

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЇВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

ЦЕНТР ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ

УКРАЇНСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР
ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НАПН УКРАЇНИ

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ДО РОЗВИТКУ
ЖИТТЄСТІЙКОСТІ/СТРЕСОСТІЙКОСТІ
У ДІТЕЙ В ОСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Навчально-методичний посібник

Київ
Університетське видавництво
ПУЛЬСАРИ
2017

УДК 373.013.77(072)

П32

Авторський колектив:

Богданов С. О., канд. психол. наук (розд. 1, 1.2; розд. 2, 2.1; розд. 3, 3.1; розд. 4); *Гірник А. М.*, канд. філософ. наук, проф. (розд. 2, 2.5, 2.6, 2.9; розд. 3, 3.5, 3.6, 3.9); *Залеська О. В.*, канд. психол. наук (розд. 2, 2.7; розд. 3, 3.7; розд. 4); *Іванюк І. В.*, канд. пед. наук (передмова; розд. 2, 2.11; розд. 3, 3.11); *Соловйова В. В.*, методист вищої кат. (розд. 4); *Чорнобровкіна В. А.*, д-р психол. наук (розд. 1; розд. 2, 2.2, 2.3; 2.7; розд. 3, 3.2, 3.3, 3.7); *Чорнобровкін В. М.*, д-р психол. наук, проф. (розд. 2, 2.4, 2.8, 2.10; розд. 3, 3.4, 3.8, 3.10)

Навчально-методичний посібник з питань розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей, основних проявів стресу в дітей та дорослих, створення безпечного середовища у класі, психологічної підтримки вчителів призначено для використання в навчальному процесі системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, вищих педагогічних навчальних закладах. Матеріали посібника містять науково-теоретичну частину, що складається з 11-ти модулів, і практичну частину у вигляді програми тренінгів по кожному модулю та алгоритм з перенаправлення дитини до психолога чи іншого спеціаліста в разі потреби. Посібник містить рекомендовану літературу для педагогів, глосарій понять з питань життєстійкості/стресостійкості, які можуть бути використані в шкільній практиці. Може бути застосований на курсах підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, для підготовки студентів педагогічних факультетів та широкою педагогічною громадськістю.

Рецензенти:

Лещенко М. П., д-р пед. наук, проф., пров. наук. співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України,

Волошина В. В., д-р психол. наук, доцент, зав. кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Загальна редакція:

Чорнобровкін В. М., д-р психол. наук, проф.,
Панок В. Г., д-р психол. наук, проф.

Схвалено для використання Інститутом модернізації змісту освіти МОН України
(Лист № 21.1/12-Г-301 від 27.06.2017)

Ухвалено до друку за рекомендацією Вченої ради НАУКМА
(Протокол № 7 від 25.05.2017)

Посібник видано за підтримки
Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні

- © Автори, 2017
- © Національний університет «Кієво-Могилянська академія», 2017
- © ЮНІСЕФ, 2017
- © Згорська В. В., художнє оформлення, 2017
- © Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017

ISBN 978-617-615-076-3

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА. <i>Іванюк І. В.</i>	5
ПОДЯКА	10
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІЦНЕННЯ РЕЗИЛІЄНС У ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУ	
1.1. Поняття «резилієнс». Історія розвитку концепції «резилієнс». <i>Чернобровкіна В. А.</i>	12
1.2. Фактори розвитку резилієнс у дітей. <i>Богданов С. О., Чернобровкіна В. А.</i>	15
1.3. Складники психологічної резилієнс у дітей. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	19
1.4. Комплексна програма психосоціальної допомоги дітям у навчальних закладах. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	22
Розділ 2. НАВЧАЛЬНІ МОДУЛІ	
2.1. Модуль 1. Формування довіри та початок роботи. <i>Богданов С. О.</i>	28
2.2. Модуль 2. Базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	30
2.3. Модуль 3. Резилієнс і травма. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	43
2.4. Модуль 4. Підсилення впевненості дитини в собі та самоефективності. <i>Чернобровкін В. М.</i>	56
2.5. Модуль 5. Оптимізм та позитивний настрій. <i>Гірник А. М.</i>	66
2.6. Модуль 6. Підтримка соціальних контактів і перша психологічна допомога. <i>Гірник А. М.</i>	72
2.7. Модуль 7. Психологія прив'язаності. <i>Чернобровкіна В. А., Залеська О. В.</i>	79
2.8. Модуль 8. Шляхи розвитку дитини. <i>Чернобровкін В. М.</i>	87
2.9. Модуль 9. Педагогіка групи. <i>Гірник А. М.</i>	94
2.10. Модуль 10. Піклування педагога про себе. <i>Чернобровкін В. М.</i>	102
2.11. Модуль 11. Інтеграція нових знань і навичок у роботу педагога. <i>Іванюк І. В.</i>	113
Розділ 3. ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ	
3.1. Програма модуля 1. Формування довіри та початок роботи. <i>Богданов С. О.</i>	130
3.2. Програма модуля 2. Базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	132

