

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА**



**Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору**

*Навчально-методичний посібник*

Київ 2023

УДК 159.9.015

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України (протокол № 8 від 27 червня 2023 р.)*

***Рецензенти:***

***Євченко І.***, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Державного торговельно-економічного університету

***Гриць А.***, доктор психологічних наук, завідувачка лабораторії психології  
соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені  
Г.С. Костюка НАПН України

**Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору:** навчально-методичний посібник / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 81 с.

**ISBN 978-617-7745-37-1**

У навчально-методичному посібнику висвітлюються результати досліджень психологічного супроводу суб'єктів освітнього простору: пропонується модель психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту підлітків, яка допомагає організувати та створити умови для активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу; виокремлюються вимоги до організації розвивального освітнього середовища; наголошено на питаннях психологічної підтримки суб'єктів освітнього простору під час війни, а також проблемах формування залежностей у освітньому середовищі та їх профілактичному психологічному супроводі. Викладені у посібнику матеріали окреслюють загальну картину психологічних складових міжособистісної взаємодії учасників освітнього простору та торкаються певних актуальних питань наданням практичних рекомендацій, які можуть бути корисними психологам-практикам, педагогам, соціальним працівникам, науковцям, викладачам та всім зацікавленим.

*Номер державної реєстрації наукового дослідження: 0121U107603*

**ISBN 978-617-7745-37-1**

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023

## ЗМІСТ

Розділ 1. Психологічна підтримка суб'єктів українського освітнього простору під час війни (Маслюк А.М.).....	4
Розділ 2. Психологічні фактори особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі (Литвинчук Л.М.).....	18
Розділ 3. Психологічний супровід розвитку соціального інтелекту підлітків у міжособистісній взаємодії в освітньому просторі (Слободяник Н.В.).....	31
Розділ 4. Психологічне забезпечення оптимальної взаємодії між вчителем і обдарованим школярем (Чудакова О.М.).....	59
Відомості про авторів.....	80

## РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СУБ'ЄКТІВ УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*До широкомасштабного вторгнення в Україну.* До початку широкомасштабного вторгнення росії в Україну, в освітніх закладах не було нагальної потреби у навчаннях, спрямованих на психологічну підтримку учнів, вчителів, персоналу в умовах травмуючих подій. Війна внесла свої корективи у розклад навчальних закладів, починаючи з дизайну школи (бомбосховища), до внутрішньої адаптації кожного до умов війни.

Так сталося, що мусимо в своєму словарному запасі мати словосполучення «до війни». Ми порівнюємо як було тоді й зараз під час широкомасштабної війни, яка триває другий рік поспіль. Згадуємо різні аспекти мирного життя і нам видається, що тоді було досить непогано і проблем менше. Звісно, що ідеальні системи можуть бути в ідеальному світі, тому помилки необхідно визнавати й виправляти. Освітній простір в Україні перебуває в турбулентному режимі реформ, які мають на меті поліпшення якості освітніх послуг. На жаль, до цього часу в українському освітньому просторі ще залишаються рудименти радянської освіти. В запалі реформ, маємо брати до уваги не тільки західні, а й вітчизняні розробки щодо розбудови системи освіти в Україні.

Світова історія ходить колами. Значна плеяда українських вчених (О. Колесса, О. Кульчицький, І. Мірчук, В. Янів, Я. Ярема та ін.), через загрозу смерті від радянської системи, змушена була виїхати до Європи й продовжити свої наукові студії для виховання майбутніх борців за незалежність України. Свого часу український педагог і психолог Г. Ващенко опинився в еміграції через події Другої світової війни. Під впливом війни, вчений здійснив неоціненний вклад у формування нової генерації молодого покоління свідомих українців в еміграції. Його ще називають «ідейним наставником молоді». Яким чином формувати самодостатню особистість? Як виховувати патріотизм, а не шовінізм у молодого покоління? Як привчати маленьких дітей любити свою землю через спів, казки, споглядання природи? Як через обов'язкові подорожі Україною формувати у школярів любов до рідної землі? Як призвичаювати молодь до українських традицій? Як поступово формувати свідому українську молодь? На ці та багато інших актуальних запитань дає відповідь у своїй творчості Г. Ващенко.

У роботі «Проект системи освіти в самостійній Україні» [1] вчений порівнює освітні процеси, що відбувалися в царській Росії, більшовицькій Україні, західній Європі та Америці, а також систему освіти у вільній Україні (1917–1923 рр.), робить висновки про способи становлення освіти в незалежній Україні.

Г. Ващенко вважає, що українська освітня система в майбутній незалежній Україні має ґрунтуватися на ідеологічних засадах християнства. Україна має бути демократичною державою, що забезпечить свободу кожного громадянина. Засадами соціального та економічного устрою повинні бути християнська любов і справедливість, оскільки нерівність громадян перед законом є передумовою до конфліктів між окремими групами суспільства [1]. Першим базовим етапом освітньої системи є виховання в родині та дитячих садочках. Для гармонійного психічного розвитку суттєву значущість має раннє дитинство. Дитина засвоює мову, у неї закладаються основи світогляду, формуються життєві навички тощо. Отже, в незалежній Україні мають бути створені консультації для вагітних жінок; організовано ясла, де працюватиме висококваліфікований персонал. Поєднання виховного впливу родини й дитячого садка є оптимальним способом формування самодостатньої особистості. Важливим є національне виховання дітей у дитячому садочку через українські пісні, казки, вдосконалення знання рідної мови, знайомство з природою, традиціями власної країни тощо.

Система освіти в незалежній Україні, на думку Г. Ващенка, має бути такою: 1) передошкільне і дошкільне виховання: материнський догляд або ясла до 3-х років, дитячий

садок від 3-х до 6-ти років; 2) початкова школа від 6-ти до 14-ти років; 3) середня школа: класична гімназія, реальна школа, середні технічні школи, учительська семінарія, середня агрономічна школа, середня медична школа від 14-ти до 18-ти років; 4) висока школа: університет, високі технічні школи, педагогічний інститут, академія мистецтва, консерваторія, військова академія від 18-ти до 23-х років; 5) позашкільна освіта; 6) науково-дослідчі установи: Академія наук, Академія педагогічних наук [1]. Ще одна цікава думка автора про те, що батьки іноді мають підтримувати школу матеріально. У сучасній Україні батьки постійно матеріально підтримують школу, однак якість наданих освітніх послуг від того не змінюється.

Важливим аспектом виховання молоді є молодіжні організації. Виховне значення цих організацій полягає у доповненні шкільної системи освіти. Це можуть бути мистецькі гуртки, літературні вечірки, концерти, вистави, технічні майстерні тощо. Для збереження надбань молоді необхідно організовувати музеї, систематично проводити виставки творчості. Таким чином, школа, молодіжні організації та родина мають бути взаємодоповнюючими й рухатися в одному напрямі – формуванні самодостатньої, незалежної, відповідальної особистості.

Ми жодним чином не нівелюємо ті позитивні зміни, які відбуваються в освітньому просторі України, зокрема реформа початкової школи та ін. Закликаємо керівництво освітнього напрямку звернути увагу на наявні вітчизняні здобутки. Виховання патріотичного молодого покоління сьогодні є запорукою нашого майбутнього завтра.

**Під час війни.** Значення слова «війна» для більшості громадян України було неусвідомленим, чимось таким, що відбувається десь там на Сході з 2014 року. І зовсім іншої вагомості воно набуло для громадян нашої держави у лютому 2022 року. Почалося миттєве розуміння різних небезпек, мозок багатьох не хотів усвідомлювати, що таке може бути в ХХІ столітті в центрі Європи. Це була катастрофа, яка огорнула мільйони людей (біженці, смерть, згвалтування, зруйновані міста й села, біль і сльози, відчайдушний героїчний супротив у рази переважаючого супротивника, згуртування нації й міжнародна підтримка), смертельний бій, де має залишитись один переможець. Неймовірні зусилля ЗСУ й всіх, хто допомагає долати ординців. У цей історичний надскладний період існування України від кожного з нас залежить європейське майбутнє нашої держави.

Чи були ми психологічно готовими до повномасштабної війни? Очевидно, що ні. Ми не Ізраїль, який живе постійно у стані готовності до військової ескалації. Війна застала більшість громадян України зненацька. Пригадайте свою реакцію, коли розпочалася широкомасштабна війна. Чи повірили Ви у початок війни? Як реагували Ваші діти? Як Ви себе поводити? Як пояснювали дітям, що відбувається? Як реагували Ваші домашні улюбленці, коли чули звуки вибухів? І таких питань можна задати безліч й вони будуть про Вашу реакцію на початок повномасштабної війни з ордою. Кожен з нас вчиняв як вважав за потрібне: одні виїхали на Захід або за межі України, інші записались у територіальну оборону, до лав ЗСУ, треті – залишились вдома й почали волонтерити тощо. Постійно відбувалися обстріли, вимикалося тепло, вода, світло. В столиці на березень 2022 року залишалось близько 700 000 жителів від декількох мільйонів. І тим не менш життя продовжувалося (вимикалося по графіку світло, вивозилося сміття, частина продовольчих магазинів і аптек працювала, на блокпостах ретельно перевіряли авто, бо мали місце випадки діяльності диверсійно-розвідувальних груп ворога, деякі люди жили в метрополітені...).

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

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

Освітні заклади столиці розглядалися як першочергові в опануванні базових знань про травму. Охопити учнів понад 400 столичних шкіл – це нездійсненна місія, а навчити вчителів – більш реально. Тому було ухвалено рішення працювати з вчителями м. Києва. Слід зауважити, що психологи нашої команди пройшли спеціальне навчання Ізраїльської коаліції травми (ITC) спрямоване саме на психологічну роботу з освітянами та учнями.

Основний акцент у роботі було зроблено на стабілізації психічного стану вчителів, опануванні навичок самопомоги та подальшій передачі отриманих знань учням. Ми виходили з того, що коли ти розумієш, що з тобою відбувається, ти можеш по-іншому реагувати навіть на жакливі події, які відбуваються у твоєму житті. Через це наші тренінгові зустрічі починалися з базових основ про стрес, травму, травмуючу подію, кризу. Як їх відрізнити? Який вплив вони здійснюють на людину на шкалі часу? «При отриманні сигналів про небезпеку наш організм мобілізується, підвищується тиск, частішає серцебиття, посилено працюють усі наші системи. Наше тіло і мозок реагує, щоб зберегти себе. Це складний і дивовижний процес, відточений еволюцією» [6, с. 17].

Довготривалий травматичний стрес може призводити до різних наслідків: від погіршення загального фізіологічного стану до проблем у соціальних відносинах тощо.

Нагадаємо, що у цьому році виповнюється 90 років з часу страшної трагедії на теренах України – Голодомору 1932–1933 років. Радянська система намагалася знищити український дух свободи, і отримана колективна травма, має пролонгований негативний вплив на майбутні покоління українців [7; 14].

Події Голодомору 1932–1933 років сформували у свідомості людини необмежені в часі негативні переживання. «Більшість респондентів, у сім'ях яких були дорогими спогади про події Голодомору, які успадковували родинні реліквії, виявляють вищий рівень життєвого благополуччя та самореалізації нащадків (онуків) порівняно з сім'ями, у яких події голодомору замовчувалися, приховувалися, втрачалися родинні зв'язки» [7, с. 120].

Отже, колективна травма може мати вплив і на наступні покоління й визначати їх життєстійкість.

Базові знання з фізіології про вплив травмуючого стресу на мозок і тіло людини давали вчителям розуміння власної поведінки в школі й поза її межами. Акцент було зроблено на перебігу травми в часовому вимірі. Н. Макієнко та О. Гершанов вказують на часові рамки реакції організму людини після того як травматична подія відбулася: «Не вся допомога психолога однаково корисна, на все свій час» [6, с. 22]. Варто усвідомити, що на кожному етапі надається певний вид психологічної допомоги. Непрофесійність може призводити до ускладнень перебігу травми.

Природні реакції «бий, біжи, завмири» проявляються в кожного індивідуально. Вони не залежать від гендеру, посади, знань тощо. Коли пояснюєш простими словами складні фізіологічні процеси й бачиш на обличчях вчителів розуміння того, що відбувається з людиною в стані гострої стресової реакції, то тим самим, переконуєшся, що й учні отримають відповідні знання від самих вчителів. Важливо використовувати значну кількість прикладів «із життя», демонструючи симбіоз теорії й практики в дії. Це найкраще поєднання для

засвоєння знань. Ми живемо в травмі, тому кожен може долучитися й згадати свої реакції в травмуючих ситуаціях. Як реагували? Якою була поведінка рідних? Як підтримували один одного? Як справлятися з панікою? Активне залучення вчителів до дискусії позитивно впливало на активне засвоєння навчального матеріалу з травми.

Окрім гострої стресової реакції й гострого стресового розладу, наведено світову статистику щодо розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Коли вчителі чули цифри статистики про те, що 80 % людей можуть самостійно впоратися з травмою, а ПТСР не вирок, то відчувалося деяке полегшення.

Необхідно розуміти, що людина з ПТСР потребує підтримки через: відновлення своїх навичок, зокрема турбуючись про своє тіло; позитивне ставлення до тієї реальності в якій опинилася людина; пошук нових сенсів життя; емоційну підтримку тощо. Метафорично це можна описати як «догляд за рослиною», яка поступово зростає. Разом зростають і нові сенси життя людини. Таке просте пояснення складних внутрішніх процесів психіки людини в травмі дає вчителям розуміння того, що людину потрібно спрямувати до фахівців, де їй буде надана кваліфікована допомога. І життя заграє новими барвами й не буде чорно-білої реальності непотрібності, образи...

Важливо позбавляти наше суспільство міфів, хибних уявлень про психологів, яких часто асоціюють з психіатрами. Просвіта й інформування населення щодо наслідків травми та її профілактики, на наш погляд, буде запорукою оздоровлення психіки української нації вцілому.

Сформувані практичні навички самопомоги у вчителів було одним із пріоритетних завдань. Для цього використовували протокол самопомоги «Чотири стихії» І. Шапіро у модифікації О. Гершанова. Основна мета технік протоколу полягає у стабілізації людини через відновлення контролю над собою й можливістю активно включитися у ситуацію. Парадокс полягає в тому, що вчителі навчають, а виходило все навпаки. Тому в першу чергу, необхідно було встановити контакт з учасниками тренінгу, створити сприятливу атмосферу й поступово нарощувати темп подачі інформації. На початку роботи ми спостерігали деяку напругу в групах, яка поступово зникла в процесі комунікації. Обов'язковою умовою для учасників було виконання практичних вправ, спрямованих на формування навичок самопомоги. Якщо ти сам не відчуєш на собі ту чи іншу техніку, ти не зможеш її правильно передати іншим. За нашими спостереженнями у тих тренінгах, де разом з вчителями присутніми були й директори шкіл, там була деяка напруга й більша виконавська дисципліна. На тренінгах без присутності директора відчувалося більше розслаблення групи.

І тим не менше, кожен учасник був залучений до виконання протоколу «Чотири стихії». Червоною ниткою проходила думка про доцільність виконання вправ. Ми наголошували на тому, що коли людина потрапляє в травмуючу ситуацію, то переходить на нижчий рівень свого функціонування (рівень інстинктів). І якщо вчитель не зробить вправ зараз й не буде їх періодично повторювати, то під час гострої стресової реакції вчитель не зможе допомогти собі й учням. Техніки стабілізації свого стану через дихання, заземлення свого тіла були сприйнятні й активно практикувалися учасниками тренінгу. Така групова робота через групову динаміку давала можливість активізувати навіть скептиків-вчителів. Ми неодноразово наголошували на важливості особистої практики вже після тренінгу.

Обговорили з вчителями важливість значення салютогенного підходу у житті людини, яка зазнала травми. А. Антоновський, через поняття «салютогенезу», пропонує звернути увагу людини не на хвороби (патогенез), а на здоров'я й її потужні власні ресурси. Фактично відбачення свого життя залежить наше фізичне й психічне здоров'я. Наприклад, якщо немає задоволення від роботи, спілкування з учнями, батьками, адміністрацією школи, то велика вірогідність того, що вчитель матиме певні психосоматичні проблеми. Про роль сенсу життя та його втрату відомо ще з праць В. Франкла, В. Яніва та ін. Зокрема більшість авторів посилається на працю «Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі» [11]

В. Франкла, яка має колосальний комерційний успіх, продано понад 15 млн. примірників у всьому світі. І зовсім мало хто знає про українського психолога, громадського діяча й в'язня німецьких концтаборів В. Яніва, який написав роботу «Німецький концентраційний табір (спроба характеристики)» [13]. На думку приходять слова Т. Шевченка, щоб чужого навчались та й свого не цурались. А ми цураємось і вважаємо, що не здатні на вчинки як в науці, так і суспільно-політичному житті. Це комплекс неповноцінності, який необхідно долати.

В. Янів дає відповідь на питання про те, яким чином українські в'язні переживали існування в німецькому концтаборі: «...дивна внутрішня сила казала українцеві перемогти в собі слабкість і зневіру» [13, с. 34].

Автор відмічає, що самогубства серед українських в'язнів були винятком. Сенсом життя переважної більшості українців була подальша боротьба за незалежну й вільну Україну. В. Франкл та В. Янів у своїх роботах наголошують на тому, що сенс життя є тим життєдайним джерелом, що б'є, незважаючи на найжахливіші травмуючі ситуації в яких знаходиться людина. Отже, чинники, які сприяли виживанню в умовах німецького концентраційного табору: сенс життя (В. Франкл) або психічна життєва настанова (В. Янів); гумор, віра в Бога. Коли ми знаходимо новий сенс, він так змінює наше самовідчуття, що після цього й наші стосунки зі світом стають повністю іншими, а це є запорукою адекватного проживання травмуючих подій [8, с. 302].

Отож маємо вивчати й досліджувати не лише світову психологічну думку, а й власне потужну українську, яка, на жаль, менш популяризована.

До речі, саме творчість В. Франкла спонукала А. Антоновського розробити салютотенний підхід. На наш погляд, це психологія руху вперед, де буття розвертається незважаючи на біль, горе, страждання, яке приносить з собою війна. Людина продовжує жити, відновлюватися, адаптуватися до нової реальності. Наприклад, після операційного втручання ти можеш «продовжувати хворіти» або поступово повертатися до нормального, рутинного функціонування. І другий шлях прискорює одужання людини. Про це необхідно було наголосити вчителям, бо ізраїльський досвід відновлення після травми є безцінним даром. Фактично йдеться про філософію життя з вектором страждання чи повноцінного життя. І вибір людини зумовлює відповідні наслідки у її майбутньому.

Вкрай необхідно було пояснити вчителям принципи нормалізації та легітимації. Під час дискусій з'ясовували той факт, що до війни у нас були одні реакції на події сьогодення, а в умовах війни це можуть бути зовсім інші реакції. Наприклад, ми можемо злитися, тривожитися через гуркіт за вікном... Раніше ми б не звертали на сторонні звуки увагу, а зараз звертаємо. І це нормально. Це нормальна реакція людини, яка зазнала впливу травматичного стресу. Не потрібно собі докоряти, звинувачувати себе у тому, що почали більше їсти, дратуватися, розлінилися тощо. Це нормально.

Принцип легітимації полягає в тому, що ми даємо дозвіл собі на прояв своїх емоцій. Наприклад, можемо лаятися під час повітряної тривоги і нам від того буде значно краще. Через певні стереотипи суспільства чоловіки забороняють собі виявляти свої емоції. Використовуючи принцип легітимації ми даємо дозвіл на емоції й чоловікам. Це може бути чорний гумор, лайка тощо.

Таким чином, через пояснення принципів комунікації з людьми, які зазнали травмуючого впливу, ми формуємо у вчителів розуміння поведінки людини в травмі. «...елементарне виконання щоденних рутинних дій може бути тією «милицею», на яку можна спертися. Навіть якщо це звичайна чистка зубів, приготування їжі або прання...» [6, с. 55].

Інколи нам здається, що повсякденна робота лише нас обтяжує, заважає. Однак з психологічної точки зору, людина в травмі має прагнути до простих і елементарних ритуалів повсякденного життя. Нам здається, що прості дії ніякого стосунку до відновлення після травми не мають. Якраз навпаки. Психіка ніби «повертається додому» у звичний режим функціонування. Вдома все відомо, закритими очима можна знайти необхідну річ, і психіка



людини в травмі, ніби відпочиває й відновлюється. Так і вчитель у школі зі своїми повсякденними ритуалами допомагає стабілізувати себе й учнів.

Акцент також зроблено на питаннях стресостійкості (резильєнтності) в умовах війни: збереження себе, відновлення від постійного впливу травми...

Відпрацювання протоколу з надання першої психологічної допомоги МААСЕ за авторства М. Фархі показало, що головне бути самим у стабільному стані й дотримуватись загального підходу, який складається з простих чотирьох кроків. Обговорення відеоматеріалів, випадків, коли такий вид допомоги не надається, сприяли тому, що педагогам запропоновано закріпити отримані знання на практиці. Під час ситуаційних ігор не відразу вдавалося якісно надати першу психологічну допомогу, однак після декількох повторів, результати стали значно кращими від попередніх. Важливим для педагогів стало усвідомлення того факту, що на практиці можна надати першу психологічну допомогу, головне дотримуватись певного алгоритму дій, а особливо, працюючи у команді.

Одним із ключових запитань, яке ми задавали вчителям, звучало наступним чином: «Що Вам допомагає долати стрес?». І після обговорення ми пропонували ознайомитись з мультимодальною моделлю «BASIC PH», яку запропонував М. Лахад. «Важливо звернути увагу людини на те, що кожний із ресурсних каналів має як адаптивний, так і дезадаптивний прояви. Дезадаптивний прояв ресурсного каналу відбувається, коли функціонування людини, її повсякденне життя і комунікації з близьким колом людей страждають. Завдання фахівця – переорієнтувати поведінку людини до адаптивного використання цього ресурсного каналу» [3, с. 14].

Визначення провідних ресурсних каналів за мультимодальною моделлю «BASIC PH» давало вчителям можливість усвідомлення власних індивідуальних можливостей у подоланні ситуації розірваності свого життя. Зворотній зв'язок засвідчив, що кожен учасник тренінгу виявив свої провідні канали у подоланні стресових ситуацій. Така саморефлексія педагогів є запорукою внутрішнього зростання у питаннях подолання травмуючих ситуацій.

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

Наприклад, на запитання: «Чого не робимо, коли діти розповідають про побачене під час війни?» ми спрямували вчителів на те, що жодним чином:

- не знецінюємо емоції учня;
- не тиснемо й вимагаємо детального опису ситуації;
- не підтримуємо агресію, спрямовану на учнів у класі;
- не перетворюємо дітей на жертв, а навпаки, підтримуємо відчуття, що вони можуть впоратися з ситуацією та ін.

Також акцентували увагу вчителів на яких учнів варто звертати увагу. Коли вчитель може спостерігати наступні реакції в учнів:

- загальмованість, тобто учень не реагує на Ваші запитання;
- гострі реакції підвищеної активності серед яких може бути безперервний плач, панічна атака...;
- дивні реакції учнів, що проявляються у недолугих виступах, безладній мові та ін.

В такому випадку потрібно поговорити з учнем додатково наодинці, оцінити рівень його стресу, а, за необхідності, проконсультуватися з шкільним психологом. На ці та інші запитання ми намагалися дати вичерпні відповіді й підсилити психологічну стресостійкість вчителів.

Загалом тренінги для освітян щодо розвитку навичок самопомоги в кризових ситуаціях за відгуками вчителів були корисними, актуальними й своєчасними, оскільки давали розуміння поведінки людини в травмуючій ситуації, шляхи подолання травми через ресурсні канали. Найцінніше те, що отримані знання вчителі надалі будуть впроваджуватися в освітній процес під час комунікації з учнями. Адже перше правило допомоги учням – це стабілізований вчитель, тому навички самопомоги є необхідною умовою повноцінного функціонування дорослих.

**Після перемоги.** На окремих уроках вчителі, шкільний психолог або залучені психологи, можуть проводити психологічне просвітництво для учнів:

- у разі виникнення гострих ситуацій, які використовувати методи самопомоги?;
- які методи регулярної самопомоги? (наприклад, за основу взяти мультимодальну модель «BASIC PH» (М. Лахада);
- як мозок працює у стресі?
- які бувають травматичні реакції?
- як себе нормалізувати?

Доцільно буде використовувати різноманітні відеоматеріали.

Впроваджувати нову програму підвищення кваліфікації для педагогічних працівників «Плекання резильєнтності в освітніх закладах» Міністерства освіти і науки України наказ № 889 від 25.07.2023 року.

Віримо в перемогу України. Знаємо, що ворог підступний і сильний, але і його ми подолаємо. Наголос хочемо зробити на тому аспекті, який багатьом не сподобається. Після перемоги буде багато ейфорії, мрій, сподівань, але мусимо дуже багато працювати, щоб стати частиною Євросоюзу. І ось на етапі повоєнному у «всій красі» проявиться український ресентимент, який буде заважати розбудовувати й освітній простір зокрема. Це неприємна розмова для українського суспільства, але, на наш погляд, вона має відбутися вже зараз, бо потім буде боляче й пізно.

Розбудова України потребуватиме нової психології переможця. Шлях внутрішньої роботи над власними психологічними проблемами народу є важким і болісним, але це єдиний варіант до оновлення. Акцент зробимо саме на негативних психологічних характеристиках українського народу: індивідуалізм; не підпорядкування; заздрість; не солідарність; аполітичність; перевага власних інтересів над загальними; емоційність; критиканство, споживацька психологія та ін.

Життєвий шлях складний і непередбачуваний у своїй простоті через сплетіння протиріч, що оточують людину. Кожен має зробити власний вибір: боротися й піднятися або плисти за течією й опуститися. Це стосується й держави. Не існує ідеального суспільства, є спільні правила у вигляді законів, які допомагають зробити життя багатьох комфортним. Від кожного з нас залежить, якою Україна буде завтра. Ми можемо звинувачувати кого завгодно у своїх невдачах або ж звернутися до аналізу власних помилок. Другий шлях є продуктивним і перспективним.

Що дає нам сили тримати стрій і нищити ворога, який переважає нас в рази чисельністю та озброєнням? Віра, звитяга, надлюдська сила до свободи, рідна земля і нескорений дух минулих і прийдешніх поколінь.

Ми вміємо воювати на полі бою. І на час битви забуваємо всі ті негаразди, конфлікти, що існують в політичному житті українців. Але не все так просто й однозначно в мирному житті. Спробуємо розібратися в ресентименті психіки українців. Що нам шкодить? Що не дає розвиватися як окремій особистості, так і народу зокрема? На що варто звернути увагу, бо після перемоги важкі часи відбудови України? Ресентимент надто небезпечний в політичній площині українського народу. Коли хворобливі уявлення про свою меншовартість не дають побудувати українським керманічам виважену й державницьку політику. Дуже важливо

розуміти, що московська орда завжди використовувала комплекси українців для просування своїх цілей. Наприклад, у 1917 році радянських агітаторів, які мали їхати в Україну, вчили враховувати той факт, що українці на час небезпеки гуртуються й грізні як води Дніпра, а після битви розслабляються й їх можна брати «голими руками». Ми прагнемо краще пізнати себе, свої недоліки, щоб розбудувати оновлену Україну з врахуванням помилок. Крок за кроком, клопіткою та наполегливою працею зможемо поступово наблизитися до ідеалу – психології вільних, відповідальних та незалежних українців.

