні для регуляторних ресурсів особистості.

Вимірювання позитивного та негативного афекту відображають емоційні стани, проте пов'язані і з особистісними рисами, що відповідають стійким індивідуальним відмінностям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу. За даними численних досліджень, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами подолання його, з частотою неприємних подій у житті, нейротизмом. У свою

чергу, показники позитивного афекту корелюють із частотою приємних подій, екстраверсією, соціальною активністю, наявністю близьких відносин, а також із показниками релігійності та духовності.

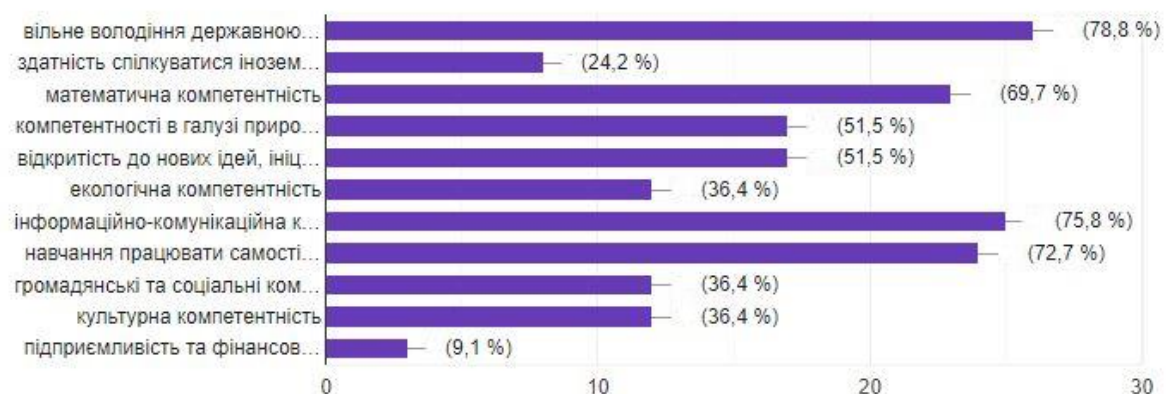
Таким чином, результати за цією методикою, ми визначаємо як показники, по-перше актуальних емоційних станів; по-друге, як прояв успішності саморегуляції, здатності до внутрішньої самодетермінації, незалежно від зовнішніх несприятливих подій.

Проведена кількісна та якісна обробка отриманих експериментальних даних дозволила отримати описані далі результати.

Дослідження показало, що переважна більшість педагогів високо оцінюють ефективність практичного втілення концепції НУШ у педагогічну практику в цілому. Так, 82,9 % педагогів вважають, що їм вдається реалізовувати ідеї НУШ більше ніж на 60% в освітньому процесі. Решта опитаних займають іншу позицію, вказуючи на значну проблемність у професійній діяльності. Окремі педагоги, у додаткових вільних відповідях вказали, що на їх думку, в цілому основи НУШ добре впроваджуються саме в початковій школі, тоді як в середніх класах – ситуація не така успішна.

1. Вчителі оцінили також, в якій мірі і які саме ключові компетенції з концепції НУШ їм вдається формувати.

Вкажіть, які ключові компетентності учнів НУШ найкраще втілюються в практиці? (максимум 5 позицій)



Як видно з діаграми, найбільш вдало на думку вчителів формуються наступні компетенції: вільного володіння українською мовою, математична, інформаційно-комунікаційна та навчання працювати самостійно.

Найбільше труднощів у педагогів, за їх рефлексивними оцінками, викликають такі компетентності як: здатність спілкуватися іноземними мовами, екологічна, культурна, громадянська та соціальна, підприємливість та фінансова компетентності.

На нашу думку, такі оцінки педагогів НУШ відображають специфіку великої долі дистанційних занять. Адже ті ключові компетентності, де вчителі бачать проблемність, потребують для формування активності дітей й поза межами уроку, контакт з навколишнім світом, долучення до реальної діяльності в дитячому колективі, шкільної громади, безпосереднього спілкування тощо.

Однак, є також підстави стверджувати, що у вчителів є брак компетентності щодо форм та методів формування цих «проблемних» компетентностей. Адже, на відміну від інших, і екологічна, і культурна, і громадянська та соціальна, і підприємливість та фінансова компетентності, до впровадження концепції НУШ не ставились як окремі освітньо-виховні завдання. Фактично, вчителю бракує досвіду, на який він міг би опиратись. Цей факт, цілком виглядає як конкретний запит методичного супроводу педагогів НУШ у питанні практичного впровадження цих інновацій. Що стосується компетентності спілкуватися іноземними мовами, то складність на думку педагогів стосується суттєвого підвищення рівня вимог до оволодіння мовами і недостатність навчальної мовної практики у дітей поза уроками. Це також є фактом, що відображає суперечність освітньої практики і потребує методичного вирішення.

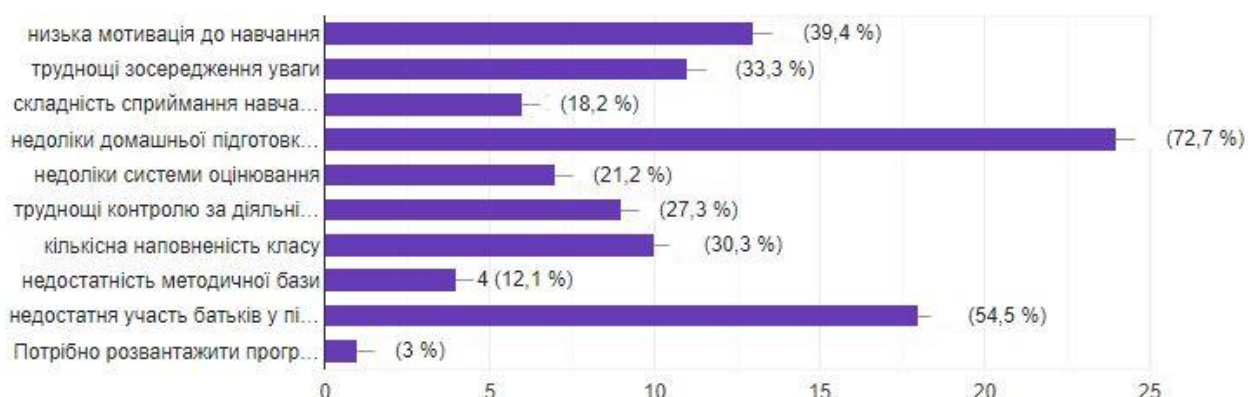
Опитування мало на меті також *вивчення труднощів з якими стикається вчитель НУШ у педагогічній діяльності*. Найбільш проблемним моментом в роботі педагога визначають недоліки домашньої

підготовки дітей (72,7% опитаних). Цілком логічно, що другою за кількістю оцінок трудностю, вчителі називають недостатню участь батьків в допомозі дитині в шкільній підготовці (54,5%).

Об'єктивно, у початковій школі особливо, а втім і у більш старших класах, в періоди роботи школи в особливих умовах (пандемія, військові дії, ін.) значення допомоги батьків у організації навчання вдома, підтримці дитини, контролі за домашньою підготовкою до занять серйозно зростає. Однак, перебуваючи у стресових станах через напружені життєві обставини, соціальну ситуацію в країні та загрози, батьки не завжди знаходять ресурси на таку допомогу дитині, а часто й не знають як це робити. Налагодження співпраці з родинами є одним з важливих завдань вчителя НУШ, що суттєво позначається на результаті всього педагогічно-виховного процесу в сучасній школі.

Ця актуальна обставина, коли виховний потенціал родини може знижуватись через дистрес та додаткові задачі з забезпечення базових потреб сім'ї під час війни, має бути визнана всіма як об'єктивна реальність. І тоді постають питання, які потребують колективної рефлексії в освітньому середовищі: Як вчителю бути, коли сім'я мало долучається до підтримки освітнього процесу? Які зміни у методику роботи можливо треба внести? Як краще будувати комунікацію з батьками? Як визначити освітньо-виховний потенціал родини на даному етапі життя та як це врахувати у роботі з конкретним учнем? Всі ці питання знаходяться на стику і методики педагогічної діяльності, і психології. Тож до їх обговорення краще залучити і досвідчених вчителів, і психологів, і методистів, і керівників освітніх закладів, і самих батьків. Така робота може бути частиною психологічного супроводу педагогічної діяльності вчителів НУШ.

Вкажіть, з якими труднощами ви найчастіше стикаєтесь у практиці роботи з дітьми на уроках?

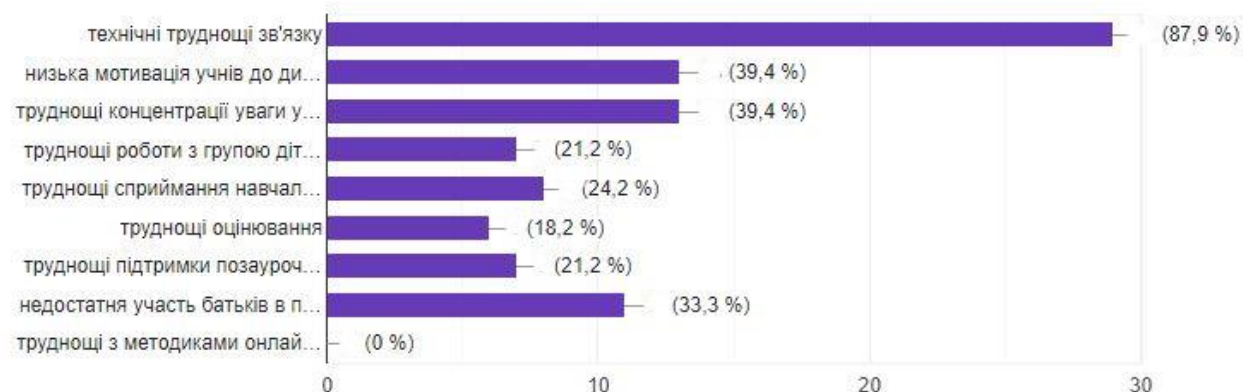


Відповідаючи на запитання про проблемні аспекти роботи, більше третини вчителів відмічають також недостатню мотивацію дітей до навчання, труднощі зосередження уваги, переповненість класу. Ці проблеми також почасти закономірні при дистанційних формах роботи (особливо в початковій школі), коли ж діти повертаються до занять в класах – певний час навчальна мотивація слабшає на тлі сильної мотивації до комунікації у дитячій групі, що відмічають в інтерв'ю і педагоги, і батьки, і самі діти.

Між тим, в опитуванні педагоги НУШ відмітили, що справляються з проблемами емоційної та мотиваційної налаштованості дітей на навчання дозволяють ранкові зустрічі з вихованцями. На ранкових зустрічах діти можуть задовольнити свої емоційні та комунікативні потреби, досягти рівноваженості, налаштуватись на уроки. Тож переважна більшість опитаних відмічають корисність і важливість цієї роботи для навчально-виховного процесу у НУШ.

Оскільки навчання у школі зараз проходять в складних життєвих обставинах через воєнні загрози, як і у часи пандемії, часто педагогічний процес проходить у форматі онлайн. Тому, окремо було з'ясовано як оцінюють педагоги труднощі проведення уроків та спілкування з дітьми у такому форматі.

Вкажіть труднощі дистанційної роботи з учнями



Найбільш складним для роботи НУШ, на думку педагогів є технічні труднощі зв'язку (87,9%), що за сучасних умов можна віднести до об'єктивних перешкод в роботі. Між тим, це, безперечно, викликає у вчителя стрес, не дозволяє йому реалізувати всі заплановані педагогічні завдання. Близько 40% відповідей вказують на проблеми з навчальною мотивацією у дітей та труднощами концентрації уваги на уроках.

Варто відмітити, що труднощі зосередження уваги дітей на навчанні була відмічена і при роботі у школі, і при дистанційному навчанні, тобто не залежить від формату роботи. Таким чином, очевидно, що існує у педагогів НУШ запит щодо методик зосередження уваги дітей, залучення їх до таких форм і змістів роботи, де працювали б мимовільні види уваги, де б дитині молодшої школи не доводилося докладати багато зусиль для зосередження на навчальному матеріалі.

Наступне запитання опитувальника спонукало досліджуваних до рефлексії власного позитивного досвіду: «Наведіть короткі приклади, як ви справились з наявними труднощами? (будь-які ваші власні знахідки, рішення, що полегшили роботу)».

Відповіді вчителів свідчать про досить творчий підхід до самостійного вирішення професійних проблем. Ось цей перелік педагогічних знахідок: «Опрацьовую літературу, знайомлюсь з досвідом колег», «Спрощення навчального матеріалу шляхом мінімалізації розгалуженості теми»,

«Працюю з дітьми після уроків», «Залучаю батьків до співпраці», «Контактую з батьками з метою контролю за навчальним процесом», «Намагаюсь робити опрацювання матеріалу безпосередньо на уроках», «Зацікавлюю наочністю, іграми», «"Ранкові зустрічі" дають змогу подолати проблему труднощів зосередження уваги», «Більше працюю з батьками, пробую зацікавити учнів», «Не іду за підручником, переставляю та об'єдную теми, навіть не у межах класу. Багато даю цікавого друкованого матеріалу», «Домашні завдання даю рідко, тоді у дітей є мотивація добре працювати у класі», «Часто змінюю види діяльності», «Рідко бувають уроки однотипні, для дітей заняття на уроці непередбачувані», «Допомога при вивченні нового матеріалу у телефонному режимі», «Підбираю цікаві завдання», «Зацікавлення, заохочення, урізноманітнення різних видів роботи на уроці», «Шукаю матеріал, який відповідає віковим особливостям учнів та матеріал, який відповідає інтересам моїх учнів», «Розробляю свої підходи до оцінювання», «Дбаю про настрій дітей на уроці».

Як бачимо, досвід багатьох педагогів є досить успішним та конструктивним для того, щоб ним поділитись з колегами, у яких є проблеми з методикою роботи з дітьми. Тож, дружні відвідування уроків, презентація своїх розробок у колективі, колективні методичні наради, семінари є досить ефективними формами психологічного супроводу, що створює ресурсне освітнє середовище для педагогів у власному колективі.

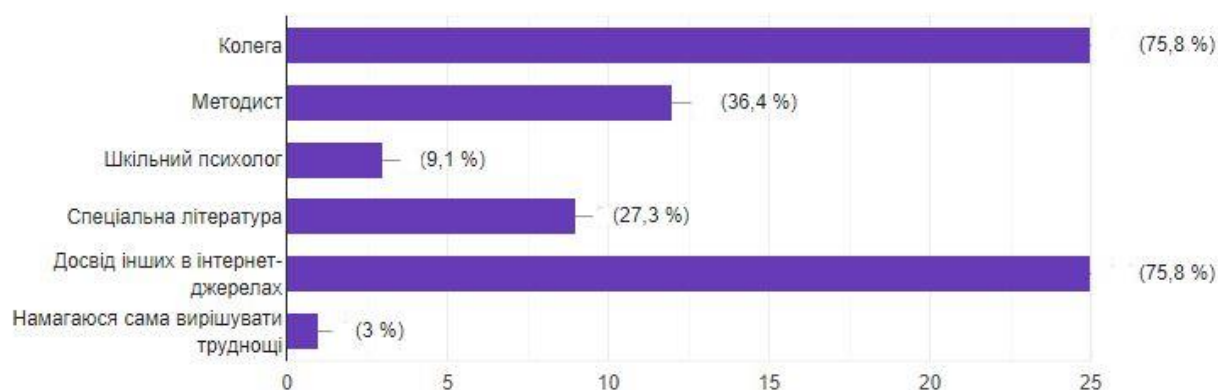
Для більш детального вивчення *потреб вчителів методичного характеру* до опитувальника було включено пряме запитання: «Вкажіть, якої допомоги методичного характеру ви потребуєте?».

Половина учасників опитування проігнорували це запитання, що свідчить про відсутність рефлексивно визначених потреб такого характеру. Серед наданих відповідей були ті, що свідчили про задоволеність потреб методичної підготовки у вчителів НУШ: «Не потребую», «Методичної допомоги достатньо», «Зараз достатньо ресурсів, де можна знаходити

потрібні матеріали». Друга частина опитуваних сформулювала свої запити щодо розвитку своєї фахової компетентності і вказали на потребу вивчити: «Методи групової та інтерактивної роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання», «Створення відео для уроку», «Роботу з технічними навчальними пристроями», «Методики оцінювання», «Додатки з пізнавальними онлайн-іграми, де можна оцінити дитину», а також бажання отримати «Хороші підручники», «Цікаву і змістовну методичну літературу», «Консультації практиків», «Хотілось би побачити досвід інших вчителів». Таким, чином підбираючи зміст психолого-методичного супроводу вчителів НУШ варто мати на увазі, що потреби вчителів щодо підвищення фаху з методичних питань досить різні. Тому, варто формувати невеликі навчальні групи, куди можуть долучитись ті з педагогів, для кого актуальним є освітній зміст.

Цікаво було в цьому контексті з'ясувати, хто входить до кола професійної та особистої підтримки вчителя НУШ.

До кого ви звернетесь для обговорення або отримання професійної допомоги, коли маєте труднощі в роботі?



Як свідчать відповіді опитуваних, найбільше референтне коло осіб для педагогів становлять їх колеги (75,8% респондентів), що безперечно є хорошою тенденцією і свідчить скоріш за все про зрілість професійних педагогічних колективів в Новій українській школі, наявність в корпоративній культурі цінностей взаємодопомоги та взаємопідтримки. Безпосередньо до методиста за допомогою готові звернутись 36,4 % вчителів.

На перший погляд, це можна сприйняти як свідчення, що методисти не сприйняті педагогічним середовищем як люди з високим рівнем професійної компетентності та авторитету. Проте, як ми вже говорили в теоретичному розділі, методична, освітня робота з дорослими має свою специфіку. Як показує досвід, фахові методисти так організують свою роботу, створюють різні доступні вчителям освітні ресурси, що педагоги, користуючись цим, цілком можуть самостійно займатись підвищенням фахового рівня. Про це непрямо свідчить, відповідь на наступне питання анкети та показник готовності вивчати досвід інших педагогів у інтернет-мережі та читати спеціальну літературу.

Тільки 9,1 % опитаних вказали на готовність звернутись за методичною порадою до шкільного психолога. На нашу думку, цей факт пояснюється тим, що почасти, шкільний психолог сприймається у педагогічному колективі як фігура, діяльність якої сфокусована в першу чергу на дітях. Однак, ми вбачаємо значний потенціал в більш активному залученні шкільних психологів до процесів психолого-методичного супроводу вчителів. Особливо наразі, коли сам педагог працює в складних стресових умовах, його вихованці, їх родини також потерпають від кризи війни, шкільні психологи можуть багато зробити, щоб допомогти вчителю розвивати саморегуляцію і резилієнтність та вміти психологічно коректно діяти з усіма учасниками освітнього процесу. Очевидно, що і самі шкільні психологи, для виконання цих завдань потребують підвищення фахового рівня за цими напрямками.