3.3. Програма модуля 3. Резилієнс і травма. <i>Чернобровкіна В. А.</i>	133
3.4. Програма модуля 4. Підсилення впевненості дитини в собі та самоефективності. <i>Чернобровкін В. М.</i>	134
3.5. Програма модуля 5. Оптимізм та позитивний настрій. <i>Гірник А. М.</i>	139
3.6. Програма модуля 6. Підтримка соціальних контактів і перша психологічна допомога. <i>Гірник А. М.</i>	141
3.7. Програма модуля 7. Психологія прив'язаності. <i>Чернобровкіна В. А., Залеська О. В.</i>	143
3.8. Програма модуля 8. Шляхи розвитку дитини. <i>Чернобровкін В. М.</i>	146
3.9. Програма модуля 9. Педагогіка групи. <i>Гірник А. М.</i>	146
3.10. Програма модуля 10. Піклування педагога про себе. <i>Чернобровкін В. М.</i>	150
3.11. Програма модуля 11. Інтеграція нових знань і навичок у роботу педагога. <i>Іванюк І. В.</i>	152

Розділ 4. АЛГОРИТМ З ПЕРЕНАПРАВЛЕННЯ ДИТИНИ ДО ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.

<i>Богданов С. О., Залеська О. В., Соловійова В. В.</i>	155
---	-----

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ	171
--	-----

Додаток. ВПРАВИ ТА ІГРИ ДО ПРОГРАМ МОДУЛІВ 5, 6, 9	181
---	-----

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні в Україні відбуваються процеси реформування всієї освітньої галузі, зокрема — у сфері загальної середньої освіти. У 2016 році Міністерство освіти і науки України представило на обговорення педагогічної громадськості концепцію «Нової української школи» [1] та концепцію «Стандарту Нової школи». Впровадження цих концепцій включатиме повне оновлення змісту навчальних програм, використання інтерактивних методів навчання, впровадження «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства — спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Продовжуючи роботу в цьому напрямку, в 2017 році Міністерство освіти і науки України разом з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) розпочало роботу над концепцією «Безпечної школи». Концепція безпечної школи охоплює захист і запобігання загроз життю та добробуту дітей, забезпечення готовності до небезпек, і, в разі потреби, відновлення після них, незалежно від того, де вони трапилися — у школі, по дорозі до школи чи зі школи. У цій концепції йдеться про школу як об'єднуючу установу, яка прокладає місток між родинами та місцевими громадами, надає широкий спектр інтелектуальних і соціальних ресурсів та сприяє життєстійкості на багатьох рівнях. Життєстійкість визначається як здатність долати труднощі та адаптуватися під час загрози. Таким чином школа відіграє роль каталізатора у створенні захисного середовища, знижуючи ризик заподіяння шкоди дітям, надаючи їм психосоціальну підтримку, яка сприяє життєстійкості.

У рамках інноваційної міжгалузеві програми ЮНІСЕФ «Розбудова миру, освіта та адвокація» (2016) проведено низку досліджень і розроблено напрями діяльності з розбудови миру в галузі освіти, які є актуальними для українських умов. Мета розбудови миру через освіту — зміцнювати життєстійкість, соціальну згуртованість і безпеку людини в умовах конфліктів, зокрема у країнах, яким загрожує конфлікт або які потерпають і відновлюються від нього [2].

В Україні через військовий конфлікт, за даними «Плану гуманітарного реагування» (2017), 3,8 млн осіб потребують гуманітарної допомоги, а 2,6 млн людей в східній частині країни вважаються найвразливішою групою населення. ЮНІСЕФ у 2016 році провів оцінювання ситуації щодо захисту дітей в 15-кілометровій зоні від лінії зіткнення. Учні шкіл, розташованих на вказаній території, є одними з найуразливіших груп населення, які потребують інтенсивної підтримки для забезпечення мінімальних систем соціального захисту для дітей і родин, що проживають уздовж лінії зіткнення. Під час оцінювання директори, педагоги, психологи та батьки повідомляли про такі симптоми в дітей, як: занепокоєння, нічні

страхи, нічний енурез, неконструктивна поведінка, агресивність, гіперактивність, соціальна самоізоляція, депресія і паніка, викликана гучними звуками або несподіваним дотиком.