Прагнемо акцентувати дослідницьку увагу на баченні психіки українського народу крізь призму ресентименту Д. Віконської. Творчість вченої тісно вплетена в мереживо, що його можна визначити як шлях до щасливої України. Шлях невсипущої важкої праці з карколомними поворотами історії, де потрібно не тільки встояти під ударами долі, а й рухатися власним самобутнім шляхом.

Україні необхідно пройти шлях важкої внутрішньої роботи, щоб поєднати досить суперечливі частини української зраненої душі і, врешті-решт, дійти до мети – гармонії і балансу.

Д. Віконська вдало вирішує поставлене завдання України в роботі «За силу й перемогу» [2]. На наш погляд, зміст нарисів (культ труду; апологія душі; за відродження людини; степ; психіка ресентименту; Європа й ми та ін.) логічно та цілісно розкриває психологічно-філософські погляди авторки на проблему передумов становлення української психіки, констатації її недоліків і вплив останніх на місце України в світовій історії. Д. Віконська також дає рецепт лікування ресентименту. Тільки здорова нація здатна протистояти викликам часу та торувати шлях до щасливого майбутнього.

Маємо дослухатися до мудрих українців, що неодноразово наголошували на тому, що над своїми помилками, недоліками необхідно працювати (Г. Ващенко, Д. Віконська, О. Кульчицький, В. Янів та ін.).

Перемога, за Д. Віконською, є проявом сили свого духу. Багатогранність і насиченість творчого таланту Д. Віконської були настільки вражаючими, що смислове навантаження її праці «За силу і перемогу» має актуальне звучання й сьогодні. Час написання праці збігається з низкою світових подій ХХ століття: голодомор 1932–33 років в Україні, наслідки Великої депресії в США, політичні трансформації напередодні Другої світової війни та ін.

В есе «Культ труду» авторка закликає до безкінечної боротьби: «...ніколи не вдоволитися здобутим, ніколи не заснути на заслужених або незаслужених лаврах...» [2, с. 38]. Переконані, що лаври української майбутньої перемоги будуть, але спочинок на них відіграє негативну роль. Маємо рухатися далі, виконувати домашнє завдання й наблизитися до лона європейської родини, вступати до НАТО. Мусимо на хвилі піднесення знести, нарешті, залишки радянської епохи, починаючи з пам'ятників, перейменування вулиць, міст, змінити шкільну програму з історії, літератури та ін., створити вигідні умови для видавництва українських книжок, розвивати малий і середній бізнес, знімати на основі української історії мультфільми, фільми, пропагувати українську мову... Жити і боротися, адже можна втратити те, що так важко здобуваємо. Необхідно працювати, творити дійсність, розвивати себе і свою країну.

Д. Віконська поділяє людей на: низько розвинутих споживачів з рабською психікою і психікою борця з особистою гідністю та почуттям самопошани.

Споживач – це ідеал нашого пересічного громадянина, якому не хочеться важко працювати, а краще споживати й сидіти на вже готовому, не напружуватися, не ставити до себе високих вимог, споживати інформацію без її критичного аналізу. Легко здобуває цінність тільки в людини з рабською психікою споживача.

Людина з психікою борця – вимоглива до себе, амбітна, горда, не бажає легких шляхів, її сила зростає зі зростом труднощів з якими вона бореться, для неї важкі й небезпечні завдання є привабливими. Для неї важливо творити, здобувати, роздавати, ніколи не заспокоюватися в

службі великій ідеї. Не похвала і нагороди, а захоплена праця, ентузіазм, творчість, віра у власну правду. Ось, що приваблює людину борця.

Таке враження, що Д. Віконська є нашою сучасницею і описує українське суспільство. На жаль, на наш погляд, споживачі переважають над борцями. І ця тенденція зберігається попри повномасштабну війну в Україні. Ми вбачаємо, що можливо, незначний відсоток споживачів через призму війни розпочав внутрішні зміни щодо себе та ставлення до України. Але ми в цьому питанні не надто оптимістичні.

В есе «Апологія душі» Д. Віконська аналізує матеріалізм (бездушну механістичну людину) та ідеалізм (людину духовну) з їх втіленням у реальне життя в ХХ столітті.

Яка ж це механістична людина? На думку авторки, яка має єдину мету забезпечити власні фізичні та матеріальні потреби. Саме таку бездушну, колективну людину створювала матеріалістична доктрина радянської системи.

Найкращі ідеї колективного розуму людства можна трансформувати під свої злочинні наміри. Так сталося і з матеріалізмом Демокріта та його послідовниками.

Що ж робити людині, щоб вистояти проти матеріалізму? На думку Д. Віконської, необхідно не сприймати життя механістично, автоматично, а піддавати його критичному аналізу, боротися.

Матеріалістичний підхід знайомить нас з частиною фізичної правди, але не охоплює її цілісності. Бо психічне значно більше, ніж фізичне, хімічне, технічне та ін. Свого часу Г. Фехнер вказував на те, що всесвіт як і вся природа є високо духовними. Реалії сучасного життя вказують на те, що відбувається знецінення духовного, де матеріальне переважає «якщо ти розумний – покажи свої гроші». Така психологія людини глобалізованого світу. І маємо пильнувати себе, щоб не скотитися у прірву безкінечної гонитви за матеріальним. Поверховість, механістичне сприйняття життя, матеріалізм – це три ступені заперечення того, що є суттю людини як духовної істоти.

В есе «За відродження людини» Д. Віконська звертає увагу на корені механістичного підходу, який формується в освітньому середовищі. Ми солідарні з авторкою, бо викладання в школі, коледжі, університеті та ін. є часто відірваним від життя. Окремо викладаються різні дисципліни, які учень, студент не може скласти в цілісну картину. Накопичення різних знань не завжди гармонізує з виховним аспектом молоді. Наявний атестат чи диплом молодій людині часто не відповідає вимогам реального ринку праці. Такий дисонанс необхідно виправляти через реальну співпрацю між освітою і економікою країни (запит-пропозиція). Готуємо фахівців, а більшість випускників за спеціальністю не працює. На наш погляд, у сучасному світі вже є брак на думуючих, високорозвинених людей.

Д. Віконська закликає українців до розбудови духовного життя, яке поглинуло матеріальне. Має відбуватися гармонійне відродження людини, де поєднуються фізичні, моральні, чуттєві, інтелектуальні складові, які служать високим ідеям. Це буде відповідати природі людини й не заведе її на манівці.

В есе «Степ» авторка аналізує вплив природи на психіку українців й наводить досить цікаві аргументи. Степ порівнює з невгамовною українською фантазією в яку не варто заглиблюватися, бо це небезпечно. Вона затягне і не відпустить. Значна частина «корманічів» нації, які в безкінечних засіданнях вирішують як буде процвітати українська держава. На тих засіданнях і закінчується їхня бурхлива діяльність.

Широкий степ породив широкі думки, яким немає меж, безмежне гуляйполе. Ю. Липа вказував на «дикі поля» українських почуттів[4], а В. Липинський на нестачу почуття міри [5].

В реальності найкращі ідеї зникають безслідно, бо не існує меж. «Нам треба заволодіти степом, – каже гетьман Мазепа у трилогії Лепкого до свого генерального писаря, Орлика. – Степом назверх і всередині, бо наша душа теж степ. Степ – ворог державі» [2, с. 111].

Безмежна свобода може бути обмежена дисципліною, яка є однією з підвалин державності. Чи не спостерігаємо ми сьогодні в повсякденній поведінці українців прояви

стефу? На жаль, повсякчасно: кожен вважає себе розумним і не бажає підкорятися навіть аргументованій позиції; на дорозі правила дорожнього руху написані не для всіх; податки платять тільки нерозумні та ін.

Д. Віконська закликає до свідомого добровільного обмеження у виборі засобів для розбудови майбутньої української психіки. Має бути чітке розмежування між тим, що корисне і що шкідливе для українців. Потрібно свідомо протистояти степовій сваволі.

Обмеження має стосуватися не тільки матеріальних здобутків конкретної людини, а й в управлінні державними інституціями. Стихійні прояви степової волі є могутніми і неконтрольованими, що у підсумку призводили до руїни в історії становлення української державності. Скільки ми витрачаємо енергії на непотрібні речі в повсякденному житті? Якщо кожен з нас проаналізує себе, то дасть на це запитання ствердну відповідь. Досить багато часу у людини йде на рутинні питання. Д. Віконська закликає до жорсткого тайм-менеджменту кожного українця. Авторка пропонує кожному українцю проаналізувати свої позитивні й негативні сторони й, ґрунтуючись на християнських чеснотах, дати відповідь собі щодо внеску у спільну справу для потреб народу. «В історичних моментах, таких, як теперішній, де рішається доля нації – всі мусимо стати до загальної мобілізації, мобілізації моральних і фізичних, духовних і матеріальних сил» [2, с. 117].

Слова звучать так, ніби Д. Віконська сьогодні поруч з нами боронить українську землю від російської орди. Чи змінилася риторика протягом століть у стосунках орди і вільного українства? Часи змінилися, народилися нові покоління, а бій за незалежну українську державність триває сотні років і є незмінним. Московська пошесть не заспокоїться навіть після поразки. Загоїть рани і знову запустить пазурі у незалежність України. На наш погляд, маємо тримати удар не тільки на полі бою, а й під час розбудови країни. Розуміємо, що для цього необхідно пізнати себе, працювати над собою, своїм недоліками і як скульптор з шматка мармуру вирізьблює прекрасну статую, так і українці мають поступово плекати українську державність. Чудес не буває, якщо ти сам не робиш все можливе й неможливе для спільної справи.

Для цього нам потрібно врахувати такі особливості української психіки як успадковані та набуті (умовні). До успадкованих належать: емоційність, чуттєвість, мрійливість, весела вдача, добродушність, безпосередність, легковірність, лінивство, сварливість, анархічність та ін. Набуті – сформувалися в результаті тривалого поневолення, виховали в українців рабську психіку.

Які ж якості необхідно пропрацювати українцям й стати кращими? На думку Д. Віконської, це мають бути: не примітивна, а свідомо солідарність, почуття обов'язку, міри, особиста відповідальність, точність, витривалість, чемність, мовчазливість, працьовитість, самокритичність, гідність, стриманість, національна гордість, рішучість, непохитність, послідовність, відданість, вірність, не рабська, а панська психіка та ін. Як досягти успіху українцям? Важка щоденна робота над собою. Наприклад, коли нас конструктивно критикують, то не потрібно ображатися, а навпаки, потрібно бути вдячним. Слід менше мріяти, а більше діяти: втілити проект, провести реформу, написати книжку та ін.

В есе «Психіка ресентименту» Д. Віконська піднімає питання негативних характеристик психіки українського народу. Авторка виступає в ролі друга, який намагається допомогти хворому одужати. Вона дає не цілісну характеристику української психіки, а виокремлює ті негативні рабські риси, які набули українці протягом трагічної історії. «З погляду збірного наша психіка виказує багато характеристичних познач психіки рабів, багато познач загостреного ресентименту» [2, с. 141]. Поняття ресентименту зустрічається у роботі Ф. Ніцше «Генеалогія моралі», де автор аналізує психіку пануючих і пригнічених [9].

В Українській малій енциклопедії Є. Онацького зазначається: «Ресентимент – затаєна образа з непереможним бажанням відомститися, постійне пригадування собі зазваної або уявної кривди... Це всі ті свідомі або підсвідомі сили нашої психіки, які затемнюють наш

розум або духовий зір, викривлюють або придавлюють здорові сили психіки, ослаблюють волю або обмежують свободу її рішення в будь-якім напрямі. Сюди належить – комплекс меншовартості, комплекс кривди, почуття ненависті до ворогів і жадоба помсти...» [10, с. 1582].

Значення терміну полягає у меншовартості, безініціативності, прихованій або відкритій заздрості до сильнішої особистості, матеріальних, духовних цінностей тощо.

В основі української психічної характеристики знаходиться індивідуалізм, що виявляється в самоволі, не підпорядкуванні (анархії), що сформувався під впливом природи (ступінь з його неозорими просторами) та є компенсацією за тривале поневолення іншими народами. Особистий егоїзм є наслідком тривалої неволі, оскільки український народ, не маючи власної держави, був позбавлений навичок до тривалого об'єднання, спільного захисту навколо державницької ідеології. В українців формується психологія недовіри, ворожого ставлення до влади, наприклад, під час Голодомору 1932–1933 років, Другої світової війни, коли мільйони українців гинули за супротив, непокору владі. Д. Віконська зазначає про те, що ставлення до влади в українців негативне й сприймається як гніт, насильство, ворожа субстанція [2]. А натомість має бути безмежна воля від будь-яких авторитетів. Звільнення від царського поневолення, призвело до того, що український народ не шанував вже українську владу, а вдавався до анархічних тенденцій. Адже зрідка селянин зустрічав справедливого пана. Селянин мав справу з економом, управителем, який мав не кращі людські якості. Внаслідок такої комунікації на виживання більшість селян ставала дволикою: в очі – підслесливими, покірними, а поза очі – непокірними, злими, ворожими. Такі зовнішні обставини сформували в українського селянина психіку ресентименту.

Пересічний селянин мусить важко працювати, щоб заробити собі на життя. Нічого йому не дістається просто так. Відповідно і він не бажає задурно допомагати іншим. Його годує природа й всі блага життя він пов'язує з природою. Людям селянин не завдячує нічим. Лише турбота про себе та свою сім'ю. Звідси джерело української не солідарності, невміння гуртуватися, аполітичності до об'єднаних ідей суспільства. Адже селяни становили критичну масу українського народу, на відміну від інтелігенції, яка прагнула до змін. Наприклад, світосприйняття природи для селянина суто матеріалістичне, а для інтелігенції, яка мешкала в містах – романтичне. Нематеріальні ідеї для психіки селянина є чужими та незрозумілими. Допомога іншого сприймається як щось негативне, бо мене хочуть використати, просто так нічого не робиться і не дається.

Д. Віконська відмічає, що традиції все менше дотримуються у порівнянні до передвоєнного часу: молоді мали в присутності старших стояти, шанувати чужу власність, дотримуватись певних правил до весілля, злодіїв жорстоко карали та ін.

Бездержавність стала передумовою нездібності селянина думати наперед і бачити перебіг подій у цілісності громадських та державних інтересів, що породжувало шкідливі та безвідповідальні рішення та вчинки. На наш погляд, несформована позитивна модель належної поведінки до влади сприймається й сьогодні негативно переважною більшістю українців. Особисте невдоволення виявляється у критиканстві, злобі, заздрості. Неспроможність до особистих досягнень спонукає українців до знеславлення інших і це сприймається як рівність, хоча вона умовна, спотворена, бо в основі міститься заздрість. Наслідком такої психології є дефіцит вольових якостей необхідних для досягнення мети. Тому необхідно принижувати здобутки кращих за себе й не підкорятися авторитетам. «Пересічний сучасний українець, в очах нашого загалу, мусить бути «бідний» та душевно пригноблений. Коли він дбайливо вбраний, бадьорий та самовпевнений – це, мовляв, «підозрілий тип» або «не-українець»» [2, с. 162].

Матеріальна нужда і постійне нарікання на важке положення є певною ознакою національної солідарності. Якщо людина намагається вийти за рамки психології бідності, то вона зазнає осуду, зустрічається із заздрістю, ненавистю. Як це так, що в тебе є, а в мене немає?

Я ж розумніший(ша), кращий(ща). І тоді бажаємо людині, щоб вона була біднішою, більш безпорадною, ніж ми, а ми потім проявимо свою «велич». Такі риси притаманні більше інтелігенції, ніж селянину. Переважно український селянин не має культу нужди, він прагне до матеріальних статків. Д. Віконська згадує випадок як у 1920 році радянський агітатор приїхав до села в лахмітті. Селяни подивилися й зробили висновки про те, що якщо влада неспроможна стягтися для себе на одяг та чоботи, то чого ж вона варта.

Інша ситуація з інтелігенцією, яка підозріло ставиться до всіх хто має краще матеріальне положення. Зокрема коли йдеться про вибори на посаду, що дає гідне матеріальне забезпечення. Тоді застосовуються різноманітні засоби дискредитації противника. Нікого не цікавить скільки ти вклав сил у те, щоб досягти певного рівня статків, а цікавить питання: «А де ж людина взяла гроші? Звідки в неї будинок, авто...».

Таким чином, у психології українського народу, крізь століття зберігається меншовартісний підхід до життя з відповідними наслідками як для окремої особистості, так і української державності вцілому. Адже щаслива, заможна особистість не відповідає українському меншовартісному ідеалу.

У випадку особистих невдач, розбитих ілюзій, ми прагнемо до співчуття, при цьому знаходячи слабших за себе, ми виявляємо милосердя, на наш погляд, тим самим, особистість самостверджується за рахунок інших, компенсуючи власні недоліки.

На основі особистого егоїзму розвивається така психологічна характеристика як заздрість. Вона впливає на вороже ставлення до опонентів. Замість героїчної духовності у частини інтелігенції розвинулося банальне дрібне міщанство, що відображається в дріб'язкових конфліктах, які відволікають від ідеї українського державотворення. Зокрема панам через їх високий рівень матеріального забезпечення приписувалися негативні риси. Вищий світ є чимось недосяжним, а тому його треба дискредитувати. Самодостатня людина не буде заздрити, оскільки розуміє свою цінність. Для неї важлива перемога в боротьбі з собою, з противником.

Д. Віконська вказує на ще такі вади української психіки як легковажне сприймання часу; прагнення не до критики, а критиканства; задоволення власних інтересів, а не загальних; звинувачення інших в прорахунках; переоцінка здобутків тощо.

Критиканство часто безпідставно породжує право критикувати всіх. Українцям не притаманна культура конструктивної критики в політичному житті. Натомість політики досить часто вдаються до популістських спекуляцій й відрізнити дійсно кваліфіковану й порядну особистість досить складно під тиском зумисних маніпуляцій й критиканства. Авторка зазначає: «Цей постійний стан «безриб'я», де кожний рак без особливого труду стає рибою, і кожна риба, небезпечно часто, – самозваним диктатором, жалюгідно підтримує між нами одну з рис психіки рабів, себто неоправдану зарозумілість на власну компетенцію там, де цієї компетенції насправді нема» [2, с. 186]. Такий стан критиканства ми спостерігаємо й в сучасному політикумі.

Ще однією негативною ознакою ресентименту є поведінка особистості, яка займає високу посаду: відмовляється допомагати іншим, інтригує, критикує, а якщо допомагає, то непристойно довго змушує чекати рішення. Така поведінка є компенсацією за труднощі, перепони, які зазнала особистість, чекаючи на посаду. Рабська психологія інтелігенції виявляється і в покірному ставленні до чужої поведінки, думки, але не до свого оточення, де є можливість компенсації, тобто самоствердження. Така поведінка є неприпустимою, бо є грубою, некультурною, без моральних чеснот.

Окремо Д. Віконська наголошує на вибуховій емоційності українців, яка також має місце й заважає розбудовувати державу. Поруч з громадянами з рабською психологією є відсоток свідомих особистостей з національною гідністю. Вони не живуть заздрістю, дрібними конфліктами, амбіціями, зітханнями, а намагаються конструктивно працювати, змінюючи себе та оточення.

Відповідно у рабській психології меншовартості сформувався така характеристика як недостатня витривалість, оскільки ми занадто емоційні, непослідовні, що негативно впливає на консолідуючі процеси в суспільстві.

Тривала історична бездержавність виплекала таку характеристику в рабській психології українця як рівноправність. Ми не визнаємо індивідуальних здібностей, а прагнемо до рівності в суспільстві. Бо українець з рабською психологією має право на умовну рівність, яка не притаманна природнім процесам. На наш погляд, не можна прирівнювати талановитих до бездарних. Ми бачимо реальність крізь призму рожевих окулярів, які показують уявний, а не реальний світ. Таким чином, особистість має долати в собі наслідки національного сентименталізму, ілюзорної рівноправності тощо.

Нам імпонує думка Д. Віконської, яка зазначає: «Зрозуміння нашої історії – це ключ до нас самих, до нашої національної індивідуальності. Але, щоб цей ключ справді відчинив ворота до кращої майбутності нації, мусимо приступити до історії свого народу з безжалісною самокритикою, як при іспиті совісті, що має нам відкрити правду про нас самих. Перейдімо, один по одному гріхи наші, щоб їх як слід усвідомити собі та виповісти їм безоглядну боротьбу. Бо ворог не тільки поза нами, а й в нас» [2, с. 219].

Отож маємо працювати над подоланням української рабської психології, меншовартісної, щоб разом консолідовано рухатися до справді незалежної, суверенної, демократичної України. Від кожного з нас залежить, що буде з державою завтра, оскільки лише невтомна праця на втілення спільної ідеї про європейську квітучу країну буде запорукою нашого успіху.

Ми переконані, що виграємо битву у московської орди на полі бою. Яким чином човен української незалежності буде курсувати в океані надій і до якого берега пристане: майбутнього чи невиправданих ілюзій? Це запитання залишається відкритим.

#### **Список використаних джерел**

1. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : СУМ, 1957. 48с.
2. Віконська Д. За силу й перемогу. Львів : Піраміда, 2016. 344 с.
3. Гершанов О. Основи роботи з травмою. URL: <https://rm.coe.int/ptsd-ukr/1680a0a10b>
4. Липа Ю. Призначення України. 2 незмін. вид. [Б.м.] : Говерля, 1953. 314 с.
5. Липинський В. Листи до братів-хліборобів: про ідею і організацію українського монархізму: писані 1919-1926 р. Wien: Buchdruckerei Carl Herrmann, 1926. 580 с.
6. Макієнко Н., Гершанов О. Шлях до зцілення: основи роботи з наслідками травматичних подій. Київ : 7БЦ, 2023. 120 с.
7. Маслюк А. М. Переживання людиною довготривалої фізіологічної депривації (на матеріалах голодоморів в Україні): монографія, Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. 180 с.
8. Маслюк А. Психологічна думка української діаспори ХХ століття : Монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2019. 492 с.
9. Ніцше Ф. По той бік добра і зла. Генеалогія моралі. Пер. з нім. А. Онишко. Львів: Літопис, 2002. 320 с.
10. Онацький Є. Українська мала енциклопедія : [у 8 т., 16 кн.]. Буенос-Айрес : Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині, 1957–1967. Кн. 12 : Літери По-Риз. 1963. с. 1461–1588.
11. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків : Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. 160 с.
12. Янів В. Німецький концентраційний табір (спроба характеристики). Мюнхен : НДІУМ, 1948. 55 с.
13. Янів В. Німецький концентраційний табір (спроба характеристики). Мюнхен : НДІУМ, 1948. 55 с.



14. Yevchenko, I., Masliuk, A. Сприйняття слова-стимулу «життя» свідками голодомору та їх нащадками. Психологічний часопис, 2021. 7(9), 48-60. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1306>

## РОЗДІЛ 2.

### ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ОСОБИСТІСНОЇ ВРАЗЛИВОСТІ ЩОДО ЗЛОВЖИВАНЬ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Останнім часом все більше уваги приділяється питанням формування індивідуальної активності людини у всіх сферах її життя. Сучасне суспільство пропонує великий вибір варіантів самореалізації своїх особистісних та професійних ресурсів у різних сферах життєдіяльності. Розширюються можливості для застосування духовних і фізичних сил людини в освітній сфері. Технічний прогрес, нові форми навчання та трудової зайнятості, індустрія розваг забезпечують багатий вибір способів урізноманітнити своє дозвілля і дають змогу ефективно вирішувати як професійні, так і повсякденні завдання. Здавалося б, враховано всі інтереси та захоплення людини, мається на увазі різноманіття розвиваючих семінарів, курсів, виставок, освітніх програм, ярмарок професій, спортивних та розважальних центрів, періодичних видань з різноманітними колекціями. Однак ситуація множинності вибору нерідко супроводжується відмовою від активних пошуків себе, свого місця життя. Виникає свого роду парадокс: з одного боку, в сучасних соціокультурних умовах буття можливості для самореалізації зростають, постійно збільшуються пропозиції для повноцінного та всебічного розвитку молоді особистості, а, з іншого боку, знижується інтерес та емоційний відгук на всі нові та різноманітні форми та засоби самореалізації та проведення дозвілля.

Подібний феномен найбільш характерний для періоду юнацтва. У зв'язку з кризою особистісного становлення багато юнаків та дівчат, відчуваючи складності вибору та конструювання індивідуального життєвого шляху, відмовляються від пошуків ресурсів самореалізації. Технічні нововведення, що відкривають перед молоді людиною освітні та професійні перспективи, досить часто сприймаються як рядові та нудні, спонукають молодих людей до певної пасивності, до мінімізації когнітивних та емоційних витрат.

Протиріччя між надмірними можливостями самореалізації сучасної молоді і дефіцитарним їх використанням визначає одну з проблем психології особистості - виявлення психологічних факторів схильності до особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей.

Поряд із цим у суспільстві наростає соціокультурна напруга, посилюються агресивні тенденції, в тому числі, викликані наразі війною в Україні. Вони багато в чому зумовлені розшаруванням суспільства, зростанням агресивної тенденції, розширенням вимог до людини як суб'єкта освіти, підвищенням ризику деструктивної поведінки молоді. Ці тривожні сигнали говорять про ослаблення адаптаційних бар'єрів особистості, яка зростає та набуває досвіду у освітньому середовищі.

Однією з можливих факторів психологічної вразливості та поведінкових девіацій є нудьга. Відомо, що нудьга провокує зловживання алкоголем, наркотиками, потяг до екстремальних видів спорту, агресію, ризиковану поведінку ( D. Ferguson, A. Frankova, M.S. Levy, S. Magura, H.S. Vogel, R. Wilkinson). Як зазначає низка даних науковців, що викликає стурбованість те, що тривале переживання стану нудьги негативно впливає на психологічне здоров'я особистості молоді людини, і навіть може потенціювати асоціальну поведінку. Особливо це важливо у юнацькому віці, коли актуальним є питання пошуків життєвих смислів, формування соціальних позицій особистості. Юнацький вік є сенситивним періодом прояву нудьги, яка, безумовно, має смислову природу. Згідно теорії В. Франкла, питання сенсу життя особливо актуальне в юнацькому віці [14]. Саме на цей період життя припадає переосмислення життєвих позицій, поглядів на ставлення людини до самої себе, переоцінка смислових орієнтирів, можлива і втрата смислів.

Умовно можна говорити про нормальну і надмірну особистісну вразливість щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі.

Можна сказати, що невпевненість у собі, нездатність самотійно ухвалювати рішення, страх відповідальності призводять до «рабства», тобто залежності, свого роду «відходу від реальності» [362; 394]. Близької позиції дотримується і А.В.Котляров, який пише про те, що «залежність – це спосіб втечі від внутрішнього неблагополуччя, внутрішньої бідності до зовнішньої ілюзії краси, щастя і свята» [152, с. 12]. Залежна поведінка характерна для тих, хто не знаходить всередині себе гідної мети, і тому постійно відчуває джерело внутрішнього дискомфорту. Більш того, обтяжливність переживань посилюється під час стресових критичних ситуацій, які виникають у сім'ї чи в школі. Саме завдяки тому, що «всередині себе» погано, молда особистість робить свій вибір на користь міфічної оазису комфорту, і такою оазисом може стати що завгодно – і «хороше» і «погане» [7; 9]. Таким чином, психологічна залежність виникає як наслідок внутрішньої незадоволеності, особистісної «катастрофи», як «ілюзорне» вирішення складних життєвих проблем.