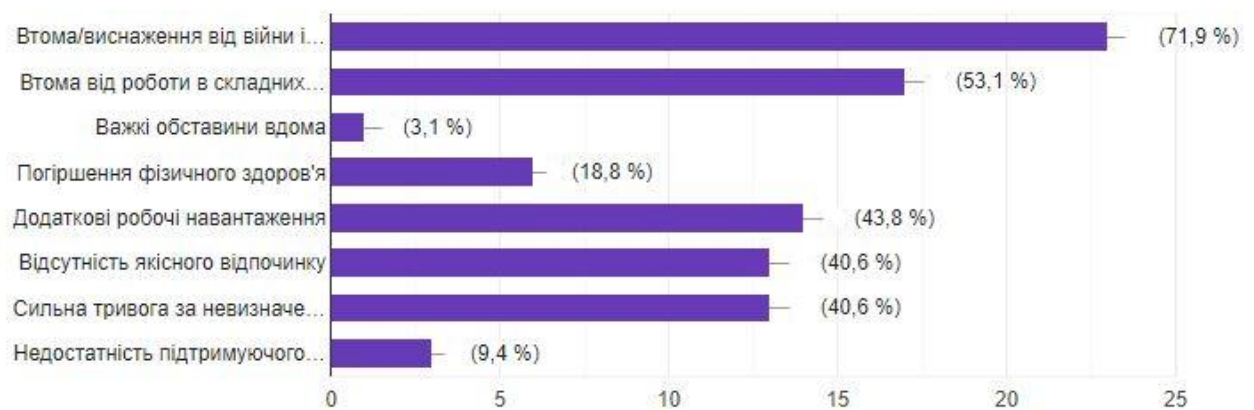
Оскільки психолого-методичний супровід педагогічної діяльності передбачає активну, суб'єктну позицію вчителя, важливо було експериментально визначити це. За результатами анкетування, 75,8% опитаних продемонстрували готовність самостійно вивчати передовий педагогічний досвід, користуючись різними освітніми ресурсами. Обізнаність вчителів в цих питаннях свідчить також про якість методичного

супроводу в школах м. Прилуки та наявний досвід вчителів вирішувати свої професійні проблеми через самонавчання. Педагоги назвали широкий перелік електронних освітніх платформ та проєктів у своїх відповідях: Едера, Прометеус, Всеосвіта, На Урок, Лабораторія МО, сайти підвищення кваліфікації, онлайн-вебінари, освітні ресурси YouTube, а також навчальний інструментарій Зум, Класрум, інтерактивні вправи, онлайн тести. Керівники закладів, науковці, методисти, шкільні психологи, педагоги-новатори можуть інформувати, наповнювати інноваційними змістами освітнє середовище, створювати власні освітні ресурси – і все це разом дає змогу вчителю мати вибір того змісту самонавчання, який відповідає його актуальним професійним потребам. Ця робота є важливою складовою психолого-методичного супроводу діяльності педагогів НУШ.

Окрім методичних потреб вчителів, було важливо з'ясувати як педагог НУШ відчуває себе як особистість, як людина і всередині, і поза професійною функцією.

Вивчення психологічних труднощів у педагогів в процесі професійної діяльності в нинішній час (включаючи період широкомасштабного військового вторгнення в Україну) показало певні групи кризових чинників.

Напишіть, з якими власними психологічними труднощами ви стикаєтесь протягом цього навчального року?



Так, педагоги вказують на відчуття втоми і виснаження від війни (71,9% опитаних), втоми від роботи в складних життєвих обставинах (53,1%),

додаткові робочі навантаження (43,8%), відсутність якісного відпочинку (40,6%), сильну тривогу за невизначене майбутнє (40,6%) та ін. Позитивним чинником є те, що тільки 9,4% вчителів вказують на недостатність підтримуючого середовища. Проте, незважаючи на це, результати опитування очевидно свідчать про важливість не тільки методичної допомоги педагогам, хоча це безперечно важливе завдання супроводу. Найбільша потреба вчителя НУШ в сьогоднішніх екстремальних життєвих обставинах – психологічна допомога та навчання дорослих у питаннях відновлення фізичного та психологічного ресурсів, вміння керувати своїми емоційними станами та структурувати свою поведінку в ситуаціях невизначеності для подолання тривоги та самоопанування.

Підводячи підсумок аналізу результатів вивчення актуальних потреб педагогів НУШ, можна зробити ряд висновків:

1) Педагоги на даному етапі реалізації концепції НУШ в педагогічну практику досить високо оцінюють її успішність. На їх думку, є хороша загальна тенденція щодо формування у дітей ключових компетенцій.

2) Вчителі НУШ також позитивно оцінюють значущість ранкових зустрічей з дітьми, що враховує психологічні потреби учнів, забезпечує дитиноцентрований підхід, сприяє формуванню навчальної мотивації, сприяє якості навчального процесу. Особливо це стало важливим, на думку педагогів в період війни, коли діти, разом з дорослими переживають через екстремальні стресові чинники (звуки бомбардувань, перебування в укриттях, обмеженість спілкування в дитячому колективі, психотравм евакуації, дистресові або гострі стресові стани у дорослих та ін.).

3) Серед проблемних сторін роботи вчителі визначають труднощі формування навчальної мотивації, концентрації уваги дітей на навчальному процесі, налагодження діалогу з батьками та залучення їх до батьківського супроводу навчальної діяльності дитини вдома. Між тим, частина педагогів продемонстрували творчий підхід та активну професійну позицію до

розв'язання цих викликів і відмітили, що для вирішення цих проблем використовують нестандартні форми ведення уроків, ігрові та творчі навчальні завдання, якісно переструктуровують навчальний матеріал тощо.

4) Опитування виявило ще одну позитивну тенденцію серед досліджуваних - готовність до співпраці в колективі, наявність взаємопідтримки, вмотивованість до саморозвитку і самоосвіти, компетентність в освітніх ресурсах, активну професійну позицію.

5) Найбільш проблемні аспекти були експериментально виявлені щодо психологічних труднощів самого педагога НУШ як особистості та суб'єкта діяльності. Більше 70% опитаних відмічають стан виснаження, браку психофізичних ресурсів для виконання професійної діяльності та труднощі їх відновлення, почуття тривоги перед невизначеністю майбутнього. Таким чином, можна зробити припущення, що опираючись на мотивацію служіння педагог прагне максимально забезпечити дітям якісний навчальний процес, однак робить це на межі власних ресурсів. Вчитель НУШ в нинішніх екстремальних умовах життя сам потребує більшої психологічної підтримки, розвитку здатності до саморегуляції, відновлення, розвитку вмінь справлятися з тривогою, опиратися на актуальну ситуацію.

Другим важливим компонентом нашого дослідження рефлексії в структурі готовності до професійної діяльності педагогів НУШ, ми визначили емоційну складову, а саме показники позитивного та негативного афекту (методика ОПАНА (PANAS) Д. Уотсон, Л. Кларк, А. Теллеген) [8]. Автори методики визначають високий рівень позитивного афекту як стан приємної залученості, високої енергійності та повної концентрації на протипагу зневірі та млявості. Високий рівень негативного афекту вони визначають як стан страждання, що суб'єктивно переживається, неприємної залученості (різної за змістом — це може бути гнів, огида, зневага, провина, страх, дратівливість) на протипагу спокою та безтурботності.

Вимірювання позитивного та негативного афекту відображають емоційні стани, проте пов'язані також з особистісними рисами, що відповідають стійким індивідуальним особливостям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу. За даними численних досліджень, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами подолання його, з частотою неприємних подій у житті, нейротизмом. У свою чергу, показники позитивного афекту корелюють із частотою приємних подій, екстраверсією, соціальною активністю, наявністю близьких відносин, а також із показниками релігійності та духовності.

При обробці даних за цією методикою, згідно нормам авторів адаптації [8], визначають рівень позитивного афекту за наступною шкалою (кількісні показники в балах):

Позитивний афект (ПА)

I	низький рівень	I	середній рівень	I	високий рівень	I
	10-22		23-39		40-50	

Кількісні результати дослідження позитивного афекту наведено нижче в таблиці.

Таблиця 2.

Показники рівня позитивного афекту у педагогів НУШ за методикою ОПАНА

низький рівень ПА	середній рівень ПА	високий рівень ПА
10-22 бали	23-39 балів	40-50 балів
14,2 %	68,6%	17,2%

Як бачимо з результатів, загалом по вибірці, лише 15,2 % учасників дослідження мають низький рівень позитивного афекту. Тобто, у цих педагогів є труднощі з мобілізацією моральних та фізичних сил для

професійної діяльності, вони працюють спираючись, скоріше за все на зовнішню мотивацію, не отримують від професії на даний час достатньо задоволення та енергії.

Більша частина групи досліджуваних (85,8 %), незважаючи на складні соціальні обставини, роботу в умовах карантинів, а у 2022 р. навіть за бомбардувань, обстрілів та інших загроз війни, демонструє здатність високої вмотивованості до професійної діяльності, щирої емоційної включеності у педагогічний процес, вміння отримувати насолоду від своєї справи – роботи з дітьми – незважаючи на всілякі стресові чинники та перешкоди. Ці експериментальні факти, показують вмотивованість вчителя до роботи, а також ефективність дії його регуляторних механізмів мобілізуватись для виконання професійних завдань.

За нормами, вказаними в діагностичній методиці [8], показники негативного афекту визначались за наступною шкалою (кількісні показники в балах):

Негативний афект (НА)

І	І	І	І
низький рівень	середній рівень	високий рівень	
10-15	16-32	33-50	

Кількісні результати дослідження негативного афекту наведено нижче в таблиці.

Таблиця 3.

Показники рівня негативного афекту у педагогів НУШ за методикою ОПАНА

низький рівень НА	середній рівень НА	високий рівень НА
10-15 балів	16-32 бали	33-50 балів
9%	87,9%	3,1%

У порівнянні з результатами діагностики позитивного афекту, показники негативного афекту виявились також достатньо високими. Як вже було сказано вище, показники негативного афекту корелюють з переживанням стресу і труднощами в його подоланні, наявністю значної кількості неприємних подій у житті людини. Як видно з таблиці, переважна більшість досліджуваних 91% актуально переживають негативні афекти, при цьому 3,1% мають високі показники. Менше десятої частини досліджуваних не відмітили у себе наявність переживань, що відносяться до негативного афекту. Складається враження, що вчителі НУШ за нинішніх стресових умов професійної діяльності опираються на мотивацію служіння, стараються знаходити позитивні емоції в професії, діяльність для них виконує певну компенсаторну функцію, задає багато смислів у складних життєвих обставинах.

Особливого практичного значення результати даної дослідницької методики набувають, коли розглядати показники позитивного та негативного афекту на індивідуальному рівні. Так, наприклад, у досліджуваній Н. рівень позитивного афекту високий (48 б.), а рівень негативного афекту низький (14 б.). У цього педагога ситуація з емоційними станами цілком гармонізована, вчителька цілком справляється зі стресовими чинниками та здатна достатньо повноцінно бути включеною у діяльність. У іншій досліджуваній Т. показники виявились такі: позитивний афект 21 бал (низький рівень), негативний афект 25 балів (середній рівень). Ця вчителька, очевидно, має значні труднощі із самовладанням, їй складно виконувати на достатньому рівні професійні функції. В цьому випадку, педагог потребує психологічної допомоги, підтримки, реабілітації. Цікавим є також випадок такого поєднання показників: у досліджуваній М. однаково високими виявились показники і позитивного (41 б.), і негативного (31 б.) афекту. Таке одночасне переживання полярних емоцій є чинником внутрішньої кризи, емоційної нестабільності і, незважаючи на високий показник позитивного афекту,

такому педагогу також можна рекомендувати психологічну роботу з метою зниження інтенсивності стресових емоцій.

Таким чином, психодіагностична методика ОПАНА (PANAS) Д. Уотсона, Л. Кларк та А. Теллегена дозволяє швидко діагностувати емоційні стани педагогів, їх здатність бути якісно залученими у професійну у діяльність, виявляти високий рівень стресу, з яким вчителю складно справлятися. Збалансованість емоційних станів на рівні позитивного та негативного афекту, свідчить про ефективність та дієвість саморефлексії і саморегуляції вчителів, сформованість особистісної резиліентності. Відсутність такого балансу, навпаки свідчить, що особистості складно справитись зі стресовими чинниками. Це, до речі не обов'язкові свідчить про недостатність рівня рефлексивності особистості. Такі стани трапляються і у випадках, коли кількість та сила факторів стресу перевищує адаптивні ресурси особистості, що часто буває у екстремальних життєвих обставинах.

Підсумувавши всі результати експериментального дослідження, можемо зробити ряд практично значущих висновків щодо освітніх та психологічних потреб вчителів НУШ. Ці потреби мають бути враховані у змістах та формах психолого-методичного супроводу педагогічної діяльності:

1. Шкільні вчителі ціннісно орієнтовані та високо вмотивовані на реалізацію концепції НУШ в педагогічну практику. Вони в цілому високо оцінюють успішність реалізації концепції НУШ. Що стосується ключових компетенцій, то вчителі мають потребу у методичному супроводі щодо роботи над формуванням у дітей наступних компетенцій: екологічна, культурна, громадянська та соціальна, підприємливість та фінансова компетентності, а також спілкування іноземними мовами.

2. До труднощів методичного характеру відносяться також проблеми з розвитком у дітей навчальної мотивації та концентрації уваги на

навчальному процесі (близько 40%). При цьому, труднощі не залежать від формату роботи, тобто не є ситуаційними.

Одночасно, частина педагогів успішно справляється з цими проблемами, а значить організація обміну досвідом серед самих педагогів буде успішною формою супроводу, яка дасть змогу підвищити рівень компетентності тих вчителів, хто цього потребує. Дружні відвідування уроків, презентація передового досвіду, колективні методичні наради, ділові ігри, семінари тощо можуть бути ефективними формами психологічно-методичного.

3. У відповідях в ході опитування вчителі НУШ означили також інші запити з методики роботи, що стосуються:

1) вивчення методів групової та інтерактивної роботи з дітьми в умовах дистанційного навчання, методик оцінювання знань та здобутків учнів;

2) розвитку рівня навичок роботи з технічними навчальними пристроями, додатками з пізнавальними онлайн-іграми, де можна оцінити дитину, створення відео для уроку, ін.;

3) отримання методичної літератури («Хороші підручники», «Цікава і змістовна методична література»);

4) форм навчання з підвищення методичного рівня вчителя - консультації практиків, вивчення досвіду інших вчителів. Щодо цього, варто зауважити, що методична допомога очевидно потрібна і вчителям щодо узагальнення та представлення своїх успішних практичних напрацювань для педагогічної спільноти.

4. Методичного опрацювання та включення його результатів у психолого-методичних супровід педагога потребують питання налагодження його контакту, діалогу з батьками, активізація ресурсів родини у допомозі дитині в навчальній діяльності.

5. У педагогів НУШ виявлено потребу у психологічній допомозі щодо навчання психотехнікам зняття стресу, відновлення психофізичних

ресурсів, саморегуляції тривоги через невизначеність майбутнього та щодо інших стресових і травмуючих чинників.

6. Психологічний супровід педагогів НУШ на сучасному етапі потребує включення до освітнього середовища літератури з психології поведінки дитини у стресових та психотравмуючих ситуаціях, методичні рекомендації щодо перебування з дітьми в укриттях та інших стресових ситуаціях, методик як зайняти та заспокоїти дітей у відсутності світла, зв'язку, тривалого перебування поза домом, тощо. Освітнє середовище для вчителя має також містити ресурси для самопізнання та психологічної самопомоги для самого вчителя. Необхідно розширення форм психологічного супроводу педагогічних працівників, які б відповідали їх актуальним запитам.

7. Для покращення якості психолого-методичного супроводу вчителів НУШ, вважаємо необхідним більш активне залучення шкільних психологів до цього процесу. Перед психологами, як показало дослідження стоять конкретні завдання: допомога вчителю у знятті стресу, навчання прийомам саморегуляції та самореабілітації, розвиток резилієнтності тощо. Для виконання цих завдань шкільний психолог має також підвищити свій фаховий рівень за цими напрямками.

Література:

1. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 14-16.
2. Гуменюк І.Б. Рефлексивна діяльність вчителя англійської мови як основний фактор безперервного професійного вдосконалення. Матеріали конференції «Шляхи підвищення якості навчання англійської мови», Харків, 2016

3. Дегтяр Г. О. Роль рефлексії у структурі свідомості особистості / Г. О. Дегтяр // Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті : зб. наук. пр. – Харків : Стиль-Іздат, 2004. – С. 48–52.

4. Заброцький М.М. Розвиток особистісної рефлексії педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології: зб.наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.7:Екологічна психологія.- Вип.26.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011

5. Маркозова О. О. Навчання впродовж життя – необхідна передумова досягнення життєвого успіху людини. Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2016. № 2(29). С. 198-205.

6. 4. Синенко С. І., Гончаренко Н. М. Навчання протягом життя як складова європейської соціальної моделі неперервної освіти в умовах цивілізаційної кризи. Science Rise. Педагогічна освіта. 2015. № 12/5(17).

7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.

8. Кліманська М.Б., Галецька І.І. Психометрична характеристика опитувальника позитивного і негативного афекту (ОПАНА), розробленого на основі методики PANAS. Психологічний часопис 6 (4), 119-132 //www.apsijournal.com/

9. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / Кононко О.Л. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

10. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.

11. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький.- К.: Главник, 2005. – 112с.

12. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5.

13. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. Харків, 2004. – №13. – С.17-23.

2.3. Технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогів НУШ

Враховуючи значущість здатності особистості до якісної рефлексії життєдіяльності, надзвичайно актуальним науково-практичним завданням є розробка і впровадження технологій формування рефлексивних вмінь у дорослих. Для педагога розвиток рефлексивності виступає в якості системоутворюючої особистісної властивості в структурі готовності до професійної діяльності. Тому, метою даного підрозділу є розгляд технологій та рефлексивного навчання та саморозвитку для педагога НУШ, які проте можуть бути використані і широкою спільнотою.

Особистісна та професійна рефлексія відносяться до набутих в процесі індивідуального розвитку здатностей, інтелектуальних навичок особистості, а значить її можна і потрібно розвивати протягом всього життя. У сучасній психології активно розвивається і набуває великої популярності теорія і практика рефлексивного навчання. Різниця між звичайною звичкою згадувати минуле та рефлексивною практикою полягає у тому, що рефлексія – це завжди свідомо керовані роздуми, які спрямовані на розуміння причин, пошук взаємозв'язків, віднайдення творчих нестандартних рішень у проблемних ситуаціях, здійснення свідомого вибору стратегій поведінки на перспективу.

Широко поширена у психології думка, що рефлексія виникає в ситуації конфлікту, не вичерпує умов розвитку рефлексії. Рефлексивні практики є тим психологічним інструментарієм, який дозволяє моделювати ситуації педагогічної діяльності, комунікації і є , одночасно, ще однією з умов і засобів розвитку рефлексивності педагога. При високих рівнях особистісної та, зокрема, професійної самосвідомості вчитель сам внутрішньо ініціює діяльність саморозвитку та самовдосконалення.

Для рефлексивного процесу завжди характерним є сумнів. Не той сумнів, що відноситься до невротичної поведінки, коли важко зайняти хоч якусь внутрішню позицію або прийняти рішення. Сумнів у рефлексивному процесі мотивує до конструктивного оцінювання успішності власної педагогічної дії, розгляду педагогічних явищ з позиції різних суб'єктів-учасників, прагнення до глибокої емпатії, ціннісне ставлення до дітей, колег, батьків і бажання зрозуміти і врахувати їх потреби у взаємодії.

В рефлексивному навчанні головними питаннями є не «Що?» і «Де?» (як при низькій рівнях розвитку рефлексії), а «Чому?» і «Як?». Саме вони поглиблюють процеси розуміння, сприяють появі нового, більш системного бачення ситуації, внесення творчих змін у майбутню діяльність.

Таким чином, *рефлексивне навчання* – це форма навчання, мета якого полягає у системному і критичному оцінюванні та аналізі попереднього досвіду з метою використання його для саморозвитку. Рефлексивне навчання має бути тривалим і системним процесом, циклічним за своїм характером, оскільки протягом часу змінюється і суб'єкт діяльності, і зовнішні умови.