Надання психосоціальної підтримки дітям, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні, є першочерговим завданням сучасної української системи освіти. «Діти-переселенці, діти, які навчаються у «сірій зоні» поруч із лінією зіткнення, та діти воїнів АТО — три вразливі групи, що конче потребують отримання психосоціальної допомоги в школах», — про це зазначила Л. М. Гриневич під час прес-конференції, що проходила 2 лютого 2017 року в Національному університеті «Києво-Могилянська академія» (НаУКМА).

В Україні робота, проведена ЮНІСЕФ у партнерстві з НаУКМА в рамках проекту «Комплексна психосоціальна допомога дітям, підліткам та родинам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні» (серпень 2015 року – грудень 2016 року), підтвердила потреби дітей у постійній психосоціальній підтримці. Приблизно 25 % дітей серйозно постраждали від конфлікту та переміщення, більшість із них повідомила, що не може справитися з цим стресом самостійно. Значна кількість дітей приховує свій біль, вони замкнуті та сумні, тоді як інші, особливо хлопці, які сильно постраждали, зазвичай виплескують свою злість і поведуться деструктивно.

Результати реалізації проекту демонструють, що підтримка на базі шкіл відіграє ключову роль у задоволенні психосоціальних потреб дітей і забезпеченні ефективного навчання.

Важливою у цих процесах є роль вчителів і керівників шкіл, які покликані перетворити сучасну школу на школу, дружню до дитини, створити середовище партнерства між учнем, вчителем та батьками, де учень матиме всі можливості для всебічного розвитку його потенціалу. Замість того, щоб мотивувати учнів страхом, учителям слід спілкуватися з ними у привітній, співчутливій і турботливій атмосфері. Це не лише підтримує психосоціальне благополуччя та ефективне навчання учнів, а й відновлює довіру між дітьми та дорослими. Таке співчутливе ставлення показує позитивний приклад дітям і заохочує кожного ставитися до інших із гідністю та повагою.

У звіті з оцінки результатів проекту НаУКМА/ЮНІСЕФ, який підготували міжнародні експерти К. Телбот і М. Весселс, зауважено, що вчителі та заступники директорів дуже високо оцінили тренінги, зазначивши, що вони сприяли підвищенню їхньої впевненості, поліпшенню розуміння та розвитку практичних навичок надання психосоціальної підтримки дітям, що постраждали в результаті війни. Вчителі зазначили, що до початку програми вони були не готові відповідним чином реагувати на збройний конфлікт, тому що ніколи раніше не стикалися з такими подіями. Крім того, вчителі зазначали, що завдяки тренінгам вони навчи-

лися позитивно спілкуватись, обговорювати власні почуття, бути спокійнішими, уникати «професійного вигорання», поводитися менш авторитарно, співпереживати та підтримувати дітей. Як зазначається у висловлюваннях вчителів, наведених нижче, їхній спокій і доброзичливе ставлення поліпшили стосунки з учнями:

«Тренінг допоміг мені не бути вчителем-диктатором. Раніше я говорив учню: «Ти не зробив домашню роботу», хапав його, змушуючи відчувати страх. Проте зараз я говорю про почуття, його інтереси та про те, що думають його друзі. Я налагодив контакт з дітьми. Зараз я, спілкуючись із дітьми вдома, бачу поліпшення відносин у власному домі».

«Раніше ми поводитися агресивно. Ми карали дітей за помилки. Тепер ми реагуємо інакше. Якщо ми бачимо, що у дитини виникла проблема, ми її обіймаємо і проблема зменшується».

«Учні шоковані нашою підтримкою. Раніше вони закривалися, а тепер ми більше слухаємо та використовуємо ігри, щоб допомогти дітям розслабитися та відкритися. Я випробувала ці методи при спілкуванні з власними дітьми і вони спрацювали!» [3].

Важливим пріоритетом подальшої діяльності в цьому напрямку є інтеграція методик і технологій психосоціальної підтримки дітей, що постраждали від військових дій, у систему підготовки майбутніх вчителів та систему післядипломної педагогічної освіти.