Манера поведінки, що сприяє формуванню особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі, може бути представлена у вигляді поступності, сором'язливості, репресивності, агресивності та ін. Прискоренню формування вразливості до зловживань сприяють особливості життєвої ситуації, такі як незадоволеність відносинами в сім'ї, школі, однолітками, та ін.

Особа може змінювати стан своєї свідомості певним звичним способом, переключатися з однієї речовини на іншу або поєднувати різні форми залежності. Така легкість переключення, наприклад, з однієї речовини на іншу може свідчити про те, що залежна особа відчуває найбільшу потребу в переживаннях, які штучно створюються різними стереотипними діями.

Наступним фактором особистісної вразливості щодо зловживань у освітньому просторі може бути суб'єктивно потреба в зміні стану свідомості, що може пояснюватися потребою в розвитку, в набутті нового психологічного або, навіть, духовного розвитку. Митрополит Антоній Сурожський вказував на розрізнення між духовними переживаннями таких осіб: «Спроба досягнути переживання через наркотик – вольовий акт, що покликаний досягнути штучного переживання, а духовні переживання можна досягнути або набути тільки через внутрішнє зростання. Друге: переживання, яке дає наркотик, триває стільки, скільки триває дія даного наркотику. Воно згасає разом із ним і залишає певні спогади, а той, хто пережив містичний досвід, – виходить із нього новою людиною. У результаті наркотичного досвіду залишається бажання штучно повторити такий досвід, оскільки його втрачено назавжди, містичний же досвід не створює звикання і не викликає потреби його повторювати, він завжди спрямовує людину до ближнього» [13].

Велика кількість дослідників [10; 12; 13] прийшли до висновку, що залежність визначається низкою факторів:

- потребою в контейнеруванні агресії;
- пристрасним бажанням задовольнити прагнення до симбіотичних відносин з материнською фігурою;
- бажанням послабити депресивний стан. [7].

Залежні особи ведуть невпинну боротьбу з почуттям сорому і провини, відчуттям своєї нікчемності та підвищеною самокритичності. Так, у роботах Я.Й.Вермеєра підкреслюється, що Супер-Его стає для залежної особистості нестерпним, суворим мучителем, від якого вона рятується втечею в світ наркотиків [6]. Проте, підлітковий період життя виділяється лише у суспільствах з високим рівнем розвитку цивілізаційного процесу. Існують різні назви цього періоду, наприклад: перехідний, пубертатний, отроцтво, статеве дозрівання – усі ці назви сутнісно відображають різні зміни у житті підлітка у якого з фазами біологічного дозрівання збігаються фази розвитку свідомих інтересів і товаришування на рівні «Я-соціальне», адже домінуючим середовищним розвитком означеного періоду є соціальна ситуація «ми», а базальна потреба віку – розуміння як усе влаштовано у світі. Провідний вид діяльності підліткового віку, як основна діяльність розвитку є – інтимно-особистісне спілкування з

однolitками у спільній взаємодії суспільно-корисного характеру. Що набувається у підлітка, чого не було раніше, це – почуття і бажання дорослості формування часової перспективи, транслявання психосексуальної ідентичності, здатність до рефлексування. Когнітивний розвиток, за Ж. Піаже, знаходиться на рівні формальних операцій, що дозволяє підлітку і реалізується через здатність враховувати усі варіанти і можливості ситуацій при вирішенні буденних проблем і ситуацій, прогнозувати причино-наслідковий зв'язок тощо [цит за 29].

Головною характеристикою зрілої особистості в теорії В. М. М'ясищева є система її відносин, тобто відносин і взаємодій з людьми, формування яких відбувається в процесі соціалізації. Відносини формують свідому вибірковість (пріоритет) в контактах з оточуючими, визначають ступінь інтересу, силу емоцій і бажань і виступають рушійною силою особистості. [10].

Зейгарнік Б.В. у праці «Патопсихологія» зазначала, що фактором вразливості до зловживань може бути патологічно змінені потреби, коли мова йде про порушення ієрархії мотивів. Оскільки інтереси, переживання і прагнення людини будуються в залежності від її мотивів, зміни в змісті потреб сприяють змінам будови особистості людини. Одним із найбільш яскравих проявів порушення особистості є порушення підконтрольності, критичності поведінки [3]. Таким чином, окремі особистісні властивості посилюються під впливом залежності, але структурний профіль особистості (співвідношення тих чи інших особистісних характеристик) довгі роки може зберігатися.

Наприклад, схильність до хвилювання переростає в депресивність, чутливість загострюється і проявляється у вигляді тривожності. Якщо особа була активною і чутливою, з розвитком залежності вона стає неспокійною, дратівливою, тривожною. Такі зміни не можна вважати незворотними.

Наприклад, психологічна залежність від наркотиків на початковому етапі підтримується пристрасною і не викликає фізичних страждань за відсутності наркотику. Але з часом вона починає діяти таким чином, що тільки введення певної дози наркотичної речовини забезпечує комфортний стан, а його відсутність «ламає» не тільки тіло, але й свідомість. Наведемо таблицю дії наркотичних речовин як терапії слабких сторін особистості, що була представлена Д. Гоелсом (Див.: Таблиця 1. Дія опіоїдів як терапія слабких сторін особистості за Д. Гоелсом.)

*Таблиця 1*

**Дія наркотичних речовин як терапія слабких сторін особистості за Д. Гоелсом**

<i>Дія</i>	<i>Психічний корелят</i>
Знеболювання	- почуття неушкодженості
Ейфорія	- корекція страху - корекція почуття безпорадності - корекція депресивності - звільнення від почуття провини

Заспокоєння	<ul style="list-style-type: none"> <li>- корекція гніву</li> <li>- корекція амбівалентності</li> <li>- приглушення почуття порожнечі</li> <li>- стримування неконтрольованих імпульсивних дій</li> <li>- захист від внутрішнього і зовнішнього подразнення</li> <li>- притуплення супутніх вегетативних ознак паніки і почуття стресу</li> </ul>
-------------	--

На думку доктора Д. Гоелса, наркотик у залежної людини виконує «психотерапевтичні» функції, і, втрачаючи «ліки», особа гостро переживає біль, спустошеність, роздратування і безпорадність [7]. Таким чином, таблиця, наведена вище, демонструє терапевтичні властивості наркотичних речовин, зокрема пригнічення почуття самотності, тривожності, провини, страху, звільнення від стресу тощо. Такі властивості наркотичних речовин у деяких випадках нівелюють депресивні реакції та одночасно можуть зумовити їх виникнення.

Психоаналітичний напрямок стверджує, що в умовах сучасних ринкових відносин, а точніше в їх спотвореному вигляді, суб'єкт соціокультурного простору може забути про цінності людських відносин, замінює їх штучними «ілюзорними» засобами [12]. Є.Фромм зазначає: «Наша цивілізація пропонує багато заміників, які допомагають людям не усвідомлювати своєї самотності: по-перше, суворий шаблон бюрократизованої, механізованої праці, який допомагає людям залишатися поза усвідомленням своїх основних людських бажань, прагнення до трансценденції та єдності. Оскільки один цей шаблон не може впоратися з завданням, молода людина, що тільки формує свій світогляд намагається подолати неусвідомлений відчай за допомогою шаблону розваг, пасивного споживання звуків і видовищ, пропонованих розважальною індустрією, а також компенсувати це задоволенням від покупки нових речей та швидкої заміни їх іншими. Треба розуміти так, «... людські відносини не мають певної цінності – «пропозиції», тому не мають, відповідно, і «попиту» на них. Людські відносини (живе) замінюються відносинами до машин – комп'ютерів, смартфонів, автомобілів і т. д. (мертве)». [11].

Отже, до психологічних факторів особистісної вразливості щодо зловживань у освітньому просторі можна віднести і різноманітні легкі наркотичні засоби, що дозволяють досягти бажаного внутрішнього комфорту шляхом заміщення живого контакту, який вимагає від молоді особистості певних зусиль, на неживий. Так, школяр, у сучасному мінливому та базово небезпечному середовищі, спотвореному війною в Україні, сповнений внутрішніми конфліктами, здатен віднаходити пасивні способи їх розв'язання, компенсуючи внутрішню спустошеність штучними засобами.

Ще одне пояснення, яке можна віднести до факторів особистісної вразливості щодо зловживань знайдено в роботах психолога екзистенціального напрямку В.Франкла у праці «Людина в пошуках сенсу», де зазначається, що питання про сенс життя хвилює кожну людину. Про нього свідчить напруга між тим, «хто я є» і «ким я повинен стати», між реальністю та ідеалом, між буттям і покликанням. Духовні пошуки людини відображають рівень її свідомості по відношенню до життя. Людина, яка вважає своє життя безглуздом, не тільки нещаслива, вона, взагалі, навряд чи придатна до життя. Якщо людина не може навести докази на користь життя, то рано чи пізно у неї виникнуть думки про самогубство. Сенс життя

кожної конкретної людини виявляється, а не придумується. Сенс існує не сам по собі, а в тій чи іншій ситуації для конкретної людини. Він унікальний. Сумніви у сенсі життя відображають істинно людські переживання, вони є ознакою людини в самій людині, оскільки тільки людина замислюється про сенс свого існування, сумніваючись у ньому. Проблема сенсу життя іноді може буквально «заволодіти» всією людиною.

Але все одно життя висуває свої вимоги. Якщо людина забуває мету та захоплюється засобами, у неї виникає «невроз вихідного дня» або, як пише В.Франкл, «смысловий вакуум» – відчуття порожнечі власного життя. Саме цей стан змушує людину «тікати від реальності», призводить до виникнення залежності, щоб врятуватися від жаху цієї порожнечі [12, с. 306] Так, формування вже залежності може виступати як порятунком від страху смерті та одночасно наближує особистість до неї. Наприклад, суб'єкт, що є залежним від наркотичних препаратів, «психологічно помирає», адже втрачає сенс життя, його можливості та перспективи.

Як помітити і визначити поведінкові патерни залежності і залежної поведінки, які види і критерії для їх констатації.

- 1) Розлади харчової поведінки (булімія, анорексія, голодування).
- 2) Хімічні залежності (наркоманія, зловживання психоактивними речовинами, алкоголізм, куріння).
- 3) Азартні ігри - залежність від азартних ігор (азартні ігри та комп'ютерна залежність зазвичай розділені).
- 4) Релігійний фанатизм, сектантство.

Перші три з цих видів залежностей забезпечують легкий і швидкий спосіб отримати яскраві позитивні емоції. Четвертий вид залежної поведінки допомагає залежному відчувати себе причетним до чогось значного, отримати своєрідний аналог сім'ї, який повністю схвалює і підтримує його (субмісія прийняття і розуміння).

Спостерігати та діагностувати залежну поведінку підлітків не складно. Можемо помічати деякі зміни в поведінці і емоційно-почуттєвому стані – проблеми в школі, куріння, вживання алкоголю є його очевидними ознаками, які вимагають негайного активного втручання. Набагато ефективніше і важливо виявити і усунути фактори ризику і умови, які сприяють виникненню залежностей, аніж боротися з її проявами.

Для усвідомлення картини і розуміння мультифункціональності видів і форм залежності проведемо дискурс-аналіз наявних класифікованих форм у працях дослідників, що вивчають і здійснюють сучасне моніторингове констатування нових форм і видів залежностей у соціокультурному, константному та віртуальному просторі (див табл. 2).

## Види і форми залежності: дискурс-аналіз

Залежності	
Хімічні (фармакологічні)	Нехімічні (психологічні, особистісні)
<b>Фокус впливу</b> – психологічно-активні речовини (ПАР) (фізіологічна залежність від регулярного вживання)	<b>Фокус впливу</b> – поведінкова (поведінкова залежність)
<input type="checkbox"/> Наркоманія <input type="checkbox"/> Алкоголізм <input type="checkbox"/> Зловживання ПАР <input type="checkbox"/> Паління	<input type="checkbox"/> Гемблінг (ігрова залежність) <input type="checkbox"/> Залежність від комп'ютера <input type="checkbox"/> Залежність від азартних ігор <input type="checkbox"/> Трудоголізм <input type="checkbox"/> Харчова залежність (межова форма хімічної і нехімічної адикції, проявляється у формах, голодування або переїдання)
<b>Соціально-прийняті форми наркоманії</b> (загальної залежності)	<b>Соціально-небезпечні форми наркоманії</b> (загальної залежності)
<input type="checkbox"/> Духовні практики <input type="checkbox"/> Медитація <input type="checkbox"/> Шопоголізм <input type="checkbox"/> Екстремальні види спорту <input type="checkbox"/> Екстремальні «селфі» <input type="checkbox"/> Переїдання	<input type="checkbox"/> Зловживання психоактивними речовинами <input type="checkbox"/> Клептоманія <input type="checkbox"/> Азартні ігри

Отже, говорячи про залежну поведінку можемо наголосити, що множинність їх типологій і видів досить розгалужена, а отже протокольних впливів досить утруднено дотримуватись, так, як дуже багато індивідуальних, соціально-психологічних факторів потрібно ураховувати для складення вирівнювального плану корекції та соціалізації у молодому віці.

Відсутність внутрішньої опори спонукає особистість шукати допомогу, об'єкт опори і віри в себе у інших формах взаємодії, підтримки і прийняття. Що почасти є наслідком умов і факторів середовища в якому зростає молода особистість. Найчастіше такий рух починається у підлітковому віці, якщо перераховані вище фактори були наявними у період дитинства. Матимемо траєкторію руху у напрямку розвитку шляху залежності хімічної чи нехімічної. Існує вікова пріоритетність домінування і прояву нехімічних (поведінкових) форм залежності (див. табл. 3).

## Вікова пріоритетність поведінкових патернів залежності

Поведінкові патерни відхиляючої поведінки	Віковий період		
	Діти Підлітки	Дорослі	Люди старшого віку
Агресія (фізична, вербальна)	+++	+++	+
Аутоагресія (схильність до трансляції суїцидальних намірів)	++	+++	++
Зловживання ПАР (хімічна залежність)	++++	++++	+
Порушення харчової поведінки (анорексія, булімія)	++++	+	
Комунікативні девіації (аутистична, відсторонена поведінка, відмова від спілкування, бойкот)	+++	+++	++
Характерологічні реакції (акцентуації)	++++		
Аморальна поведінка (демонстративність у поведінці, суперечливість прийняти нормам і правилам соціуму)	+++	+++	+
Аномалії сексуальної поведінки (трансляція еротизованої взаємодії )	++	+++	+
Неестетична поведінка (асиметричний одяг, кудлата зачіска, брудний вигляд)	+++	++	+

\* **Примітка:**++++ – даний патерн нормативно/специфічний для віку

+++ – проявляється часто; ++ – іноді зустрічається; + – рідко зустрічається.

З представленої таблиці можемо констатувати, що найбільш сприятливим для виявлення особистісної вразливості щодо зловживань та дослідження є саме підлітковий вік. Проаналізувавши вікову пріоритетність поведінкових залежностей можемо констатувати, що найчастіше фактори особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі транслуються у підлітковому віці.



Теоретичний аналіз дозволяє виділити основні аспекти поведінкової норми, патології та девіації. Так, науковець та дослідник В.Д.Менделевич [8] виділяє такі аспекти як: правовий, віковий, гендерний, моральний, естетичний, етнокультурний та професіональний.

Враховуючи траєкторію нашого дослідження, особлива увага щодо вивчення психологічних фактів особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі приділялася саме віковому, моральному та естетичному аспектах.

Характерними рисами саме підліткового віку є чутливість, часта, різка зміна настрою, побоювання насмішок, зниження самооцінки. У більшості підлітків з часом це проходить само по собі, декому потрібна допомога психолога [3]. Акцентаціями у психології прийнято називати загострення окремих рис характеру та може бути екстрапольовано у суб'єктів освітнього простору на різних рівнях: на рівні конативному – конфлікти з дорослими і однолітками; на афективному рівні – депресія, дисфорія, страхи, тривожність.

За дослідженнями вчених, емоційні розлади є прерогативою дівчат, а порушення поведінки в чотири рази частіше спостерігаються у хлопців.

Не викликає сумніву, що будь яка поведінка, яка має певні характерологічні ознаки залежності має скоріш за все не зовнішній вплив, а внутрішню готовність і сприятливий ґрунт для укорінення і розвитку.

Гармонійна доросла особистість прагне до незалежності і свободи. Залежна особистість інфантилізована, не бажає дорослішати, брати відповідальність за власне життя і комфортно відчуває себе з об'єктом залежності.

Отже, найбільш вразливими до розвитку, дебюту і прояву залежності є саме підлітковий вік. Наразі, сьогодення диктує свої вимоги, руйнування стереотипів поведінки - все це присутнє в українському суспільстві. Це є однією з причин песимізму, розчарування, невпевненості підростаючої людини у завтрашньому дні. Серед різних вікових груп підлітковий контингент виявився найбільш інтолерантним до негативних соціально-стресових впливів. Не маючи достатньо розвинені життєві навички, не вміючи обирати ефективні способи зняття психологічної напруги, підлітки не справляються з численними проблемами. Це призводить до дезадаптивної та саморуйнівної поведінки, у тому числі до особистісної вразливості щодо зловживань та залежностей у освітньому просторі, що є нормотиповим для особливостей психічного розвитку підлітка. Підлітковий вік – це «перехід» місток до дорослого життя, який багато дослідників називають «критичним», адже залишає відбиток на усьому подальшому розвитку людини. У цей період активно дозрівають і формуються структур свідомості і самосвідомості (свідомого самоусвідомлення), що визначають життєві стратегії, самостійність та ініціативу у встановленні цілей, здатність до самореалізації – окреслюється ядро майбутнього світогляду.

Формування особистості сучасного підлітка відбувається на тлі соціальних, економічних і політичних змін у сучасному суспільстві, в якому як позитивні сторони щодо всебічного формування ядра світогляду є свобода думки, вільне поширення інформації, розширення сфери культурно-освітньої взаємодії і т.н.) проте вступають у конфлікт з негативними (політичні та економічні проблеми, зміни в духовному житті суспільства) [4].

Серед мотивів, що сприяють особистісній вразливості щодо зловживань та залежностей у освітньому просторі можна виділити наступні [6]:

1) атарактичні мотиви (досягнення психологічного комфорту і розслаблення); атарактичні мотиви – психоактивні речовини використовуються для пом'якшення стану емоційного напруження, тривоги, депресії, страхів, невпевненості – ціль корекція емоційних проблем;

2) субмісивні (покірні) мотиви – прагнення до приналежності та схвалення групи, вплив референтної групи) – ціль отримати специфічне фізичне задоволення;

3) гіперактивація (підняття тону і самооцінки) прагнення підвищити власну активність, настрій;

- 4) псевдокультурні (демонстрація якоїсь якості, наприклад, поведінки дорослих);
- 5) когнітивні (цікавість) у кожного є звикання, схильність, але не у кожного формується залежність;
- 6) гедоністичні (прагнення отримати задоволення тут і зараз).

Найчастішими внутрішніми мотивами осіб підліткового віку, вчені обґрунтовують саме атарактичні, субмісивні та гедоністичні психологічні (внутрішні мотиви).

Формування безпечного освітнього середовища є одним із пріоритетних завдань діяльності психологічної служби системи освіти. На необхідність системної і цілеспрямованої діяльності практичного психолога, соціального педагога щодо реалізації цього завдання вказують і нормативні документи. Так, однією з цілей Стратегії є ефективне психологічне забезпечення освітнього процесу – створення в закладі освіти умов, які сприяють охороні психічного здоров'я учнів та педагогів, надання їм психологічної та соціальнопедагогічної підтримки [10].

При цьому зазначено, що реалізація цієї цілі передбачає удосконалення механізму психологічного супроводу освітнього процесу. Психологічну службу визначено також одним із компонентів моделі здорової школи як складової загальнодержавної програми «Здорова Україна», зокрема, вказано, що шкільний психолог «підтримує у складних ситуаціях та дбає про добробут у школі» [11].

У Швеції проблеми залежностей неповнолітніх порушуються на державному рівні, створюються тимчасові об'єднання із членів зацікавлених організацій, але основна робота спрямована на соціальних працівників територіального рівня. Ця робота спрямована на осіб та їх сім'ї, які зловживають алкоголем.

При наркологічних службах територіального рівня функціонують:

- А-клініки (амбулаторні за особистим бажанням);
- лікарні-інтернати, гуртожитки для неповнолітніх;
- диспансери;
- групи АА (групи анонімних алкоголіків).

Персонал клініки – це соціальні працівники та лікарі, які надають консультації один на один, групову роботу, відвідування сім'ї та медикаментозну підтримку. Лікарні-інтернати призначені для одужання та повернення до здорового способу життя, а пацієнти вимушено проходять лікування. Ми проводимо амбулаторне лікування тих, кого не влаштовує амбулаторне лікування. Їх приймають у повній відстороненості від їх нормальної життєдіяльності та соціального середовища. Основними напрямками роботи соціальних працівників для клієнтів є:

- обслуговування;
- співпрацювати з родиною, родичами та колегами в реабілітаційній та корекційній роботі;
- медична допомога;
- соціальна підтримка з більшою соціальною підтримкою.

Профілактичні заходи у США спрямовані на соціальне пристосування до навколишнього середовища з розв'язанням індивідуальних проблем свого розвитку, усвідомленням особистісних позитивних якостей і формуванням здорового способу життя.

Відомими профілактичними програмами цієї країни є програма «Модель з використанням місцевого лідера», програма формування життєво важливих навичок.

У Великобританії профілактична робота з підліткового алкоголізму базується на моделі М.Бекера з врахуванням особливостей кожного приймати для себе рішення («7 стадій успішного вибору»). Цікавою, є програма з подоланням існуючого романтизму підлітків до алкоголю, називається програма «*adolescent alcohol prevention trial*». Ця програма розрахована на учнів 5 – 7 класів з такими двома стратегічними лініями. Перше - формування стійкості (здатність відмовитися від пропозиції випити за будь-яких обставин), а друге - стратегії корекції та виправлення неправильних уявлень про алкоголь та зловживання ним. [1]

У німецьких закладах освіти профілактична робота від залежностей здійснюється з опорою на формування захисних факторів особистості, це розвиток почуття гумору, внутрішній самоконтроль, цілеспрямованість, розвиток поваги до норм сім'ї, школи і суспільства, формування позитивізму до навколишнього середовища.

У Польщі профілактика алкоголізму ведеться у ігровій формі за програмою Яцека Моравські «Дякую, ні!», у якій пропагандистські заходи змінилися на дію і співчуття. Первинна профілактика впроваджується ще у молодшій школі закладів освіти за принципом системності.

За даними європейського опитування учнівської молоді «ESPAD» проведеного Українським інститутом соціологічних досліджень ім. Яременко, переважна більшість опитаних представників молодого покоління України має досвід знайомства з алкогольними напоями, причому активне вживання алкоголю збільшується в міру дорослішання підлітків і притаманне як хлопцям, так і дівчатам. Реальним виходом із цієї ситуації сьогодні є активне залучення до профілактичної роботи соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів загальноосвітніх шкіл, інших освітян, батьків.

Залучення фахівців до профілактики дасть найбільшу можливість підтримувати постійний контакт з дітьми, впливати на їхню свідомість, поведінку, розвиток, світогляд, спостерігати ті поведінкові відхилення (чи встановлювати норми), до яких батьки зазвичай не можуть торкнутися, формувати правильні. Ставлення учнів до особистого здоров'я.

Залучення дітей і молоді до вживання алкогольних напоїв визначається багатьма життєвими обставинами, внутрішніми та зовнішніми чинниками кожної особистості, що суттєво затрудняє роботу з профілактики алкоголізму та вживання алкоголю в цілому.

Розглянемо суть профілактики з позиції різних наук. Профілактика з позиції філософії – це попередження виникнення процесу, явища чи дії, у перекладі з грецької означає запобіжний. У медицині цей термін розуміється як система науково обґрунтованих заходів, спрямованих на запобігання захворюванням, а також на зміцнення здоров'я. Профілактика захворювань має коріння ще у давніх цивілізаціях Стародавньої Індії, Риму, Греції, але науковий підхід до вивчення цього процесу розпочався у ХІХ столітті, саме у цей період з'являється розуміння значення профілактики і її зв'язку з медициною.

У психології під профілактикою розуміють практичні дії. «Це система заходів, спрямованих на вивчення психічного впливу на людину, властивості її психіки та профілактику психічних і психічних захворювань». У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 року) визначається термін «соціальна профілактика» 14 як вид роботи задля виявлення та запобігання поширення негативного соціального явища [17].

Дослідники Л.Т.Тюття та І.Б.Іванова вважають соціальну профілактику технологією з комплексом взаємопов'язаних заходів [15]. Згідно праць В.М.Оржеховської, профілактика може бути первинною, вторинною і третинною. Соціально-педагогічна профілактика - це система соціально-педагогічних заходів, спрямованих на створення оптимальних соціальних умов для розвитку дітей і підлітків та сприяння прояву різних видів активності (за Овчаровою Р.В.) [21].

Профілактичні заходи поділяються на дві групи. Один – це загальнодержавний захід як система заборон і обмежень, інший – захід із залученням громадськості. Наш глобальний досвід у профілактичних діях включає шість основних підходів: інформування, навчання справляння з емоціями, протидія поведінці, розвиток життєвих навичок, посередництво альтернативних видів діяльності та зміцнення здоров'я. Корисний підхід полягає в тому, що збільшення знань про шкоду та наслідки алкоголю є достатньо ефективним фактором регуляції поведінки підлітків.

У освітніх закладах інформаційний підхід має переважаючу роль, але всі програми за цим підходом відрізняються тільки тактикою проведення. Вони не вважаються повною мірою ефективними, оскільки підлітки забезпечуються частковою інформацією і можна

прослідкувати тактику залякування, страх, що 15 не зовсім прийнятно для дітей. Тим більше вони не завжди ефективні з підлітками і молоддю, тому що у підлітків є потяг до невідомого і ризикованого; їм важко повною мірою усвідомити і передбачити негативні наслідки з позитивного часопроведення; інформація про алкоголь переважно не співпадає з досвідом підлітків, тому частіше інформаційний підхід тільки викликає зневагу і недовіру.

Тому кожна дитина не тільки має право знати, що приносить користь, а й право не знати, що приносить шкоду. Профілактичні програми, засновані на інформаційних підходах, є лише одним із рушіїв зниження особистісної вразливості щодо зловживань у освітньому просторі. Більшість із цих програм не спрямовані на реальну зміну поведінки, і їхній ефект є дуже короткочасним.

Навчання поводженню з емоціями спрямоване на розвиток навичок розпізнавати власні емоції та переживання та розвивати емоційну сферу. Діти, які не вміють розпізнавати свої емоції, не вміють виражати свої бажання та почуття, не навчені приймати рішення, мають низьку самооцінку та є об'єктами залежності, жорстокого поводження та інших відхилень.