Розглядаючи питання рефлексивного навчання педагогів НУШ, варто підкреслити, що мова йде про навчання дорослих, яке має свою специфіку. В організації навчання дорослих основним завданням є створення психологічних та освітніх умов самовизначення і вибору власного маршруту в освітньому просторі. У навчанні дорослих слід враховувати відразу кілька факторів: екзистенційну проблематику людини певної вікової категорії;

психофізіологічні особливості віку з урахуванням статевої приналежності; змістовно-сміслову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сформовані стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити.

У сучасному світі, якому притаманна велика динаміка та наростання обсягів інформації, знання швидко застарівають. Те, що було вивчено десять, а то й п'ять років тому, виявляється неактуальним сьогодні. Часто вихованці вчителя виявляються по ряду питань виявляються більш поінформованими ніж він сам чи батьки дітей. Педагог неминуче стикається з фактом своєї некомпетентності в тих, чи інших питаннях. Дуже важливо, щоб цей факт сприймався як закономірність сучасного професійного розвитку і усвідомлення цього трансформувалось у мотивацію до підвищення рівня професійної компетентності. При цьому розвитку потребує не тільки сфера професійних знань, але й саме навички навчання, оскільки вони також зі зміною інформаційного поля застарівають. Зокрема, розвитку потребують навички роботи з комп'ютерною технікою, дистанційні форми роботи та спілкування, інтерактивні засоби, робота в інтернет-мережі.

Особливостями навчання дорослих є наявні сформовані смислові установки і мотивація навчання, тому, дорослі учні завжди хочуть знати, навіщо їм щось необхідно вивчати. Включаючись в освітній процес, вони прагнуть зайняти в ньому активну позицію, вимогливо і критично ставляться до змісту і форм навчання, оскільки зацікавлені в якості одержуваних знань та навичок, їх практичну спрямованість. У процесі навчання для дорослого учня важливим є затребуваність його досвіду, що особливо важливо для педагогічної аудиторії. Не менше, ніж навчальна інформація, дорослій людині бувають цікаві викладачі та однокласники в особистісному та індивідуальному плані. Тому, навчання дорослих має враховувати

необхідність створення атмосфери партнерства, взаємопідтримки, можливості комунікації поза навчальної аудиторії.

Слід також враховувати, що дорослим, більше, ніж дітям, характерний страх невдачі, розкриття некомпетентності, тому освітній процес важливо будувати з орієнтацією на досягнення, формуючи одночасно ціннісне ставлення до розвиваючого потенціалу «незнання» і «невміння».

Ще однією важливою рисою освіти дорослих є те, що спираючись на сформовані навчальні навички, дорослі учні успішно можуть займатись самоосвітою. Тому, для них важливим є наявність відкритого та інформаційно насиченого, різного за формами навчання освітнього середовища.

Рефлексивне навчання, незважаючи на конкретику своїх розвивальних цілей має комплексно враховувати всі специфічні особливості освіти дорослих.

Розглядаючи питання технологій розвитку особистісної та професійної рефлексії педагога НУШ важливо орієнтуватись у поведінкових проявах та рівнях рефлексивної діяльності. Виділяються рівні рефлексії або ранги рефлексивних позицій педагога в системі професійної діяльності (критерієм для класифікації рефлексивних позицій виступає рівень сформованості професійної самосвідомості педагога, що виявляє його ціннісно-смісловне ставлення до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності) [12].

Нульовий або репродуктивний ранг рефлексії – педагог може доступно викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій. Центральною фігурою педагогічної взаємодії є сам вчитель. Усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань він пов'язує із зовнішніми обставинами, не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем. На цьому рівні педагог вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв'язати; оцінює її суб'єктивно (подобається – не подобається).

Перший або аналітичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє проаналізувати свою педагогічну діяльність відповідно до того алгоритму, який освоїв на теперішній час. При цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, дослідницьку роботу, оцінює діяльність за її результатами. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог пов'язує з порушенням ним технології роботи.

Другий або прогностичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; уміє вибрати методику аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості. Діяльність педагога має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей особистості того, кого навчають. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог сприймає як можливість самозміни і самовдосконалення. Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал педагога та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості [12].

Отже, за допомогою рефлексії педагог має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє педагогу долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. Рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. Осмислюючи власні

духовні процеси, педагог нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу, і саме це робить його здатним до самовдосконалення. Пізнаючи себе, педагог піднімається на щабель вище в своєму професійному розвитку, стає мудрішим, наближаючись до «Я» -ідеального.

Виходячи з розглянутих вище позицій, ми визначили *принципи рефлексивного навчання педагогів НУШ*:

1. Усвідомлення потреб. Рефлексивне навчання має завжди бути спрямованим на пошук потреб у конкретній педагогічній дії: своїх власних, індивідуальних потреб дітей, потреб дитячого колективу;

2. Усвідомленість дій. Педагогічна рефлексія завжди має бути осмисленою. Вчитель завжди має бути готовий дати відповідь на питання: «З якою метою (для чого?) я це роблю (зробив)?»

3. Усвідомлення контексту діяльності. Люба педагогічна дія завжди відбувається за певних зовнішніх умов, у соціальному контексті. Планування дій та їх оцінювання має враховувати цей фактор.

4. Спрямованість на нову дію (зміни у діяльності). Як ми вже розглядали в теорії рефлексії, безплідне розмірковування не виконує конструктивних функцій рефлексії. У рефлексивному навчання має бути визначена мета рефлексивного аналізу («Що важливого і корисного для подальшого це мені дає?»).

5. Контроль успішності. Рефлексивне навчання тільки тоді має сенс, коли його досягнення реалізуються і покращують педагогічну практику. Циклічність рефлексії якраз і виявляється у впровадженні рефлексивного досвіду у діяльність і повторення рефлексивного циклу з метою перевірки успішності результатів рефлексивного аналізу та рішень.

6. Самопідтримка і самомотивація через прийняття позитивного досвіду. Цей принцип часто ігнорується у навчання дорослих, між тим наша психотерапевтична практика показує, що е всі дорослі вміють свідомо інтегрувати та позитивно оцінювати власний успіх. Між тим, це також

надзвичайної ваги рефлексивна навичка, яка сприяє зростанню позитивної самооцінки, впевненості у своїх діях, здатності опиратись на власний досвід, розвиває мотивацію до самозростання.

Для рефлексивного навчання та самонавчання педагогічних працівників сучасної школи наведемо декілька технологій, які допомагають розвивати самосвідомість, емоційний інтелект, навички самоаналізу та прийняття рішень. Мета цих технологій спрямована на пошук зв'язків між дією та мисленням, усвідомленням.

Ці технології рефлексивного навчання можуть бути використаними як при групових формах рефлексивного навчання, так і для індивідуальної роботи конкретного педагога над саморозвитком професійної рефлексії.

Першою з цих технологій розглянемо *цикл навчання Д. Колба* [15]. Девід Колб – американський фахівець в галузі навчання дорослих – вважає, що в це модель рефлексивного навчання, де аналізується, оцінюється накопичений особистий досвід, і в ідеалі цей процес є циклом або спіраллю. На думку автора, пройшовши повний рефлексивний цикл, людина здатна отримати новий, якісно новий досвід.

Відповідно до моделі Колба навчання дорослої людини рефлексії має обов'язково включати чотири етапи:

Цикл Колба містить *чотири етапи*:



1. Вивчення особистого досвіду. Досвід має бути активним, використовуватись для перевірки нових ідей та методів навчання.

2. Осмислення досвіду. Тут учню слід враховувати сильні сторони та напрями розвитку. Йому також потрібно зрозуміти, що допомагало процесу навчання, а що заважало.

3. Формування теоретичних концепцій (абстрактних понять). Практикуючий має розібратися у тому, що сталося. Йому слід змінити свої ідеї або розробити нові підходи, ґрунтуючись на тому, що він дізнався зі своїх спостережень та ширших досліджень.

4. Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань. Абстрактні концепції учня стають конкретними, оскільки він використовує їх для перевірки ідей у майбутніх ситуаціях, що призводить до отримання нового досвіду. Ідеї спостережень та концептуалізацій перетворюються на активні експерименти в міру їх реалізації у майбутньому навчанні.

Модель Колба націлена на важливість використання як власного повсякденного досвіду, так і освітніх досліджень, щоб допомогти учням стати кращими. Для цього недостатньо просто замислитись над проблемою. Цей роздум має призвести до змін, які сягають корінням у дослідження в галузі освіти.

Нижче в таблиці наведено відповідний до кожного етапу циклу Д. Колба можливий перелік рефлексивних запитань, які можна використати у ході навчання або вчителем у самостійній роботі по розвитку саморефлексії. Рекомендуємо при варіанті самостійної роботи записувати відповіді на рефлексивні запитання, зберігати свої рефлексивні «відкриття» і формувати свій «банк» професійних рефлексивних знахідок. Огляд своїх досягнень буде сприяти мотивації саморозвитку, зробить очевидним підвищення компетенції, зростання професійної самооцінки та впевненості, а також може стати цінним матеріалом для презентації власного досвіду у професійній спільноті. Як показали наші дослідження, значна частина педагогів цікавиться досвідом колег, а для того, щоб ним можна було поділитись,

важливо свій досвід осмислювати і вміти представити іншим як певний «освітній продукт».

Етап циклу Колба	Можливі рефлексивні запитання
Вивчення особистого досвіду.	Як я діяв у ситуації? Це моя звична дія чи неочікувана навіть для мене? Хто був учасником ситуації? Як вони себе поводити? Який був результат ситуації?
Осмислення досвіду	Чому так склалась ситуація? Які були потреби у кожного з учасників? Наскільки ці потреби були враховані у взаємодії? Що можна було зробити інакше?
Формування теоретичних концепцій	Яка теорія може пояснити ситуацію, дії учасників? Які закономірності не були враховані? Які наукові знання допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися?
Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань	Які важливі висновки мають бути враховані в наступних професійних діях? Яким чином (конкретним способом) отримані результати рефлексії можна задіяти в подальшій практиці?

Ще одна навчальна технологія, яку можна рекомендувати для розвитку педагогам НУШ - *рефлексивний цикл Гібса* [12]. Грем Гібс, американський педагог, колишній директор Оксфордського Інституту професійного навчання, в цілому поділяв більшість основних принципів теорії Д. Колба. Модель Гібса, також включає кілька етапів, які спонукають людину задуматися над своїми думками і почуттями. Нам імпонує ця модель тому, що на відміну від попередньої, вона включає рефлексію почуттів. Почуття є важливим об'єктом рефлексії, оскільки виконують функцію індикатора та певної стежки до усвідомлення реальних потреб особистості.

Модель Гіббса містить шість послідовних етапів:

1. Опис. На цьому етапі рефлексивного циклу необхідно чітко описати свій досвід, певну освітню ситуацію або діалог з дитиною чи

дорослим. Тут важливо зробити фактичний опис того, що сталося, не аналізуючи і не пояснюючи його.

2. Почуття. На цьому етапі циклу необхідно усвідомити і назвати свої почуття, які виникли щодо описаної раніше ситуації. Важливо, бути чесним у своїх відповідях, помітити не одну, а можливо декілька, навіть протилежних емоцій. Тільки після того, як усі емоції будуть ідентифіковані, бажано співвіднести їх з обставинами чи учасниками ситуації. Тобто, з'ясувати що саме чи хто викликав те, або інше почуття. При осмисленні почуттів варто провести роботу не поверхово, а більш глибинно: уточнити – якщо виникло позитивне переживання, що саме було в ситуації важливе для вас, що це було для вас приємно чи цікаво (яка ваша потреба тут була задоволена?). І, навпаки, якщо виникли негативні емоційні реакції: що саме викликало таке переживання? Як би хотілося щоб відбулося? Яка ваша потреба тут була незадоволена (фрустрована?).

3. Оцінка. Цей етап дає можливість оцінити. Мова йде про те, що слід назвати, тепер видається вдалим у попередньому досвіді, що ви розцінюєте як невдачу або сумнівний момент.

4. Аналіз. На цьому етапі рефлексивного циклу, варто розглянути чинники, які сприяли успішності діяльності, або які завадили цьому. Саме на цьому етапі можна звернутись за пошуком інформації, літератури, методичних рекомендацій, досвіду інших, щоб допомогти собі розібратися в отриманому досвіді.

5. Висновок. На цьому етапі всі результати попередніх усвідомлень, роздумів та оцінок необхідно узагальнити і звести до певного підсумку. Це має бути уявлення про те, що необхідно змінити, покращити у своїй звичній стратегії діяльності.

Г. Гіббс пропонує два типи висновків: 1) загальні висновки (ті, якими можна буде керуватися не лише вам і не лише у конкретних ситуаціях); 2)

конкретні висновки (ті, якими ви можете керуватися у певних та конкретних ситуаціях).

6. План дій. Це заключна стадія рефлексивного циклу, де спираючись на всі ідеї, відкриття, знання отримані на попередніх етапах роботи, приймається рішення щодо внесення змін у подальшу діяльність та створюється покроковий план їх практичної реалізації. Педагог вирішує, які звичні стратегії та моделі поведінки варто зберегти, як ефективні, а які – змінити. План дій, що підсумовує все, що ви опрацьовано, допомагає з більш осмисленої позиції зрозуміти, як діяти далі.

Етап циклу Гібса	Можливі рефлексивні запитання
1.Опис	Що сталося? Коли це було? Хто брав участь та які були дії? Який був результат?
2.Почуття	Що ви відчули на той момент? Які думки вас відвідували? Це був надихаючий досвід чи ні? Що саме у вас викликало ту чи іншу емоцію?
3.Оцінка	Як ви оцінюєте ситуацію, що відбулася? Що вийшло добре, а що не дуже? Ваш особистий внесок у минулі події був позитивним чи негативним? Як ви оцінюєте дії інших учасників ситуації? Навколишні обставини сприяли роботі чи ні?
4.Аналіз	Чому саме так? Яка теорія може пояснити пройдений досвід? Які знання та навички у вас з'явилися у процесі? Як цей досвід пов'язаний із літературою, яку ви вивчали? Які теорії та концепції допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися? Що можна було зробити інакше? Чому?
5.Висновок.	Чого вас вчить ця ситуація? Які навички вам будуть потрібні в подібних ситуаціях? Якими висновками ви можете поділитись із оточуючими?
6.План дій	Як і де ви можете використати отримані знання,

	досвід та навички? Що ви вважаєте потрібно змінити в поведінці чи звичних способах діяльності? Над чим вам необхідно ще працювати далі?
--	---

У моделі Гіббса перші три етапи присвячені усвідомленню та оцінці того, що вже відбулося. Останні три етапи стосуються конструктивного осмислення досвіду і пошуку нових, творчих варіантів дій з метою покращення якості діяльності, комунікації тощо.

Ще одну модель рефлексивного навчання запропонував голандський педагог Ф. Кортхаген [12]. Він розглядає рефлексію як розумовий процес, спрямований на структурування та реконструювання досвіду, проблем, наявних знань чи уявлень. Автор назвав модель рефлексивної діяльності педагога *ALACT model* (за першими літерами англійських слів, що означають етапи рефлексії): Action – дія, Looking back on the actions – погляд назад на вчинену дію, Awareness of essential actions – усвідомлення суттєвих аспектів, Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії, Trial – апробація нової дії. Модель ALACT часто називають рефлексивним колом, оскільки у роботі за нею зміст кожного наступного етапу визначається результатом попереднього.

Розглянемо зміст кожного з етапів педагогічної рефлексії:

1. Дія. Цикл рефлексії розпочинається з конкретної дії. Ця дія може бути дуже простою (елементарною), наприклад: привітання педагога на початку заняття або запитання дитині. Ця дія може бути і комплексною, наприклад: проведення ряду занять з конкретного предмету (скоріше це вже не просто дія, а саме досвід діяльності).

2. Погляд назад на виконану дію. Рефлексія передбачає, що аналіз дії розпочинається вже у процесі її виконання. Найчастіше це відбувається, коли в самій дії було щось незвичайне чи поставлена мета не була досягнута, або, навпаки, мету досягнуто несподівано легко. Проводиться докладний,

неупереджений, детальний опис складників елементів дії (ніби це робила відеокамера).

3. Усвідомлення суттєвих аспектів. На цьому етапі особливу увагу приділяють різним аспектам дії, встановленню взаємозв'язків між ними, виявленню причинно-наслідкових зв'язків усередині дії.

4. Створення альтернативних методів дії відбувається як пошук і відбір інших, відмінних від реалізованих, способів досягнення поставлених цілей. Принципово важливим є не стільки вибір альтернативних методів, прийомів і форм, скільки їхня відповідність конкретній ситуації. На цьому етапі, очевидно, можливий пошук нових методів, якщо відомий до того моменту їхній набір є обмеженим і не дає можливість досягти мети.

5. Апробація нової дії – нова спроба досягти поставленої мети, що здійснюється новими засобами в новій ситуації. Таким чином, на етапі апробації нової дії починається новий цикл професійної рефлексії, коли після дії педагог звертає свій погляд назад, виокремлює суттєві моменти дії, продумує альтернативні дії, апробує дію, яка уявляється найбільш ефективною в даній ситуації, і цикл знову розпочинається спочатку.

Етап моделі Кортхагена	Можливі рефлексивні запитання
Дія	Що відбувалося? Чого Ви прагли? Що Ви робили? Що Ви відчували? Що хотіли ваші вихованці? Як вони себе поводити, реагували? Як Ви уявляєте ідеальну ситуацію взаємодії?
Погляд назад на виконану дію	Чи все відбулося як ви планували? Що не вдалося? Що вдалося? Що ви відчули?
Усвідомлення суттєвих аспектів	Що здається Вам зараз найважливішим, суттєвим у ситуації тієї взаємодії? Які суперечності виявились в ситуації ? (наприклад, між очікуваннями і реальністю, між уявленнями про бажання дітей і їх реакціями на

	ваші пропозиції дій, між вашою вербальною поведінкою і реальними почуттями, т.д.). Яка головна перешкода виникла в вашій діяльності, з чим вона пов'язана? Чому?
Створення альтернативних методів	Якби ситуація повторилась, який оптимальний спосіб дії ви б використали? Які альтернативи можна запропонувати, щоб позитивно вирішити виявлені суперечності? Яких можливо знань чи вмій вам для цього бракує? Де і яким чином їх можна отримати? Який важливий висновок для себе ви можете зробити з аналізу ситуації?
Апробація нової дії	Як реалізувати ваші ідеї про альтернативні способи дій у реальній практиці? Яким може бути ваш план дій на найближчий час?

На думку Ф. Кортхагена, нові знання, отримані в процесі рефлексивного осмислення власної діяльності, розширення меж свідомості, конструктивне вирішення професійних утруднень, мотивує вчителя до самопізнання, саморозвитку, викликає переживання успіху в діяльності.

Ще одна методика з розвитку рефлексії має назву СОАП [13].. Стратегія СОАП (SOAP) – модель рефлексії, розроблена Каліфорнійським університетом як частина професійного керівництва «Навчання з урахуванням досвіду», більше підходить до групових форм роботи і складається з наступних етапів:

1. *Вивчення своєї суб'єктивної точки зору (С)* у всіх гранях досвіду з точки зору контексту, змісту та педагогічних стратегій – тобто своїх думок, почуттів та сприйняття подій.

2. *Включення об'єктивних (О) даних про досвід через зворотний зв'язок*, інформацію та нові знання з інших джерел (від колег, вчених-теоретиків з наявної літератури) та додаткових досліджень.

3. *Оцінка (А) досвіду за допомогою аналізу суб'єктивної та об'єктивної рефлексії* та узагальнення отриманих знань, оскільки це

призводить до нового розуміння та більш конкретного визначення цілей навчання.

4. *Планування (П) майбутніх професійних дій* (читання, педагогічної практики, мережевих технологій, досліджень та ін.) на підставі результатів навчання, отриманих через оцінку та аналіз. План дій має бути конкретним, докладним, досяжним та вимірним.