Навчально-методичний посібник «Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах» є одним із результатів проекту «Комплексна психосоціальна підтримка та допомога найуразливішим групам населення поблизу лінії зіткнення», який здійснюється НАУКМА з лютого по липень 2017 року в партнерстві з Міністерством освіти і науки України та ЮНІСЕФ.

Теоретичним підґрунтям цього посібника виступають численні дослідження резилієнс (життєстійкість, стресостійкість) у дітей, зокрема під час військових конфліктів [4; 5]. Також автори посібника спирались на концепцію «безпечної школи» (англ., safe school), яка набула розповсюдження передусім у країнах Західної Європи та північної Америки і виникла внаслідок необхідності адаптації навчального процесу до потреб дітей, які пережили психічну травму [6; 7]. Перелік тем, які розглядаються у посібнику, відображає і результати наукових досліджень, проведених протягом 2016–2017 років колективом Центру психічного здоров'я і психосоціального супроводу НАУКМА на Сході України.

За задумом авторів, цей навчально-методичний посібник має стати ресурсом для вчителів і спрямовувати їх та інших педагогічних працівників у роботі за життєстійкістю/стресостійкістю у дітей. Він є синтезом існуючого сьогодні в Україні досвіду й представляє комплекс теоретичних і практичних матеріалів для проведення навчального тренінгу для вчителів.

«У цьому проєкті нам потрібні були результати, які ми зможемо застосовувати для системної роботи з дітьми, що постраждали внаслідок російської агресії. І цей курс — саме таке системне рішення. Адже його зможуть читати в інститутах післядипломної освіти по всій Україні. Проблема є, в ситуації, що існує сьогодні, кількість таких дітей може збільшуватися. Саме тому цей курс має пройти кожен український вчитель», — наголосила Міністр освіти і науки України на прес-конференції в НаУКМА 2 лютого 2017 року.

Книгу адресовано викладачам інститутів післядипломної педагогічної освіти та вчителям ЗНЗ, які працюють з дітьми та зацікавлені в тому, щоб отримати і застосовувати під час своїх уроків знання щодо прояву стресу в дітей та педагогів, вміти боротися зі стресом на уроці, розвивати навички створення «безпечного середовища» в класі, навчитись самостійно відновлювати свої сили, щоб запобігти професійному вигоранню тощо.

Матеріали навчально-методичного посібника систематизовано в **чотири розділи**:

✓ **у першому розділі** «Теоретичні підходи до зміцнення резилієнс у дітей, які пережили травму» йдеться про загальні зарубіжні підходи до визначення поняття «резилієнс», яке у вітчизняній науковій літературі перекладається як життєстійкість, стійкість до стресу; представлено історію розвитку концепції «резилієнс» у зарубіжних та вітчизняних наукових джерелах, йдеться про фактори розвитку та складники психологічного резилієнс у дітей;

✓ **у другому розділі** «Навчальні модулі» міститься навчально-теоретичний матеріал, який розкривається в 11-ти модулях, присвячених таким темам: формування довіри та початок роботи; базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію; резилієнс і травма; підсилення впевненості дитини в собі та само-



ефективності; оптимізм та позитивний настрій; підтримка соціальних контактів і перша медична допомога; психологія прив'язаності; шляхи розвитку дитини; педагогіка групи; піклування педагога про себе; інтеграція нових знань та навичок у роботу педагога;

- ✓ **у третьому розділі** «Програма тренінгу» описана детальна програма для проведення 36-годинного тренінгу, яка містить матеріал з 11-ти модулів, включаючи перелік й опис вправ та ігор, розподілені їх у часі, рекомендації тренерам;
- ✓ **у четвертому розділі** «Алгоритм з перенаправлення дитини до фахівця психологічної служби навчального закладу» йдеться про алгоритм дій вчителя, коли йому треба перенаправити дитину до психолога або іншого спеціаліста; укладено глосарій основних термінів і понять з питань життєстійкості/стресостійкості/резилієнс на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду.

Колектив авторів сподівається, що посібник стане значним внеском у підвищення якості освіти, сприятиме створенню в школах безпечного середовища, підсилить можливості підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та сприятиме впровадженню в повсякденну практику психосоціальної підтримки для учнів і вчителів.