Щодо ефективності профілактичних процесів розглядаються такі позиції:

– У рамках профілактики слід формувати у молоді правильне соціальне ставлення до залежності та традицій.

- Профілактична діяльність має бути змодельована та базуватися на врахуванні індивідуальних проявів особистості кожного підлітка.

- Профілактична діяльність має базуватися на позитивних і специфічних сторонах особистості кожної молодої людини.

Отже, соціальна установка неповнолітніх є одним із найважливіших факторів розвитку формування особистісної вразливості у освітньому просторі. Це повний набір стимулів, потреб і напрямних векторів для індивідуальної діяльності.

Формування установки важливе тим, що встановлює позитивне ставлення особи до цього явища, а не його негативні сторони. Тому важливою є зміна соціальних установок підлітків, що є каталізатором профілактики формування залежностей. Це можливо за таких умов:

1. Розвиток мотиваційних комплексів і реконструкція ієрархії потреб на основі індивідуального прояву молоді.

2. Розвиток навичок світогляду, соціальної перспективи та рефлексії, формування здатності до соціальної відповідальності.

3. Проектування змістовного дозвілля та спілкування в групах молоді.

Мотивація до змін – новий напрямок у психологічній профілактиці uzалежнень. Мотиваційний діалог був розроблений В.Р. Міллер Він ґрунтується на теорії когнітивного дисонансу та покликаний стимулювати сприятливе ставлення до змін. Його метою є формування, підтримка і посилення мотивації на повну відмову від залежності.

Формування мотивації залежить від стилю роботи психолога, як в індивідуальному форматі, та і стилю ведення групової роботи. Науковцями розроблено основні принципи мотиваційного інтерв'ю з конкретними прикладами того, що психолог повинен застосовувати у процесі мотиваційного діалогу[12; 13].

Мотиваційний діалог – це неконфронтаційний спосіб ведення бесіди і взаємодії з особою, що допускає передачу інформації у формі, яка уникає або знижує опір клієнта. Мотиваційний діалог – це особлива техніка консультування, коли консультант стає помічником у процесі змін і висловлює прийняття пацієнта[2].

Важливим є прагнення психолога до того, щоб його питання не сприяли проявам опору у клієнта. Із цією метою слід уникати навішування ярликів і «загрозливих» питань.

Постановка питань в неконфронтаційному стилі дозволяє залучити клієнта до обговорення проблеми залежності і підвищити мотивацію до її позитивного вирішення [2].

Основою успіху при обговоренні з клієнтом його проблем, пов'язаних із залежностями, є емпатичний стиль, який є основним компонентом мотиваційного діалогу [4; 5].

Сутністю мотиваційного діалогу вважається положення про те, що імпульс до зміни поведінки виникає з власних мотивів самого клієнта, і він сам починає говорити про необхідність змін. Обставини не можуть змусити його змінитися, якщо він сам цього не хоче.

У процесі мотиваційного діалогу психологу рекомендується:

1. Виявляти емпатію і підтримку.
2. Ставити відкриті запитання.
3. Відображати стан пацієнта.
4. Ставити запитання в незагрозливій формі, щоб уникати прояву опору і мотивувати пацієнта до змін.
5. «Викликати» на розмову про зміни, дозволяючи пацієнту представити аргументи на користь цих змін.

Дослідження особистісної вразливості щодо зловживань та формування залежностей у освітньому просторі показали, що застосування мотиваційного діалогу більш ефективно порівняно з традиційним конфронтаційним підходом. Сьогодні доведена ефективність його застосування в роботі з іншими залежностями (азартними іграми, курінням) та проблемами здоров'я [5].

### Література

1. Волкова Н. П., Конфлікти у педагогічному колективі закладу вищої освіти: причини виникнення та шляхи запобігання. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. № 1 (17)113-123. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-15.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Кручак О. Володіти собою - найбільша влада : заняття з елементами тренінгу. Психолог, 2016. № 5-6. С. 19-22.
4. Лансер Д. Созависимость для чайников. Киев : Диалектика, 2021. 448с.
5. Лист Гарварда про психічне здоров'я. (2004). Залежний мозок. URL : [http://www.health.harvard.edu/mind-andmood/the\\_addicted\\_brain](http://www.health.harvard.edu/mind-andmood/the_addicted_brain).
6. Литвинчук Л.М. Невротичність як предиктор формування психічних порушень осіб з соматичною патологією. Вісник Київського інституту бізнесу та технологій. Київ, 2020. № 2(44) С.56-64. <https://herald.kibit.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/101/90>
7. Литвинчук Л.М. Соціальні патології особистості як технологічні адиктивні тенденції сучасного соціокультурного середовища / Литвинчук Л.М// Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки / [гол. ред. О. Ф. Волобуєва]. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2019. № 2(13). С.158-170.
8. Методичні рекомендації щодо впровадження циклограм діяльності працівників психологічної служби : метод. рек. / авт.-упор.: В. М. Горленко, Ю. А. Луценко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук ; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 132 с.
9. Методичні рекомендації щодо організації просвітницької роботи з профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед підлітків та молоді в установах Державної кримінально-виконавчої служби / [за ред. Т. Л. Лях; Авт. кол. : Журавель Т. В., Лях Т. Л., Скіпальська Г. Б., Чорна Ю. О.]. – К. : ТОВ «ОБНОВА КОМПАНІ», 2013. – 36 с
10. Психологічний супровід формування демократичних засад та профілактики і розв'язання конфліктів у закладі освіти / авт. кол.: В. М. Горленко, І. В. Марухина, В. Г. Панок, В. В. Предко, В. В. Рибалка, Д. Д. Романовська, Н. В. Сосновенко; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : Ніка-Центр, 2021. – 168 с.

11. Технологія проведення профілактичного тренінгу в умовах шкільного середовища. Профілактика алкогольних та наркотичних проблем. Навчально-методичний посібник. / Вієвський А. М., Лепеха К. І., Балакірева О. М., Дивак В. В., Дмитришина Н. А., Жданова М. П., Олійник І. М., Панок В.Г., Сидяк С. В. Київ, 2014. 60 с.
12. Anderson, E. L., Steen, E., & Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>.
13. Castells M. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age* / M. Castells. – Cambridge: Polity, 2012. – 200 p.
14. Danah M. Boyd, Nicole B. Ellison. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship [Electronic resource] / M. Boyd Danah, Ellison B. Nicole // *Journal of Computer-mediated communication*, 2007, Vol. 13, p. 210-230. - Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>.
15. Goldberg I. Internet Addictive Disorder [Electronic resource] / I. Goldberg. – Available from: <http://www.psychom.net/iasg.html>. 168. Greenfield D. N. Virtual Addiction: Sometimes New Technology Can Create New Problems [Electronic resource] / D. N. Greenfield // – [Cited 2010, 8 Dec.]. – Available from: [www.virtualaddiction.com/pdf/nature\\_internet\\_addiction.pdf](http://www.virtualaddiction.com/pdf/nature_internet_addiction.pdf).
16. Tracil R., Chester A., Reece J., Xenos S. The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. / *Journal of Behavioral Addiction* - No 3(3). – 2014. – P. 133-148.

### РОЗДІЛ 3.

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПІДЛІТКІВ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Проблема розвитку соціального інтелекту підростаючого покоління нині набула особливої актуальності у зв'язку з тенденціями глобалізації, інтеграції, масової інформатизації, соціально-економічною нестабільністю, бойовими діями на території нашої країни – змінюється соціальний простір, а також роль і значущість людини в ньому.

Інтерес дослідження саме до підліткового вікового періоду пояснюється тим впливом, який надають взаємини підлітка з однолітками та дорослими на його соціальну адаптацію, причому не лише на поточному етапі розвитку, а й у довгостроковій перспективі. Доведено, що досвід позитивних взаємин у дитинстві – необхідна умова успішної соціалізації, що сприяє розвитку соціального інтелекту в майбутньому (Т. Ковен, Д. Е. Уокер, Т. Варго) [4].

Саме в цьому віці йде активне формування соціального інтелекту особистості, що передбачає розвиток у підлітка здатності розуміти себе, свою поведінку, поведінку інших людей і вибудовувати ефективну взаємодію, допомагає своєчасно та конструктивно вирішити актуальні завдання, що стоять у цьому віковому періоді. Розвиток соціального інтелекту є необхідним для оволодіння підлітком регуляцією поведінки у взаємодії з оточуючими людьми, успішної адаптації до міжособистісних взаємин і соціалізації загалом [14].

Поняття «соціальний інтелект» у сучасній психології знаходиться у процесі вивчення та розвитку. У спробах формулювання точного визначення «інтелект» вчені продовжують стикатися з багатьма труднощами. Термін утворений від давньолатинського слова «intellectus», і перекладається українською мовою як «відчуття», «розуміння», «розум» [5].

Вперше поняття «інтелект» було описано Ф. Гальтоном наприкінці 19 століття. Він вважав, що всі можливі інтелектуальні здібності людини генетично зумовлені, значення зовнішніх умов розвитку, а саме навчання і виховання, слід розглядати як вторинне. Підхід Ф. Гальтона створив вектор розвитку психологічних концепцій на багато років уперед. А Дж. Кеттелл і А. Біне – творці перших тестів інтелекту, спеціально акцентували увагу, що вони вивчають залежні від умов здібності людини. У результаті деякі психологи (А. Біне, Ч. Спірмен, Л. Термен) стали називати інтелектом те, що вимірюється інтелектуальними тестами [4].

Інтелект – це здатність особистості до пізнання, осмислення та вирішення завдань. Поняття «інтелект» поєднує у собі всі пізнавальні процеси індивіда, такі як уяву та сприйняття, відчуття, пам'ять, мислення та уявлення [ 2 ].

Уперше поняття «соціальний інтелект» було описано у 1920 році у роботі Е. Торндайка. Вчений визначав його як здатність людини розуміти людей і розумно взаємодіяти з ними, надавши основу брати до уваги поведінковий та когнітивний аспекти соціального

інтелекту. Е. Торндайк вважав, що інтелект можна поділити на три види: соціальний інтелект, абстрактний інтелект (здатність розуміти абстрактні вербальні та математичні символи та робити дії з ними) і конкретний інтелект як здатність визначати та розуміти матеріальні предмети, здійснювати з ними якісь дії [7].

Соціальний інтелект як індивідуально-психологічна особливість особистості безпосередньо впливає на *ефективність міжособистісної взаємодії*. На сучасному етапі людині доводиться досить швидко реагувати на зовнішні зміни, постійно розвиватися і самовдосконалюватися, актуалізуючи свої можливості, щоб бути затребуваною. Саме соціальний інтелект є провідним компонентом успішності включення людини в соціальне життя суспільства, становлення фахівця соціальної сфери та управління, організатора та учасника функціонування сучасних комунікативних систем та інтеракцій.

Соціальний інтелект дозволяє постійно вдосконалюватися, швидко адаптуватися до умов і вимог, що змінюються, глибше розуміти партнера по взаємодії та спілкуванню, прогнозуючи його і свою поведінку. Соціальний інтелект створює сприятливі передумови для саморозкриття, самореалізації, самодостатності та толерантності особистості, що забезпечує актуальність соціального інтелекту як предмету дослідження психологічної науки.

Проблема вивчення інтелекту має історичне та конкретне наукове підґрунтя. Вивченням цього феномену займалися такі закордонні вчені, як О. Конт, Е. Торндайк, Г. Олпорт, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Браун, Р. Ентоні та ін. [1; 2; 7; 9; 10; 13].

Критерії, методи та методики оцінки соціального інтелекту інтенсивно розробляються сучасними вченими різних країн світу, які представляють різні наукові школи (Р. Бар-Он, Х. Вайсбах, У. Дакс, Д. Карузо, Дж. Майєр, Г. Орме, Р. Стергнберг, П. Селовей, М. Холл, О. Джон, С. Космітський та ін.) [11; 12; 13; 15; 16]. Результати цих розробок знаходять широке застосування в прикладних дослідженнях вітчизняних педагогів і психологів (Е. Івашкевич, О. Слободянюк і Г. Радчук, Т. Яновська, Т. Павленко та ін.) [4; 5; 6].

У сучасній психологічній літературі проблема соціального інтелекту нерідко об'єднується з проблемою вивчення соціальних емоцій, тобто дослідження емоційної сфери дитини. В сучасній педагогіці та психології результати експериментальних досліджень емоційної сфери особистості розглядаються такими авторами як Р. Вудвортс, Г. Ліндслей, П. Фресс, Я. Рейковський, К. Ізард. У цих наукових працях, зокрема, відзначається, що емоції впливають на актуалізацію та накопичення індивідом власного соціального досвіду [4].

Як відомо, поняття інтелекту багатозначне та визначається через такі поняття як розум, мислення, розуміння, пам'ять та ін. Проблему інтелекту можливо розглядати як проблему готовності та здатності особистості здійснювати діяльність з метою забезпечення свого стійкого «збалансованого» існування.

Соціальний інтелект – це здатність будувати конструктивні взаємини, долати перешкоди, що виникають; управляти своїм емоційним станом, що зумовлює майбутній успіх.



Підліткам потрібно засвоїти різні варіанти процесу міжособистісної взаємодії в процесі оволодіння необхідних засобів спілкування, тобто результатом корекції має стати побудова підлітком системи оптимізації спілкування [ 6 ].

Слід зазначити, що спілкування з однолітками – провідний тип діяльності у цьому віці. Саме тут освоюються норми соціальної поведінки, норми моралі, тут встановлюються взаємини рівності та поваги один до одного. Якщо підліток у школі не може знайти системи спілкування, що задовольняє його, він часто «йде» зі школи, зрозуміло, частіше психологічно, хоча не так вже й рідко і буквально [11; 14].

Головним у школі для підлітка стає спілкування. Діти спілкуються, їхні взаємини будуються на кодексі товариства, повної довіри та прагнення до абсолютного порозуміння. У цей час навчальна діяльність для підлітка відступає на другий план. Центр життя переноситься з навчальної діяльності, хоча вона і залишається переважною, у діяльність спілкування. Головне відбувається на перервах. Туди виплескується найпотаємніше, надстрокове, невідкладне.

Цікаво складається система взаємин з учителем: те місце, яке підліток займає всередині колективу, стає навіть важливішим, ніж оцінка вчителя. У спілкуванні здійснюється здатність до децентрації (вміння зрозуміти думку іншої людини, відрізнити свою думку від інших можливих), що і становить основу соціального інтелекту. Саме тут відбувається засвоєння моральних норм, освоюється система моральних цінностей. У цьому віці формується самопізнання, комунікативні здібності, збільшується потреба спілкування з однолітками, що визначає сензитивність підліткового віку у розвитку соціального інтелекту [4; 8; 9].

**Психологічний супровід** цього процесу є надзвичайно важливим і актуальним завданням, яке постає як комплексна технологія підтримки та допомоги дитині у вирішенні завдань, що стоять перед цим віком.

Супровід у психолого-педагогічному сенсі найчастіше сприймається як метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень на різних ситуаціях життєвого вибору. Супровід – це взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного.

Під психологічним супроводом розвитку соціального інтелекту дослідники розуміють цілісну технологію взаємодії між учасниками освітнього процесу (педагогами, психологами, дітьми, батьками), спрямовану на вирішення певних специфічних проблем дитині, створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку дитини на кожному віковому етапі [4].

Підліток у психолого-педагогічній взаємодії виступає одночасно в ролі об'єкта і суб'єкта самовиховання і саморозвитку. При цьому об'єктом є не сам підліток, а його якості, способи дії, умови його життя. Під діяльністю супроводжуючого (психолога) розуміється система організаційних, діагностичних, просвітницьких та розвивальних заходів для всіх суб'єктів освітньої установи [12].

Також для розвитку соціального інтелекту в умовах освіти підлітків особлива увага приділяється:

1. Особистості педагога (володіння високим рівнем психологічної та соціальної компетентності, можливість цілеспрямованого формування у дітей соціального інтелекту, у тому числі у процесі професійної підготовки фахівця). Це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм. Професійна компетентність педагога включає перелік знань, умінь та навичок, потрібних для виконання педагогічної діяльності.

2. Формуванню психолого-педагогічної компетентності батьків. Педагоги, психолог і батьки разом намагаються знайти найбільш ефективні способи вирішення актуальних завдань підлітка у процесі освіти. Визначають зміст та форми педагогічної освіти, організують роботу щодо спільної діяльності батьків та підлітків, створюють сприятливі умови для освіти дитини та розвитку соціального інтелекту.

3. Розвивальній та корекційній роботі з дітьми. Основними завданнями роботи з дітьми стають навчання дитини орієнтуватися в міжособистісній ситуації, розвивати здібності, розуміти свої та чужі психічні стани, оцінювати взаємопов'язаність своїх дій та дій інших людей, аргументувати та передбачати свою поведінку. Педагог шукає різноманітні форми проведення занять, нові форми яких відрізняються від стандартних методів та засобів.

#### **Основними напрямками роботи психологічного супроводу є:**

1. Діагностика – отримання своєчасної інформації про індивідуально-психологічні особливості підлітків, відстеження динаміки процесу розвитку, потрібної для надання своєчасної психологічної допомоги дітям, їхнім батькам, педагогам.

2. Консультування – робота полягає у проведенні консультацій дітей з широкого кола питань, пов'язаних із навчанням, розвитком, особистісним та професійним самовизначенням, взаєминами з дорослими та однолітками; консультування педагогів з питань розвитку, виховання та освіти підлітків; консультування батьків з питань виховання, сімейних та міжособистісних взаємодій.

3. Розвивальна та корекційна робота – взаємодії психолога з дітьми та дорослими, що забезпечує психічний розвиток та становлення особистості підлітків, реалізація вікових та індивідуальних можливостей розвитку, а також особистісного зростання.

4. Психологічне просвітництво – підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків.

На думку вчених [4], однією з найважливіших умов ефективності системи психологічного супроводу дітей є змістовна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, **в процесі якого вирішуються такі завдання:**

1. Психологічна діагностика дитини, її інтелектуального та особистісного розвитку, адаптованість та самопочуття в колективі.

2. Створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку особистості дитини.

3. Індивідуальне консультування учасників освітнього процесу з метою вирішення труднощів, що виникають.

4. Підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків.

Значні можливості для сучасного вирішення завдань психологічного супроводу надає *система додаткової освіти* дітей, що орієнтована на вільний вибір та освоєння дітьми додаткових освітніх програм.

**Мета додаткової освіти** – розвиток мотивації дітей до пізнання та творчості, сприяння особистісному та професійному самовизначенню учнів, їх адаптація до життя у динамічному суспільстві, залучення до здорового способу життя.

**Основні завдання додаткової освіти:**

1. Інтеграція соціально-освітньої, культурно-освітньої роботи у соціумі. Результат – створення єдиного освітньо-культурного простору.

2. Підвищення активності учнів у навчально-пізнавальній діяльності. Результат – підвищення навичок комунікативної компетентності, становлення позитивних якостей особистості, підвищення самооцінки.

3. Організація культурного дозвілля серед підлітків. Результат – зниження криміногенної обстановки, профілактика девіантної поведінки, підвищення культурного рівня, формування ціннісних орієнтацій [3].

Програма додаткової освіти розширює компонент освіти. У той час, коли дитина перебувати в школі, переважно діяльність педагогів спрямована на розвиток загального інтелекту та здібностей дітей (знань, умінь, навичок) – це ресурс, який дитина може використовувати у вирішенні завдань соціалізації. Свій вільний час дитина може використовувати як додатковий ресурс індивідуального розвитку. Додаткова освіта може сприяти створенню умов соціальної адаптації та розвитку соціального інтелекту підлітка.

Найважливішою психолого-педагогічною умовою розвитку соціального інтелекту є зміст та форми соціальної активності суб'єкта, яка, у свою чергу, народжується у процесі спілкування дитини з людьми, що оточують. У закладах додаткової освіти спілкування між дитиною та дорослими має неформальний характер. Соціальний досвід набувається дитиною у спілкуванні та залежить від різноманітності соціальних відносин, які їй надаються найближчим оточенням. Розвивальне середовище без активної позиції дорослого, спрямованого на трансляцію культурних форм взаємовідносин у суспільстві, соціального досвіду не несе. Освоєння дитиною загальнолюдського досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, відбувається лише у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми [2; 4; 10; 14].

Одним із основних завдань у підлітковому віці є спілкування з референтною групою. До референтних груп належать первинні колективи: сім'я, друзі та однокласники. Крім цього,

людина також належить і до низки вторинних колективів. У разі додаткової освіти це – творчо-виконавчі групи. Безперечно, на становлення соціального інтелекту значно впливає залучення індивіда до творчих і художньо-виконавчих об'єднань, єдність інтересів учасників, їх згуртованість. Людину, як члена різних соціальних груп, характеризують статуси та ролі.

Система додаткової освіти сприяє створенню своєрідного психолого-педагогічного простору, де відбувається спільна діяльність всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків). Участь у активній спільній діяльності, максимально наближеної до життя, співтворчість та партнерство з дорослими сприяють формуванню активної життєвої позиції, соціалізації дитини, розвитку комунікативної компетентності та компонентів соціального інтелекту. У процесі участі в різних видах діяльності в умовах додаткової освіти підліток вирішує свої актуальні завдання: встановлення дружніх взаємин з однолітками, соціальна адаптація особистості; набуття стійкого становища та статусу в неформальній референтній групі однолітків, самопізнання та розуміння себе, включення до різних видів діяльності, створення нової системи відносин; стабілізація основних норм міжособистісного спілкування.

Отже, можна зробити висновок про те, що основними особливостями психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту в умовах додаткової освіти є:

1. Вибір освітньої програми в умовах додаткової освіти відбувається на добровільних засадах усіх сторін (діти, батьки, педагоги).

2. Психологічний супровід створює умови для активної взаємодії між усіма учасниками процесу (батьками, дітьми, педагогами).

3. Організація спільної діяльності всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків), максимально наближеної до життя, співтворчість та партнерство з дорослими сприяють формуванню активної життєвої позиції, соціалізації дитини, розвитку комунікативної компетентності та компонентів соціального інтелекту.

4. У закладах додаткової освіти спілкування між дитиною та дорослим носить неформальний характер, досвід особистісної участі у соціально-психологічних процесах.

5. Різноманітність форм розвитку соціального інтелекту в усіх суб'єктів освітнього простору, що включає: профілактику, діагностику, консультування, психолого-педагогічну освіту, корекційно-розвивальну роботу.

6. Залучення підлітка до творчих та художньо-виконавчих об'єднань, єдність інтересів учасників, їх згуртованість.

7. В умовах додаткової освіти підліток вирішує актуальні завдання: встановлення дружніх взаємин із однолітками, соціальна адаптація особистості; набуття стійкого стану та статусу в неформальній референтній групі однолітків; стабілізація основних норм міжособистісного спілкування.

8. Діти підліткового віку перебувають в умовах тимчасового дитячого колективу (нова соціальна група), яка активізує компоненти соціального інтелекту, пов'язані з пізнанням

поведінки (здатність виокремлювати, розпізнавати вербальну і невербальну експресію, почуття, емоції іншої людини), що сприяє розвитку соціального інтелекту.

Отже, соціальний інтелект підлітка сприяє спілкуванню з іншими людьми, дає змогу у взаємодії з ними вирішувати актуальні завдання, що стоять у цьому віковому періоді, де неодмінною умовою досягнення потрібного результату є врахування людського фактору. Психологічний супровід, як цілісна технологія, допомагає організувати та створити умови для активної взаємодії між учасниками освітнього процесу (батьками, дітьми, педагогами), постійно та на різних рівнях складності формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки та розвивати соціальний інтелект.

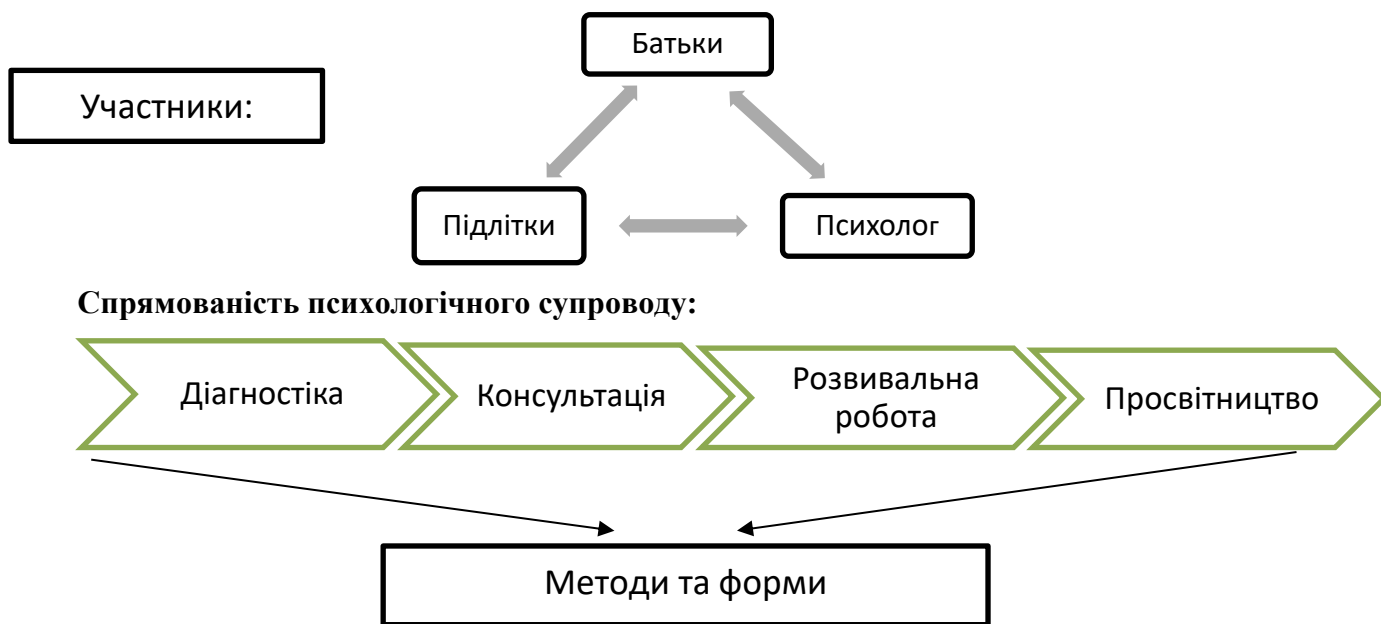
### ***Модель психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту підлітків***

Через різкі зміни у фізичному та психічному розвитку підлітковий вік характеризується перепадами настроїв, легкою збудливістю, іноді можуть проявлятися агресивні реакції, одним із важливих завдань підліткового віку є розвиток вміння керувати своїми почуттями, емоціями та навчитися розуміти почуття інших людей.

Розвиток соціального інтелекту допомагає своєчасно та конструктивно вирішити актуальні завдання, що стоять перед підлітком у цьому віковому періоді, розуміти себе та інших людей, їх взаємини, вміти прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів. Розвиток соціального інтелекту потрібний для оволодіння підлітком регуляцією поведінки у взаємодії з людьми, що оточують, успішної адаптації до міжособистісних взаємин і соціалізації загалом.