Відмінність цієї стратегії від інших моделей критичної рефлексії у тому, що тут процес рефлексії не зупиняється на аналізі та одному особистому досвіді. Стратегія СОАП передбачає врахування інформації, наданої іншими, та співвідношення свого особистого досвіду з наявними досвідом та спостереженнями інших людей та об'єктивними даними з різних джерел.

Вибір розвивальної моделі для рефлексивного навчання та саморозвитку залежить від актуальних потреб тих, хто навчається, характеру проблеми, можливостей освітнього середовища тощо.

Які ще види діяльності можна порекомендувати педагогічним працівникам НУШ, для розвитку критичного, конструктивного та творчого мислення, яке необхідне для рефлексивної практики? Наведемо перелік таких занять, який, безперечно, завжди можна доповнювати:

1. Спостерігати за тим, що відбувається довкола. Міркувати над тим, як діють інші.

2. Цікавитися досвідом колег, знаходити в цьому собі ідеї для апробації у власній практиці.

3. Обговорювати ідеї та обмінюватися поглядами та досвідом з іншими людьми у широкій педагогічній та психологічній спільноті, використовуючи мережеві можливості (виходити за межі власного колективу).

4. Робити планування свого життя на перспективу (рік, квартал, місяць).

5. Звертати увагу на свої емоції, те, що їх викликає і як ви справляєтеся зі складними переживаннями.

6. Звертатись за консультаціями до психолога в складних ситуаціях.

7. Навчитися цінувати час, витрачений на роздуми про свою роботу.

8. Вести щоденники.

9. Готувати портфоліо для презентації свого професійного досвіду.

10. Використовувати медитативні практики.

11. Регулярно спілкуватись з людьми інших професійних груп.

12. Читати літературу різних жанрів.

13. Завести звичку щодня декілька разів подумки сканувати свій фізичний та емоційний стан і своєчасно виявляти турботу про себе в залежності від потреб.

14. Мати перелік занять, які дають задоволення, відпочинок. Щодня виконувати хоча б 1-2 справи з цього списку.

Отже, важливим для розвитку рефлексивності педагога є як вдосконалення якостей професійного мислення, так і сама практика, яка має осмислюватись. Звичка до системної, продуктивної рефлексії завжди піднімає особистість на нові щаблі самоусвідомлення, веде до професійного, морального, духовного зростання.

Література:

1. Аніщенко, О.В. Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (19), 2021. С. 19-36.

2. Архипова, С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.

3. Архипова, С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу:

<http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.

4. Баніт О.В., Аніщенко О.В., Калюжна Т.Г. Андроґогічна компетентність педагогічних працівників у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2 (20), 2020. С. 63-72.
5. Варбан, Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науковометодичний збірник / ред. кол. : Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: системно-структурний аналіз / О.Кравців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pdf
7. Лук'янова, Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя в контексті професійно-особистісного розвитку Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія, 2 (8). 2018. С. 24-30.
8. Огієнко, О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / О. І. Огієнко. – Суми : ПВП “Еллада-S”, 2008. – 444 с.
9. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
10. Панченко, С. М. Стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти / С. М. Панченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 172–180.
11. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С. М. Панченко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2013. - Вип. 3. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35.

12. Федорова, А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога / А. І. Федорова // Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу. - Одеса, 2017. - № 5. - С. 191-203.

13. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития / Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) в Нижневартовске. 2016. С. 298-301.

14. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 276 с.

15. McLeod, S.A. (2013). Kolb — Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

16. Rogers, A. Teaching Adults / A. Rogers. – 3rd ed. – Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998, 2002

2.4. Практичні матеріали для з психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагога НУШ у період активних воєнних дій та повоєнний час

Війна завжди є джерелом постійної травматизації, оскільки вона руйнує самі основи людського життя, є масовим насильством над населенням країни. Особливий, гібридний характер російсько-української війни, яку ми всі переживаємо, є в тому, що це перша така велика військова трагедія, яка через засоби сучасної комунікації спостерігається усіма, фактично, в режимі реального часу. Це спричинює небачений раніше масштаб колективної травми, оскільки від жахів війни страждають не тільки безпосередні учасники події, але і їх свідки. Гібридний характер війни полягає у не менш масованих та жорстоких впливах морального тиску, знецінення, маніпуляцій інформаційно-психологічного характеру, які країна-агресор здійснює на міжнародному рівні та щодо своїх громадян. Залякати, принизити,

зруйнувати національну ідентичність нашого населення стоїть окремою задачею цього масового вторгнення. Тож закономірно, що такий масований вплив агресії на людей та специфіка війни в сучасному інформаційному суспільстві спричинює суттєві негативні зміни у психологічному здоров'ї як дорослих, так і дітей.

При цьому, сучасні вчені психологічне здоров'я розглядають як комплекс соціального, емоційного та духовного благополуччя.

Війна перериває звичний плин життя людей, вносить в нього кардинальні зміни, створює перешкоди для забезпечення базових потреб в безпеці, сні, відпочинку, спілкуванні, діяльності.

Війна як травматичний досвід

Відома американська психологиня Елізабет Кюблер Росс, працюючи з клієнтами, помітила, що люди, не зважаючи на індивідуальні відмінності у переживаннях щодо прийняття горя, втрат та складних життєвих змін, проходять однакові стадії. На підставі цього, вона створила теорію із 5 стадій про прийняття неминучого, яка набрала великої популярності. Ось ці стадії прийняття змін у житті: · 1. Заперечення – тимчасовий захист. · 2. Гнів – заперечення переходить у злість. · 3. Торгівля – спроба відкласти ...

Розглянемо ці *стадії теорії Е. Кюблер Росс* разом з переживаннями, які можуть виникати:

1. Заперечення. «Ні, це не може бути правдою». На цій стадії реакція може коливатися від тимчасового збентеження до повної дезорієнтації. На цій стадії людина не здатна поєднати нову інформацію, події зі звичними життєвими установками. Вся інформація, що стосується зміни, часто відкидається або ігнорується.

Заціпеніння - шок є першою закономірною реакцією на страшну подію. Виявляється це у відчутті заціпеніння, заблокованості почуттів, враження

нереальності того, що відбувається. В стані шоку, людина певний час, переживає відчуття внутрішньої ізоляваності від з інших, неактивно йде на контакт.

Страх під час війни виконує сигнальну, охоронну функцію, мобілізує увагу і сили навколо небезпеки. Однак, постійне переживання страху виснажує. Через дистрес можуть з'явитися нові страхи щодо можливості повторення травматичної події, або зовсім не пов'язані з нею.

2. Гнів «Чому саме я? За що? Це несправедливо!» Ця стадія характеризується сильним розладом і болем, які часто виявляються в ірраціональній, різкій поведінці. Ці емоції зазвичай спрямовані на найближчих людей, які самі в цей час потребують підтримки.

Злість – ще одна захисна реакція психіки. Під час війни вона з'являється як реакція на безпорадність, відсутність можливості контролювати негативні події, уникнути їх. Задача агресії - мобілізувати нашу енергію на свій захист. У поведінці ми відчуваємо що змінились, стали більш дратівливими, агресивними, стали вживати лайливі слова. Не коріть себе за те, що відчуваєте агресію. Вона є позитивний сигнал, що у вас є енергія справитись з ситуацією. Шукайте способи перевести енергію злості у справу, заняття, які покращать вашу життєву ситуацію, допоможуть в цьому іншим людям.

3. Торгівля (пошуки компромісу). Людина починає домовлятися із собою і оточуючими щоб уникнути негативного впливу змін. Хтось виїхав за кордон, хтось переїхав у більш безпечну зону проживання. Той хто залишився, намагається продовжувати жити так, ніби нічого не відбулося, ігноруючи навіть загрози, повітряні тривоги. Це сигнали, що прагне уникати зіткнення з реальністю.

Повторне переживання події або *застрагання* – реакції на стресові події можуть бути настільки сильними, що їхнє переживання продовжується довго. Це виявляється у постійному прокручуванні в пам'яті травматичних

спогадів, сни, в яких відтворюється подія та важкі переживання, бажанні часто розповідати про це іншим. При цьому реально відтворюються почуття, які ви переживали в минулому, коли подія реально відбувалася. Переживання, що повторюються, можуть бути дуже важкими та лякати. Але саме таким чином наша психіка пробує ще раз і ще раз справитися з психотравмою.

4. Депресія «Я втомився, це неминуче, байдуже як буде». Це нормальна реакція на травматичні події. Такі симптоми, як відчуття себе жертвою, готовність до поразки, нестача емоційної та фізичної енергії, небажання займатися своєю роботою є типовими. Хоча період депресії непростий період у житті людини, однак він може бути позитивним кроком у процесі прийняття змін. На цій стадії відбувається повне усвідомлення тяжкості негативних змін та їх наслідків.

Безпорадність травматичні події часто є надмірними за впливом на нашу нервову систему, з якими в звичайному житті ми не зустрічаємось. Вони ніби розділяють наше життя на «до», коли ми керували своїм життям, та «після», де ми відчуваємо безпорадність через втрату цього контролю. Переживається безпорадність як розгубленість, відсутність уявлення як діяти далі, як справлятися з ситуацією, тривогою за майбутнє. Якщо людина не знаходить сили вийти зі стану безпорадності, це може призвести до розвитку важкої депресії.

5. Прийняття «Ну що ж, треба якось жити з цим і почати турбуватись про своє життя наскільки можливо». Почуття контролю над ситуацією, що знову з'явилося, допомагає людині звільнитися від депресії. Йде звикання до нової ситуації, перевизначення цілей, що робить можливим повернення активності, включення у роботу в обставинах, що змінилися. Прийняття означає, що людина вже готова продуктивно працювати за нових умов.

Смуток – вважається, що почуття глибокого смутку зазвичай виникає, якщо сталася трагічна смерть, хтось був поранений або подія спричинила серйозні руйнування. Однак, смуток ще з'являється як індикатор нашого усвідомлення трагічних подій, внутрішнє їх прийняття («так, це сталося»), примирення з ситуацією. Після цього етапу переживання, психічні і фізичні ресурси людини можуть більше концентруватись на активних діях, адаптації, ніж на процесах переживань.

Не обов'язково наше переживання трагічних подій війни проходять всі ці стадії послідовно, часом це хаотичні переходи від стадії до стадії. Однак, в цілому логіка нашого примирення до важких змін у житті саме така.

Емоційні та фізичні реакції, які слідують за травматичною подією, зазвичай є дуже інтенсивними, лякають. Проте все, що ви відчуваєте внаслідок впливу травматичної події, є нормальними реакціями психіки і тіла на ненормальні обставини.

Проте і після завершення травматичної події людина може продовжувати відчувати *напругу та занепокоєння*. Хронічне відчуття напруги та занепокоєння негативно впливають на самопочуття, якість сну та відпочинку. Треба вчитись ними керувати. Полегшити стан може, наприклад: вираження емоцій, оволодіння техніками дихання й прогресивної м'язової релаксації та ін.

Вплив стресу на дитину

Організм дітей дуже чутливий до стресу, особливо в молодшому віці. Було доведено, що у дітей віком від 6 місяців до 10 років істотно підвищується рівень кортизолу в разі впливу несприятливих соціальних факторів (проживання в поганих житлових умовах, неякісне харчування, проблеми в родині і т. д.). Стрес війни тим більше травмуюче впливає на

дитину, оскільки через доступність інформації про воєнні події у інформаційному полі, діти є свідками значної кількості страшних подій.

У дітей молодшої школи є особливість реагування на стрес – основні прояви стресових реакцій пов'язані з соматичними змінами:

- перепади настрою;
- порушення сну;
- нічне нетриманням сечі;
- головні болі;
- проблеми з концентрацією уваги;
- замкнутість;
- поява звички гризти нігті або деякі предмети.

Як правило, в таких випадках слід приділити більше уваги дитині, розібратися і за можливості усунути причини розвитку стресу або намагатися хоча б трохи відгородити її.

Чому важливо піклуватися про психологічне здоров'я

Емоційне здоров'я — це коли людина здатна почуватися гармонійно та врівноважено незалежно від зовнішніх обставин. У наших сучасних реаліях це необхідно. Людина з високим рівнем емоційного здоров'я проявляє стійкість у періоди стресу. Коли емоційне здоров'я в нормі, здається, що ви можете справитися з будь-якими катастрофами та розв'язати всі проблеми. Але коли його рівень падає, то навіть невеликі негаразди здатні викликати панічні атаки чи депресію.

Також усі ми знаємо, що емоції досить тісно пов'язані з нашим фізичним станом.

Якщо раніше люди були ближчими до природи і мали генетичні захисні механізми, що оберігали від захворювань, то нині вони позбавлені такого захисту, і мусять бути не лише фізично розвинутими, а й

психічно/ментально стійкими. Це говорить про те, що необхідно навчитися справлятися з величезним потоком інформації, котрий сьогодні накриває людей, як лавина, відмежовуватися від другорядних проблем, створювати для себе психологічно комфортні умови.

Турбуючись про своє тіло, ми геть забуваємо про дещо глибше — про душу. Стабільне емоційне здоров'я забезпечує повноцінний розвиток особистості, а саме:

- інтелектуальний;
- емоційно-вольовий;
- комунікативний;
- духовно-моральний.

Також сприяє становленню власного «Я» та ефективній самореалізації особистісних властивостей. Тому збереження емоційного здоров'я є дуже важливим для кожного з нас!

А для покращення свого емоційного здоров'я необхідно знаходити час на рухові активності (зарядка, пробіжка, плавання та інше); спілкуватися з близькими та рідними; займатися справами, які приносять задоволення (хобі); проводити час на свіжому повітрі та слідкувати за збалансованим харчуванням

Турбота про безпеку у воєнний та післявоєнний час

Як діяти педагогу під час повітряної тривоги

В умовах війни педагог несе підвищену відповідальність за життя і здоров'я дітей при їх перебуванні в освітніх закладах. Обов'язкові правила поведінки вчителя по переведенню дітей в укриття під час повітряної тривоги розроблені Міністерством освіти України і доведені до всіх співробітників шкіл. Однак, ці алгоритми необхідно доповнити

психологічними рекомендаціями, використання яких дозволить подбати про психічне, емоційне здоров'я вихованців.

1. Коли діти чують сигнал повітряної тривоги, внутрішні сигнали оповіщення закладу, це викликає стан стресу. Педагог має повідомити дітям про необхідність перейти в укриття спокійним, діловим тоном. Переляканий вигляд вчителя, його схвильовані слова можуть нанести дітям травму, оскільки розгублені дорослі – для дитини це втрата безпеки. Скажіть, що у школі є дуже безпечне місце, там нікому нічого не загрожує і ви зачекаєте певний час, поки у школі також стане безпечно.

Для дітей молодшого віку, можете сказати, що кожен герой казок проходить випробовування на сміливість та можливість витримати щось неприємне. Пригадайте разом улюблені казки дітей та які там були випробовування. Це допоможе малечі зрозуміти не унікальність ситуації, допоможе запустити механізми адаптації.

2. Перед тим як рухатись до укриття нагадайте дітям, щоб вони потурбувались про себе – взяли з собою «пакет безпеки», про який треба подбати наперед (пляшечку води чи соку, улюблену іграшку, розмальовку, перекус). Так ви вчите дітей з малого віку бути уважними до своїх потреб і відповідальними за свій фізичний та емоційний комфорт.

3. Організуючи дітей на пересування в укриття зробіть цей процес для них осмисленим, цілеспрямованим. Запропонуйте їм стати у пари і доручіть кожній дитині з пари бути уважним до партнера, допомагати йому по дорозі і в укритті. Таким чином ви відволікаєте увагу дітей від напружених емоцій, переключаєте її на маленьку відповідальну справу, вчите партнерству.

4. Розкажіть наперед, що в укритті ваш клас має спеціально відведене місце, це ваша територія і там ви подбаєте з колегами (вашим помічником) про ваших учнів.

5. Скупчення школярів різного віку в укритті для дітей молодшої школи також стресовий чинник. Тож, старайтесь перебування в укритті зробити для вихованців цікавим часом, наповненим смыслом, колективними приємними заняттями. Так ви вчите дітей розумінню як справлятися зі стресом, формуєте навички стресостійкості.

Мінна безпека дітей

Навчайте дітей правил мінної безпеки та мотивуйте батьків проводити таку саму профілактичну роботу зі своїми дітьми вдома. Як говорити з дітьми про мінну безпеку?

1. Виберіть час, коли дитина не зайнята. Скажіть, що зараз вивчите щось нове і дуже важливе, і попросіть допомогти вам запам'ятати цю інформацію.

2. На картинці - протипіхотна осколкова міна направленої дії МОН-50. Запитайте дитину, на що їй схожий цей предмет. Після того, як вислухаєте, поясніть: предмет називається «міна». Вона може бути темно-зеленого або темно-коричневого кольору. За розміром - як невелика банка з варенням, зеленим горошком чи газованим напоєм.

3. Міни - дуже небезпечні і можуть сильно нашкодити. Цю, до прикладу, закопують повністю у ґрунт, ззовні залишається тільки пристрій для підриву. Якщо його зачепити, міна вистрибує догори, як жабка, вибухає та вражає множинними дрібними осколками. Тож варто завжди уважно дивитись під ноги.

4. Попросіть дитину запам'ятати 3 простих правила:

1. Не підходь! Якщо бачиш міну чи схожий предмет.
2. Не чіпай!
3. Повідом дорослих чи 101.

5. Попередьте дітей, що ворог буває дуже хитрим і прагне нашкодити кожному, тож міни інколи маскують і вони можуть виглядати як іграшки, коробочки. Не чіпати ніякі сторонні предмети – теж правило мінної безпеки.

Говорячи зі школярами про безпечну поведінку, не залякуйте їх трагічними історіями, про які ви знаєте, - це може травмувати дітей. Робіть наголос на тому, що треба вчитись дбати про свою безпеку, здоров'я. Для цього необхідно бути уважним, чітко виконувати правила, про які кажуть дорослі, інформувати їх про все підозріле. Мотивуйте дітей тим, що вони цим дуже допомагають дорослим справлятися з наслідками війни.

Для наочності сприйняття інформації та запам'ятовування правил безпечної поведінки створіть разом з дітьми у класі плакат «Безпека під час війни», який буде відповідати принципу світлофора. Внесіть на червоний рівень правила мінної безпеки, правило ховатись в укриття під час повітряної тривоги, правило зарядженого телефону (для постійного зв'язку з дорослими), ін. На ділянку жовтого кольору запишіть те, що робити можна за певних умов – наприклад, гратися на вулиці, коли немає тривоги, йдучи на прогулянку – повідомляти батьків де будете знаходитись і не порушувати цю домовленість, тощо. А на ділянку зеленого кольору постарайтеся записати з дітьми багато справ, які вони можуть вільно обирати самі: з ким спілкуватись, як провести вільний час, які обрати хоббі, що читати, ін.

Така методика не тільки допомагає в навчання дітей правилам безпечної поведінки, чітко їх розмежовувати, але й справляє психотерапевтичний вплив. Дитина наочно бачить, що її життя складається не тільки з обмежень і правил, в ньому є достатньо свободи, вільного вибору занять.

Чим зайняти молодших школярів в укритті

Чергуйте емоційні вправи зі спокійними заняттями, групові форми роботи з можливістю кожній дитині зайнятись чимось своїм, за її бажанням.

1) Гра « Я здивуюся, якщо...» для розвитку емоційного інтелекту

2) Суть гри проста. Ви видумуєте кумедні ситуації, які можуть викликати подив. Наприклад, я здивуюся, якщо ти одягнеш моє плаття. Я здивуюся, якщо тато повернеться додому в костюмі супергероя. І так далі. Це не тільки можливість повеселитися, а й відмінне тренування уяви і винахідливості. Гра так само допомагає дітям зрозуміти, що таке «очікуване» і «несподіване».