Використані джерела

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки України. — 2016. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczziya.pdf>. — Назва з екрана.
2. *Телбот К.* Безпечні школи в Україні : концептуальна записка для Міністерства освіти і науки України / Крістофер Телбот, Майкл Весселс. — Представництво ЮНІСЕФ в Україні. — 14 серпня 2016 р. — 46 с.
3. *Телбот К.* Звіт. Оцінка по завершенні проекту. Проект ЕСНО «Діти миру». Навчання життєвим навичкам і надання психосоціальної підтримки дітям та підліткам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні / Крістофер Телбот, Майкл Весселс. — Представництво ЮНІСЕФ в Україні. — Січень 2017 р. — 93 с.
4. *Bonanno G. A.* What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress / G. A. Bonanno, S. Galea, A. Bucciareli, D. Vlahov // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. — 2007. — № 75 (5). — P. 671–682.
5. *Greeff A.* Resilience in remarried families / A. Greeff, C. Dutoit // *The American Journal of Family Therapy*. — 2009. — № 37. — P. 114–126.
6. Safe Schools Declaration [Електронний ресурс] : Global Coalition to Protect Education from Attack. — 2015. — Режим доступу: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/safe_schools_declaration-final.pdf. — Назва з екрана.
7. What Schools Can Do to Protect Education from Attack [Електронний ресурс]: Global Coalition to Protect Education from Attack. — 2017. — Режим доступу: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/technical_guide_2017.pdf. — Назва з екрана.

ПОДЯКА

Колектив авторів висловлює щиру вдячність тренерам, які проводили тренінги для педагогічних працівників у рамках проекту НаУКМА/ЮНІСЕФ «Комплексна психосоціальна допомога дітям, підліткам та родинам, які постраждали внаслідок конфлікту в Україні», саме їхнє напрацювання закладено в основу теоретичної та практичної частини навчально-методичного посібника; співробітникам Представництва ЮНІСЕФ в Україні, Міністерства освіти і науки України, завдяки партнерству з якими проєкт успішно реалізовано. Персональна подяка висловлюється:

Антоновій В. М., практичному психологу КДНЗ № 11 «Чебурашка» м. Покровськ Донецької області.

Арутюнян К. А., практичному психологу Запорізької гімназії № 11 м. Запоріжжя

Басенко О. М., науковому співробітнику Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу НаУКМА.

Боженко Є. Є., практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 12 м. Слов'янськ Донецької області.

Бородай С. М., практичному психологу Запорізької гімназії № 6 м. Запоріжжя.

Бистрицькій Д. С., методисту обласного науково-методичного центру психології та соціології освіти КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».

Бурлаченко О. С., практичному психологу, соціальному педагогу СЗШ I–III ступенів № 13 м. Северодонецька Луганської області.

Герасимовій К. М., практичному психологу МНВК м. Ізюм Харківської області.

Гнідій Т. Б., методисту, завідувачці Центру практичної психології і соціальної роботи КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» м. Харків.

Дем'яновій Є. В., практичному психологу СЗШ I–III ступенів № 14 м. Северодонецька Луганської області.

Єхаловій Л. В., практичному психологу СЗШ I–III ступенів № 5 м. Кам'янське Дніпропетровської області.

Жадік І. Ю., практичному психологу Золотівської багатoproфільної гімназії Луганської області.

Ждановій Н. О., практичному психологу СОЦСР «Смарагдове місто» м. Святогірськ Донецької області.

Зверевій Р. В., практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 5 м. Харків.

Зінчук В. В., практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 9 м. Покровськ Донецької області.

Казаків О. М., практичному психологу ЗБЛ «Перспектива» м. Запоріжжя.

Карповій Л. М., практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 5 м. Бердянськ Запорізької області.

Касумовій О. С., практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 52 м. Харків.