На основі узагальнення існуючих підходів у зарубіжній та вітчизняній літературі до розвитку соціального інтелекту, особливостей підліткового віку та умов супроводу в освіті, нами було створено *модель психолого-педагогічного супроводу розвитку соціального інтелекту* дітей підліткового віку в умовах додаткової освіти (рис.1).

Для того, щоб процес розвитку соціального інтелекту та його окремих компонентів був ефективним, ми використовуємо ***психологічний супровід*** як цілісну технологію, яка допомагає організувати та створити умови для активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу (батьками, дітьми, педагогами).



**Рис. 1. Модель психологічного супроводу соціального інтелекту підлітків**

*Учасники процесу:*

1. Підлітки – у психолого-педагогічній взаємодії виступають як суб'єкт та об'єкт, який бере активну участь у розвивальному процесі, основою цього процесу є особиста діяльність підлітка, спрямована на саморозвиток та вирішення актуальних завдань, що стоять у цьому віковому періоді (спілкування з однолітками, соціальна адаптація, уміння управляти своїми емоціями, включення до різних видів діяльності, конструктивний вихід із підліткової кризи та ін.).

2. Психологи – організують і регулюють роботу з усіх напрямів психолого-педагогічного супроводу: діагностичного, консультаційного, розвивального, просвітницького. Створюють умови для ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу щодо розвитку соціального інтелекту та особистості підлітка в умовах додаткової освіти.

3. Батьки – суб'єкти, які беруть безпосередню участь у становленні та розвитку особистості.

*Додаткова освіта постає як середовище, у якому створено особливі умови для розвитку соціального інтелекту: створено психолого-педагогічне простір, в якому організовано спільну діяльність для усіх учасників процесу; спілкування між дитиною та дорослим має неформальний характер; діти підліткового віку перебувають в умовах тимчасового дитячого колективу (нова соціальна група), яка активізує компоненти соціального інтелекту, пов'язані з пізнанням поведінки (здатність виокремлювати, розпізнавати вербальну та невербальну експресію, почуття, емоцій іншої людини, що сприяє розвитку соціального інтелекту).*

*Метою моделі психологічного супроводу є створення умов у межах додаткової освіти для ефективного розвитку соціального інтелекту підлітків та окремих його компонентів.*

***Відповідно до зазначеної мети визначено конкретні завдання:***

1. Психологічна діагностика рівня розвитку соціального інтелекту та окремих його компонентів.

2. Консультування учасників освітнього процесу (дітей, освітян, батьків) з питань розвитку соціального інтелекту.

3. Організація розвивальних занять із розвитку соціального інтелекту підлітків, апробація моделі психологічного супроводу.

4. Підвищення психологічної компетентності педагогів та батьків з питань розвитку соціального інтелекту підлітків.

Психологічний супровід здійснюється за чотирма напрямками, які забезпечують створення необхідних умов для ефективного розвитку соціального інтелекту.

### **1. Діагностика**

**Мета діагностичної роботи:** отримання своєчасної інформації про індивідуально-психологічні особливості та проблеми підлітків; виявлення особистих особливостей, здібностей та нахилів для забезпечення особистісного розвитку; відстеження динаміці процесу розвитку, проведення необхідної роботи для надання своєчасної психологічної допомоги дітям, їхнім батькам, педагогам.

**Робота психолога передбачає:** діагностику рівня розвитку соціального інтелекту та окремих його компонентів у підлітків; діагностику їх особистісних особливостей, здібностей; діагностику когнітивних, емоційних, комунікативних компонентів соціального інтелекту.

**До методик дослідження відносяться:** тести, опитувальники, проєктивні методики, анкетування. Методики підбираються з урахуванням мети, завдань діагностики, вікових, фізичних, психічних особливостей підлітка.

### **2. Консультація**

**Консультаційна діяльність** включає консультацію всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей).

**Мета консультаційної роботи:** оптимізація взаємодії учасників освітнього процесу, надання їм своєчасної психологічної підтримки при вибудовуванні та реалізації програми психологічного супроводу.

До методів психологічного консультування належать: дискусійні методи, ігрові методи – дидактичні, творчі, рольові, ділові ігри, тренінговий метод (тренування міжособистісної чутливості).

**Робота з підлітками:** здійснюється як у груповій так і індивідуальній формі, полягає у проведенні консультацій дітям щодо широкого кола питань, пов'язаних з навчанням, розвитком, особистісним та професійним самовизначенням, взаєминими з дорослими та однолітками. Основними методами такої роботи можуть бути арт-терапія, ігрова терапія, психогімнастика.

*Робота з педагогами:* консультування педагогів з питань розвитку, виховання та освіти підлітків.

Формою роботи можуть бути бесіда, соціально-психологічний тренінг.

*Робота з батьками* здійснюється як у груповій, так і в індивідуальній формі, полягає у консультуванні батьків щодо результатів проведення психологічної діагностики; проблем розвитку соціального інтелекту підлітка; питань покращення взаємин з дитиною; питань виховання сімейних та міжособистісних взаємодій.

### **3. Просвітництво**

Для того, щоб розвивати соціальний інтелект дітей, педагоги та батьки повинні володіти досить високим рівнем психолого-педагогічної компетентності.

***Мета просвітницької роботи:*** розвиток психолого-педагогічної компетентності педагогів та батьків щодо соціального інтелекту підлітків.

*Психологічне просвітництво педагогів* спрямовано на створення таких умов, у межах яких педагоги могли б отримати професійно і особистісно значущі для них знання, які включають різні семінари, тренінги, практикуми, ділові ігри, консультації. Насамперед, йдеться про знання та навички, що дозволяють педагогам організувати ефективний процес психолого-педагогічного супроводу розвитку соціального інтелекту та особистості підлітка в цілому.

*Групові заняття і тренінги з педагогами додаткової освіти включають:* поглиблення та закріплення теоретичних знань з проблеми розвитку соціального інтелекту дітей та особистості в цілому; відпрацювання різних прийомів та технік, що мають практичну значущість у розвитку соціального інтелекту дітей; моделювання можливих ситуацій, що виникають у педагогічній діяльності.

*У ході групових занять використовуються такі методи та форми роботи:* групова дискусія; елементи рольових ігор, психогімнастика, імітаційні ігри, поєднання інтерактивних ігрових методів та методик, спрямованих на розвиток соціального інтелекту; організація спільної діяльності педагогів, батьків та дітей.

***Мета просвітницької роботи з батьками*** полягає у створенні умов та ситуацій співробітництва для залучення батьків до спільної діяльності, спрямованої на розвиток підлітка, формування настанов відповідальності батьків стосовно проблем навчання та виховання дітей.

*Просвітницька робота з батьками* : інформація про найбільш цікаві та корисні публікації, книги з проблеми розвитку соціального інтелекту; підготовка друкованих матеріалів, що включають конкретні поради та рекомендації щодо розвитку соціального інтелекту. Особливу цінність представляють малюнки, які створені самими дітьми під керівництвом педагогів та батьків; розробка рекомендацій педагогом та психологом для батьків щодо стимулювання розвитку соціального інтелекту підлітків.



#### **4. Розвивальна робота**

**Мета:** цілеспрямована та системна взаємодія психолога з дітьми та дорослими, що забезпечує психічний розвиток та становлення особистості підлітків, реалізація вікових та індивідуальних можливостей розвитку, а також особистісного зростання.

Розвивальна робота включає в себе організацію та проведення розвивальних занять з вчителями, дітьми та батьками з набуття практичних навичок ефективного міжособистісного спілкування, управління та регуляції власних емоцій, реалізацію програми психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту.

Основою побудови моделі психологічного супроводу є такі принципи:

1. Принцип цілісності – забезпечує взємозв'язок усіх учасників психологічного супроводу.

2. Принцип особистісного підходу – урахування як вікових та індивідуально-особистісних особливостей, так і специфіки соціально- психологічної ситуації розвитку підлітка.

3. Принцип психологічної комфортності – створення на заняттях такої атмосфери, яка спонукає дітей дітей на відверте спілкування, у якому вони почуваються «як вдома».

4. Принцип сумісної діяльності – залучення до творчого процесу, єдність інтересів учасників, їх згуртованість, участь у активній спільній діяльності, максимально наближеній до життя, співтворчість та партнерство з дорослими.

5. Принцип емпатії та рефлексії – будується на основі розуміння внутрішнього стану партнера зі спілкування, уміння ставити себе на місце співрозмовника, розуміти почуття, емоції, давати емоційний відгук на проблеми іншої людини.

6. Принцип системності – системність психолого-педагогічного процесу, врахування зв'язку між усіма елементами системи: цілей, змісту, методів, форм психолого-педагогічної взаємодії.

#### **Методи роботи:**

1. Метод емпатійного та активного слухання.

2. Метод емоційного відреагування (арт-терапія, усвідомлення та переживання емоцій, вербалізація емоцій).

3. Моделювання (прогривання різних соціальних ролей, розв'язання проблемних соціальних ситуацій).

4. Метод рефлексії, зворотного зв'язку (усвідомлення соціальних взаємодій, рефлексія та самоаналіз власних соціально - інтелектуальних проявів).

5. Організація сумісної діяльності (дітей, батьків, педагогів, психологів).

#### **Форми:**

1. Ігри (рольові, творчі, сюжетно-рольові, ігри-комунікації).

2. Психогімнастика (міміка, пантоміміка, вербальні та невербальні техніки).

3. Творчі заняття (імпровізація, візуалізація, етюди); арт-терапевтичний тренінг.

### ***Механізми:***

1. Ідентифікація (припущення про внутрішній стан партнера зі спілкування будується на основі спроби поставити себе на його місце, ідентифікація себе з будь-яким персонажем).

2. Емпатія (емоційний відгук на проблеми іншої людини).

3. Рефлексія (процес дзеркальних взаємин один з одним, бачення себе у ситуації, аналіз власної діяльності).

4. Підтримка (соціальне схвалення, словесне підкріплення результатів діяльності, емоційна допомога).

5. Емоційне відреагування (зняття емоційної напруженості, тривожності за рахунок звільнення від негативних емоцій).

6. Діяльнісний підхід (самореалізація, активна та різнобічна самостійна пізнавальна та творча діяльність).

Наявні програми з розвитку соціального інтелекту спрямовані, переважно, на придбання знань про спілкування, а не умінь розуміти людей і взаємодіяти з ними. Програма психологічного супроводу розвитку соціального інтелекту міститиме **декілька чинників**, пов'язаних із пізнанням поведінки:

-пізнання класів поведінки – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку;

- пізнання перетворень поведінки – здатність розуміти зміну значення подібної поведінки (вербальної чи невербальної) у різних ситуаційних контекстах;

-пізнання систем поведінки – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, зміст їхньої поведінки у цих ситуаціях.

### ***Зміст програми.***

Програма розрахована на 10 занять, які проводяться двічі на тиждень, тривалість 1 заняття – 60-90 хвилин. Програма розвитку соціального інтелекту дітей підлітків складається з трьох блоків.

#### **1. БЛОК «Я сам» – (соціальний інтелект як уявлення).**

Блок спрямований на знайомство дітей з базовими емоціями, навчання їх вербальному та невербальному виразу через рольові образи. За допомогою різних занять діти освоюють нові методи комунікації. Бесіди, ігрові та тренувальні вправи спрямовані на пізнання свого образу через образ свого імені, свого тіла (міміки, поз, жестів), пізнання своїх соціальних ролей.

**2. БЛОК «Я взаємодію» – (соціальний інтелект як поведінка).** Змістом його є реалізація прийомів соціальної взаємодії через організацію спільної діяльності: спілкування, ігри, творчі заняття, арт-терапевтичний тренінг. Основним завданням є оволодіння підлітками конструктивними способами управління власною поведінкою та емоційним станом;

оволодіння навичками самоконтролю та саморегуляції, знайомство зі способами реагування на різні емоції інших людей, сприяння у набутті досвіду регулювання своєї поведінки відповідно до комунікативної ситуації.

### **3. БЛОК «Я і суспільство» – (соціальний інтелект як розуміння).**

Спрямований на формування у підлітків навичок вербальної та невербальної продуктивної взаємодії з оточуючими, обмін ролями партнерів зі спілкування, оцінку емоцій та прийняття позиції іншого; моделювання емоційних ситуацій, що стимулюють дітей до розуміння причин емоційних проявів учасників та вибір оптимальних способів поведінки. Основні завдання цього блоку : сформувати вміння розпізнавати, почуття, емоції іншої людини за їх вербальними та невербальними проявами. Система методів у моделі розвитку соціального інтелекту побудована наступним чином: усвідомлення соціальних взаємодій, відтворення соціальних ролей, моделювання, рефлексія та самоаналіз. Усвідомлення соціальних взаємодій, до яких входить дитина, одноліток, батько і педагог.

**Мета.** Розвиток соціального інтелекту та окремих його компонентів дітей підліткового віку в умовах додаткової освіти.

#### ***Завдання програми.***

1. Сформувати вміння усвідомлювати, розуміти свої почуття, емоції, розширити уявлення про способи вербальної, невербальної комунікації.

2. Розвинути здатність висловлювати свої почуття та емоції, регулювати свою поведінку залежно від контексту та ситуації взаємин.

3. Розвивати здатність розпізнавати почуття, емоції іншої людини, за її вербальними та невербальними проявами (міміці, позам, жестам), вмінню адаптуватися до різних взаємин із людьми.

#### ***Плануємі результати.***

1. Підлітки знають про способи вербальної та невербальної комунікації.

2. Здатні диференціювати свої емоційні стани та розпізнавати емоційні стани людей, що їх оточують.

3. Уміють адаптуватися до різних взаємин з людьми (однолітками, педагогами, батьками).

Критерієм ефективності реалізації моделі психологічного супроводу є позитивна динаміка розвитку соціального інтелекту та окремих його компонентів у підлітків.

### **Тематичний план занять**

#### **Блок №1 «Я САМ»**

Заняття №1 – «Знайомство». Заняття №2 – «Міні лекція». Заняття №3 – «Безстрашний оратор». Заняття №4 – тренінгове заняття «Комунікації».

#### **Блок №2 « Я ВЗАЄМОДІЮ».**

Заняття №5 – «Емоції». Заняття №6 – «Поміняємось ролями».

### **Блок №3 «Я І СУСПІЛЬСТВО»**

Заняття №7 – «Веселка спілкування». Заняття №8 – «Я умію дружити». Заняття №9 – «Куток дружби та спілкування». Заняття №10 – «Наша група».

#### **Конспект занять**

##### **Конспект заняття №1. «Знайомство»**

**Час проведення:** 60 хв.

**Механізми:** ідентифікація, емпатія, рефлексія

**Матеріали:** альбомні аркуші, зошити, фломастери, олівці

**Мета.** Введення у програму, формування групи, знайомство учасників групи, створення комфортних умов для ефективної взаємодії.

**Завдання.** 1. Інформування про програму. 2. Знайомство учасників. 3. Створення правил. 4. Сплочення групи. 5. Створення позитивного настрою.

**Хід заняття.**

**Вправа 1. «Вступне слово».** Добрий день! Рада вас бачити на наших заняттях, мене звать (ім'я), хотілося б вам поставити запитання, чи були у вас ситуації, коли ви не могли з якихось причин порозумітися з друзями, батьками чи вчителем? Як ви думаєте, через що це відбувається?

Наші заняття для тих, хто хоче почуватися впевнено в ситуаціях спілкування з людьми (друзями в школі, батьками, вчителями), правильно вибудовувати з ними комунікацію, вміти прогнозувати та розуміти поведінку оточуючих за їх вербальними та невербальними сигналами (позами, жестами, міміці тощо). Також для тих, хто хоче навчитися усвідомлювати та контролювати свої емоції.

Заняття відбуватимуться в активних формах, наприклад тренінгових, ми гратимемо цікаві ігри, розігруватимемо невеликі театральні постановки, освоїмо різні техніки психогімнастики. Такі заняття відрізняються від шкільних тим, що ми не ставимо оцінок і свою думку говорити не тільки можна, а й потрібно!

**Вправа 2. «Твоє ім'я мовою жестів».** Спочатку нам потрібно познайомитися. Я пропоную вам зробити це незвичайним способом. Ми всі встаємо в коло, кожен по черзі називає своє ім'я і каже «Привіт, мене звать .... і я рада вас бачити» у відповідь ми говоримо «Привіт ... ми теж раді тебе бачити» і так все по черзі, потім кожен говорить своє ім'я ніби воно звучало мовою руху тіла. Показує своє ім'я (без слів) ми всі повторюємо цей жест, намагаючись його запам'ятати, надалі цей жест асоціюватиметься у нас із вами.

**Вправа 3. «Ваші правила».** І для того, щоб усім нам працювалося легко та комфортно, нашій групі потрібно виробити низку правил. Як ви вважаєте, що це можуть бути за правила? Вислухати варіанти, записати їх на фліпчарті, постаратися підвести учасників групи до таких правил: 1. Конфіденційність (на особисту інформацію) – те, що було на заняттях, залишається

на заняттях. 2. Активність – беремо активну участь у всьому освітньому процесі. 3. Стосовно учасників: не критикувати, не ображати, ставитись шанобливо один до одного, не перебивати інших учасників, уважно один одного слухати.

**Вправа 4. «Ефективні та неефективні прийоми спілкування».** Зараз я Вам пропоную подумати, що робить наше спілкування ефективним та неефективним і записати це все на ватмані (*учасники записують варіанти, потім відбувається обговорення*).

**Вправа 5. «Розкажи мені».** Учасники стоять по парах, утворюючи два кола. **Завдання:** легко увійти в контакт, підтримати розмову та попроситися. Члени групи постають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного і утворюють два кола: внутрішній та зовнішній. **Приклади ситуацій:** *перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі. Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з ним. Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї та заспокойте її.* Час на встановлення контакту та проведення розмови 3-4 хвилини. Потім педагог дає сигнал та учасники тренінгу зрушуються до наступного учасника.

Тепер перед вами стоїть завдання поспілкуватись невербальними засобами (жестами, мімікою, пантомімікою). Внутрішнє коло показує рух, зовнішнє повторює. Потім внутрішнє коло робить крок убік – учасники змінюються партнерами. Зовнішнє коло показує рух, внутрішній повторює. Вправа виконується швидко та під музику.

**Вправа 6. «Щоденник емоцій».** Для того, щоб ми могли відстежувати наші почуття та емоції, я пропоную нам завести щоденники, в яких за підсумками наших занять ми будемо записувати, який у нас настрій, що ми дізналися нового і що ми відчуваємо. Також я вам роздам наклейки з різними смайликами, які можна буде клеювати як візуальну оцінку ваших станів. (*Дітям роздають чисті зошити, олівці, фломастери, потім пропонується оформити свій зошит*). Діти заповнюють зошит та пишуть підсумки першого заняття, потім за бажанням кожен ділиться враженнями.

## **Конспект заняття №2. «Міні -лекція»**

**Час проведення: 60 хв.**

**Мета.** Розширення знань про способи спілкування, розвитку вербальної та невербальної комунікації.

**Матеріали:** «зошити емоцій», олівці, фломастери, фліпчарт.

**Механізми:** ідентифікація, емпатія, діяльнісний підхід, рефлексія.

**Хід заняття.**

**Вправа 1. «Нетрадиційне привітання».** «Добрий день! Розкажіть, які події відбулися у вас протягом тижня, чим би ви хотіли поділитися з нами». (Діти по колу називають своє ім'я та розповідають чим запам'ятався їм цей тиждень, який у них настрій).

«Розкажіть, як ви вітаєте один одного під час зустрічі? Хто готовий розповісти та показати традиційні способи, прийоми, манеру привітання? Що ви при цьому відчуваєте?»

Напевно, не дуже багато емоцій, бо ця справа звична. Ви завжди так вітаєтесь. Тепер давайте спробуємо випробувати нові емоції, а разом і освоїмо нетрадиційні привітання. Які? Ви можете самі вигадати їх і показати всім. Хто це хоче зробити? Прошу. Для початку пропоную кілька варіантів привітання: долонями, але тільки їхньою тильною стороною; стопами ніг; колінами; плечима (праве плече легенько торкається лівого плеча сусіда, а потім навпаки); лобами (але дуже обережно). Назвіть варіанти. Ми готові спробувати їх». *(Після закінчення учасники можуть поділитися один з одним та з усією групою своїми відчуттями).*

**Вправа 2. Міні - лекція «Вербальне та невербальне спілкування».** «На минулому занятті ми з вами розібрали та відпрацювали на практиці ефективні та неефективні прийоми спілкування. І сьогодні ми поговоримо з вами про різні види та засоби спілкування, закріпимо знання за допомогою ігрових вправ. Хто може назвати, які прийоми спілкування ви використовуєте у повсякденному житті? Відповіді дітей: «вербальне спілкування», «невербальне спілкування». Обговорюємо із прикладами. На фліпчарті наочність – «вербальне спілкування», «невербальне спілкування». Засоби вербального спілкування: мова, лист, Інтернет, телефонна розмова. Засоби невербального спілкування: жести, міміка, пантоміміка, пози, паузи, покашлювання. Обговорюємо розгорнуте поняття. Психолог пише на дошці в центрі ромашки – «невербальне спілкування – це...», і в центрі іншої квітки – «вербальні засоби спілкування – це...». Діти пишуть на пелюстках відповіді, приклеюємо збірне поняття. *(Обговорення).*

### **Конспект заняття №3. «Безстрашний оратор»**

**Час проведення: 60 хв.**

**Мета.** Розвиток комунікативної компетентності, уміння вести розмову та слухати співрозмовника. Розвиток переконливої мови, вироблення вміння говорити та вислуховувати.

**Механізми:** емоційне відреагування, діяльнісний підхід, емпатія, підтримка.

**Обладнання:** маркери, «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки.

**Хід заняття**

**Вправа 1. «Привітання»**

Діти стоячи у колі вітають один одного, потискуючи почергово руки, передаючи тим самим свій добрий настрій сусідові праворуч і так далі. Потім діляться враженнями та подіями, що відбуваються за тиждень.

**Вербальна вправа 2. «Зомбі».** Психолог ставить осторонь стілець, інші стільці розташовуються півколом. Викликається доброволець, який сидітиме на стільці і виконуватиме роль зомбі. Ведучий вручає йому картку, де виписано три твердження.

Приклади таких карток:

*Приклад 1.* Я – найрозумніша людина на світі. Усі жінки мають посміхатися. Усі чоловіки повинні носити із собою носові хустки.

*Приклад 2.* Я маю особливу місію, але я її забув. Не можна довіряти людям у зелених чоботях. Білий колір – мій найулюбленіший.

*Приклад 3.* Завтра я весь день читатиму підручник математики. Я маю дізнатися всі способи доказу теореми Піфагора. Маленькі вуха – ознака великого розуму.

Завдання інших учасників – за допомогою розпитувань з'ясувати зміст цієї картки. Ведучий при цьому просить «зомбі» відповідати «максимально широко», але при цьому намагаючись тримати останні в таємниці, наскільки це можливо. Коли хтось із учасників вгадує одне із суджень – ведучий піднімає руку та повідомляє: «Перше є. Залишилося два». Якщо учасники довго не можуть докопатися до змісту картки, ведучий просить «зомбі» трохи допомогти.

**Вправа 3. Притча «Як важливо правильно слухати».** Педагог розповідає притчу: «У давнину відправив якийсь цар гінця до царя сусідніх земель. Гонець запізнився і, поспішно вбігши в тронну залу, задихаючись від швидкої їзди, почав викладати доручення свого владика: «Мій пане наказав вам сказати, щоб ви дали йому блакитного коня з чорним хвостом, а якщо ви не дасте такого коня, то... Не хочу більше слухати! — перебив цар захеканого гінця. Доповісти своєму цареві, що немає в мене такого коня, а якби був, то...».

Гонець, почувши ці слова від царя, який був другом його владика, злякався, вибіг з палацу, скочив на коня і помчав назад доповідати своєму цареві про зухвалу відповідь. Коли вислухав цар таке повідомлення, він страшенно розсердився і оголосив сусідському цареві війну. Довго тривала вона – багато крові було пролито, багато земель спустошено – і дорого обійшлася обом сторонам. Нарешті обидва царі, виснаживши скарбницю і виснаживши війська, погодилися на перемир'я, щоб обговорити свої претензії один до одного. Коли вони почали переговори, другий цар запитав першого:

Що ти хотів сказати своєю фразою: «Дай мені блакитного коня з чорним хвостом, а якщо не даси, то...»? «...надішли коня іншої масті». От і все. А ти що хотів сказати своєю відповіддю: «Немає у мене такого коня, а якби був, то...»? «...неодмінно послав її у подарунок моєму доброму сусідові». *(Йде обговорення притчі та важливості вміти не лише слухати, а й чути).*

**Вправа 4. «Великі паузи».** Психолог розповідає про грос-паузи (великі паузи) – один із інструментів багатьох ораторів. Полягає в тому, що оратор змовкає на досить довгий проміжок часу: від 15 секунд до хвилини. Зазвичай це робиться для того, щоб показати тим, хто слухає важливість останньої порції інформації. Психолог зображає такого оратора. Він вимовляє якусь невелику промову.

Перед останнім реченням зупиняється на 15-60 секунд, потім вимовляє залишок мови. Далі психолог запитує, чи є доброволець, який у подібній манері може вимовити свою промову. Якщо такого добровольця не знайшлося, сам психолог ще раз вимовляє мову (іншу). Пауза робиться так само перед останньою фразою. Знову проводиться опитування.

**Вправа 5. «Рефлексія».** Обговорення з дітьми, що їм сподобалося на занятті, що для них було складним, чому вони навчилися, потім заповнюємо «зошити емоцій» у які вклеюють смайли. що оцінюють їх емоційний стан

**Психолог ставить запитання :** «Які почуття були в учасників під час гро-паузи? Як вони думають, чи надовго їм запам'ятається зміст промови? Що саме запам'яталося?»

#### **Конспект заняття № 4. Тренінгове заняття «комунікація»**

**Час проведення: 60 хв.**

**Мета.** Розвиток комунікативної компетентності, уміння вести розмову та слухати співрозмовника.

**Механізми:** емоційне відреагування, емпатія, підтримка.

**Обладнання:** фліпчарт, малюнок сходів комунікативної майстерності, маркери, аркуші, «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки.

#### **Хід заняття**

**Вправа 1. «Привіт».** Учасники сідають у коло і по черзі вітають один одного обов'язково, наголошуючи на індивідуальності партнера, наприклад: «Я радий тебе бачити і хочу сказати, що ти маєш чудовий вигляд» або «Привіт, ти як завжди енергійний і веселий». Можна згадати про ту індивідуальну межу, яку сама людина виокремила при першому знайомстві. Учасник може звертатися до всіх одразу або до конкретної людини. Після закінчення педагог розбирає типові помилки, допущені учасниками, і демонструє найбільш продуктивні способи привітань.

**Вправа 2. «Сходінка комунікативної майстерності».** Кожен учасник гри на намальованих сходах розташовує себе залежно від своїх комунікативних умінь. Після того, як всі розставлять на сходах учасників гри, відбувається обговорення, чому вони розташували себе саме на цій ділянці сходів і що заважає при спілкуванні з людьми, щоб досягти більш високих показників?