3) Вправа «Шість емоцій на моєму обличчі»

4) Позмагайтеся, в кого краще виходить зображати всі емоції: гнів, радість, страх, огиду, смуток, інтерес, здивування і так далі. Можна робити перед дзеркалом або показувати одне одному.

5) Гра «Вгадай емоцію»

6) Всі учасники по черзі зображають емоцію, а інші намагаються вгадати. Грати можна удвох і в компанії.

7) Гра «Коробочка щастя» розвиває не тільки EQ, уяву, пам'ять.

8) Створити в уяві «коробочку щастя» - це згадати все, що змушує вас почуватися щасливим. Важливо, щоб були задіяні всі п'ять почуттів: нюх, зір, дотик, слух, смак. Наприклад: смак — шоколад; нюх — запах квітучої сливи; слух — шум моря; зір — усмішка мами; дотик — обійми рідної людини. Запропонуйте дитині створити власну «коробочку щастя». Обговоріть з нею емоції й те, що їх викликає.

9) Гра в слова. Правила такі: останній гравець називає слово на останню букву слова попереднього гравця.

10) Гра «Пошкоджений телефон». Учасники по черзі передають пошепки одне й те ж слово. Що почув останній учасник?

11) Гра «Навпаки». Називати слово читаючи його ззаду наперед. Інші вгадують це слово.

12) Гра «Казкарі». Треба разом скласти казку, коли кожен учасник говорить по одному реченню.

13) Гра «А зараз вигадаємо щось дивне... (з вухами..., кольорове...)». Включення фантазії зменшує вплив депривації від замкнутого простору.

14) Розповідь «Історія про янголі-захисників» краще підтримає дітей коли лунають вибухи та постріли. Придумайте таку історію, покажіть, що ви всі у безпечному місці та захищені. Можна з дітьми уявляти великі крила Янголів, що боронять наших солдатів та допомагають їм нас захищати.

15) Малюнки захисникам включають активність дитини на рівні соціальному. Сміло потім викладайте їх у соціальні мережі, відправте на фронт, так діти побачать і відчую, що вона теж роблять щось важливе.

16) Навчання в укритті за планом, вивчення іноземної мови також можуть відволікти дітей від тривожних думок, знижують стрес, стабілізують психічну систему.

17) Рухлива гра «Фортеця» Завдання в ній - збудувати фортецю з підручних засобів: стільців, карематів, пледів, тощо.

18) Рухлива гра «Хто вище?». Її проводять з ліхтариком – на стіні дорослий створює пляму світла: хто дотягнеться чи дострибне до неї?

Як реагувати на погану поведінку дітей

У стресових життєвих обставинах учням молодшої школи може бути важко дотримуватись дисципліни, бути слухняними, одразу реагувати на звернення педагога, виконувати потрібне. Важливо розрізняти емоційні стани (як реакції на зовнішні умови або вікові особливості) з якими дитині важко впоратись і ознаки поганої поведінки. Педагогу важливо розрізняти їх, щоб поставитись із розумінням та підібрати оптимальні педагогічні дії у кожній

такій ситуації. Розглянемо найбільш поширені варіанти складної поведінки дітей.

1. Дитина не контролює себе, бурхливо висловлює почуття.

Ми поступово вчимо дітей контролю сильних емоцій, інколи способами відволікання від них або стримування. Дослідження показали, що ділянки мозку, які відповідають за самоконтроль, повністю формуються тільки до юнацького віку. Тому контролювати себе дитина вчиться довго й поступово. Розуміння того, що діти не завжди здатні себе контролювати через недостатній розвиток відповідної ділянки мозку, допоможе вам м'якше реагувати на погану поведінку дитини.

Підійдіть до дитини, поговоріть з нею. Звертайтеся до такої дитини рівним голосом, поступово знижуючи тон, дихайте спокійно. Через деякий час такого контакту, дитина емоційно доєднається до вас і заспокоїться. Робіть у заняттях перерви, частіше пропонуйте учням рухливі вправи. Створіть у режимі дня для дітей простір коли вони зовсім вільно можуть висловлювати свої почуття у грі або спілкуванні між собою.

2. Дитина дратівлива, агресивна.

Виявляється це у перепадах настрою, гіперактивності або вередуванні. Часто причиною дратівливості є психічна перевтома і накопичення негативних емоцій, що може бути через велику кількість занять, недостачу фізичної активності, надмірну кількість емоційної інформації тощо. У стані втоми в дітей значно знижується здатність контролювати емоції. Для того, щоб поведінка дитини було спокійною, їй потрібно забезпечити збалансований розпорядок, що включає в себе рухливі ігри, заняття в спокійних умовах та відпочинок.

Інколи такі стани можуть бути через почуття спраги або голоду, а дитина не завжди може самотійно подбати про себе. Запитайте про це у вихованця, у разі потреби проявіть турботу про задоволення потреб дитини.

3. Дитина занадто активна

В силу особливостей темпераменту, збудливості нервової системи або емоційного перенавантаження діти можуть виявляти гіперактивність. Однак, і в нормі, їм життєво необхідно багато рухатися, щоб повноцінно розвиватися. Під час уроку залучіть таких дітей собі в помічники, дайте особливе завдання. Крім цього, потрібно у безпечний час (коли відсутні військові загрози) проводити з дітьми на вулиці більше рухливих ігор, а також фізичних занять з залізанням на спортивні снаряди, повзанням, ухилятися від різних предметів, стрибками, бігом. Коли діти занадто активні, не дорікайте їм, а змініть вид діяльності - пограйте разом з ними на спортивному майданчику або у дворі. За нормами Всесвітньої організації охорони здоров'я діти 5-17 років мають присвятити інтенсивній фізичній активності мінімум 60 хв на день.

4. Дитина млява, апатична.

Через психотравму, дистрес, надмірні навантаження та в силу індивідуальних особливостей частина дітей може увійти в стан пасивності, апатії, відсутності інтересу до занять, спілкування. У поведінці вони також можуть виявлятися розсіяність, плаксивість, замкнутість, ознаки вікового регресу. У дітей навіть молодшої школи можуть розвиватися депресивні або пострауматичні стани. Такі діти потребують особливої уваги, консультації дитячого психолога, психоневролога. Вчителю важливо знизити рівень вимог до такої дитини, надавати більше підтримки, різними способами транслювати їй психологічне послання «я з тобою», «я тебе завжди підтримаю».

5. Дитина прагне привернути до себе увагу

Діти, як правило, роблять це у демонстративний спосіб – вчинити щось неординарне або надмірне, порушуючи правила поведінки. В одних випадках це свідчить про потребу дитини в підтримці, визнанні. Зверніть увагу на дитину, з теплом (якщо це доцільно – з гумором) відреагуйте на таку поведінку, підтримайте її в очах дитячого колективу. Протягом найближчого

часу створіть ситуацію успіху для неї, оцініть його публічно. Так ви забезпечите базову потребу юної особистості у визнанні та прийнятті.

Але, в частині випадків, така поведінка продиктована потребою дітей побешкетувати та отримати задоволення від спільних занять, які викликають сміх, подив і хвилювання. Частіше пропонуйте дітям розваги, гумористичні завдання, вправи де можна разом посміятися, повеселитись, побешкетувати.

б. Дитина конфліктує, виявляє негативізм.

Такий стан не завжди є проявом поганої поведінки. Він може бути обумовлений високим рівнем тривоги, страху, емоційної напруги, яку дитина погано усвідомлює і не може цим свідомо керувати. Запропонуйте в цьому випадку заняття арт-терапевтичного характеру – намалювати картину, зліпити щось із пластиліну, глини, обговоріть з нею її твір, як вона це робила. Самі по собі ці заняття справляють психотерапевтичний ефект, дозволяють знизити внутрішню напругу. Порадьтеся з дитячим психологом, обговоріть можливі причини та засоби психологічної підтримки вихованця.

Допомога дітям при гострих стресових реакціях

Гострі стресові реакції у дитини – тимчасова дезорганізація поведінки, що супроводжується сильним переживанням у відповідь на стресові чинники, які перевищують адаптивні можливості психіки дитини.

Страх

Дітям важко справлятися зі страхами, оскільки їм складно усвідомити масштаб небезпеки і їм бракує досвіду сплавлятися з цими емоціями.

1) Підійдіть до дитини, говоріть спокійно, але зі співчуттям, скажіть що хочете підтримати дитину. Емпатійно оцініть стан дитини, запропонуйте обійняти або взяти за руку, дочекайтеся згоди дитини.

2) Поясніть, що боятися це нормально, коли відбуваються такі події. Страх часто допомагає людям врятуватись від поганого. Тому, інколи всі

боятися, і тут нема чого соромитись. Можна сказати, що ситуація складна. Сталося те, чого ми боялися, але з цим можна впоратися.

3) Допоможіть дитині усвідомити предмет страху. Запропонуйте намалювати його. Якщо це образ, дайте йому ім'я. Так дитина ніби сама знайомиться з власним страхом.

4) Потім необхідно символічно знизити масштаб страху, зробити його «безпечним» в очах дитини. Розфарбуйте дракона жовто-блакитним або як страшний ворожий літак збивають українські бойові гуси.

5) Разом з дитиною ви також можете намалювати зброю проти страху чи відважного супергероя. Наприклад, когось із сучасних українських персонажів як пес Патрон або сміливий Трактор, що краде ворожу техніку.

6) Створіть позитивну перспективу. Підкреслюйте дітям, що ми разом, нам важливо бути дуже зібраними та допомагати один одному. Армія зараз робить усе можливе, щоб ми були у безпеці.

У разі складного стану дитини, пам'ятайте – краще звернутися до спеціаліста, аби дитячий страх не став серйозною психологічною проблемою у майбутньому.

Тривога

Говорити при дітях про свої страхи, негативні воєнні чи життєві прогнози, безперечно не можна. Але сучасні школярі мають безпосередній доступ до інтернет-мережі, є свідками негативних реакцій інших людей. Це може спровокувати появу тривоги, як напруженого очікування поганих подій.

Нижче наведемо приклад, як говорити з дітьми молодшої школи про ядерні загрози.

1) Говорити про це варто тільки у випадках, коли в же дитина задає такі питання. Наявність думально-очікувальної позиції лише розганяє маховик тривоги та страху.

2) Запитайте де дитина про це чула, скажіть, що це дуже малоймовірно. Поясніть, що таке малоймовірно, щоб вас зрозуміли. Можете висипати манку або мак у велику миску, показати одну зернинку і сказати, що цю зернинку треба розрізати ще на частинки.

3) Запевніть дитину, що у вас є чіткий план, що робити в цьому випадку. Поділіться планом, якщо дитина запитує, так, щоб у неї не лишилося сумнівів, що ви знаєте що робити в разі ядерного удару (як ховатись в укриттях, що їсти-пити та скільки часу треба перечекати загрозу в закритому приміщенні).

4) Скажіть, що сили добра у світі вже придумали як зробити, щоб ця ситуація не трапилася взагалі. Вони слідкують за силами зла з космічних супутників і знищать ядерні ракети до їх запуску. Сили добра – це наші зарубіжні друзі, які нас підтримують.

5) Старшим дітям, якщо вони тривожиться і дуже цікавляться можна розказати про те, як відбуваються запуски, скільки людей в цьому приймають участь і приймають рішення, щоб не допустити катастрофи. Дайте реальну картину ситуації з підкресленням малоймовірності події.

6) В кінці розмови підкресліть малоймовірність цієї загрози, наявність плану захисту та перемкніть увагу дитини на звичні справи.

Паніка.

Якщо у дитини почався приступ паніки, спершу зарадьте фізичним симптомам, а далі пробуйте повернути до реальності, перевести увагу дитини на щось конкретне:

1) комунікація – говоріть спокійно, повільно, звичними дитині фразами, звертайтеся на ім'я;

2) прискорене серцебиття і дихання – попросіть дитину зробити кілька глибоких вдихів, а потім дихати разом з вами повільно і глибоко, так, щоб видих був довше за вдих;

- 3) тремтіння – потрусити руками, а потім усім тілом, немов собака, який струшує з себе воду;
- 4) зоровий контакт – намагайтесь зловити погляд і утримувати його;
- 5) дія – дайте щось попити;
- 6) перемикання уваги – попросіть у деталях описати якийсь предмет поруч або порахувати навколо предмети певного кольору;
- 7) повернення в реальність – допоможіть відновити в пам'яті хронологію подій: спонукайте дитину описати що було, що ви зараз разом робили;
- 8) фіксація на безпеці – проговоріть, що все добре, було складно, але ви впоралися і похваліть за це дитину.

Особливості навчання під час війни

- 1) Мета дистанційного навчання під час війни – не лише засвоєння нових знань, а й психологічна підтримка, спілкування, перемикання уваги дітей.
- 2) Жодних негативних оцінок, обліку відвідування, об'ємних домашніх завдань тощо – навчання повинно стати допомогою дитині, а не черговим приводом для стресу та хвилюваннями.
- 3) Зараз не час занадто фокусуватись на вивченні нового матеріалу. Діти через стрес можуть мати труднощі засвоєння, запам'ятовування. Заняття мають включати повторювання – для ефективності навчання.
- 4) Варто уникати негативних оцінок та великих за обсягом домашніх завдань. Натомість слід створювати для учнів ситуації успіху, позитивну мотивацію, хвалити їх.

5) Ставтеся з розумінням до дитячої розсіяності, неуважності та інертності під час онлайн уроків. Використовуйте емоційний матеріал, хвилинки гумору, розвантаження, що дозволить активізувати увагу.

6) Не забувайте про загальні правила дистанційного навчання та гігієну користування гаджетами. В умовах інформаційної війни педагогам важливо розвивати в учнів критичне мислення та разом вчитися перевіряти інформацію, розпізнавати фейки, маніпуляції, аналізувати різні точки зору.

7) Вчителі мають підбадьорювати дітей, а не залякувати негативом під час уроків. А відволікатися варто лише на підтримку та турботу, а не на актуальні новини.

8) Говоріть із дітьми про емоції та почуття. Обов'язково для цього проводьте з класом ранкові зустрічі. Приділяйте час розвитку емоційного інтелекту.

Правила психопрофілактики у роботі з дітьми у воєнний та післявоєнний час

Варто пам'ятати, що навіть при зовнішньому емоційному благополуччі, всі діти під час війни зазнають травматизації, є свідками війни, а дехто з них пережив безпосередньо важкі травмуючі події. Заняття у школі допомагають дітям повернути звичні способи мирного життя, створити хоч невеликий простір безпеки. Ми не можемо наперед знати, на що дитина може відреагувати як на тригер для травматичної реакції, тому наші уважність, емпатійність, почуття такту та знання «червоних ліній» у спілкуванні дуже важливі для уникнення ретравматизації. Пам'ятайте, що ми проводимо зустрічі для того, щоби дати дітям стабільність у теперішній реальності, відволікати їх і розважати цікавими фактами, захопливими розповідями. Війну, танки, вибухи вони бачать у новинах, чують про це від батьків, рідних і близьких. Нижче наведені поради вчителям молодшої школи з правилами такої поведінки з дітьми:

1. Турбуємось про себе, свої ресурси, щоб вас спокійний стан завжди міг бути психологічною опорою для дитини.

2. Головне завдання у школі – створити безпечний простір, у якому б дитина відчула близькість – “я з тобою”. Це забезпечується наявністю режиму занять, чітких зрозумілих правил, максимального наближення взаємодії до мирного життя.

3. Не можна використовувати в іграх чи під час занять метафори, образи літаків тощо. Це може травмувати дітей, які були під обстрілами. У роботі спираємось на метафори та образи дому, землі, веселки, води. Навіть образ неба зараз не даватиме дітям стійкості – для багатьох це джерело небезпеки. Будь ласка, зважайте на це, плануючи свої зустрічі з учнями.

4. Якщо в роботі плануєте створювати щось із частин, наприклад кубиків, пам’ятайте: якщо деталі руйнуватимуться, це може нагадувати дітям зруйнований будинок. Якщо діти самі обирають таку гру – тоді для них це матиме психотерапевтичний ефект.

5. Будьте уважні до звуків, які використовуєте у заняттях з дітьми. Уникайте дуже гучних, різких звуків, використання хлопавок, гучних забав.

6. Не пропонуйте дітям жодних образів воєнної техніки. Приймається лише той варіант, коли вони самі хочуть намалювати, виліпити чи обговорити це.

7. Натомість пропонуйте у роботі образи сили та стійкості й частіше просіть дитину намалювати, зобразити те, що є її силою.

8. Для дитини, яка пережила втрату, втратила близьких або будинок, вимушене переселення неприпустимі слова на кшталт «у всьому є й хороший бік», «подивися, як тепер тобі тут добре». Ці слова не відповідають потребам дитини, сприяють появі відчуття самотності і небезпеки. Таким дітям важливо почути: «Те, що ти пережив – жахлива подія, дуже шкода, що тобі довелося через це пройти. Я захоплююсь твоїми мужністю та силою.

Попри таке горе, ти справляєшся, як справжній герой. Я дуже хочу тебе обійняти та захистити».

9. Якщо дитина сама починає говорити про пережите, треба її слухати не перебиваючи. Киваємо, підтримуємо й наприкінці робимо акцент на тому, що навіть слухати – це дуже важко. Далі можна сказати: «Але я бачу, який ти сильний і як ти справляєшся».

10. Старайтеся не давати порад, поки вас не попросили про це.

11. Якщо вам емоційно важко або вам бракує знань та досвіду у роботі з емоціями та поведінкою дітей, зверніться до дитячого психолога, налагодьте з ним співпрацю з психологом.

Розвиток стресостійкості дітей у воєнний час

Так само як дитина вчиться читати та писати, вона може навчитися навичок стійкості - здатності добре адаптуватися до важких подій, травми, трагедії, загроз, різних джерел стресу. Ці рекомендації сформульовані як для самих вчителів, так і для батьків учнів.

1) Говоріть з дітьми. Якщо у дітей виникають запитання, відповідайте на них чесно, але просто та впевнено. Використовуйте чорно-білу мову, яка не залишає місця для сумнівів: «Я завжди буду піклуватися про тебе».

2) Створіть емоційно безпечний простір. Проводьте значно більше часу з дітьми. Грайте в ігри, читайте або просто будьте більше поруч.

3) Обмежте кількість новин, які дитина дивиться. Вимикайте телевізор чи радіо, коли йде висвітлення війни. Вам не потрібно приховувати те, що відбувається у країні від дітей, але й ви не повинні піддавати їх постійним картинкам трагедій. Обмежте перегляд новин дітьми у соцмережах.

4) Усвідомте, що стреси війни посилюють емоційне реагування. Зазвичай дитина може впоратися зі звичними неприємностями дитячого життя, але розумійте, що зараз діти можуть реагувати більш агресивно на стрес. Ставтеся до цього з розумінням, запевніть дитину, що ви впевнені, що він/вона старається якнайкраще.

5) Складіть розпорядок дня і дотримуйтесь його. Дітей заспокоюють звичайні розклади. Відведіть час на виконання домашнього завдання, зараз можливо це потребувати більше часу, ніж зазвичай. По можливості збережіть графік дитини близьким до мирного часу.

6) Оточіть дитину улюбленими іграшками, знайомими предметами з мирного життя. При вимушеному переселенні, по дорозі в укриття теж пропонуйте дитині взяти якийсь предмет для самопідтримки. Так ви вчите дитину турбуватись про свій емоційний комфорт.

7) Потурбуйтеся про малі радощі для дитини – улюблені цукерки, страви – всі такі речі з мирного життя підтримують психологічну стабільність дитини.