- Кладієвій Г. А.**, методисту Донецького обласного навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти.
- Конрад Т. Ю.**, психотерапевту, координатору психологічної кризової служби при Всеукраїнській спілці психотерапевтів.
- Корсунській В. В.**, практичному психологу НВК № 137 м. Дніпро.
- Лях Н. В.**, практичному психологу НВК № 61 м. Дніпро.
- Нуреєвій О. С.**, психологу, керівнику НДО «Центр Ресурс Професіонал» м. Харків.
- Обоянській Т. С.**, практичному психологу КДНЗ № 7 «Червона шапочка» м. Рубіжне Луганської області.
- Овчаренко Н. М.**, методисту психологічної служби, методичного центру м. Попасна Луганської області.
- Опришко Н. Д.**, практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 2 м. Щастя Луганської області.
- Павленко Т. М.**, методисту Науково-методичного центру м. Енергодар Запорізької області.
- Полозюк Ю. М.**, практичному психологу Центру практичної психології і соціальної роботи м. Костянтинівка Донецької області.
- Пономаренко О. М.**, практичному психологу Малоданилівського ліцею Дергачівського району Харківської області.
- Решетняк С. М.**, практичному психологу ЗОШ I–III ступенів № 7, м. Рубіжне Луганської області.
- Романенко Л. Д.**, практичному психологу Гірської багатопрофільної гімназії Луганської області.
- Ромашці О. О.**, методисту Науково-методичного центру відділу освіти Слов'янської міськради Донецької області.
- Сагіній Н. С.**, начальнику відділу дошкільної та загальної середньої освіти Департаменту освіти і науки Луганської облдержадміністрації.
- Третьяку С. В.**, практичному психологу ЗОШ № 128 I–III ступенів м. Кривий Ріг Дніпропетровської області.
- Тропіній М. О.**, соціальному педагогу ЗОШ № 15 I–III ступенів м. Кривий Ріг Дніпропетровської області.
- Федорець О. В.**, психологу, координатору роботи з дітьми Дніпропетровської психологічної кризової служби.
- Ямковій В. В.**, практичному психологу НВК № 107 м. Дніпро.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІЦНЕННЯ РЕЗИЛІЄНС У ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМУ

1.1. Поняття «резилієнс». Історія розвитку концепції «резилієнс».

Питання оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учня та вчителя сьогодні є одним з важливих для систем освіти в різних країнах. Оскільки вищезгадана категорія освітніми колами відноситься до сфери ключових галузей, з оцінюванням цієї компетентності пов'язані певні особливості, які необхідно враховувати вітчизняним дослідникам.

Поняття «резилієнс» (англ., *resilience*) увійшло в науки про людину з механіки, де означає *фізичну здатність матеріалу «повертатись у вихідний стан»*. Зараз цей термін широко використовується у психології, медицині, соціальних науках і розглядається у зв'язку з питаннями впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) умов і *здатності до збереження нормального функціонування людини та/або соціальної системи (сім'ї, громади, організації) під час та після такого впливу* [18; 24; 25; 30; 37].

В україномовній (та російськомовній) психологічній літературі «резилієнс» перекладають як *стресостійкість, життєстійкість, життєздатність, стійкість до травми, емоційна стійкість*, що вживаються для позначення ресурсів опанування стресовими і травмуючими подіями, психологічними наслідками травматичного стресу, втрати та інших лих [2; 5; 6; 8]. Останнім часом з'являються публікації, в яких вживається такий український переклад поняття «резилієнс», як «пружність», зокрема «психологічна пружність» [4; 9]. Разом з тим, процес входження в науковий обіг нового конструкта вимагає певного часу, тому усталеного терміна, еквівалентного поняттю «резилієнс», у вітчизняних гуманітарних науках поки не маємо.

Зарубіжні дослідження феномену «резилієнс» почалися у 1970-ті роки. І саме дослідження, проведені за участю дітей, дозволили розкрити і зрозуміти сутність цього явища.

Вперше явище «резилієнс» було досліджено на дітях із психічними розладами (1970-ті роки); воно було вжито для опису дітей, які добре почувалися, незважаючи на несприятливі умови і ризики [10].

У 1980–90-х роках багато досліджень було присвячено дітям, які попри різні стреси та негаразди здатні формуватися у добре функціонуючих дорослих людей [38]. Цікаві дослідження були проведені Е. Вернер, яка вивчала дітей, чиї батьки страждали на психічні захворювання, мали алкогольну залежність, та які жили в несприятливих соціальних умовах. Е. Вернер встановила, що третина дітей з досліджуваної вибірки не виявляла деструктивної поведінки; саме їх вона віднесла до резильєнтної групи [43].

У 2000-х роках дослідження резилієнс зсуваються з досліджень дітей на інші групи населення, включаючи дорослих, літніх людей та різні етнічні групи, які перебувають у несприятливих умовах (хвороби, ВІЛ-інфекція, військові конфлікти та ін.).

Сучасна література з питань резилієнс зосереджена також на сім'ях і громадах в умовах важких ситуацій [21].

У різних дослідженнях та літературних джерелах пропонуються різні варіанти визначення поняття «резилієнс». Найчастіше його визначають як: збереження позитивної адаптації попри значний досвід перебування у стресових ситуаціях, хороше відновлення після травми [28; 30]; збереження стану благополуччя (англ., well-being), незважаючи на негаразди; позитивну відповідь на негативні події життя, компетентне функціонування в умовах стресу [19; 33] і компетентність у протистоянні з нещастями [33]; здатність до конструктивного відображення складних подій [12].