**Вправа 3. «Компліменти».** «Скажіть, як часто ви говорите комусь компліменти? Як ви думаєте, для чого люди говорять один одному компліменти? Чи допомагають вони у налагодженні добрих взаємин та ефективної комунікацій з людиною? *(іде обговорення)*.  
**Психолог :** «Компліменти — це те, як ви бачите іншу людину, те, як ви ділитесь з іншою людиною своєю енергією, своєю радістю, любов'ю, своїм сприйняттям тощо. Компліменти — це вирази, які описують певну людину з певного позитивного боку і піднімає її самооцінку».

То навіщо ж потрібні компліменти? Для того, щоб ви налаштовували певні емоційно-інформаційні зв'язки з іншими людьми, тобто для вибудовування взаємин. Для того, щоб ефективно вибудовувати взаємини, потрібно навчитися говорити компліменти, спираючись на особистісні особливості людини, її індивідуальність, так само їх приймати. Що ви більше любите — отримувати чи говорити компліменти? *(Йде обговорення)*. Для того щоб це



з'ясувати я пропоную прямо зараз на практиці перевірити наскільки ви вмієте говорити компліменти і приймати їх.

Діти діляться на пари, сідають один проти одного, домовляються хто першим говоритиме компліменти, а хто слухатиме. *Правила вправи*: Засікається час (спочатку 1 хв., потім 5 хв., потім 10 хв). Одна людина говорить компліменти, інша слухає, хто в ролі слухача протягом усієї вправи повинен мовчати.

Ну, що готові? Я засікаю 1 хвилину (діти починають говорити компліменти) після закінчення 1 хвилини діти змінюються ролями, вправа повторюється. Потім я пропоную ускладнити завдання і говорити компліменти вже не 1 хвилину, а 3, і так само діти змінюються ролями.

**Вправа 4. «Рефлексія».** Психолог ставить дітям питання: «З якими труднощами ви зіткнулися під час виконання цієї вправи? Чи були приємними моменти у вправі, які? Що сподобалося більше приймати чи дарувати компліменти? Чи важко було говорити компліменти? Що ви відчували, коли вам говорили компліменти?

Дам вам таке завдання: почніть говорити по 5 компліментів на день знайомим чи незнайомим. Візьміть собі за правило обов'язково говорити компліменти своїм близьким, батькам, друзям, педагогам: «Ти сьогодні маєш чудовий вигляд». (*За традицією діти заповнюють «зошити емоцій»*).

#### **Конспект заняття № 5. «Емоції»**

**Час проведення: 60 хв.**

**Мета..** Актуалізація досвіду та знань, що належать до емоційної сфери, відпрацювання навичок виражати та розпізнавати емоції.

**Механізми:** емоційне відреагування, діяльнісний підхід, емпатія, підтримка.

**Обладнання:** «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки.

#### **Хід заняття**

**Вправа 1. «Бесіда за темою заняття».** «Ви можете уявити собі людину, яка ніколи не сміється, не плаче, не дивується, не сердиться, не боїться?.. Звичайно ж, ви скажете, що таких людей не буває. І справді, всі ми в різні моменти свого життя то радіємо, то засмучуємося, то захоплюємося.

Радість, смуток, страх, здивування — все це різноманітні емоції, що виражають нашу реакцію по відношенню до світу, людей, речей і подій. Сталася якась подія – людина негайно видає емоційну реакцію, наприклад, ми побачили великого собаку – одразу виникла емоція страху; ми здобули чудовий подарунок – виникла емоція радості. Емоції – це небайдуже ставлення до життя. Які ви ще знаєте емоції?

Почуття – складніше переживання. Почуття тривають набагато більше, ніж емоції, наприклад ви любите кататися на велосипеді, і це почуття зберігається багато років. Але, ви

каталися і впали, виникла емоція гніву. Через якийсь час вона минеться, але любов до катання залишиться. Подумайте, а як можна висловити свої емоції та почуття? (*Йде обговорення*)

**Вправа 2. «Емоційна гімнастика».** Дітям пропонується назвати якнайбільше слів, що позначають емоції. Потім хтось виходить і зображує емоцію мімікою та жестами. Усі відгадують. Перший, хто відгадав, показує свою емоцію. Вправа проводиться в колі. Одна людина називає емоцію — усі її показують.

*Запитання для обговорення:* Яке слово було найважче показати? Чи всі були однакові вираз обличчя при зображенні емоції? Чому? Чи можуть люди відчувати одні й ті самі емоції та мати зовсім різний вираз обличчя? Коли? (*Навести приклад*).

**Вправа 3. «Передача почуттів».** Діти встають у потилицю один за одним. Останній повертає передостаннього і передає йому мімікою якесь почуття (радість, гнів, смуток тощо). Друга людина повинна передати наступному це почуття. У першого питають, яке почуття він отримав, і порівнюють з тим, яке відчуття було надіслано спочатку.

**Вправа 4. «Управління емоціями».** «Скажіть, емоції – це добре чи погано? Чи можемо ми без них обійтися? Не можемо. А чи бувають у вас емоції такі сильні, що ви не можете контролювати їх? Що може статися у такій ситуації? Чи можуть наші емоції нам зашкодити? Як бути в такій ситуації?» (*Обговорення*). Я пропоную вам відпрацювати на практиці техніку, яка допоможе вам впоратися з негативними емоціями і конструктивно вийти із ситуації.

*Вправа.* Уявіть ситуацію, коли ви дуже схвильовані чи сердитесь. Як ви дихаєте у цей момент? Швидше за все ви дихаєте дуже часто і поверхово – тобто, не на повні груди, а лише верхньою її частиною. Це дихання називається верхнім, і воно надає нам активності. Спробуємо його відпрацювати.

*Перший етап:* верхнє дихання – активізує. Рука на грудях піднімається, на животі залишається нерухомою. *Другий етап:* нижнє дихання – розслаблююче. Учасникам потрібно покласти одну руку на груди, іншу на живіт – рука на гоуді повинна залишатися на місці, рука на животі повинна підніматися при вдиху та опускатися при видиху. *Третій етап:* повне дихання – від живота, вгору, ребра, грудина, ключиці. Видих у тому порядку – відпускаємо живіт, далі «опадає» грудна клітина. І, нарешті, легким поштовхом черевної стінки витісняється «залишкове» повітря.

*Обговорення:* Які відчували почуття. Що корисного є у цій вправі. В яких аспектах життя його можна застосовувати.

**Вправа 5. «Що я відчуваю зараз «мовою рухів тіла».** «Що я відчуваю зараз «мовою рухів тіла». Діти показують, що вони відчувають з використанням міміки, поз, жестів, потім йде групове обговорення заняття за схемою: Які відчуття, почуття відчували під час заняття? Що найбільше сподобалося? Що зовсім не сподобалося? Чому навчилися?

### **Конспект заняття № 6. «Поміняємось ролями»**

**Час проведення: 90 хв.**

**Мета.** Розвиток комунікативної компетентності, підвищення рівня самоконтролю щодо свого емоційного стану під час спілкування, формування толерантності до думки співрозмовника.

**Механізми:** емоційне відреагування, діяльнісний підхід, емпатія, підтримка.

**Обладнання:** фліпчарт, маркери, «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки.

### **Хід заняття**

**Вправа 1. «Привітання».** Добрий день! Рада бачити вас на занятті і вже за традицією, пропоную по черзі розповісти, який у Вас настрій? Які події відбувалися у вас протягом тижня? Як ви себе почуваете? Діти стають у коло та по черзі вітають учасників групи. Коли до дитини доходить черга вона каже: «Своє ім'я, рада вас бачити, і показує свій персональний спосіб вітання (наприклад ліктями). Діти повторюють цей рух і у відповідь кажуть : «Ми теж раді тебе бачити» і називають ім'я), потім розповідають який у них настрій, які події відбувалися, і так кожна дитина.

**Вправа 2. «Бути чи не бути – ось у чому питання».** «Айфон чи андроїд – ось у чому питання? Діти, як ви вважаєте, на якому програмному забезпеченні телефон краще? Розкажіть, чому ви так вважаєте? Думки розділилися, як ви думаєте, як дійти спільного компромісу? Чи були у вас ситуації, коли вам складно було прийняти бік іншої людини і як ви думаєте, чому так відбувається? *(Діти відповідають).*

Виноситься на обговорення тема, на якому програмному забезпеченні краще купувати телефон, (діти обговорюють, поділяються на кілька груп). Ті, хто думають, що на айос чи андроїді, я пропоную аргументувати їхній вибір і постаратися знайти компроміс, потім пропоную згадати ситуації з життя, де їм доводилося відстоювати свою позицію. Потім ми разом складаємо список координально протилежних думок, наприклад (кішки або собаки, айфон або андроїд, бути або не бути, білий шоколад або чорний, спека або холод, оцінка відмінно або добре) суперечливі або протилежні думки.

**Вправа 3. «Неагресивное настаивание на своем».** психолог: «Зараз пропоную розділитися по парах і вибрати тему, в якій ви займатимете якусь позицію. Наприклад, один з вас любить білий шоколад а інший чорний, потрібно домовитися між собою, потім кожен з вас придумас аргументи на користь того, чому білий шоколад (або чорний) краще, тут можуть бути будь-які характеристики (бо він корисніший або солодший та ін.), потрібно по черзі висловити твою думку, не перебиваючи один одного».

Діти діляться на пари і вибирають собі один з варіантів (наприклад, один вибирає білий шоколад, інший – чорний), вигадують аргументацію, по черзі висловлюють свою думку, вислуховуючи один одного, намагаючись довести те, що обрана ними сторона краще за багатьма критеріями.

**Вправа 4. «Сліпе слухання».** Одним з головних каналів отримання та передачі інформації є наші очі, ми можемо бачити жести, міміку, які так само допомагають краще

зрозуміти, що хоче донести до нас співрозмовник. Спробуємо закрити очі і так само продовжити аргументацію на користь свого боку (білий шоколад або чорний).

Діти заплющують очі, розповідають свої аргументи, психолог ставить їм питання: Що ви відчуваєте? Чи змінилося ваше ставлення щодо аргументів співрозмовника?

**Вправа 5. «Немий театр».** «Тепер пропоную ускладнити завдання і спробувати показати і донести свою позицію але мовою рухів тіла, без слів, тільки рухами».

**Вправа 6. «Поміняємось ролями».** «Як ви думаєте змогли б ви прийняти зворотню точку зору, наприклад погодитися, що все-таки білий шоколад смачніший і стати на бік співрозмовника? Я пропоную спробувати приміряти на себе протилежну роль і пошукати в ній позитивні сторони». Діти приймають протилежну роль, намагаються знайти у ній позитивні сторони, аргументують свою думку, повторюються вправи №2 і №3, де діти доносять свої висловлювання з допомогою вербальних і невербальних способів.

**Вправа 7. «Зворотній зв'язок, рефлексія».** «Обговорюємо підсумки нашого заняття, ділимося враженнями». Психолог ставить запитання: «Чи були якісь складності під час виконання завдань? Які? Чи було важко «помінятися ролями» зі своїм співрозмовником? Як ви думаєте, чи вдалося ви прийняти точку зору іншої людини? Що ви зараз відчуваєте? Який у вас настрій? Чи вийшло у вас неагресивно наполягти на своєму? Що найбільше викликало позитивні/негативні емоції?»

Дякую вам за те, що не побоялися відстоювати свою точку зору і спробували перейти на бік свого співрозмовника, щоб краще його зрозуміти, сподіваюся, коли у вас виникатимуть подібні ситуації, ви зможете знайти вихід з неї, залишаючись при своїй думці, але при цьому прислухаючись на думку іншої людини».

### **Конспект заняття № 7. «Веселка спілкування»**

**Час проведення: 60 хв.**

**Мета.** Розвиток навичок вербальних, невербальних способів спілкування, уміння адаптуватися до різних взаємин з людьми.

**Завдання.** 1. Навчитися розпізнавати емоції щодо міміки, поз, жестів іншої людини. 2. Розвивати в учнів рухливість, виразність у рухах та жестах. 3. Розвинути здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей у цих ситуаціях.

**Механізми:** емоційне відреагування, діяльнісний підхід, емпатія, підтримка..

**Матеріали:** фліпчарт, маркери, «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки, фотографії з різними емоційними станами, картки з історіями (Дж. Гілфорда).

**Вправа 1. «Карусель».** Психолог : «Сьогодні мені хотілося б поговорити безпосередньо про вас, які ви? Як почуваєтеся ви поруч із іншими, як вам здається, якими вас бачать інші – однолітки, вчителі, батьки? Що б вам хотілося змінити в собі, щоб навчитися усвідомлювати себе та інших людей. Пропоную вам взяти участь у вправі для того, щоб трохи познайомитися з собою та оточуючими вас людьми».

У вправі здійснюється серія зустрічей, причому щоразу з новою людиною. *Завдання:* легко увійти в контакт, підтримати розмову та попрощатися. Члени групи постають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного і утворюють два кола: внутрішній (нерухомий) та зовнішній (рухомий). Я ставитиму вам питання, ваше завдання відповісти на нього стоячи обличчям до учасника комунікації.

*Приклади запитань:* Що ви найбільше любите? Чим запам'ятався цей день? Який ваш улюблений колір? Чого ви найбільше боїтеся? Чим ви займаєтеся у вільний від навчання час? Чи є у вас домашні тварини, якщо немає кого хотіли б завести? Розкажіть про свого найкращого друга? Ким хотіли б працювати? Про що мрієте найбільше?

Час на встановлення контакту та проведення розмови 3-4 хвилини. Потім я даю сигнал і учасники тренінгу зрушуються до наступного учасника. Потім відбувається обговорення, що найбільше запам'ятали, що найбільше вразило.

**Вправа 2. «Розмова через скло».** Психолог : «Двоє учасників можуть лише за допомогою жестів домовитися про щось. Тему скажу одному з них. Його завдання – розповісти про те, що він знає, це дуже важливо, але заважає скло. *Приклад ситуації:* домовитись про зустріч; висловити радість зустрічі, висловити комплімент співрозмовнику».

Розігрування сценки. Обговорення. Діти розповідають, що вони зрозуміли з того, що побачили.

**Вправа 3. «Історії з доповненням».** У цьому завданні ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії про Фердинанда. У Фердинанда є дружина та маленька дитина. Він працює керівником, тому в історіях також братимуть участь його товариші по службі. Кожне завдання складається із восьми картинок. Чотири верхні картинки відбивають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам потрібно вибрати серед чотирьох малюнків нижнього ряду той, який під час встановлення на місце порожнього квадрата вгорі доповнюватиме історію з Фердинандом за змістом. Якщо ви правильно виберете відсутній малюнок, то сенс історії повністю проясниться, почуття і наміри персонажів, що діють у ній, стануть зрозумілими. Розглянемо приклад (приклад картинок: з тесту «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда).



**Вправа 4. «Рефлексія заняття».** На завершення заняття психолог ставить питання, йде обговорення. Що вам сподобалося? Що було важко? Який у вас настрій?

## Конспект заняття № 8. «Я умію дружити»

**Мета.** Формування вміння налагоджувати дружні взаємини з однолітками, адаптуватися до різних взаємин із людьми.

**Механізми:** емоційне відреагування, діяльнісний підхід, емпатія, підтримка.

**Матеріали:** «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки, картинки з різними емоціями.

### Хід заняття

**Вправа 1. «Побажання».** Почнемо сьогодні з того, що висловимо один одному побажання на день, і зробимо це так. Перший учасник підніметься, підійде до будь-кого, привітається з ним, і висловить йому побажання на сьогоднішній день. Той, до кого підійшов перший учасник, у свою чергу, підійде до наступного і так далі, поки кожен з нас не отримає побажання на день».

**Вправа 2. «Розмова про дружбу та рефлексія власних якостей».** Сьогодні хотіла б поговорити з вами про дружбу. Що для вас означає дружба? Чи може бути так, що людина має кілька приятелів і жодного друга? *(Обговорення)*

**Вправа 3. «Оголошення другу».** Зараз пропоную скласти текст оголошення – «Шукаю друга». Вкажіть якості, які ви хотіли б бачити у свого друга. Також можна вказати про ті якості, які не притаманні вашим друзям. Аркуш із незакінченими реченнями:

1. Справжній друг завжди....
2. Справжній друг ніколи...
3. Я хотів би, щоб мій друг.....
4. Я завжди міг би розповісти моєму другу...

*(обговорення речень).*

### Вправа 4. «А це тобі»

**Мета.** Розвиток навичок невербальної комунікації, прояв емпатії до учасників групи.

**Зміст.** «Наше заняття ми розпочали з того, що висловлювали один одному побажання, а закінчити заняття пропоную тим, щоб подарувати один одному подарунки. Сядемо в коло. Нехай кожен із вас по черзі зробить подарунок своєму сусідові зліва. Подарунок треба зробити мовчки (невербально), але так, щоб ваш сусід зрозумів, що ви йому даруєте. Поки всі не отримають подарунки, говорити нічого не треба. Все робимо мовчки». Коли всі отримають подарунки, психолог звертається до учасників гурту та запитує їх про те, який подарунок вони отримали.

### Вправа 5. «Щоденник емоцій»

**Мета.** Рефлексія емоційних станів (свого настрою)

**Зміст.** Психолог ставить запитання: Що найбільше сподобалося? Що не сподобалось? Який настрій? *(За традицією діти заповнюють щоденник емоцій, потім за бажанням кожен ділиться враженнями).*

## Конспект заняття № 9. «Сумісна діяльність»

**Мета.** Спільне створення інформаційного куточка, що містить моделі, ілюстрації та сюжетні картинки, що відображають різні форми та види взаємодії людей.

**Механізм:** діяльнісний підхід, емпатія, рефлексія.

**Матеріали:** картинки, ілюстрації, що відображають різні форми та види взаємодії людей, клей, альбомні аркуші, олівці, фломастери.

### Хід заняття

#### Вправа 1. «Будемо знайомі»

**Зміст.** Добрий день, шановні батьки та діти! Дякую за те, що ви знайшли час і прийшли на нашу зустріч, давайте знайомитись! У мене в руках клубок пряжі, я називаю своє ім'я, обмотую кінець нитки навколо своєї долоні і перекичую клубок комусь із дітей. Кожна дитина повинна назвати не тільки своє ім'я, а й розповісти про свою маму (тата), для того, щоб за описом можна було вгадати, хто з людей, що сидять у колі, – її батьки. Можна ставити різні запитання, наприклад: Яка твоя мати? Що вона любить робити? Що їй подобається, що їй не подобається? Який вона має вигляд? Який її улюблений колір?

Дорослий, у руках якого опинився клубочок, розповідає про свою дитину. Перш ніж перекинути клубочок наступному оповідачеві, кожен член групи обмотує ниткою свою долонь. Коли клубок повертається до ведучого, він запитує: «На що схоже те, що в нас вийшло?» Відповідей буває багато – мережа, павутиння, зірочка, грибниця тощо. Я звертаю увагу групи на те, що в житті наші взаємини з близькими та друзями нагадують подібне переплетення ниток. Наприкінці вправи клубок змотується у зворотному порядку, при цьому потрібно ще раз повторити всі імена, щоб учасники запам'ятали їх.

#### Вправа 2. «Створення куточку»

**Мета.** Організація спільної діяльності (дітей, батьків, психолога) спрямованої на розвиток соціального інтелекту дітей, підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків.

**Зміст.** Протягом усіх занять ми з вами розбирали різні форми взаємин, правила конструктивної комунікації, пропоную їх ще раз згадати та повторити (діти перераховують). потрібно об'яснить, чому ви розподілили картинки саме таким способом. У мене з собою є картинки з різними діями батьків та дітей (конструктивними і ні), давайте розподілимо ці картинки на 2 частини, в одному боці будуть картинки, де люди проявляють поважне ставлення один до одного, намагаються налагодити дружні взаємини та в іншому боці – картинки, де люди вибирають неправильну стратегію взаємин залежно від ситуації, наприклад, виявляють вербальну та невербальну агресію, потім потрібно пояснити, чому ви розподілили картинки саме таким способом. Після обговорення я пропоную нам намалювати малюнки, де ви конструктивно взаємодієте з людьми (дружба, спільний відпочинок з друзями, похід у кіно тощо). Діти разом із батьками малюють малюнки, потім ми оформляємо куточок.

### **Вправа 3. «Підбиття підсумків»**

**Мета.** Оцінка результатів сумісної діяльності.

**Зміст.** Що найбільше сподобалося на занятті? Чи були труднощі у спільній діяльності з батьками? Якщо так, то чому? Діти та батьки діляться своїми враженнями про заняття. Потім психолог пропонує разом заповнити «щоденник емоцій».

### **Конспект заняття № 10. «Наша група»**

**Мета.** Розвиток уміння адаптуватися у різних взаєминах, розвиток групової згуртованості, організація спільної діяльності.

**Механізми:** діяльнісний підхід, емпатія, рефлексія.

**Матеріали:** «зошити емоцій», олівці, фломастери, наклейки, картинки з різними емоціями, музичний супровід.

#### **Хід заняття**

##### **Вправа 1. «Смайлики»**

Перед дітьми лежить набір картинок з різними емоціями, перед ними ставиться завдання вибрати ту картинку, яка відбиває їхній настрій сьогодні, ділитися почуттями та емоціями, розповідати, як пройшов їх тиждень, що було цікавого.

##### **Вправа 2. «На вечірці»**

Уявіть собі, що ви перебуваєте на вечірці, де нікого не знаєте. Коли я скажу «почали», ви швидко знаходите собі пару і починаєте розмовляти один з одним на тему «Що я зазвичай роблю на вихідні» («Що я робив минулого літа», «Моє улюблене заняття», «Що мені подобається і не подобається в школі»).

А тепер обговоримо наші враження. Що ви відчували під час розмов? Про що було легше говорити? Отже, ви побачили, як важко заговорити про щось, особливо, якщо ви не знаєте співрозмовника. Тому, якщо з вами захоче хтось познайомитися і першим зав'яже розмову, ви маєте допомогти йому своєю увагою, вмінням слухати, щирістю.

##### **Вправа 3. «Ми схожі?»**

Учасники звертаються один до одного, використовуючи дві фрази: «Ти схожий на мене тим, що...», і «Я відрізняюся від тебе тим, що...»

##### **Вправа 4. Проективний малюнок «Наша група»**

На загальному аркуші, але кожний своїм фломастером учасники малюють свою групу. Далі відбувається обговорення намальованого: «Який настрій у (ім'я)», «Як ви зрозуміли, що за людина (ім'я)», «За що ви раді знайомству з (ім'я)», «За що вдячні (ім'я)»

##### **Вправа 5. «Підбиття підсумків»**

На одному із занять ми з вами малювали сходи комунікативної майстерності, зараз пропоную подивитися на них і намалювати сходи знову. Чи змінилися результати з першого заняття? В який бік? Як ви вважаєте чому? (обговорення).



Давайте відкриємо наші «щоденники емоцій», подивимося які емоції на заняттях були найчастіше і чому, так само за традицією заповнимо їх.

Ви можете написати свої побажання якомусь із членів групи, потім озвучити це побажання: «Сьогодні ми підбиваємо невеликі підсумки наших занять, але пропоную зробити це незвичайним способом: встаньте, будь ласка, у велике коло, я включу музику, а ви заплющте очі, зробіть три спокійні вдихи та видихи. Уявіть, що наші зустрічі в групі закінчилися, ви йдете додому.

Згадайте, якими ви прийшли на перше заняття, чого очікували від групи, чому навчилися, що найбільше сподобалося, а що може не сподобалося. Згадайте найнесподіваніші, найсмішніші, найзворушливіші моменти. Подумайте, що ви не сказали групі, але хотіли б сказати. За хвилину ви зможете це зробити (пауза). Зробіть глибокий вдих, розплющте очі і скажіть це». (*Йде обговорення*).

Дякую вам за активну участь у всіх заняттях!

### Література

1. Eysenck H. J. The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. *Advances in psychology of human intelligence*, 2016. V.3. Hillsdale: N.J. Erlbaum, 2016. 564p.
2. Guilford J. P. (ed.) Army air forces aviation psychology program research reports: Printed classification tests. Report N5. Washington: Government Printing Office, 1947. 356p.
3. E. Erikson. *Childhood and Society*; New York, 2021. 354p.
4. Івашкевич Е. З. Психологія соціального інтелекту педагога: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 485 с.
5. Слободянюк О., Радчук Г. Розвиток соціального інтелекту у студентів –майбутніх педагогів. *Зб. наук. праць РДГУ*, 2019. Вип. 13. С. 129 – 135.
6. Яновська Т. Соціальний інтелект у структурі професійно-важливих якостей психолога. *Психологі і особистість*. №2 (22), 2022. С.153-167.  
Режим доступу : <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua> .
7. Thorndike E. *Education Psychology: briefer course*. New York: Routledge, 2018. 468p.
8. Tomkins S. Affect and psychological magnification: Derivations from Tomkins' script theory. *Journal of Personality* 52 (1), 2018. P. 36 – 45.
9. Cantor, N., Harlow, R. Social intelligence and personality. Flexible life-task pursuit. *Personality and intelligence*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2019. 137–168.
10. Gardner H. The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 2019. 41 (4): 227–232.
11. Beldoch M. Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication, in J. R. Davitz et al., *The Communication of Emotional Meaning*, McGraw-Hill, 2020. P. 31– 42.

12. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization. *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* Eds. Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer. New York: Psychology Press, 2020. P. 82–97.
13. Mayer J., Salovey P., Caruso D. Emotional Intelligence Test MSCEIT. User's Manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2022. 546 p.
14. Crick N. R., Dodge K. A. A review reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 2021. P. 74–101.
15. Andreou E. Social preference, perceived popularity and social intelligence relations to overt and relational aggression. *School Psychology International*, 2019. P. 339 – 351.
16. Kosmitzki C., John O. P. The implicit use of explicit conception of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 15, № 1. P.11–23.

#### РОЗДІЛ 4.

### ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПТИМАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВЧИТЕЛЕМ І ОБДАРОВАНИМ ШКОЛЯРЕМ

*Вступ.* Головною умовою розвитку обдарованості дитини, досягнення нею високих інтелектуальних і творчих результатів є створення розвивального освітнього середовища, організованого з опорою на гуманістичну позицію. До базових компонентів гуманістичного напрямку освіти відносимо пріоритетність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності, що передбачає технологічно налагоджену систему її психологічного забезпечення, і продуктивну педагогічну взаємодію. При цьому вчителю належить ключова роль у повноцінному наданні школярам психолого-педагогічної підтримки у психічному розвитку, збагаченні їх природних потенцій і творчих здібностей.

Звідси *мета* психологічного забезпечення полягає в тому, щоб допомогти кожному учню – особливо обдарованому – успішно соціалізуватися й адаптуватися до освітнього (і в цілому соціального) середовища шляхом оптимального розвитку його потенційних можливостей, вдосконалення природних якостей та індивідуальних здібностей у процесі психологічно комфортної педагогічної взаємодії.

Це означає організацію у школі такого психологічного середовища, яке підтримує і розвиває ідею унікальності кожного школяра, цінності і значущості його здібностей і можливостей. Доброзичливий підхід з боку оточення в освітньому середовищі, гармонійна міжособистісна взаємодія з педагогами та однолітками – на протиположний конкурентним відносинам і самоствердженню за рахунок інших – дозволяють максимально розкрити потенціал кожного учня, розвинути його індивідуальні здібності.