8) Подбайте про себе. Якщо ви цього не зробите, у вас буде менше терпіння і менше креативності, коли дитина потребуватиме і те, й інше. Подбайте про себе, щоб ви могли піклуватися про дитину, коли вона звернеться за відчуттям безпеки до вас.

9) Заохочуйте дитину писати історії або малювати картинки, що дозволяє висловити свої почуття, які дитина не може передати словами.

10) Звертайтеся за допомогою до дитини. Те, що дитина маленька, не означає, що вона не може виконувати відповідні віку справи. Коли дитина знає, що у неї є роль і що вона може допомогти, вона буде відчувати себе більш впевненою. Підкреслюйте, що її допомога для всіх важлива.

11) Описуйте дитині позитивні перспективи майбутнього. Ніхто з нас раніше не проходив через війну, але поясніть дитині, що і війни

закінчуються, а після них обов'язково все життя налагоджується і стає ще кращим.

12) Повторюйте дітям, що з ними все буде добре. Запевніть їх, що дорослі навколо них обов'язково про них подбають, захистять. Дітям важливо повідомляти плани на різні випадки життя під час війни (дистанційна робота, повітряна тривога, потреба евакуації тощо). Знання. Що у дорослих є план як зробити найкраще, потурбуватись про себе і дітей – дають їм відчуття захищеності, впевненості, вчать діяти в екстремальних ситуаціях.

Практикум із саморегуляції та самовідновлення для педагогів НУШ у період активних воєнних дій та повоєнний час.

Як показали наші дослідження, вчителі початкових класів Нової Української Школи потребують психологічної допомоги щодо відновлення їх виснажених, через екстремальні умови життя та діяльності, психофізичних ресурсів. Тут доречно використати приклад практики збереження безпеки, яка склалась в цивільній авіації. Там перед польотом проводять інструктаж щодо поведінки в екстремальній ситуації. Правило таке: дорослий спочатку повинен надіти кисневу маску на себе і, тільки потім, на дитину. Здавалось, це суперечить моралі, однак, це відповідає потребі виживання. Саме дорослий має сили, ресурси, щоб спасти себе і дитину. Тільки коли він знаходиться в хорошій фізичній і психологічній кондиції – це дає шанси обом.

Педагог також має бути у хорошій фізичній і психологічній формі, щоб мати енергію і душевні сили подбати про дітей, бути до них чуйним, витримувати їх проблеми, реагувати спокійно у складних ситуаціях. Цей практикум містить приклади вправ для вчителів, які можна використати з метою самодопомоги, самореабілітації.

У когнітивно-поведінковій терапії вважається, що існують три науково обґрунтовані способи управління стресом. Їх можна означити як “думай, дій, будь”. Психотерапевти цього напрямку дають практичні поради, як справлятися із сильним стресом:

1. *Думайте по-іншому.* Почніть досліджувати свої думки. Зверніть увагу, коли ваші думки спричиняють стрес. “Я маю зробити це сьогодні”, “Я маю встигнути”, “Мені залишилося на роботу всього п’ять годин”... Все це – фрази, які посилюють хвилювання і тривогу. Ви “маємо” закінчити роботу сьогодні чи це довільний крайній термін? Можливо те, над чим ви працюєте, займає рівно стільки часу, скільки потрібно.

2. *Дійте інакше.* Цілеспрямовано робіть щодня те, що приносить вам задоволення. Заплануйте приємні заняття у своєму календарі і бережіть цей час, якби він був призначений для роботи. Шукайте можливості відмовитися від дій, у яких немає необхідності і які виснажують вас розумово, фізично чи емоційно.

3. *Будьте тут і зараз.* Здебільшого сильний стрес виникає через те, що наша увага зосереджена не тут і зараз, а на майбутньому, про яке ми турбуємося, або на минулому, яке продовжуємо переживати. Концентруйтеся на поточному моменті та проживайте його. А на роздуми про речі, які були чи будуть, відведіть якийсь особливий час доби. Там їх і лишіть.

Дійсно, багато психотехнік, які рекомендовані психологами для допомоги під час війни та з наслідками психотравм у післявоєнний час, базуються на цих ідеях: робота з думками, розширення репертуару нових адаптивних дій, концентрація на моменті «тут» і «зараз» для уникнення застрягання на травматичних спогадах (протрузіях) та тривожних думках.

Додамо до цього, що психологічна робота з саморегуляції та самовідновлення обов’язково включає роботу з тілом, його станами, самовідчуттям. Адже стрес, травматичний досвід обов’язково відображається

у тілесних станах, що тісно пов'язані з емоційною сферою. Наведені нижче вправи відображають ці підходи.

Швидка психологічна самопомога

Цей алгоритм самопомоги, який розроблений Міжнародним інститутом зцілення травм, допоможе вам впоратися зі своїми почуттями та реакціями в критичних ситуаціях.

Спочатку оцініть за шкалою від 0 до 10 рівень стресу, який ви зараз відчуваєте. Якщо він вище 6 – виконайте послідовно всі наведені нижче кроки самостабілізації. Якщо він менший 6, почніть з кроку 4.



Крок 1. Вправа «Обійми метелика». Схрестіть долоні, зачепившись великими пальцями - на кшталт метелика. Прикладіть долоні до грудей та по черзі легенько й ритмічно пристукуйте по ключиці. Через внутрішні вібрації ви будете чути ці звуки як гучне серцебиття, і саме це заспокоюватиме вас. Продовжуйте цю вправу, поки не відчуєте, що ваше дихання вирівнялося.

Відбувається вплив на виходи черепних нервів, які отримують перехресні сигнали. Амигдала зменшує свою активність, префронтальна зона активується, мозок переходить в більш адаптивний режим.

Крок 2. Вправа «Основне заземлення». Зосередьте увагу на своїх ступнях, поставте їх так, щоб ви добре відчули опору під ногами. Озирніться навколо і назвіть 10 предметів одного кольору, потім 10 предметів різної форми, фактури. Ця вправа відновить вашу здатність орієнтуватись в просторі та когнітивні функції кори головного мозку.

Крок 3. *Вправа «Заспокоєння і регуляція».* Покладіть одну руку на груди, другу на живіт. Дихайте діафрагмою і животом в спокійному темпі, спостерігайте за диханням. Це принесе вам заспокоєння.

Крок 4. *Вправа «Заспокоєння».* Скануйте подумки свої відчуття у тілі. За один раз зосереджуйте увагу тільки на одному відчутті. Спостерігайте з цікавістю, не засуджуючи свої відчуття. Полегшення з'явиться спонтанно. Це може бути позіхання, вдих полегшення, а може поколювання в тілі, тепло сміх, плач тощо.

Крок 5. *Вправа «Ресурси».* Щоб зміцнити стан спокою, подумайте про щось приємне, що зміцнює або заспокоює вас. Це може бути близька людина, щось, що ви любите, місце, де ви відчуваєте себе добре, духовна особа. Зверніть увагу як заспокійливо і підтримуюче діють на вас такі думки.

Пам'ятайте, наш емоційний стан впливає на оточуючих, дітей з якими ви контактуєте. Тож, перш ніж надавати допомогу іншим, відновіть свій психоемоційний стан, надайте собі самопомогу. Це покращить ваші навички справлятися зі складними емоціями, розвине стресостійкість, допоможе уникнути ланцюгових реакцій передачі один одному страхів, тривоги, панічних реакцій.

Маючи досвід використання цих п'яти кроків, ви зможете вирішувати самі – виконувати їх послідовно чи використати лише 1-2 вправи для самозаспокоєння і стабілізації.

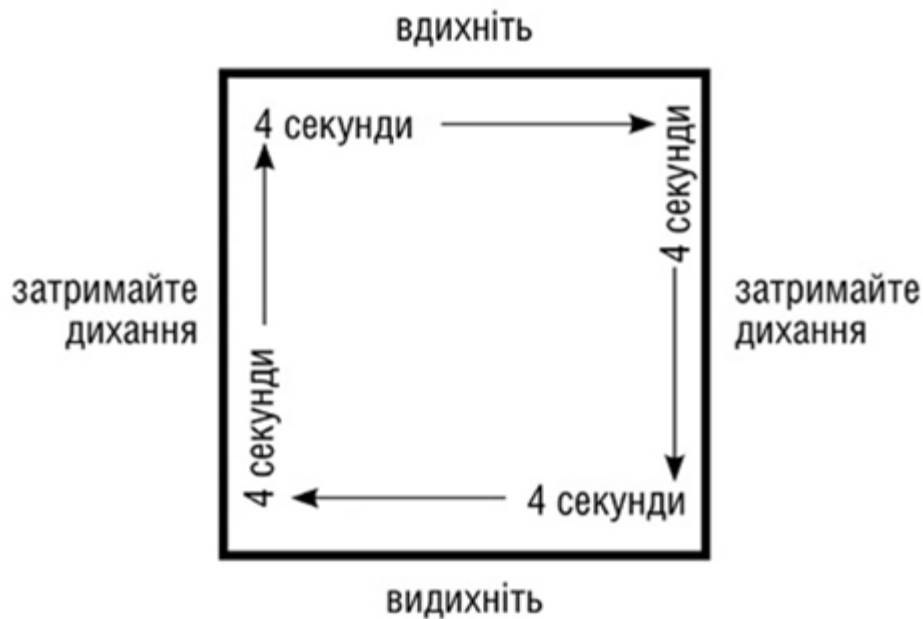
Вправи для тілесного самовідновлення

Вправи на релаксацію

Протитривожне дихання «Квадрат»

Ця техніка - з групи дихальних вправ. Для її виконання вам знадобиться будь-який квадратний чи прямокутний предмет, який ви бачите перед собою (двері, стіна, будинок тощо). Супроводжуйте поглядом з

першого кута до другого (на рахунок «1»), з другого до третього (на рахунок «2»), з третього до четвертого (на рахунок «3») і з четвертого назад до першого (на рахунок «4») — і так по колу. На рахунок «1» почніть вдих, продовжуйте вдихати повітря через ніч до рахунку «4». Після того знову на рахунок «1» почніть видихати до «4». За рахунок штучного вповільнення вашого дихання ви даєте мозку зрозуміти, що ви в безпеці і зараз можна розслабитися.



Цю вправу варто робити під час сильної тривоги. При помірній тривозі її варто робити двічі-тричі на день - у такому випадку протитривожний захист виникає завдяки накопичувальному ефекту.

Прогресивна м'язова релаксація

Техніка, спрямована на роботу м'язів. Важко розслабитися, коли м'язи буквально напружені. Це заважає і дихати вільно, і мати свіжу голову. Техніку краще виконувати наодинці у спокійному місці, або перед сном.

Напружте усі м'язи та протримайте цей стан якомога довше, а потім різко розслабте усе тіло. За інерцією м'язи розслабляються ще більше. Коли у крові багато стресових гормонів, то вегетативна система вмикається і починає їх перепрацьовувати. М'язи також залучені в цей процес, тому часом

у нас болить спина, затискає шию, з'являється відчуття дискомфорту тощо. Ця вправа допомагають впоратися зі стресом тут і зараз.

Великий метелик

Схрестіть руки на грудях так, щоб ви могли обійняти себе на плечі чи передпліччя. Поплескайте 25-30 разів себе долонями по плечах і ви відчуєте себе спокійніше. Ця вправа одночасно схожа на дружні обійми і постукування товариша по плечам. Рефлекторно це викликає відчуття захищеності і безпеки. Зробіть перерву, зробіть декілька глибоких вдихів-видихів, повторіть вправу ще раз, і саме це заспокоюватиме вас. Продовжуйте цю вправу, поки не відчуєте, що ваше дихання вирівнялося.

Темний тапінг

Робочою областю для цієї вправи є останні фаланги пальців на правій та лівій руках. Натискаючи великим пальцем на фаланги, ми стимулюємо нервові закінчення. Ці імпульси пригнічують активність амігдали (або ж мигдалеподібного тіла) — мозкового центру, який відповідає за тривожність. Тож по черзі натискайте на подушечки кожного пальця, поки не відчуєте, що заспокоїлися.

Техніка «Мімічна релаксація»

Розслабте куточки рота, потім - усі м'язи обличчя. Розслабте плечі. Зосередьтеся на міміці обличчя та положенні тіла: вони відображають ваші емоції, думки, внутрішній стан. Змініть «мову обличчя та тіла» шляхом розслаблення м'язів і глибокого дихання, щоб люди навколо не помітили вашої напруги, стресового стану. Розслабляйтеся в будь-яких ситуаціях, як тільки відчуєте, що появу помітного напруження.

Релаксаційна вправа «КЛЮЧ» (автор Х. Алієв).

Складається з п'яти послідовних вправ.

1. Обійми. Вихідне положення (ВП): стати рівно, ноги на ширині плечей, руки опущені вздовж тулуба. Розставити руки на рівні грудей і у швидкому темпі почати робити рухи, що імітують самообійми, плескаючи

себе по плечам. В цей час можна ходити, виконуючи вправу. Виконувати не менше 1-2 хв.

2. Лижник. ВП: стати рівно, ноги на ширині плечей, руки підняті вгору над головою. Різко опускати руки вздовж тулуба, трохи присідаючи - імітація рухів лижника. Виконувати 1-2 хв.

3. Шалтай-болтай. ВП: стати рівно, ноги на ширині плечей, руки опущені вздовж тулуба. Швидкі повороти тіла вліво-вправо, руки в розслабленому положенні рухаються мимовільно. Виконувати 1-2 хв.

4. Пара. ВП: напівприсісти, тулуб рівно відхилити максимально назад, руки вільно звисають або на животі. Спокійні повороти голови вліво-вправо 3-4 рази. Далі нахилитись вперед, руки вільно опущені донизу. Розслабити м'язи спини і дати тілу максимально опуститись вниз за рахунок розслаблення. Повторити цикл 3-4 рази.

5. Махи. ВП: стати рівно, ноги на ширині плечей, руки опущені вздовж тулуба. Крок вперед, мах вперед іншою ногою, руки в розслабленому положення заходять за тулуб в протилежну сторону до робочої ноги.

Виконуються вправи в інтенсивному темпі. З одного боку, вони забезпечують релаксацію напружених м'язів, з іншого боку, стимулюють кровообіг, дихання, тонізують. Рекомендуємо використовувати цю техніку в середині або в кінці напруженого робочого дня або при стресі.

Забезпечення якості сну

З початку війни, перше чим відреагувала наша психіка на травматичні події було порушення сну. Ми увійшли в стан психічної гіпермобілізації, наш мозок намагався сканувати оточуючий світ на безпечність і вдень, і вночі. Але згідно автора теорії стресу Г. Сельє, людина не може бути в стані мобілізації тривалий час. За ним неминуче приходить виснаження. Тому, якісний сон є дуже важливим для збереження наших і фізичних, і психічних ресурсів. Нижче наведено рекомендації, мета яких - допомогти вам відновити здоровий сон.

1) Ритуал «Година благословіння сну». Замість моніторингу новин та соціальних мереж за годину до засинання розпочніть підготовку до сну. Створіть для себе особистий ритуал такої підготовки. Буде добре, якщо ви туди включите дії, які ви робили у мирному житті (вечірнє розчісування перед дзеркалом, або догляд за шкірою обличчя, або читання приємної книжки). Можна скористатись для свого ритуалу порадами, що наведені нижче.

2) Перед сном корисно прийняти теплий душ, він зігріває м'язи, сприяє релаксації, дає снотворний ефект.

3) Підготовці до сну допомагають дихальні практики. Одна з таких найефективніших вправ називається «4-7-8» (автор Е. Вейл).

Схема виконання така:

- Заплющити очі.
- Робити вдих протягом чотирьох секунд.
- Затримати подих на сім секунд.
- Поволі видихати впродовж восьми секунд.
- Повторювати вправу протягом 4-5 хвилин.

Ця техніка активує вашу парасимпатичну нервову систему, що є необхідним для розслаблення та засинання.

4) За можливості безпосередньо перед сном відчиняйте вікна. Це знизить температуру у приміщенні та сприятиме більш швидкому засинанню.

5) Добре утепліться ковдрами, якщо в приміщенні прохолодно. Вважається, що багатьом людям швидше вдається заснути коли вони одягнуті в теплі шкарпетки (та це індивідуальні відчуття).

6) Для приємного входження в сон скористайтесь медитативними техніками. Наприклад, техніка «Моє улюблене місце», яка описана далі.

7) За три години до сну треба виключити:

- Фізичні вправи;
- Важку, гостру, цукровмістну їжу;

- Куріння (в тому числі пасивне), вживання алкоголю;
- Кофеїновмісні напої.

Практики короткотривалого сну

Інколи засинанню заважає тривога про відсутність тривалого глибокого сну. Людина стає ще більш напруженою і невротичне коло замикається. Щоб уникнути такої тривоги, варто знати, що існують інші види сну, які нам також дають відпочинок і відновлення.

15-20 секунд «Нано-дрімота» - миттєвості, коли ви «відключаєтесь» під час поїздки, «киваєте» головою під час очікування. Дає коротку тілесну і психічну релаксацію.

2-5 хвилин «Мікро-дрімота» - ефективний спосіб подолати сонливість, яка постійно «накриває» при недосипанні.

5-20 хвилин «Міні-дрімота» - такий сон сприяє відновленню концентрації уваги, повертає активність.

30 хвилин «Відновлювальний сон» - покращує м'язову пам'ять, «очищує» мозок від зайвої інформації, підтримує довготривалу пам'ять.

50-90 хвилин «Сон лінивця» - включає фази повільного і швидкого сну, відновлює сили, концентрацію уваги.

Тож, коли у вас є нетривала перерва в роботі і ви відчуваєте втому, безсилля, спробуйте знайти тихе місце і подрімати. Так ви зможете допомогти організму відпочити і трохи відновитись.

Вправи для психічного самовідновлення

Сканування тіла

Техніка, спрямована на розвиток стійкої та гнучкої уваги. Освоєння усвідомленості має на мету, що ви навчитеся спрямовувати увагу на те, що відбувається у цей момент в тілі, органах чуттів та думках.

Зосередьтеся на кожній клітинці свого тіла починаючи від маківки і закінчуючи п'ятами. Заплющіть очі, перед цим переконавшись у власній безпеці. Спробуйте відчутти своє чоло, очі, ніс, губи, підборіддя, шию. Відчуйте свої плечі та сильні руки, спостерігайте за тим, як ваші легені самостійно дихають і ваша грудна клітина підіймається та опускається. Продовжуйте так до самого низу.

Техніка стабілізації за сенсорними відчуттями

Давайте собі завдання. Наприклад, знайдіть очима п'ять предметів синього кольору. Доторкніться до чотирьох речей, які мають різну текстуру. Назвіть три звуки, які чуєте прямо зараз. Якщо поруч парфум або кава, понюхайте їх. Або спробуйте уявити запах, який вас заспокоює. З'їжте щось яскраве на смак, наприклад цукерку. Це допоможе перемкнути увагу.

Зміна негативних думок

«Техніка зупинки думок СТОП»

Ефективність цієї техніки визначається тим, що під час правильного її виконання зміщується фокус уваги з потоку негативних думок, тим самим розбивається їхній перебіг та нормалізується емоційний стан.

Порядок виконання:

- 1) Зосередьтеся на плині думок, які проходять у цю хвилину у вас в голові, тобто усвідомте їх (при цьому можна, якщо дозволяє ситуація, заплющити очі).
- 2) Зберіть всю свою волю в кулак, подумки уявіть кнопку стоп-сигналу чи шлагбаум.
- 3) Вголос, досить твердо, скажіть «стоп» і зупиніть потік думок.
- 4) Дайте собі наказ зосередитись зараз на якійсь конкретній справі «зараз я буду думати виключно про те, як зробити оцю справу». І перейдіть до активної дії з її виконання.