За визначенням Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), резилієнс — це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, сповнення особистими ресурсами.



Поняття «резилієнс» пов'язане з поняттям «благополуччя», яке вказує на стан, що характеризується задоволенням біологічних, матеріальних, соціальних, духовних, культурних, ментальних та емоційних потреб, що дозволяє людині добре почуватися і функціонувати. Поєднання цих факторів відповідає трьом важливим складовим благополуччя — безпеці, участі та розвитку. Резилієнс тут виявляється у тому, що під час і після пережитих лих *дорослі й діти здатні зберігати стан благополуччя*. Тому заходи з психосоціальної підтримки дітей мають бути спрямовані на налагодження тих факторів їхнього благополуччя, які є найважливішими в конкретний момент.

Поняття «резилієнс» розглядається також у контексті теорії *сильних сторін* (англ., strength perspective). У цьому підході резилієнс означає навички, вміння, знання та відкриття, що накопичуються з часом у результаті вирішення проблем та боротьби з викликами. Це означає, що під час та після надзвичайної ситуації збереження благополуччя відбувається за рахунок тих ресурсів і здатностей, які вже наявні й добре розвинені в конкретній людині чи громаді, або які вона успішно розвиває під час опанування складною ситуацією.

Сучасні підходи до розгляду резилієнс:

- 1) резилієнс як *індивідуальна характеристика, риса особистості, що захищає від негараздів життя* (позначається поняттям «ego-resiliency», англ. [13; 22]) та запобігає розвитку психічних розладів внаслідок психотравматизації; містить у собі набір таких характеристик, як гнучкість, спритність, винахідливість та міцність характеру, а також гнучкість функціонування в різних зовнішніх умовах;
- 2) резилієнс як *динамічний процес* (вживається термін «resilience», англ.) [39; 28], в якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. У цьому розумінні *резилієнс концептуалізується як безперервний, активний процес появи нових сил і ресурсів адаптації й відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків і вразливих місць*.

Досі ще дискутується питання про те, чи є резилієнс рисою або процесом, але існує спільне розуміння, що це поняття описує *здатність окремих осіб, сімей і груп успішно функціонувати, ада-*

птуватися і справлятися, незважаючи на психологічні, соціологічні, культурні та/або фізичні негаразди. Резилієнс (як риса і процес) розвивається і виявляється у людей впродовж їхнього розвитку.

Отже, резилієнс розглядається як здатність організму, особи чи соціальної групи зберігати рівновагу, певну стабільність у складній ситуації, ефективно розв'язувати не тільки завдання з адаптації до умов, що змінюються, а й завдання з розвитку. У психологічному сенсі резилієнс полягає також у здатності людини протистояти дії стресорів без потрапляння у стани, пов'язані з психічними розладами.

1.2. Фактори розвитку резилієнс у дітей



Дослідження різних авторів, проведені на групах дітей, які живуть у різних культурних і соціально-економічних умовах та піддаються впливу різних несприятливих умов і ризиків, встановили фактори, що обмежують розвиток резилієнс, та, навпаки, що сприяють її розвитку та посилюють її.

Так, А. Мاستен і Н. Гармезі, Е. Вернер і Р. Сміс, а також С. Мадді й Д. Хошаба виокремлюють три основні фактори, які сприяють формуванню резилієнс у дітей:

- 1) ознаки/атрибути самих дітей;
- 2) сімейні фактори;
- 3) характеристики більш широкого соціального оточення [32; 43; 27].

М. Фразер виокремлює фактори резилієнс для дітей, які стосуються особистості та контексту [17].

Захисні фактори, що сприяють формуванню резилієнс: розвиток навичок вирішення проблем, самоефективність, низький рівень конфліктності між батьками, позитивний зв'язок «батьки – дитина» в ранньому дитинстві, турботливі стосунки з рідними, соціальна підтримка [17].

Фактори та умови, що підвищують резилієнс: фізичне здоров'я, почуття гумору, почуття власної гідності, інтернальний локус контролю, підтримка сім'ї, духовність, підтримка громади, інтелект, продуктивні способи подолання труднощів, відчуття напрямку або місії, адаптивне дистанціювання, андрогінні гендерні ролі та реалістична оцінка навколишнього середовища [34].