Тим часом створення психологічно комфортних умов для обдарованих передбачає використання у роботі нових освітніх технологій для розвитку здібностей, побудову на новому рівні взаємодії вчителя з дитиною. В основі такої взаємодії лежать прийняття, розуміння, співпраця, співпереживання, а також повноцінне задоволення пізнавальних та особистісних потреб обдарованих школярів.

Показниками психологічної безпеки обдарованих є такі основні ознаки їх життєдіяльності: відсутність страху та негативізму щодо педагогів; можливість виявляти самостійність у навчанні й вільно висловлювати свої думки і почуття; успішна побудова гармонійної міжособистісної взаємодії з ровесниками; психологічне задоволення умовами шкільного середовища; низький рівень тривожності, фрустрації.

До найбільш важливих вимог стосовно організації розвивального освітнього середовища відносяться трансформованість, варіативність і полі-функціональність предметного простору. На користь створення варіативного й індивідуалізованого освітнього

середовища, збагаченого практичним досвідом, свідчить і той факт, що обдаровані діти вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, а відтак, не потребують спеціальних навчальних впливів. І пріоритетом для організації роботи з дітьми має служити не програма освітньої організації, хай навіть ідеальна, і не плани, написані педагогом, а власна дослідницька, продуктивна активність дитини, цінність якої полягає в можливості прояву нею своїх сутнісних сил і набуття досвіду творчого ставлення до реальності.

Для вирішення завдань інноваційного розвитку суспільства найважливішими якостями особистості стають ініціативність, здатність творчо мислити та віднаходити нестандартні рішення. Ці якості особистості мають формуватися з дитинства, надалі – в умовах шкільного навчання, за допомогою дослідницьких проєктів і творчих занять, аби кожен учень зміг навчитися віднаходити, розуміти та освоювати нове, висловлювати власні думки та приймати правильні рішення.

В нинішніх складних соціальних умовах виявлення, психологічний супровід, підтримка та розвиток обдарованої особистості стають особливо *актуальними*, виступаючи одним із стратегічних напрямків реформування існуючої системи освіти.

Наразі стисло окреслимо *теоретичне підґрунтя* розвитку психіки обдарованих дітей у зв'язку з сучасними підходами до вирішення проблем їх освіти, вдосконалення індивідуальних здібностей.

Дослідження, присвячені психологічним проблемам розвитку обдарованих, які навчаються в умовах сучасної школи, свідчать про значні психологічні труднощі, що виникають у обдарованих школярів у процесі навчання в середніх загальноосвітніх закладах і гальмують (або й зовсім припиняють) їх неординарний розвиток.

Здійснений нами огляд спеціальної літератури показав, що специфічні особливості обдарованих дітей описано досить детально: зокрема, у працях К. Абромса, Л.О. Венгера, Ю.З. Гільбуха, Г. Грубера, А. Карне, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, Ф. Монкса, О.В. Савенкова, К. Текекса, Л. Холлінгуорта, В.С. Юркевич й ін.

Проблеми співпраці з обдарованими дітьми розглядалися багатьма вченими, серед яких Ф. Баррон, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, М.М. Гнатко, В.М. Дружинін, Г.С. Костюк, Дж. Рензуллі, К. Роджерс, К. Тейлор, Д. Треффінгер, П. Торренс, Р. Стернберг, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Я.А. Пономарьов, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.В. Рубцов, О.В. Савенков Б.М. Теплов й ін. Маємо також зазначити, що найбільшою мірою цю проблему розробляли американські дослідники – зокрема, Дж.Дж. Галлахер, Г.С. Холл, А.Дж. Танненбаум, Р.Дж. Стернберг, Дж.С. Рензуллі й ін. Дослідженням цієї проблеми займалися і вчені з Англії (Дж. Фрімен) та Німеччини (К.А. Хеллер).

Основні концептуальні підходи до розуміння зв'язку розвитку психіки дитини з навчанням та вихованням і погляди на розвиток психіки у діяльності відображено у роботах Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.П. Зінченка, О.М. Леонт'єва, М.І. Лісіної, Ю.М. Лотмана, О.О. Мелік–Пашаєва, Л.Ф. Обухової, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, М.О. Холодної, В.П. Шадрікова, В.С. Юркевич й інших психологів радянської доби.

Серед нинішнього наукового доробку українських вчених, які досліджують проблеми розвитку обдарованості та креативності школярів, можна виокремити роботи О.Є. Антонової, С. Костренко, Т.М. Позняк, О.А. Смалько, Л.І. Ткаченко, Л.А. Яременко.

Обдарованість розуміється вченими як багатоаспектне і багаторівневе явище, що знайшло відображення в багатьох сучасних концепціях – і зокрема, в концепціях Gagne, 1993; Heller, 1986; Monsk, 1992; Torrance, 1980. (Більш детально огляд різних підходів до обдарованості та різних її моделей див.: Панов В.И., 2005; Савенков А.И., 2001; Щербланова Е.И., 2008 та ін.).

Розуміння феномена дитячої обдарованості зазнало значних змін протягом ХХ століття. На сучасному етапі розвитку психології *обдарованість* розглядається як системна якість психіки, що розвивається протягом усього життя і зумовлює можливість досягнення людиною вищих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми (Богоявленская, Д.Б., 2013). На рівень розвитку та якісну своєрідність обдарованості справляє вплив система різних факторів (біологічних, психологічних, соціальних), формуючи специфічну особистісну організацію обдарованої дитини (Рабочая концепция одаренности, 1998).

В зарубіжній та вітчизняній психології наголошується, що поняття обдарованості може бути розкрито лише в рамках системного підходу.

В системогенетичній концепції В.Д. Шадрікова обдарованість визначається як «системна якість суб'єкта діяльності», що має індивідуальну міру вираження і розвивається в діяльності (Шадриков В.Д., 1999).

З погляду С.Л. Рубінштейна, обдарованість не можна ототожнювати з якістю однієї функції – навіть якщо це мислення. «Обдарованість, як і характер, визначає синтетичні, комплексні властивості особистості» (Рубинштейн С.Л., 1946, 103). У свою чергу, Б.М. Теплов писав, що в обдарованості особистості не можна бачити просту суму здібностей: «порівняно зі здібностями вона становить нову якість» (Теплов Б.М., 1961).

В результаті аналізу різних підходів до обдарованості та різних її моделей доходимо висновку, що більшість дослідників сходиться на думці, що обдарованість не зводиться до

жодного зі своїх феноменологічних (продуктних) проявів: лише до інтелекту, або тільки до мотиваційної сфери особистості, чи тільки до креативності (творчості) і т.д.

Однак, незалежно від цієї спільної думки, обдарованість як цілісна, системна якість психіки виявляється, як слушно зауважує В.І. Панов (2005), «розчленованою» в ході самої постановки проблеми й обмеженою рамками тієї чи тієї конкретної науково-психологічної парадигми, оскільки дослідники «висвічують» в обдарованості лише одну зі сторін її прояву, фіксуючи в ній лише окрему її частину – ту частину, яка відповідає теоретичним і методичним межах їхнього підходу.

Серед сучасних концепцій обдарованості найбільш популярною є концепція, розроблена одним із відомих спеціалістів у галузі навчання обдарованих дітей – Дж. Рензуллі. Відповідно до його теорії, обдарованість є поєднанням трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень), креативності та наполегливості (мотивації, орієнтованої на певне завдання). Ця концепція активно використовується для розробки освітніх моделей та вирішення прикладних проблем у контексті творчості та обдарованості. Головний аргумент: креативність – одна з найважливіших характеристик обдарованості.

У свою чергу, А.А. Мелік-Пашаєв розглядає обдарованість як обдарованість до творчості, джерелом якої є «внутрішня активність душі». Вона спочатку притаманна кожній людині, її реалізація психологічно необхідна кожному: обдарованість (або творча обдарованість) – «взагалі людська норма», що розуміється не в статистичному, а в ціннісному сенсі, як «вища з можливого». Автор вважає, що відсутність повноцінної творчості, характерна, зокрема, для традиційної системи освіти, спотворює нормальний розвиток дитини і служить причиною появи багатьох негативних явищ психологічного та соціального плану (Мелік-Пашаєв А.А., 2018).

Дослідження показало, що чітких критеріїв для визначення обдарованості й дотепер не вироблено, хоча більшість фахівців погоджуються з думкою, що обдарованим дітям притаманний випереджальний розвиток за низкою психічних параметрів. У пізнавальній сфері це виявляється у надзвичайній допитливості, здатності стежити за декількома процесами одночасно, активно досліджувати навколишній світ, сприймати зв'язки між явищами і робити відповідні висновки, створюючи в уяві альтернативні системи тощо. Перевищення середньовікових норм на стадії «приймання» інформації поєднується з відмінною пам'яттю і раннім мовленнєвим розвитком, що сприяє накопиченню та інтенсивному використанню значного обсягу інформації. Крім того, обдарованих дітей зазвичай вирізняють зосередженість і велика завзятість у розв'язанні поставлених завдань, винахідливість, кмітливість і багата фантазія.

Розглядаючи у своїх роботах обдарованість як системну якість психіки, Д.Б. Богоявленська (2013) виділила три головних види обдарованості: *академічну*, що виявляється в швидкості та легкості опанування значного обсягу готових знань; *інтелектуальну*, що полягає в особливій розумовій самостійності, у підвищеній критичності мислення, здатності самостійно глобально, по-філософськи осмислювати складні інтелектуальні проблеми; *творчу*, тобто здатність до творчої самореалізації в різних галузях життя.

Стосовно школярів можна виділити ряд ознак, що свідчать про їхню можливу обдарованість у тій або іншій сфері:

- легкість навчання та засвоєння навчального матеріалу;
- тривала концентрація уваги, багатий словниковий запас, здатність до абстрактного мислення;
- схильність до дискусії з учнями та педагогами, неприйняття суворих вимог дисципліни;
- допитливість, винахідливість, кмітливість, наполегливість, цілісність, високі ідеали;
- підвищене почуття гумору, гостра реакція на несправедливість тощо.

Характерною особливістю обдарованої дитини є поєднання у неї властивостей свого і подальшого віку. Як правило, у фізичному та емоційному розвитку обдаровані діти перебувають у межах своєї вікової норми, при цьому значно перевершуючи однолітків інтелектуально. Але їм зазвичай бракує емоційного балансу: вони бувають нетерплячими, гіпердинамічними; часто їм властиві перебільшені страхи і підвищена уразливість. Ці особливості розвитку часто призводять до появи в обдарованих дітей серйозних соціально-психологічних проблем. До таких проблем дослідники зазвичай відносять:

- виникнення емоційних, особистісних та інших психологічних бар'єрів, що ускладнюють прояв творчої природи обдарованої дитини;
- випереджальний розвиток, нетрадиційні погляди на навколишній світ і, як наслідок, відмова від підпорядкування загальним вимогам у школі;
- шкільні труднощі внаслідок того, що діти з раннім розвитком думають значно швидше, ніж висловлюють свої думки;
- нестабільність інтересів і поєднання їх широти з поверховістю знань;
- прагнення до лідерства, часто з рисами диктаторства, що уможлиблює проблеми міжособистісної комунікації;
- має місце (іноді) занижена самооцінка, прагнення не виділятися серед однолітків;
- невідповідність інтелектуальних, соціальних та етичних потреб обдарованого реальному змісту шкільної програми і колу спілкування, що може призводити до неприязні до школи та однолітків;

- підвищена чутливість до різних подразників і стимулів, що часто вважається гіперактивністю.

Наявність зазначених вище психологічних особливостей обдарованої дитини дозволяє стверджувати, що такі діти можуть і повинні бути включені до своєї «групи ризику». Зважаючи на це, слід спеціально розробляти технологію психологічного супроводу їх розвитку в умовах освітніх закладів.

При розгляді структури обдарованості у дошкільному та молодшому шкільному віці, що є сенситивним для її розвитку, необхідно враховувати вікові особливості і рівень розвитку провідної діяльності (Богоявленская Д.Б., 2014). Основна складність виявлення в період дитинства ознак обдарованості полягає в тому, що у дітей зовсім непросто виокремити власне індивідуальне, яке є відносно незалежним від вікового. У зв'язку з цим Б.Г. Ананьєв дуже точно зауважував, що індивідуальні особливості людини за багатьма параметрами залежать від фактора віку. Крім того, Л.І. Божович заявляла, що вікова психологічна характеристика дитини визначається не окремими її психологічними особливостями, а різним на кожній стадії «устроєм» особистості (Божович, Л.І., 1968).

Вивчаючи питання роле-вікових факторів, Д.Б. Ельконін дійшов висновку, що, у разі застосування ідеї змінності до дітей, потрібно спочатку з'ясувати реальну роль вікових властивостей у процесі розвитку їх здібностей. При цьому вікові періоди слід розглядати як стадії становлення здібностей, звертаючи увагу в першу чергу на якісні характеристики (Ельконин Д.Б., 2012).

З педагогічної точки зору обдаровані діти – це діти, які за рівнем розвитку своїх здібностей явно вирізняються серед своїх однолітків або в середовищі своєї соціальної групи.

Попри концептуальні відмінності в підходах до явища обдарованості, різні фахівці сходяться в тому, що насправді поняття «обдаровані учні» є вельми умовним. Щодо розумової сфери школярів, то цим терміном позначають учнів з незвичайно раннім розумовим «піднесенням», з яскравою виразністю тих або тих спеціальних здібностей. Разом з тим справжні здібності інших дітей можуть перебувати ніби в прихованому стані і виявлятися лише згодом, що є спростуванням негативного прогнозу щодо психічного розвитку конкретної дитини, якщо цей прогноз був зроблений (Развитие и диагностика способностей, 1991). Важливо також, що повільність і погана успішність у шкільному навчанні не є ознаками того, що цей учень не може бути обдарованим. Обдарованість у цьому випадку може мати прихований, потенційний характер (Бабаева Ю.Д., 1997).

Обдарованість також може поділятися на первинну та вторинну. Механізми первинної обдарованості кодуються генетично та виявляються на ранніх стадіях розвитку. Вони пояснюють розкид результатів на початкових стадіях формування рухових навичок, освоєння



мови і т.п. Але подальший розвиток дитини залежить від декодування механізмів вторинної обдарованості, зафіксованих у культурі.

До того важливо враховувати, що ознаки обдарованості, які виявляються в дитинстві, навіть за найсприятливіших умов можуть поступово зникнути. В дитячій психології існує навіть термін «згасання обдарованості». Таке згасання може бути зумовлене різними причинами. Одна з них – відсутність у структурі обдарованості творчого компонента. Ще одна можлива причина пов'язана із зміною зовнішніх умов, до яких дитина не була вчасно підготовлена. Найчастіше це відбувається через невідповідність потреб подальшого розвитку обдарованої дитини умовам навчання та виховання у так званому змішаному класі. Школа з її нівелюючою системою навчання заважає розвивати здібності обдарованих дітей, якщо немає доброзичливого підходу з боку вчителів. Якщо дитині не допомогли виробити вміння вчитися, «згасання» стає ймовірнішим, породжуючи численні проблеми, серед яких – зниження академічної успішності, нереалістичні цілі, нетерпимість до порядку тощо.

**Основні результати дослідження.** У зв'язку з вищесказаним розглядаємо підтримуюче і спрямовуюче ставлення вчителів до своїх вихованців, до розвитку їх потенційних здібностей – особливо вияв толерантності та допомога обдарованим учням, котрі потребують підвищеної уваги через їх чутливість, уразливість та гіперактивність, – як *одну з найважливіших умов* їх ефективної педагогічної взаємодії.

В цьому контексті украй важливими умовами успішної роботи педагога з обдарованими дітьми є такі: 1. Усвідомлення кожним учителем важливості та необхідності підтримки цієї категорії дітей. 2. Включення у роботу насамперед вчителів, які вміють захопити, зацікавити, підтримати. 3. Створення умов для розвитку обдарованості учнів. 4. Створення системи презентації та фіксування досягнень учнів.

Загалом же педагогічна взаємодія вчителя з обдарованими учнями повинна бути спрямована на оптимальний розвиток їх здібностей, мати характер допомоги, підтримки і бути недирективною.

Але роботу вчителя початкової школи з обдарованими дітьми ускладнює та обставина, що на етапах старшого дошкільного та молодшого шкільного віку обдарованість менш диференційована, ніж на більш пізніх етапах розвитку особистості. На думку психологів, у цей період вона має розглядатися як універсальна (загальна) здатність дитини до творчого розв'язання поставлених перед нею чи обраних самостійно завдань.

Реальна ж взаємодія педагога з творчо обдарованими дітьми в сучасній школі, як засвідчили психолого-педагогічні дослідження роботи загальноосвітніх установ, характеризується нестійкістю, збільшенням кількості проблем та небажанням вчителів (низьким рівнем мотивації суб'єктів щодо їх вирішення) усвідомлювати ці проблеми та

віднаходити ефективні способи їх розв'язання. Недостатньо досліджені психологічні особливості й самого процесу міжособистісної взаємодії педагогів з обдарованими учнями, не вивчені природа періодично виникаючих труднощів та психолого-педагогічні фактори, що сприяють їх появі.

За цих обставин потрібна *спеціальна підготовка* психологічних і педагогічних кадрів на якісно новому рівні для роботи з обдарованими дітьми. Беззаперечним є одне: аби розвивати дитячу обдарованість, вчитель сам повинен мати гнучкість у поведінці, мисленні та емоційних реакціях; він має бути схильний до експериментування і – що особливо важливо – вміти розуміти дитину (Савенков, А.И., 2001).

Проте вимога дослідників (Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, Л.В. Попова, А.І. Савенков, В.С. Юркевич й ін.) проблеми дитячої обдарованості до вчителя обдарованого учня – мати ознаки обдарованості («здібного учня повинен навчати здібний вчитель») здається найпростішим ходом у вирішенні цього питання. Але чи достатньо вчителю лише високого рівня спеціальних здібностей – рівня володіння предметною компетентністю, а може, йому конче необхідна психологічна і педагогічна компетентність, що забезпечує розвивальну педагогічну взаємодію, допомагає педагогу розв'язувати завдання насамперед виховання в освіті обдарованого учня?

Зі сказаного випливає, що треба включати в роботу з обдарованими учнями в першу чергу вчителів, які володіють певними *якостями*: вчитель для обдарованої дитини має виступати особистістю, яка продуктивно реагує на виклик; вміє сприймати критику і не страждати від стресу при роботі з людьми більш здібними і знаючими, ніж він сам; має прагнення до інтелектуального самовдосконалення, охоче працює над поповненням власних знань, готовий вчитися в інших, займатися самоосвітою і саморозвитком.

При цьому вчитель як творець шкільного освітнього середовища повинен бути ключовою постаттю у створенні комфортних умов для прояву обдарованості та цілеспрямованого її розвитку. Нинішня освітня система розглядає створення вчителем розвивального середовища як одну з найважливіших передумов становлення обдарованості. На відміну від досвіду попередніх років, пріоритетом для організації роботи з дітьми у навчальному середовищі стає *власна активність дитини*.

Нинішня система освіти висуває також низку важливих вимог до організації розвивального предметно-просторового середовища, серед яких найбільш значущими є вимоги до *трансформованості, варіативності й поліфункціональності* предметного простору.

Крім того, багато дослідників ставили собі за мету з'ясувати психолого-педагогічний вплив вчителя на розвиток дитячої обдарованості. Підсумком тривалих досліджень став

висновок про необхідність правильного погляду вчителя на самостійну дитячу активність, про потребу створення спеціального освітнього середовища через забезпечення *особливої організації взаємодії* компетентного дорослого зі школярем – на засадах підтримки та співпраці між ними. Адже обдаровані діти, як правило, вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, тому вони потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки «створення варіативного, збагаченого й індивідуалізованого освітнього середовища» (Матійків І.М., 2012). У створенні такого середовища важлива передусім психологічна підтримка педагога, яка полягає у здатності розуміти дитячі почуття, вмінні обирати оптимальну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, співпереживати їй.

Говорячи про педагогічну взаємодію, необхідно також відзначити її особливі труднощі, пов'язані з дисбалансом статусів та цілей. Педагог (дорослий) апріорі виявляється активнішим її учасником, який задає цілі та вектор дії, стратегію взаємодії, цінності; він визначає зміст розв'язуваних завдань. Учні часто залишається роль виконавця, об'єкта впливу, учасника управлінських маніпуляцій дорослого. Такий «перекіс» соціальної влади стає базовою складністю цієї взаємодії.

Прийшовши до школи, дитина готова (через довірливість і наслідуваність) займати виконавчу позицію, демонструючи репродуктивну поведінку. Однак сенс позиції учня не відкривається для дитини через атрибутику шкільного життя. Дослідження О.А. Верхозіної (2001) показало, що чіткість, визначеність уявлень дитини про взаємодію з учителем та з однолітками у навчальній діяльності не формується за час навчання в початковій школі. Вміння будувати спільну дію з вчителем, бути ініціативним і доброзичливим у співпраці з педагогом й однолітками, особистісне ставлення до знань можливі лише в тому випадку, коли у діяльності вчителя переважає настанова на особистісну взаємодію. Це дозволяє створювати сприятливі умови розвитку індивідуальності дитини.

У психолого-педагогічній літературі гуманістичного спрямування вказується і на таку важливу вимогу до організатора освіти, як *виразність підтримуючих взаємин* з учнями. Прийнятий в авторитарній педагогіці активний односторонній вплив необхідно замінювати взаємодією, в основі якої лежить спільна діяльність педагога і учнів, спрямована на допомогу у вирішенні їх проблем. Її основними параметрами є доброзичливі взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра. Бо рутинний характер спільної діяльності небезпечний у розвитку будь-якої дитини, оскільки згубно позначається на формуванні пізнавальної мотивації і, як наслідок, робить незатребуваними вже наявні у дитини здібності.

Уникнути небажаних наслідків специфіки педагогічної взаємодії можна, на думку А.М. Федосєєвої (2014), лише за умови розвитку у педагога здатності до професійного

співпереживання. Здатність до розуміння переживань учня, обрання адекватної тактики реагування на ті чи інші його прояви, здатність до діалогічного спілкування – важливі складові *психолого-педагогічної компетентності вчителя*, вкрай потрібні для реалізації виховної функції. Вони особливо необхідні у взаємодії з обдарованим учнем, який має особливий «склад особистості».

Співпереживання педагога обдарованому учневі під час вирішення завдань: і навчальних, і життєвих – те, що створює оптимальні умови для його розвитку. І в такому підході спеціальні здібності вчителя стають менш значущими порівняно з його психолого-педагогічною компетентністю. Зміни у побудові педагогічної діяльності справляють істотний вплив на професіоналізм спілкування вчителя: в результаті з'являються не лише нові риси взаємодії, а й можливість подолання комунікативних помилок.

Таким чином, розвиток здатності до професійного співпереживання педагога, що працює з обдарованим учнем, є окремим завданням професійної освіти й актуальною «зоною» співпраці зі школярами. До того у роботі з обдарованими дітьми вчитель має додержуватися основних *принципів* педагогічної діяльності. Серед них найбільш важливими є принцип максимального розмаїття наданих можливостей у розвитку особистості, принцип індивідуалізації та диференціації навчання, принцип зростання ролі позаурочної діяльності, принцип створення умов для спільної роботи учнів за мінімальної участі вчителя.

Поза тим на сучасному етапі розвитку суспільства найбільш актуальним освітнім завданням є, на думку багатьох дослідників (В.І. Панов, О.В. Моляко, В.В. Рубцов, В.І. Слободчиков, І.М. Улановська, В.А. Ясвін й ін.), створення освітнього середовища саме *творчого* (або дослідницького) типу. Йдеться про середовище, яке забезпечує безумовну можливість прояву та розвитку потенційних здібностей учнів.

При цьому основний акцент практичної роботи з обдарованими дітьми зміщується від діагностики обдарованості та розвитку явної або прихованої обдарованості до *створення умов для прояву обдарованості* як системної якості психіки, потім – до її *всебічного розвитку* і, зрештою, до *збереження* обдарованості дитини в подальшому дорослому житті. З цією метою в сучасній педагогічній практиці застосовуються різні методи та прийоми роботи з обдарованими дітьми.

Та незважаючи на теоретичну розробленість теми дослідження, проблема формування дієвої системи виявлення, підтримки та супроводу дітей з обдарованістю залишається, на думку В.В. Рубцова (2011), «складним комплексним завданням». Бо у багатьох випадках робота з обдарованими дітьми ведеться лише шляхом збільшення обсягу предметних знань і вирішення особистісних, психологічних і соціальних проблем цієї категорії дітей. Отже, вкрай

важливим є комплексний підхід до вирішення поставленої проблеми і віднайдення оптимальних шляхів для розвитку обдарованих.

Пошук практичних шляхів допомоги обдарованим дітям – зокрема, розробка психолого-педагогічних основ та створення методів та прийомів навчання, спрямованих на розвиток творчого потенціалу дитини в умовах освітнього середовища – поки що багато в чому не вирішене завдання. Найголовнішим моментом його розв'язання є використання в роботі нових освітніх технологій та нового освітнього простору для розвитку здібностей обдарованих дітей.

Звернення до принципово нової форми освітнього процесу передбачає впровадження в педагогічну практику *дослідницького навчання*, заснованого на широкому застосуванні *дослідницьких методів* у навчальній діяльності. Це робота, яка пов'язана з пошуком відповіді на дослідницьке завдання з наперед не відомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних, зокрема, для дослідження в науковій сфері. Про особливості дослідницького навчання М.В. Кларін пише так: «Це навчання, в якому учень ставиться в ситуацію, коли він сам опановує поняття і підхід до вирішення проблем у процесі пізнання, більшою чи меншою мірою організованого (спрямованого вчителем)» (Кларін М.В., 1994). Застосування дослідницького методу передбачає власну активність індивіда стосовно породження та постановки проблеми, пошуку та здійснення її рішення, що забезпечує «суб'єктивне відкриття світу самою дитиною». А широке використання групових форм роботи дітей посилює проблемно-діалогічний характер процесу пізнання.

Принципово важливим є те, що *проблемно-дослідницький метод* дозволяє поставити дитину в позицію дослідника, що пізнає навколишній світ з його закономірностями, протиріччями та загадками. Провідними та основними методами навчання стають пошукові, проблемні, евристичні, дослідні, проєктні (Шумакова Н.Б., 2015). При цьому дослідницьку діяльність школярів можна здійснювати і в навчальному процесі, й у позаурочний час.

Зауважимо також, що дослідницькому навчанню та дослідницькій поведінці присвячено багато спеціальних наукових робіт у галузі загальної психології (Д. Берлайн, Дж. Брунер, А.В. Запорожець, А.М. Матюшкін, С.А. Новосьолова, А.М. Поддяков, Е. Торндайк, С. Хатт й ін.); психофізіології (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг й ін.). В наш час особливо інтенсивно ведуться дослідження в галузі педагогічної психології, де дослідницька поведінка та дослідницьке навчання розглядаються як ефективні інструменти, що дозволяють трансформувати процес розвитку особистості в процесі саморозвитку (Т.А. Єгорова, І.А. Ільницька, М.В. Кларін, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Н.Б. Шумакова й ін.).