Вправа “Позитивні думки”

Озирніться довкола, виділіть 2-3 предмети і подумайте яке позитивне послання вони зараз мені несуть. Наприклад, стіна - захист, пеньок - опора, канапка, чай - енергія і так далі. Зафіксуйте, як змінилася ваша емоційна реакція, прийшло полегшення.

Вправа “Вимикач думок”

Стан тривоги пов’язаний з прокручуванням в голові великої кількості лякаючих думок і супроводжується внутрішнім тривожним мовленням. В процесі думання приймають участь і напружуються м’язи мовлення - язика та глотки.

Виконання техніки: максимально розслабити м’язи кореня язика та глотки, це забезпечує розслаблення і голосових зв’язок. Робити це протягом 2-3 хвилин. В такому стані “виключаються” тривожні думки.

Вправа “Тигр”

Психофізіологія вправи подібна до попередньої.

Виконання техніки: зобразити тигра - вирячити очі, висунути язика (пробувати дістати ним підборіддя), можна імітувати ричання. Виконувати нетривалий час. Вправа переводить тривогу в безпечну форму агресії, розслабляє м’язи мовлення і обличчя, переключає увагу, може викликати сміх, що сприяє релаксації.

«Звільнений розум» - алгоритм позбавлення від неприємних спогадів (автор Х. Стівен).

1. Прийміть свій травматичний досвід. Наші спогади можуть бути спотвореними та неповними. Те, що ми називаємо спогадами, неодноразово редагується й видозмінюється під дією різних факторів. Для того, щоб прийняти свій досвід, можна уявити його як метафоричний образ, наприклад:

- обійняти свій досвід так, як ви б обійняли дитину, що плаче;
- посидіти поруч із власними спогадами, як би ви посиділи з важкохворою людиною;

- подивитися на свій досвід, як на картину.

2. Відмовтеся від боротьби зі своїм досвідом. Згадайте та уявіть своє переживання і постарайтеся відповісти на такі запитання:

- Чи є в мене тілесне відчуття, пов'язане з цим переживанням, чи можу я сказати йому «так» і дати можливість просто бути тому, що я відчуваю?

- Чи є думка, пов'язана з цією подією?

- Чи можу я просто прийняти її та не боротися з нею?

- Чи спостерігали ви за кимось, хто боровся з чимось подібним, і якщо так, то чи здатні ви поглянути на переживання іншої людини із співчуттям?

- Що потрібно зробити, щоб припинити боротися з вашими переживаннями?

- Ви готові сказати переживанням «ні» і відмовитися від них?

- Чи є щось у вашому негативному досвіді, за що ви тримаєтеся?

- Ваш біль про пережиті події може говорити про ваші цінності та вразливості. Які це можуть бути цінності, потреби та ваші вразливості?

3. Розширїть свій погляд на ситуацію, що сталася. Переживання чогось травматичного змушує нас фокусуватися лише на складних відчуттях болю, страху, жалю. Якщо ми додамо широти своєму досвіду, поглянемо на ситуацію під іншим кутом, можливо, ми відкриємо для себе чи в собі щось нове.

Поставте собі наступні запитання:

- Якби ви поглянули на своє життя з позиції мудрішого майбутнього, то цей досвід міг би вас чомусь навчити?

- Якщо б ви писали книгу, герой якої переживає травматичний досвід, чи зробив би цей досвід його сильнішим, витривалішим, мудрішим?

- Якби хтось інший, хто вам дорогий, зіткнувся б із подібним переживанням, як би ви почувалися? Що б ви відчули щодо нього? Що б ви порадили йому зробити?

Можна записати результати своїх роздумів та осяянь. Записані думки краще фіксуються у свідомості і можуть тепер бути вашою внутрішньою підтримкою, вашою життєвою мудрістю, новим важливим досвідом.

Стабілізація емоційного стану, пошук ресурсів

Вправа «Екран».

Вправа рекомендується для зменшення тривоги, інтенсивності травматичних спогадів. Можна використовувати для кращого засинання, якщо сну заважають нав'язливі картини важких спогадів та думок.

Інструкція до виконання: влаштуйтеся зручніше, для кращого сну зніміть взуття. Закрийте очі, зробіть 5-6 глибоких вдихів і уявіть перед собою великий кольоровий телевізор. На цьому телевізорі на весь екран з'являється картина, яка вас турбує, не дає розслабитись. Уявіть її реалістично.

А тепер усвідомте, що ви з цією тривожною картиною у вашій голові можете зробити що захочете, ви її хазяїн. І зараз ви їй накажете зменшуватись... ще зменшитись, ще... до тих пір, поки вона не перетвориться на маленьку крапку. Зітріть і цю крапку з екрану. Тепер перед вами чистий, голубий екран. Нічого не заважає вам розслабитись.

Зауваження: по мірі практикування вправи, ваша психіка все легше буде справлятися з тривожними картинками, а ви зможете контролювати свій стан.

Техніка «Безпечне місце»

Важливо виконувати цю вправу тоді, коли ви перебуваєте у відносній безпеці, адже вам необхідно буде заплющити очі та максимально відволіктися від усього, що відбувається навколо вас. Переконайтеся, що поруч є людина, якій ви можете довіряти.

1. Зробіть декілька спокійних глибоких вдихів та видихів. Заплющіть очі і продовжуйте дихати в нормальному ритмі.

2. Уявіть картину того місця, де ви почуваетесь безпечно, спокійно і щасливо.

3. Уявіть, що ви сидите чи стоїте. Використовуючи власну уяву озирніться навколо. Що ви бачите?

4. Придивіться до речей навколо, роздивіться їх колір, з чого зроблені. Уявіть, що ви торкаєтеся їх. Як ви відчуваєте себе?

5. Подивіться ще навколо. Спробуйте пройтись, погуляти в цьому місці. Уявіть що ви ходите по землі босими ногами. Яка вона на дотик? Яка зараз пора року? Яка частина дня? Ви почуваетесь спокійно і щасливо.

6. Можливо вам хочеться щоб у цьому місці опинилася якась для вас важлива і приємна людина (чи персонаж, істота)? Хто б це був? Про що ви говорили чи що б робили? Ця особа – ваш помічник. Вона завжди здатна вас розрадити і підтримати.

7. Ще раз огляньте своє безпечне місце. Запам'ятайте його. Ви завжди можете сюди прийти, щоб відпочити, розслабитись, відчути себе щасливим.

Вправа виконується у темпі, який обирає сама людина.

Змініть діяльність

Подивіться фільм, позаймайтеся спортом або помалюйте. Зробіть щось приємне для себе тут і зараз. Але не придушуйте в собі емоцію. Ви маєте чітко розуміти її, але ви обираєте не тонути в ній, а зайнятися чимось корисним та ефективним.

Мінус тригер

Якщо тривога виникає не час від часу, а доволі часто: постарайтеся прибрати її тригер. Зазвичай це джерела інформації, звідки черпаєте новини, та обговорення потенційної небезпеки. Виділіть 1-2 достовірні джерела для читання новин. Все інше видаліть зі свого інформаційного простору.

Медитативна практика «Майндфулне».

Це, з одного боку, практика, а з іншого, стан особливого ставлення до думок і переживань. Регулярно практикуючи майндфулнес-медитації, людина стає свідомою щодо своїх думок і змінює своє ставлення до них.

Існує декілька варіантів проведення такої психологічної практики.

Варіант 1. Щоб відчутти майндфулнес як стан, зробіть таку вправу:

1) Заплющіть очі, уявіть себе на березі річки. Річкою пливе листя. Ви спостерігаєте за цим листям. Невідворотно до вас приходять різні думки. Ваше завдання — помічати, що це за думки, садити їх на листочки та спостерігати, як вода відносить їх. Зазвичай ми починаємо думати наші думки, сперечатися з ними чи, навпаки, намагатися їх не думати або проганяти. Але це призводить лише до «переживування» думок по колу (румінації), що ще більше підвищує стрес.

2) Намагайтеся «залишатися» на березі та просто відмічати: «Ось до мене прийшла думка...» Деякі думки однаково будуть вас захоплювати, це нормально. Водночас з тим, як ви це помічаєте, ви й робите практику. Просто позначте це для себе та поверніться на берег. Ви спостерігач, ви не маєте думати всі свої думки, ви обираєте, що вам робити.

3) Це і є майндфулнес як стан, в якому можна бути весь час, — сприймати думки як події.

4) Ви пливете в океані чи морі, у вас є напрямок, і навколо вас змінюється погода. Вона буває добра, а буває погана. Ваші думки й емоції — це погода, ви можете з нею не сперечатися та не звертати на неї уваги, продовжуючи свій шлях.

Для того, щоб досягти цього стану, щоб він став звичним, необхідно практикувати майндфулнес хоча би 10-15 хвилин на день. Ви сидите та стежите за диханням, ваш тривожний мозок буде постійно підкидати якісь думки. Ваше завдання — фіксувати це та повертатися до спостереження за диханням.

Варіант 2. Відчуття майндфулнесу можна практикувати на усвідомленні щоденних справи, спостережень природи, погоди, приймання душі або прогулянки. Процес досягнення повноти усвідомленості (а саме так перекладається з англійської назва практики) полягає у зосередженні уваги та повноцінному проживанні всіх відчуттів, які у вас виникають під час вашої справи чи заняття «тут» і «тепер». Ви звертаєте увагу саме на цю справу, свої відчуття, а не на власні думки. І щоразу, коли думки спливають у свідомості, ви повертаєте себе у реальність. Наприклад, йдучи по справам по місту чи селу ви маєте вибір – крутити в голові думки про щось (чого немає зараз тут з вами) або практикувати майндфулнес. У другому випадку, ви йдете і помічаєте та повноцінно проживаєте все, що можливо: як чудово пахне осіннє листя, вдихаєте цей запах і відчуваєте задоволення; як красиво виглядають кольори на деревах – жовтий, зелений, багряний.. і даєте собі час налюбуватись красою природи; як гарно різьблений листочок із клена, як досконало природа його побудувала – і, чи не вперше, так уважно розглядаєте його; як ще тепло світить осіннє сонце і як приємно відчувати його світло і тепло на обличчі...

Погодьтеся, що таке проведення часу вашої подорожі стає джерелом ресурсу. Знайдіть собі щодня справу мінімум на 30 хвилин на день, під час якої ви відчуваєте спокійну радість. Це може бути прогулянка, читання книжки — будь-що, що приносить вам задоволення.

Якщо у вас з'являється почуття провини, що начебто ви не маєте права отримувати задоволення, згадайте, що вам потрібно бути здоровою та сильною, щоб пережити важкі часи і допомогти в цьому близьким людям, вашим вихованцям, нашим воїнам, державі. Адже надійний, стабільний тил – важливий для нашої перемоги.

Практикування вдячності

Вдячність виконує ключову соціальну роль в нашій еволюції та виживанні як виду. Вдячність може бути визначена як вираження подяки за

те, що людина має. Тобто це внутрішнє переживання цінності всього того, що є у людини. Ми можемо бути вдячними за їжу, за чисте повітря, за те, що маємо родину, друзів, хатніх тварин, за красу природи, за можливість подорожувати, за здоров'я, за будь-що. Аби відчуті вдячність, спробуйте уявити ситуацію, у якій би ви не мали всіх тих благ, які присутні зараз у вашому житті. Вдячність - це наша опора, адже ми можемо спиратися лише на те, що маємо. Навчаючись помічати те, що у нас є, ми вчимося переживати вдячність як стан душі та доброзичливого ставлення до себе, інших та світу.

Пропонуємо вам кілька вправ, які дозволять розвинути це відчуття.

Щоденник вдячності

Візьміть красивий блокнот чи зошит, у який вам буде приємно записувати події, за які ви вдячні. Ви також можете це робити у нотатках телефону. Щовечора приділіть 10 хвилин для того, щоби записати у щоденник або смартфон події дня, за які ви вдячні. Це може бути щось незначне на кшталт завершеного завдання на роботі, смачної кави, приємної телефонної розмови з другом, красивого заходу сонця.

Помічайте щасливі миті

Зупиніться на мить та відчуйте подяку за кожне приємне переживання. Це також може стосуватися дрібних та банальних на перший погляд речей: посмішки перехожого, купівлі канцелярського приладдя, зустрічі з приятелями, милування дитячими забавами тощо. Можете фотографувати моменти, в яких ви відчували вдячність, та зберігайте світлини в окремій папці телефону. В похмурий день ви зможете їх переглянути та згадати, що в світі є вдосталь хорошого і доступних задоволень.

Напишіть лист вдячності

Згадайте про людину, що вплинула на вас; когось, кому б ви хотіли подякувати, або того, хто є для вас дуже цінним. Напишіть листа цій людині, детально перелічуючи за що ви їй вдячні. Відправте листа, щоб висловити свою приязнь та почуття.

Відвідайте людину, яку цінуєте

Зробіть все те ж саме, що описано у попередній вправі, але замість відправки листа, вручіть його особисто. Ви можете також зачитати написане, дозволяючи людині пережити приємні емоції від вашої щирості.

Будильник

Встановіть будильник з періодичністю кожні дві години. З його сигналом подивіться навколо, помітьте людей поруч, згадайте, що відбулося протягом останніх декількох годин та знайдіть привід для вдячності.

Донат на ЗСУ

Пожертви коштів та репост інформації — теж прояви вдячності. Кожен раз коли відчуваєте вдячність за можливість жити звичним життям - подякуйте тим, хто зараз нас захищає на передовій.

Інші ресурси для самопідтримки та самовідновлення

Наведемо ще перелік простих та доступних нам способів для відволікання від стресу, насичення свого життя позитивними емоціями та приємними справами. Все це поповнює наші емоційні ресурси, надає смислу нашому життю, розширює горизонт сприймання життя не тільки як трагічних подій війни, але й одночасною присутністю в ньому добра, допомоги, служіння, честі, гідності, радості.

1. *Харчуйтеся правильно.*
2. *Вигадуйте собі невеликі випробування (ініціюйте справи і ставте цілі).* Це можуть бути спортивні досягнення або прогрес у вивченні іноземної мови. Якщо ми щодня ставимо собі завдання і виконуємо їх - ми зміцнюємо нашу психіку, роблячи її стійкішою і сильнішою. Дослідження показують, що досвід подолання невеликих випробувань, які ми створюємо собі самі, допомагає справлятися із серйозними викликами, які кидатиме нам життя. Ці

маленькі досягнення цілком здатні надавати нам впевненості та віри у свої сили.

3. *Намагайтеся не сидіти довго на одному місці.* Здавалося б, що жахливого в тому, що ми весь день проводимо за одним заняттям? Проте нещодавні дослідження ще раз підтверджують, що сидячий спосіб життя може бути шкідливим для психічного здоров'я. Зазвичай лікарі рекомендують щонайменше 30 хвилин фізичної активності на день. Але цього може бути недостатньо, якщо ми проводимо у сидячому положенні більше ніж 8 годин на день. Такий спосіб життя може провокувати підвищений стрес, депресивні симптоми та психологічне неблагополуччя.

4. *Гуляйте на свіжому повітрі.* Прогулянки заспокоюють та утихомирюють. Під час них добре практикувати майндфулнес. Німецькі вчені з'ясували, що в районах із великою кількістю зелених насаджень жителі в середньому вживали менше антидепресивних засобів.

5. *Частіше згадуйте про свої успіхи.* Нам легше вдається справлятися з негативними переживаннями, якщо ми зараз намагаємося згадати минулі успіхи і досягнення. При цьому просто приємні спогади, не пов'язані з досягненнями, не такі ефективні. Коли життя кидає нам виклик, дуже важливо вірити в можливість його подолати. Тому намагайтеся собі регулярно нагадувати про минулі перемоги.

6. *Не забувайте дзвонити друзям.* У недавніх дослідженнях було доведено, що у жінок, які переживають життєві труднощі, розмови з подругами знижували рівень кортизолу - гормону стресу.

7. *Скажіть «ні» безконтрольному прийому ліків,* що знижують рівень тривоги й впливають на емоційний стан. Пам'ятайте, що тільки лікар має право призначати вам антидепресанти або інші групи ліків та визначати дозування й термін прийому препаратів. Самолікування може призвести до погіршення стану.

8. *Відмовтеся від постійного моніторингу новин.* Відпишіться від зайвих каналів, які здебільшого дублюють одну й ту саму інформацію. Створіть графік перегляду новин (наприклад, 15 хв. на день).

9. *Відпочивайте.* Відновлюйте свої ресурси за допомогою речей, які вам приносять задоволення. За прогулянку на свіжому повітрі перед сном або улюблений чай з м'ятою ваш організм неодмінно вам подякує.

10. *Дивіться фільми.* Під час перегляду кіно відбувається:

- перемикання уваги. Перегляд фільмів сприяє відволіканню (хоча б частковому) від думок про війну. Глядач поринає у фантазійний світ і зосереджується на подіях фільму.

- зміна настрою. Кіно неабияк впливає на емоційний стан глядача. Тож, підбираючи фільми для перегляду з метою самопідтримки, обирайте легкі, приємні фільми, комедії. Вони активізують виділення ендорфінів (гормонів щастя), які підвищують імунітет, що безперечно допомагає організму боротися з наслідками стресу.

- ситуації, в які потрапляють персонажі та способи їхнього реагування, розв'язання проблем можуть допомогти вам проаналізувати власну поведінку та скорегувати її в разі необхідності.

11. *Слухайте музику.* Музика має вплив на наші почуття й здатна викликати появу різних емоцій. Створіть декілька музичних добірок, назвіть їх, наприклад: "Музика, що бадьорить", "Музика для сну", "Релакс"... Далі додайте в кожен зі створених добірок музичні твори, що викликають у вас певні емоції, й прослуховуйте їх для створення потрібного вам настрою.

12. *Малюйте.* Малювання – корисна справа не тільки для малечі. Малюючи ми виявляємо творчість, повну свободу, виходимо за різні обмеження. Це дає відчуття волі, самоконтролю, самореалізації. Використання фарб, різних сюжетів теж справляє психотерапевтичний вплив на психіку. Але не обов'язково мати художні здібності. Оберіть підходящий сюжет і купіть картину по номерам. Це буде суто ваша справа для душі, куди

ви можете зануритись на якийсь час від звичної рутини. Ви отримаєте не менше задоволення від такої розмальовки, яка прикрасить ваш дім, робочий кабінет, або ви зможете подарувати її комусь з вдячністю.

13. *Займайтесь рукоділлям.* Вишивання, в'язання, плетіння зі шнурів, витинання - все що вам подобається робити, може стати корисною справою для самопідтримки. А можливо ви захочете навчитись чомусь новому? Вплив цих занять на наш стан подібний до малювання – це творчий процес, який приносить задоволення і має цілком осяжний результат. Робота з дрібною моторикою до того ж пов'язана з активацією ділянок мозку, має на нервові процеси позитивний вплив. Рукодільні вироби корисні у побуті, можуть забезпечити вам комфорт, а можуть бути подарунками чи волонтерською допомогою для бійців ЗСУ.

14. *Просіть про допомогу.* Щоб зберігати свої ресурси і мати час і змогу на самовідновлення, необхідно вміти просити інших про допомогу. Для педагогічних працівників це буває непросто, оскільки робота вчить відповідальності, високою включеності у спільну діяльність. Психологи вважають, що для того, щоб людина в кризових періодах життя відчувала достатньо соціальної підтримки, в неї має бути коло з семи осіб, до яких вона може звернутись за допомогою. Тож, проскануйте свої соціальні контакти, розподіляйте відповідальність у справах, будьте вдячні іншим за допомогу та підтримку.

15. *Надавайте допомогу самі.* Бути корисним для інших людей – благородна і наповнена смыслом справа. Допомагаючи, ми ділимося своїм часом, можливостями і створюємо коло безпеки, захисту, підтримки не тільки для близьких та себе самих. Так гуртуються громади, вся наша нація.

Література:

1 Галецька І. Критерії психологічного здоров'я // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2007. – Вип. 10. – С. 317–328.

- 2 Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика.– Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – 338 с.
- 3 Горбунова В. В. Сприяння соціального оточення відновленню та зростанню особистості при посттравматичних станах та розладах // Наука і освіта. – 2016. – № 5. – С. 40–44.
- 4 Горбунова В. В. До проблеми ефективності психотерапії посттравма-тичних стресових розладів // Теория и практика психотерапии. – 2015. –Т. 2. – № 12. – С. 26–30.
- 5 Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як йому можна сприяти у психотерапії // Наука і освіта. – 2016. – № 5. – С. 46–52.
- 6 Коробка Л. М. Психологічне здоров'я особистості в контексті здорового способу життя // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. 2011. – № 2. – С. 332–337.
- 7 Осьодло В. І., Зубовський Д. С. Посттравматичне зростання особистості учасників бойових дій: сучасний стан та перспективи // Український психологічний журнал. – 2017. – № 1(3). – С. 63–79.
- 8 Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій : навч. посіб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології ; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2011.
- 9 Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Т. М. Титаренко / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 160 с.
- 10 Титаренко Т. М. Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації // Особистість в умовах кризових викликів сучасності : матеріали методол.

Семінару НАПН України (24 берез. 2016 р.) / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2016. С. 42–51. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>

2. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навч. посіб. – Київ : Марич, 2009.

3. Тімченко О. В. Психологічні особливості “виходу з війни” військово-службовців та працівників служби порятунку // Особистість як суб’єкт подолання кризових ситуацій: Психологічна теорія і практика / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми, 2017. – Кн. 2. – С. 201–215.

РОЗДІЛ ІІІ

КРИЗОВА ІНТЕРВЕНТНА ДОПОМОГА ПЕДАГОГІЧНИМ ПРАЦІВНИКАМ

У цьому розділі практичного посібника представлено методика і програму кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам. Визначені чинники зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям, а також психологічні наслідки кризи. Зроблено короткий огляд алгоритму кризового втручання під час консультування.

3.1. Методика кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам

Кризове втручання - термінове втручання в кризову ситуацію з метою негайного усунення або мінімізації наслідків такої ситуації, надання допомоги та підтримки, спрямованої на її подолання.

Основою кризового втручання є обґрунтовані у 60-ті роки ХХ ст. американським психологом і психіатром Джеральдом Капланом техніки превентивної (запобіжної) психіатрії, спрямовані на запобігання психічним

хворобам у людей, які перенесли важкі втрати. Згодом ці ідеї набули розвитку завдяки старанням його співвітчизниці Наомі Голан, яка розрізняла матеріально-організаційні заходи з подолання кризової ситуації і підпорядковану цій меті психологічну роботу. Суть цієї роботи полягала в тому, що впродовж максимум восьми зустрічей консультант повинен зуміти скоригувати когнітивне сприйняття клієнта і сформувати з ним нову модель його поведінки.

Першими почали використовувати ідеї Дж. Каплана британські фахівці, які працювали у громадах. З часом вони довели їх ефективність у роботі з усіма вразливими групами клієнтів, котрі перебували у стані глибокої психологічної кризи і потребували оперативного втручання.

Кризове втручання є комплексним підходом, що спирається на елементи психодинамічної теорії, короткострокової когнітивної терапії, біхевіористські підходи (зокрема, теорії соціального наочіння), соціологічні підходи (передусім теорію систем). Особливо важлими стосовно кризового втручання є використовувані психодинамічною моделлю принципи Его-психології (Я-концепція особистості), що допомагають у пізнанні причин, мотивів емоційних реакцій людини на зовнішні події й використанні доцільних, ефективних методів раціонального контролю за ними. Часто під час кризового втручання вживають поняття гомеостаз — стан рівноваги системи. Адже саме його прагнуть досягти внаслідок втручання. Основою кризового втручання є глибинне розуміння кризи, особливостей її перебігу.

Криза (грец. *Krisis* – поворотний пункт, вихід) – стан особистості, спричинений її зіткненням з нездоланими перешкодами на шляху досягнення важливих для неї цілей.

Кризова ситуація – ситуація, в якій з'являється набір травматичних подій, обставин, з яких людина не може вийти, не змінивши їх. Кількість можливих варіантів змінювати ці обставини незначна, будь-яка спроба змін обставин традиційними чи звичайними способами може призвести до

погіршення ситуації, до зменшення можливостей та ще більшого обмеження дій.

Кризу в житті людини можуть викликати народження і смерть члена сім'ї, раптова хвороба, інвалідність, перехідні періоди розвитку особистості, старіння, пошук нових цінностей, а також катастрофи, тероризм, війни та ін.

Теоретична основа кризового втручання ґрунтується на певних положеннях.

1. Індивід (сім'я, група, спільнота) неминуче переживає періоди посилення внутрішнього і зовнішнього стресу, що порушує нормальний життєвий цикл і гармонійну взаємодію з довкіллям. Такі ситуації є наслідком певних травмуючих подій (зовнішнього удару, внутрішньої напруги). Подія може бути одиничним катастрофічним випадком або серією незначних невдач, які мають кумулятивний ефект.

2. Вплив травмуючої події порушує внутрішню гармонію (баланс) особистості і ставить людину у вразливе становище, що проявляється в посиленні напруги і стурбованості. У спробах знову досягнути рівноваги людина долає такі стадії, як первинне зростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем; подальше посилення напруги, якщо звичні способи подолання проблем є безрезультатними; значне посилення напруги, що вимагає мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, використання нестандартних, резервних способів подолання проблеми; підвищення внутрішньої напруги до крайніх меж, що є наслідком невдач у подоланні проблеми (ухилення від її розв'язання або переформулювання).

3. Будь-який каталізуючий чинник на межі найвищого напруження може підштовхнути індивіда в стан активної кризи, яка супроводжується дезорганізацією і припиненням опору кризогенним силам.

4. Відтак настає період поступового відновлення, яке може завершитися досягненням стану рівноваги.

Кризова інтервенція як екстрена психологічна допомога людині, яка перебуває в стані кризи базується на принципах короткостроковості, реалістичності, особистісної залученості професіонала або добровольця кризової допомоги і симптомо-центрованого контролю. Провідними методами кризової інтервенції є кризове консультування і кризова психотерапія.

Кризова психотерапія показана у випадку ускладнених криз, коли вже є або існує високий ризик розвитку хворобливих станів у людини, що переживає кризу. Будь-яка загрозна для життя ситуація викликає зміни в почуттях, поведінці і думках людини. Якщо людина здатна контролювати такі трансформації, то вона спроможна самостійно впоратися й втручання психотерапевта не потрібно. Якщо ж негативні зміни набувають тривалий характер і виявляються поза зоною самостійного контролю, то виникає необхідність у професійній психологічній та психотерапевтичній допомозі.

Основні принципи кризової інтервенції:

1. Емпатичний контакт. Це найважливіша умова кризової допомоги. Співпереживання і розуміння психологічного стану іншої людини – це найпростіше і найскладніше. З емпатичного контакту починається кризове втручання.

2. Невідкладність. Кризове втручання характеризується невідкладністю та межевою терміновістю.

3. Високий рівень активності консультанта. Консультант є максимально активним у встановленні контакту з людиною, що переживає кризу, і в зборі інформації, щоб якомога швидше оцінити ситуацію і розробити план дій.

4. Обмеження цілей. Найближча мета кризової інтервенції – запобігання катастрофічним наслідкам. Основна мета – навчання користуватися адаптивними засобами подолання кризи і відновлення психологічної рівноваги.

5. Підтримка. У роботі з подолання кризи консультант (доброволець, психолог, психотерапевт) в першу чергу забезпечує пацієнту підтримку.

6. Фокусування на основній проблемі. Зосередження на основній проблемі, яка призвела до кризи, сприяє структурованості кризового втручання.

7. Повага. Людина, що переживає кризу, сприймається консультантом як така, яка має певний досвід, незалежна, прагне набути впевненості в собі, здатна зробити самостійний вибір.

Кризова інтервенція – це робота, спрямована на вираження сильних емоцій і інтенсивних почуттів, актуалізованих конкретною проблемою (ситуацією). Допомога при кризі сконцентрована на проблемі, а не на людині. Цим кризова інтервенція відрізняється від консультування або тривалої психотерапії. Кризові інтервенції вимагають швидкого здійснення терапевтичних цілей щодо негайної реорганізації всіх функцій і контактів у зв'язку з їх втратою.

Кризова інтервенція припускає роботу з інтенсивними відчуттями та актуальними проблемами, шляхом допомоги у виразі сильних емоцій; зменшенні сум'яття завдяки процесу повторення; відкриття доступу до дослідження гострих проблем; формування розуміння поточних проблем для підтримки педагогічних працівників; створення фундаменту для прийняття ними пережитого досвіду. Формами кризової інтервенції стосовно педагогічних працівників є індивідуальна, сімейна і групова. За своїм характером вона близька до когнітивно-поведінкової психотерапії та включає три етапи: кризову підтримку, кризове втручання та підвищення рівнів стресової й кризової толерантності, адаптації.

Кризова інтервентна допомога педагогічним працівникам ґрунтується на припущенні про те, що дисфункціональні реакції, які виникли під час кризи, не є патологічними чи незворотними, а тому допомога спрямована на дію в ситуації «тут і тепер». Передбачається, що після нормалізації

емоційного стану та досягнення зазначеного рівня адаптації педагогічні працівники стануть більш здатними до раціонального вирішення проблеми або психологічного прийняття нової життєвої ситуації. Далі психологічна допомога може здійснюватися як проблемно-орієнтоване консультування: обговорюється проблема, виявляються дії, що вже здійснюються для вирішення проблеми; виявляються перешкоди і обговорюються можливості особистості.

Оскільки кризове консультування переважно спрямоване на роботу зі станом педагогічних працівників, психолог-консультант працює з різними емоційними переживаннями такими, як: гнів, почуття провини, страх і тривога, депресія, переживання горя. Особлива увага тут приділяється ризику розвитку суїцидальної поведінки.

Процедура кризової інтервенції у психологічній допомозі педагогічним працівникам включає:

- негайне втручання з метою вивільнення сильних почуттів страху, збентеження і безнадії;
- активність психолога;
- зосередження заходів лікування на первинному і вторинному конфлікті, при цьому важливе розуміння і розкриття взаємозв'язків між даною кризою і життєвою історією;
- залучення ресурсів оточення (насамперед сім'ї) та інших засобів допомоги;
- консультацію лікаря і застосування психофармакології;
- залучення інших фахівців, помічників і соціальних інститутів; - організація конкретної допомоги (фінансової, соціальної, педагогічної тощо).

Розвиток нових настанов, способів поведінки, механізмів оволодіння собою, які знадобляться і в наступних кризах. Допомогу можна вважати успішною, якщо вдається зняти гостру тривожність, напругу, агресивність, коли з'явиться нове розуміння проблеми і почне розвиватися адаптивна

реакція. Можливими методами кризової психотерапії можуть бути: елементи раціональної психотерапії; когнітивна психотерапія; арт-терапія; гештальт-терапія; гіпноз і трансові техніки; екзистенціальна терапія; метод прогресивної м'язової релаксації; метод аутогенного тренування; групова поведінкова терапія.

3.2. Чинники зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям. Наслідки кризи

Криза може завершитися на будь-якій із стадій, якщо загроза зникає або вдається знайти спосіб її розв'язання. Однак не кожен педагогічний працівник здатний подолати її власними зусиллями.

Зниження здатності педагогічних працівників протистояти стресовим ситуаціям може бути спричинене дією таких чинників:

- особлива значущість, незвичність проблем, які переживає педагогічний працівник або його родина;
- неприйнятна або дезадаптивна (така, що унеможлиблює існування у певному середовищі) поведінка будь-кого із членів родини;
- недостатня підтримка у кризовій ситуації з боку близьких людей, друзів, колег;
- деструктивні когнітивні (пізнавальні) схеми, використання життєвих сценаріїв «на це я не здатний», «це мені не під силу», «нещасливої зірки», «сумного фаталіста», страх ризикувати, прихована суїцидальність;
- відчуття самотності;
- втрата конструктивної, мобілізуючої ідеї, мети, віри. На здатність подолання кризових ситуацій суттєво впливає попередній досвід: якщо раніше людині не вдавалося цілком розв'язати свої проблеми, це обмежує її адаптивні можливості.

Криза може стати постійною (тривалою), якщо події, які зумовлюють її, повторюються, внаслідок чого педагогічні працівники вичерпують

внутрішні ресурси опору. В такому разі вони опиняються у стані адаптації (квазіадаптації) до кризи. Свідченням такого стану є звикання педагогічних працівників до того, що їх важливі потреби не задовольняються. Знаючи про це, консультант може порушити цей квазібаланс, вивести педагогічного працівника зі стану звикання до кризи.

У різних аспектах і під різними кутами зору кризу досліджують психологи, соціологи, психіатри. Не всі кризові ситуації можна охарактеризувати, використовуючи класичні теорії та визначення, але якщо людина стверджує, що переживає кризу, це є підставою для кризового втручання, пошуку й використання адекватних ситуації інструментів. Навіть якщо зовні ситуація не сприймається як кризова, але педагогічні працівники стверджують, що переживають кризову ситуацію, ігнорувати це не слід, оскільки деякі малопомітні деструктивні явища здатні з часом перетворитись на серйозні проблеми.

Наслідки кризи здебільшого бувають значно масштабнішими, ніж їх причини і сутність. Наприклад, педагогічні працівники, якаі переживають кризу і не можуть з нею впоратися, перестають виконувати властиві їм функції у професійній діяльності. Важливими ознаками, що свідчать про необхідність кризового втручання, є відсутність умов у педагогічних працівників для оптимального виконання завдань професійної діяльності.

3.3. Програма кризової допомоги

В умовах невизначеності, різноманітності та складності сучасного життя, що поєднується з нестабільністю економічної, політичної, соціальної ситуації, наявністю військових дій переживання кризових станів, стресів, травматичних подій населенням України, зокрема й педагогічними працівниками стало вже звичайним, що сприяє погіршенню їх фізичного та психічного здоров'я, зниженню стану задоволеності життям, обмеженості

соціальних зв'язків, конфліктності міжособистісних стосунків, внаслідок чого відбувається зниження рівня психологічної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності. Визначення чинників виникнення кризових ситуацій, фізичних, психічних та особистісних реакцій на ці ситуації, застосування відповідних засобів допомоги і самопомоги зумовлюють ефективність кризової інтервентної допомоги педагогічним працівникам.

Кризове втручання ефективніше у стані гострої, а не хронічної кризи, і чим гострішою є криза, тим легше буває спонукати педагогічних працівників до позитивних змін. Метою кризового втручання є пом'якшення впливу стресового стану на подолання кризи:

- 1) зняття симптомів;
- 2) відновлення докризового рівня функціонування;
- 3) усвідомлення подій, які привели до стану дисбалансу;
- 4) виявлення внутрішніх резервів педагогічного працівника і різних форм допомоги для зняття кризи;
- 5) усвідомлення зв'язку між стресом і попередніми життєвими переживаннями;
- 6) засвоєння нових моделей сприйняття і розвитку реакцій на події, які будуть корисні у майбутньому.

Найпоширенішою методикою кризового втручання є модельний підхід, який використовують для роботи з конкретною людиною і шляхом на розв'язання конкретного завдання короткотривалих інтервенцій. Модель складається з трьох фаз:

1. Початкова фаза пропонує визначення і оцінку ситуації.
2. Середня фаза зосереджена на розв'язання специфічної проблеми кризової ситуації.
3. Заключна фаза – обговорення прогресу, який досягнутий.

Програма кризового втручання спрямовується на мобілізацію всіх можливостей педагогічного працівника з метою досягнення оптимального функціонування.

Виявлення проблеми.

Завдання кризового консультанта – допомога в проясненні центральної проблеми кризи. Розвиток проблеми передбачає зміни в житті і в здатності педагогічних працівників впоратися з новими обставинами. Тому корисно задавати такі питання: «Що сьогодні змінилося в порівнянні з вчорашнім днем?», Або: «Що нового відбулося в останні дні (тижні)?». Важливо з'ясувати всі обставини кризової проблеми, а також роль значущих людей в її розвитку, оскільки вони можуть допомагати або бути причиною кризи. Якщо криза викликана травматичною подією, вкрай необхідно відновити картину події і допомогти потерпілому педагогічному працівнику пояснити травматичні події.

З'ясування дій педагогічного працівника, що переживає кризу.

Важливо дізнатися, що вже робилося для вирішення проблеми. Питання «Що вам вдалося зробити для поліпшення ситуації (свого стану)?» і подібні до нього відображають впевненість консультанта в тому, що педагогічний працівник зможе відновити контроль над подіями і знайти вихід з кризи. Це допомагає також переосмислити подію. Педагогічний працівник, що переживає кризу, захоплений сильними емоціями, він може відчувати страх, відчай, розгубленість. Його здатність ясно мислити блокована. Одна з цілей прояснення подій і дій – зменшення емоційної напруги педагогічного працівника і допомога у відновленні його здатності до раціонального мислення.

Допомога в пошуку шляхів виходу з кризи.

Важливо починати з мети, що є реальною, досяжною та реалізація якої допоможе змінити емоційний стан педагогічного працівника, переживаючого кризу, підвищити активність або, навпаки, заспокоїти його. Послідовно

обговорюються всі можливі варіанти поведінки в найближчі дні: «Що ви будете робити через годину, сьогодні ввечері?» Дуже корисно скласти конкретний план дій на період до наступної зустрічі - «антикризовий план», але, якщо цього не вийде, не слід форсувати події, примушуючи людину зробити більше, ніж вона може тепер. Будь-які надмірні інтервенції можуть привести до збільшення почуття безпорадності і безвиході. Важливо пам'ятати, що самооцінка людини, яка переживає кризу, найчастіше різко знижується. Тому слід подбати про її відновлення, свідомо не пропонуючи будь-які зразки вельми ефективної поведінки в якості прикладу, так як це може посилити тривогу і відчуття слабкості у педагогічного працівника.

Спільно обговорюються можливі негативні і позитивні наслідки намічених дій, вибираються найбільш практичні варіанти. Якщо в результаті кризового втручання педагогічний працівник усвідомлює, що він самостійно вирішив свої проблеми, а не отримав готові «рецепти» поведінки від фахівців, то в цьому випадку кризова інтервентна допомога не буде обмежена виведенням педагогічного працівника з цієї кризи, а посилить адаптаційні можливості особистості, послужить профілактиці кризових станів в майбутньому.

Література:

1. Булах, І.С. (2015). Психологія життєвих криз особистості. Курс лекцій: навч. Пос. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Вінниця. ТОВ «Нілан-ЛТД». 110.
2. Кириленко, Т.С. (1998). Проблемність переживання травматичної ситуації. Вісник Київського університету ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. К. Вип. 5. 10 – 17.
3. Титаренко, Т.М. (2004). Кризове психологічне консультування. К.: Главник. 96.
4. Титаренко, Т.М. (2007). Життєві кризи: технології консультування. К.: Главник. Ч. I. 144.

5. Feldman, D. B.; Dreher, D. E (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies* 13 (4): 745–759. doi:[10.1007/s10902-011-9292-4](https://doi.org/10.1007/s10902-011-9292-4).

6. Domínguez Martínez, T.; Manel Blonqué, J.; Codina, J.; Montoro, M.; Mauri, L.; Barrantes-Vidal, N. (2011). Rationale and state of the art in early detection and intervention in psychosis. *Salud Mental* 34 (4): 341–350.