Тим паче, що в дошкільному та молодшому шкільному віці у дітей наявні особливо сприятливі внутрішні передумови для розвитку *дослідницького ставлення* до світу. Однак у системі традиційного навчання молодших школярів вони часто залишаються поза увагою.

І саме творче, або дослідницьке, навчання в школі (особливо на її першому етапі – в початкових класах) є найбільш природною і продуктивною формою навчання для обдарованих дітей, яких вирізняє невиситима пізнавальна потреба та висока дослідницька активність. Воно засноване на самостійному набутті дитиною знань про навколишній світ. А готовність до пошуку нової інформації, знань, нових способів мислення та поведінки, така характерна для креативних дітей, – те, що, мабуть, найбільше може допомогти їм реалізувати себе, свій творчий потенціал.

З цього погляду формування у дітей *дослідницької настанови* (позиції) стосовно життя є одним з основних завдань школи. І тут важливо не знищити у дитини прагнення до нового, прагнення пізнавати світ і навколишню дійсність, якщо хочемо розвинути у неї універсальні навчальні дії. В цьому молодшому школяреві мають допомагати педагог і батьки. Як відомо, на розвиток дослідницької позиції у обдарованих дітей справляють значний вплив особливості шкільного навчання і сімейного виховання.

Вивчення особливостей розвитку дослідницької позиції у обдарованих учнів молодшого шкільного та молодшого підліткового віку показало, що найбільш чутливим періодом становлення дослідницької чи репродуктивної позиції дитини є молодший шкільний і початок підліткового віку. В період підліткового віку відбувається «фіксація» позиції, що вже сформувалася, коли вона набуває рис стійкої особистісної характеристики. Дослідницька позиція як особистісна якість обдарованих дітей сприяє досягненню високих результатів в інтелектуальній та творчій діяльності на пізніших етапах життєвого шляху. Протилежна дослідницькій репродуктивна позиція є фактором, який лімітує творчий розвиток людини.

У зв'язку з цим слід зважати і на ту обставину, що відсутність підтримки чи ігнорування творчих проявів дитини з боку батьків, неприйняття ними творчої моделі навчання – дослідницької діяльності і творчих форм розумової діяльності можуть «переважити» позитивні впливи спеціально організованого навчання у школі (Шумакова Н.Б., 2007)

Відомо також, що дослідницька діяльність – це прийнятний багатьма дослідниками і педагогами метод роботи з дітьми. Але він характеризується деякими особливостями і не може існувати як єдиний вид заняття на уроці. Основною відмінністю дослідницької діяльності від навчальної є те, що головною метою цієї діяльності є не набуття нових знань, а вироблення навичок дослідження як універсального способу освоєння дійсності. При цьому у дітей розвиваються здібності до дослідницького типу мислення, активізується особистісна позиція. І вже з перших днів навчання дітей у школі, завдяки наявності вродженої здатності людини до

дослідницької поведінки, дослідницька діяльність зосереджується на формулі «дитина може самонавчатись». І формуючи творче мислення, вона забезпечує ефективну соціалізацію дитини, її адаптацію до умов динамічного світу.

При цьому дослідницька діяльність, принципово відрізняючись від власне навчальної діяльності, не заперечує практику традиційного навчання, що склалася в наш час, оскільки допускає використання перцептивних або репродуктивних методів навчання.

Найбільш оптимальним для дослідницького навчання у масовій школі є *колективно-пошуковий метод*. Цей метод передбачає проведення учнями та вчителем спільного пошуку вирішення виявлених проблем із творчим застосуванням знань та методів наукового пізнання.

Важливу роль у розвитку обдарованості в навчально-виховному процесі відіграє *наслідування* учнями креативної діяльності вчителя. Відтак, педагог повинен володіти такими креативними можливостями, як креативна уява та мислення, мати розвинені почуття та високий рівень працездатності.

В сучасній зарубіжній педагогіці Дж. Шваб, П. Брандвейн, А. Леві й інші дослідники виокремлюють три рівні реалізації дослідницького навчання:

- Дорослий ставить проблему і накреслює стратегію й тактику її вирішення, саме ж рішення має самостійно віднайти дитина.

- Дорослий ставить проблему, але вже метод її вирішення дитина шукає самостійно (на цьому рівні допускається колективний пошук).

- На третьому, вищому, рівні постановка проблеми, пошук методів її дослідження та розробка рішення здійснюються дитиною самостійно.

Не лише молодші школярі, а й старші дошкільнята здатні працювати, згідно з дослідженням А.І. Савенкова (2004), на будь-якому з названих рівнів. Великі можливості у цьому плані мають практично всі види (предмети) традиційних навчальних занять.

У свою чергу, наше дослідження показало, що навчальний дослідницький пошук дитини неминуче включає основні етапи, характерні для досліджень дорослого (виокремлення та постановка проблеми, пошук та пропозиція можливих варіантів вирішення, збір матеріалу, узагальнення отриманих даних і т.п.). Це створює добре підґрунтя для розвитку дитячої обдарованості.

Але головна мета дослідницького навчання, за визначенням А.І. Савенкова (2006), полягає у формуванні в учня здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людської культури. Узагальнивши багатий зарубіжний та вітчизняний досвід організації дослідницької діяльності, вчений у своїх роботах представив концепцію *дослідницького підходу*. Він розглядає дослідницьку поведінку як творчість, а

прагнення та здатність до дослідницької поведінки як певну універсальну характеристику особистості творця (Савенков А.И., 2006).

Слід зазначити і те, що А.І. Савенков не пропонує застосування своєї концепції у предметному навчанні, вважаючи, що «класно-урочна форма організації» не передбачає проведення дітьми власних досліджень і дозволяє лише фрагментарно використовувати у навчанні методи самостійного дослідницького пошуку.

Справді, в повному обсязі дослідницький метод навчання в умовах класно-урочної системи реалізувати неможливо, але частково-пошуковий метод навчання (за класифікацією С.Н. Скаткіна – І.Я. Лернера) цілком продуктивний для дослідницького підходу, який також допускає колективні форми організації навчальної діяльності.

На підставі результатів своїх подальших досліджень А.І. Савенков рекомендує проведення дослідницького пошуку з молодшими школярами як особливий напрямок некласної і позашкільної роботи, тісно пов'язаний з основним навчальним процесом і орієнтований на розвиток дослідницької, творчої активності дітей, а також на поглиблення та закріплення наявних у них знань. Ця робота може мати і локальний, і фронтальний характер: її можна проводити індивідуально і з невеликою групою дітей.

Отже, для ефективної реалізації дослідницького підходу (наприклад, у початковому навчанні) повинні активно вирішуватись проблеми, пов'язані із формуванням освітнього середовища розвитку творчого потенціалу дітей і у межах загальноосвітньої школи, і в позашкільній практиці.

І тут важливо враховувати ту обставину, що джерелом психічного розвитку дитини є не саме по собі привласнення загальнолюдського досвіду – пізнавального, комунікативного, естетичного, рухового та ін., а його специфічне перетворення. Особливу роль у цьому процесі відіграє саме включення у продуктивну діяльність, цінність якої для розвитку обдарованості полягає у можливості прояву дитиною своїх сутнісних сил та вироблення досвіду творчого ставлення до реальності. В особистісному плані дитяча творчість не стільки заснована на існуючих задатках, знаннях, вміннях та навичках, скільки розвиває їх, сприяючи становленню самої себе.

Починаючи з 5-6 років основним структурним компонентом обдарованості та творчого розвитку дитини стає проблемність. Вона забезпечує відкритість дитини новому, виявляється у пошуку невідповідностей і протиріч, у власній постановці нових питань та проблем. І в цьому пошуку, постановці та вирішенні проблемних ситуацій знову особливого значення набуває предметне розвивальне середовище. Воно повинне надавати можливості для вирішення власних проблемних завдань кожною дитиною, в тому числі обдарованою (Поддьяков Н.Н., 1998; Поддьяков Н.Н., 2001).



При цьому особливості побудови змісту та методів навчання на кожному етапі освіти повинні бути спрямовані на те, щоб висока дослідницька активність дитини, яка виявляється нею в різних формах, її підвищені пізнавальні можливості завжди мали багате «живильне середовище» і були «затребувані» у процесі навчання в школі. Звідси надзвичайно важливим стає *системне* використання вчителем інтерактивних, пошукових, проблемних, евристичних, та дослідницьких методів навчання.

Поза тим центральне місце у дитячій творчості слід надати самостійній продуктивній діяльності учнів, спрямованій на отримання нового результату. Щодо учнів початкових класів, то їх інноваційна діяльність має бути спрямована не стільки на технічні рішення, скільки на розв'язання реального завдання. До таких завдань дослідники відносять: складання прикладів, завдань, загадок; формулювання вихідної гіпотези; створення казки, метафори, прислів'я; розробку фізичної або навчальної гри; опис нових властивостей об'єкта та його практичного застосування; оцінку варіантів завдання; виготовлення іграшок, рукоділля тощо.

Серед різних форм організації занять найбільший інтерес, як відомо, викликають у школярів різні види *гри*. Адже саме гра, на думку В.Л. Ортинського (2017), наближає освітній процес до реального життя, сприяє формуванню практичних умінь та навичок, забезпечує практичну спрямованість навчання, вчить учнів ставити незвичні запитання, шукати несподівані відповіді й експериментувати з образами та ідеями.

Відтак, розвиток творчої особистості неможливий без залучення дитини до різноманітної дослідницької діяльності, що має поєднувати в собі освітні вимоги і враховувати вікові особливості обдарованих школярів, даючи змогу самостійно віднаходити рішення. Така діяльність становить основу розвитку їх індивідуальних здібностей.

Тому саме в ранньому – зокрема, в молодшому шкільному – віці потрібно створювати дослідницьке середовище, наповнене формами та матеріалами, що забезпечують дослідницьку діяльність у вибіркового полі дитини. При цьому дослідницька діяльність повинна не тільки спиратись на життєвий досвід, що є у дитини, а й збагачувати його. У свій час Л.С. Виготський (1935) відзначав, що чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона дізнається і засвоює, чим більшу кількість елементів дійсності вона має у своєму досвіді, тим «значущішою і продуктивнішою» буде (за інших рівних умов) її творча діяльність.

Дослідницька діяльність обов'язково має відповідати інтересам дитини і бути засобом їх розвитку. Дослідницька активність дитини, що виявляється у різних формах, розглядається нами (услід за А.М. Матюшкіним, 1989), і як основний прояв креативності у дитячому віці, і як центральна ланка творчого розвитку дитини. Дослідницька активність забезпечує самостійне відкриття світу дитиною, це передумова її подальшого творчого розвитку.

Разом з тим слід враховувати і те, що передчасне пред'явлення дітям «правильних уявлень» призводить (згідно з результатами досліджень І. Свенсона, С. Хогфорса і П. Крейзберга) до того, що учні стають неспроможними застосовувати ці уявлення, працювати з ними.

У зв'язку з цим відомий спеціаліст у сфері «дослідницького навчання» Д. Треффінгер рекомендує педагогам, що займаються виробленням у дітей дослідницьких схильностей, дотримуватись таких правил: 1. Не слід займатися настановами; треба допомагати дітям діяти незалежно, не варто давати прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися. 2. Не слід робити передчасних висновків; сильні та слабкі сторони дітей потрібно визначати на основі ретельного спостереження та оцінки; не треба покладатися на те, що вони вже мають певні базові навички і знання. 3. Не варто стримувати ініціативу дітей і не потрібно робити за них те, що вони можуть зробити (або можуть навчитися робити) самостійно. 4. Навчіться не поспішати з ухваленням судження. 5. Навчіть дітей простежувати міжпредметні зв'язки. 6. Привчіть дітей до навичок самостійного вирішення проблем, дослідження та аналізу ситуації. 7. Використовуйте важкі ситуації, що виникли у дітей у школі та вдома, як сферу застосування отриманих навичок при виконанні завдань. 8. Допомагайте дітям навчитися керувати процесом засвоєння знань. 9. Підходьте до всього творчо (Treffinger D.J., 1980).

Дотримання цих рекомендацій може дати добрий результат, оскільки в дослідницькому методі знання не дістається в готовому вигляді, а набувається в результаті роботи самих дітей над тим чи іншим життєвим матеріалом. Та визнання цього положення на рівні теорії не привело, як слушно зауважує Б.В. Всесвятський (1985), до розробки визнаних більшістю вітчизняних фахівців форм організації навчальної діяльності й адекватних їм освітніх технологій проведення навчальних досліджень, а зайняло своє місце лише у сфері додаткової освіти, у позакласній роботі.

Тим часом багато авторів зазначають, що традиційні програми предметного навчання (попри спроби створення умов, що розвивають творчі потенції дітей) не можуть забезпечити повноцінне розкриття індивідуальних особливостей кожної дитини, врахувати її потреби і бажання в пізнавальній та творчій діяльності, оскільки у шкільних освітніх установах дотримання структури програми є обов'язковим для всіх дітей (Цукерман Г.А., 1993). Це підтверджують і результати досліджень Ф. Хеддон і Г. Літтон, відповідно до яких креативність дітей, котрі навчаються у формальних школах, значно нижча за показники рівня креативності школярів, котрі розвиваються у школах з неформальною атмосферою. Тому дослідницьке навчання вважається більш ефективним, ніж традиційне.

Звідси стає очевидним, що розвиток обдарованості, креативного мислення школярів вимагає впровадження в освітній процес не просто новітніх методів, форм і технологій

навчання, а цілих *педагогічних систем*. Це дасть змогу створити умови для нагромадження дитиною, як зазначалося вище, досвіду пошукової і дослідницької діяльності, для тренування у конструюванні та моделюванні, а також для розвитку уяви, фантазії і, зрештою, для здійснення творчої діяльності.

Крім того, набутий нами у процесі науково-пошукової діяльності досвід та теоретико-емпіричні результати психологічного дослідження дали змогу виокремити найбільш ефективні навчальні технології, методи та засоби розвитку обдарованості, які відповідають психологічним особливостям молодшого шкільного віку.

Відтак, до першочергових заходів вдосконалення педагогічної практики відносимо, *по-перше*, коригування навчальних програм: тематичне планування навчального матеріалу з виокремленням навчального часу на пошукову, дослідницьку і творчу роботу дітей; *по-друге*, перепланування навчального матеріалу, яке повинне здійснюватися з урахуванням розвивальних можливостей конкретних навчальних тем: їх обсягу, складності, значущості.

У зв'язку з цим організатори процесу шкільної освіти, а також педагоги і психологи як безпосередні виконавці її приписів мають діяти за такими напрямками:

- організація розвивального предметно-просторового середовища на засадах трансформованості, варіативності і поліфункціональності, що є найбільш значущими характеристиками предметного простору в сучасних умовах;

- пошук та розробка завдань дивергентного типу; відбір змісту навчального матеріалу, що має найбільший розвивальний потенціал з точки зору формування креативності, тобто навчального змісту, який відображає сучасний стан науки, відповідної галузі знання, її актуальні проблеми;

- відбір методів активізації творчих процесів мислення (креативних, пошукових, евристичних), розробка методики опанування цих методів;

- виявлення та впровадження у навчальний процес дидактичних засобів візуалізації, логіко-графічного структурування, систематизації навчального матеріалу, актуалізації знань та суб'єктного досвіду учнів (схеми, карти, моделі, кластери);

- використання в організації навчально-пізнавальної діяльності групових креативних методів роботи, що є нестандартними за змістом та формою і стимулюють фантазію, уяву, активність мислення учнів: різних варіантів «мозкового штурму», творчих проєктів, дискусій, конференцій, уроків-відкриттів, практикумів тощо.

- всебічне вдосконалення психолого-педагогічної компетентності вчителя, розвиток його професійної емпатійності, креативності, толерантності тощо з метою забезпечення ефективної педагогічної взаємодії.

Отже, пошук практичних шляхів допомоги обдарованим дітям – зокрема, розробка психолого-педагогічних основ і створення методів та прийомів навчання, спрямованих на розвиток їх здібностей, – важливе практичне завдання, яке потребує нагального розв’язання в умовах загальноосвітньої школи. Запропонована тут модель розвитку дитячої обдарованості – через реалізацію «стратегії дослідницького навчання» – дозволить психологам і педагогам відкрити нові можливості у практиці шкільної освітньої діяльності.

Узагальнюючи результати нашого дослідження, сформулюємо найбільш важливі **висновки** щодо питань психологічного забезпечення розвитку обдарованості дитини у процесі її взаємодії з педагогом:

- На сучасному етапі розвитку суспільства акцент практичної роботи з обдарованими дітьми зміщується від діагностики обдарованості та розвитку явної або прихованої обдарованості до *створення умов для прояву обдарованості* як системної якості психіки, потім – до всебічного *розвитку* обдарованості й, зрештою, до *збереження* обдарованості дитини в подальшому дорослому житті. Відтак, до основних завдань освіти відноситься створення психологічного середовища творчого (або дослідницького) типу, яке забезпечує безумовну можливість прояву та розвитку потенційних здібностей школярів. Характерними ознаками організації такого освітнього середовища є трансформованість, варіативність і поліфункціональність предметного простору.

- Пріоритетом для організації роботи з дітьми в навчальному середовищі стає *власна дослідницька активність дитини*. Залучення дітей до різноманітної навчально-дослідницької діяльності має поєднувати у собі освітні вимоги і враховувати вікові особливості школярів, даючи змогу самостійно віднаходити рішення щодо виниклих проблем. І молодший шкільний вік – це вельми сприятливий період для прилучення дітей до дослідницької діяльності, яка забезпечує умови для розвитку їх ціннісного, інтелектуального та творчого потенціалу, є засобом активізації психічного розвитку, сприяє формуванню пізнавального інтересу та збагаченню життєвого досвіду.

- Головним у розвитку обдарованості школяра є вироблення у процесі розвивальної педагогічної взаємодії загальної евристичної структури досвіду дитини та способів її діяльності, які сприятимуть самостійному пошуку і віднайденню в навколишній дійсності проблем, які потребують вирішення. Відтак, провідними методами навчання стають пошукові, проблемні, евристичні, інтерактивні, дослідницькі, проєктні тощо. Це створює можливості для формування в обдарованих дітей дослідницької позиції як особистісної якості й дослідницької діяльності, що забезпечує самостійне відкриття світу дитиною і стає передумовою досягнення нею високих результатів в інтелектуальній та творчій діяльності на пізніших етапах життєвого шляху.

• Вчитель як творець освітнього середовища має виступати ключовою постаттю у створенні комфортних умов для всебічного прояву дитячої обдарованості та цілеспрямованого її розвитку. Здатність до професійного співпереживання обдарованому учневі, обрання адекватної тактики реагування на ті чи інші його прояви, здатність до діалогічного спілкування та підтримуючих взаємин – важливі складові психолого-педагогічної компетентності вчителя. Прийнятий в авторитарній педагогіці активний односторонній вплив необхідно замінювати взаємодією, у підґрунті якої лежить співпраця педагога і учнів. Основними складовими їх спільної діяльності виступають доброзичливі взаємини, взаємоприйняття, професійна підтримка та довіра.

#### Список використаних джерел

Антонова О.Є. (2003) Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями як складова його професійної компетентності. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. Вип. 12. С. 66-69.

Бабаева, Ю.Д. (1997). *Психологический тренинг для выявления одаренности*. Методическое пособие. Под ред. В.И. Панова. Москва: Молодая гвардия. 278 с.

Богоявленская, Д.Б. (2014). Еще раз о понятии «одаренность»: методологические подходы [Электронный ресурс]. *Образование личности*. № 4. С. 58–66. URL: <http://step-into-the-future.ru/sites/default/files/articles-bogoyavl/odarMetodolPodhod.pdf>.

Богоявленская, Д.Б., Богоявленская, М.Е. (2013). *Одаренность: природа и диагностика*. Москва: АНО «ЦНПРО». 208 с.

Божович, Л.И. (1968). *Личность и её формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение. 278 с.

Варій, М.Й.; Ортинський, В.Л. (2017). *Основи психології і педагогіки*: підручник. Львів: Львівська політехніка. 547 с.

Верхозина, О.А. (2001). *Психология межличностного взаимодействия педагогов с одаренными учащимися*. Иркутск: Изд-во Иркутского института повышения квалификации работников образования. 80 с.

Выготский Л.С. (1935). *Умственное развитие ребенка в процессе обучения*. Москва–Ленинград: Наука. 416 с.

Кларин, М.В. (1994). *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва: Арена. 224 с.

Эльконин, Д.Б. (2012). Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Электронный ресурс]. *Вестник практической психологии образования*. Том 9. № 4. С. 73–75. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012\\_n4/Elkonin](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Elkonin).

Матійків І.М. (2012). *Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник*. Київ: Педагогічна думка. 112 с.

Матюшкин, А.М. (1989). Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. №6. С. 29-33.

Мелик-Пашаев, А.А. (2018). У истока творчества. *Психология творчества и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Москва (20 – 21 апреля 2018 г.)*: сборник статей. Отв. ред. Д.Б. Богоявленская. Москва: МПГУ. 500 с.

Моляко, В.О. (1995). Психологічні основи творчості, інноваційної діяльності дітей та молоді. *Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості*: матеріали звітної наукової сесії Інституту психології АПН України, м. Київ (10–11 лютого 1994). Київ: ІП АПН України. С.147–155.

*Психология одаренности: от теории к практике*. (2000). Под ред. Д.В. Ушакова. Москва: ИП РАН. 96 с.

- Панов, В.И. (2005). *Одаренность и одаренные дети: эконсихологический подход*. Москва: Изд-во РУДН. 299 с.
- Поддьяков, Н.Н. (1998). *Проблемное обучение и творчество дошкольников*. Москва: Центр «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца. 28с.
- Поддьяков, Н.Н. (2001) Проблемы психического развития ребенка. *Дошкольное воспитание*. № 9. С. 68-75.
- Рабочая концепция одаренности* (1998). Под ред. В.Д. Шадрикова. Москва: ИЧП «Изд-во Магистр». 234 с.
- Развитие и диагностика способностей* (1991). Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. Москва.
- Рензулли, Дж. С., Рис, С.М. (1997). Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей. *Современные концепции одаренности и творчества*. Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва.
- Роменец, В.А. (2004). *Психологія творчості*: навч. посібник для студ. вузів. 3-е вид. Київ: Либідь. 288 с.
- Рубинштейн, С.Л. (1946). *Основы общей психологии*. 2-е изд. Москва: Учпедгиз. 704 с.
- Савенков, А.И. (2001). *Одаренный ребенок в массовой школе*. Москва: Сентябрь.
- Савенков, А.И. (2004). *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Изд-во «Учебная литература». 80 с.
- Савенков, А.И. (2006). *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва: Ось-89. 480 с.
- Савенков, А.И. (2023). Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1 : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. [Электронный ресурс]. Москва: Изд-во Юрайт, 232 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513478>.
- Развитие и диагностика способностей* (1991). Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. Москва: Наука. 349 с.
- Рензулли, Дж. С., Рис, С.М. (1997). Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей. *Современные концепции одаренности и творчества*. Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия. С. 29-43.
- Рубцов В.В., Юркевич В.С. (2011) Теория и практика работы с одаренными детьми [Электронный ресурс]. *Вестник практической психологии образования*. Том 8. № 1. С. 9–15. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011\\_n1/47601](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2011_n1/47601)
- Роменец, В.А. (2004). *Психологія творчості*: навч. посібник для студ. вузів. 3-е вид. Київ: Либідь. 288 с.
- Рубинштейн, С.Л. (1946). *Основы общей психологии*. 2-е изд. Москва: Учпедгиз. 704 с.
- Савенков, А.И. (2001). *Одаренный ребенок в массовой школе*. Москва: Сентябрь. 208 с.
- Савенков, А.И. (2004). *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Изд-во «Учебная литература». 80 с.
- Савенков, А.И. (2006). *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*: учебное пособие. Москва: Ось-89. 480 с.
- Савенков, А.И. (2023). Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Юрайт. 232 с. URL: <https://urait.ru/bcode/513478> .
- Теплов, Б.М. (1961). *Способности и одаренность. Проблемы индивидуальных различий*. Москва. 536 с.
- Федосеева, А.М. (2014). Сравнительный анализ эффектов в психологическом развитии младших школьников в разных системах обучения, или Что развивают развивающие системы обучения. *Начальная школа: плюс до и после*. №12. С. 29–35.
- Чудакова, О.М. (2019). Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422–433.

Чудакова, О.М. (2022). Креативність і творчість та їхній розвиток у дитини. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 22. Київ. С.161–172.

Чудакова, О.М. (2023). Особливості навчання дитини креативної діяльності в умовах початкової шкільної освіти. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 23. Київ. С. 128–143.

Шадриков, В.Д. (1999). *Происхождение человечности*. Москва: Логос. 269 с.

Шопіна, М.О. (2007). Умови формування творчого потенціалу молодшого школяра. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія Психологічні науки*. Вип. 10. Київ. С.147–153.

Шумакова, Н.Б. (2007). *Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения*: диссертация... д-ра психол. наук: Москва. 330 с.

Шумакова, Н.Б. (2015) Роль исследовательской активности в становлении образа мира у одаренных подростков. *Вопросы психологии*. № 3. С. 30—38.

Щебланова, Е.И. (2011). *Неуспешные одаренные школьники*. Москва: Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний. 245 с.

Цукерман, Г.А. (1993). *Виды общения в обучении*. Томск: Пеленг. 268 с.

Gardner, H. (1988.). Creativity: An interdisciplinary perspective. *Creativity Research Journal*. Vol. 1. № 1. P. 8–26.

Jeffrey, B.; Craft, A. (2004). *Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships*. The Open University. UK: Educational Studies, Taylor and Francis Ltd. V. 30. № 1. P. 77–87.

Parette, H.P. (2013). *Instructional Technology in Early Childhood: teaching in the Digital Age*. Baltimore, MD: Brookes. 262 p.

Shawareb, A. (2011). The Effects of Computer Use on Creative Thinking among Kindergarten Children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*. № 38. P. 213–220.

Thomas, L. (1985). Nothing more theoretical than good practice: Teaching for self-organizing learning. *Issues and approaches in personal construct theory*. Ed .by D. Bannister. Orlando. P. 233–51.

Treffinger, D.J. (1980). *Encouraging creative learning for the gifted and talented. A handbook of method sand techniques*. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools Office. 112 p.

Yasin, R.M. & Yunus, N.S. (2014). A Meta-analysis study on the effectiveness of creativity approaches in technology and engineering education. *Asian Social Science*. 10, 242–252. doi: 10.5539/ass.v10n3p242.

Ziegler, A., Raul, T. (2000). Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness. *High Abilit. Stud.* Vol. 11. № 2.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Маслюк Андрій Миколайович** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Литвинчук Леся Михайлівна** – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Слободяник Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

**Чудакова Олена Миколаївна** – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.



Навчальне видання

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ**

*Навчально-методичний посібник*

(колектив авторів,

за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка)

**Авторська редакція**

Ум. друк. арк. 3,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

01033, м. Київ, вул Паньківська 2;

тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовлювачів

і розповсюджувачів видавничої продукції

№ 6418 від 03.10.2018 р.