Багаторічні дослідження ресурсів та впливів, що сприяють формуванню резилієнс у дітей, проведені А. Мастен та її групою [28; 29; 32], засвідчили, що суттєвим фактором, що допомагає дітям, коли вони зазнають труднощів, є *сім'я та стосунки (взаємодія) з батьками*, а також певні *особисті здібності самих дітей* — їхня здатність мислити, розв'язувати проблеми, контролювати свою поведінку тощо.

Також дослідження показали, що певна частина дітей, яка успішно долає досить складні обставини, демонструє резилієнс з раннього віку; це діти, які добре навчаються у школі, мають друзів, добре спілкуються з учителями; у процесі подальшого дорослішання вони також виявляють високу резилієнс. Водночас у цих дослідженнях зафіксовано й таку групу дітей, яким у дитинстві та підлітковому віці довелось витримувати несприятливі впливи, але пізніше — за допомогою наставників та використання власних здібностей — вони змогли налагодити своє життя, навчитися управляти ним. Це дозволило А. Мастен дійти висновку про те, що *резилієнс не є вродженою властивістю: оскільки це потенціал, а не вроджена риса, то вона є продуктом взаємодії дитини з середовищем*. А. Мастен наголошує на тому, що найголовнішим фактором розвитку стійкості дітей є *наявність тісних стосунків з компетентними, турботливими дорослими*. Отже, резилієнс залежить не стільки від характеристик дитини, скільки від наявності підтримуючих стосунків, які є не в кожній дитини [29].

Інші дослідники також розглядають резилієнс як динамічну, а не константну властивість. Згідно з дослідженнями, проведеними в університеті Ватерлоо [35], її можна розвивати, їй можна навчати. У межах цього дослідження було розроблено програму впровадження її через діяльність вчителів у школах.

Д. Майкенбаум описав способи виховання дітей, що сприяють формуванню резилієнс до травмуючої події [35]:

- 1) оточення допомагає дитині грати звичні для неї ролі, жити у звичних, передбачуваних умовах, підтримувати і зберігати спокій;
- 2) оточенню необхідно мінімізувати вплив негативних новин на дитину, турботливі батьки повинні стати прикладом позитивного копінгу;
- 3) слід залучити дитину до «здорових» видів діяльності (сон, харчування, різні види соціальної активності);

- 4) необхідно допомогти дитині використовувати ефективні копінг-стратегії і відмовитись від уникання (впадати у відчай, звинувачувати інших, виявляти агресію, вживати наркотики або алкоголь);
- 5) навчати дитину підтримувати інших та допомагати їм;
- 6) відкрито говорити з нею, переконувати, що кризи немає, але робити це м'яко, не тиснути і не схилити до розмови силою; сім'я повинна бути здатною допомогти дитині виробити план подолання будь-якої кризової ситуації;
- 7) навчати дитину розпізнавати та цінувати соціальну підтримку;
- 8) використовувати певні процедури, ритуали, щоб за їх допомогою горювати та надавати цьому сенс.

Одним із сучасних підходів щодо вивчення резилієнс у дітей, які постраждали під час військових конфліктів є так званий соціо-екологічний підхід, вперше описаний Бронфенбреннером у 1979 році [цит. за: 41]. Цей підхід робить наголос на впливі навколишнього середовища, в якому зростає дитина, на її розвиток, і визначає різні рівні цього впливу (Рис. 1.).

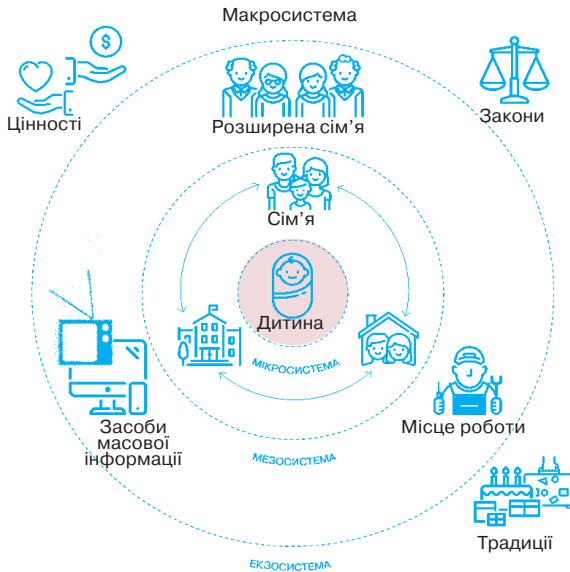


Рис. 1. Соціо-екологічна модель за Бронфенбреннером

Згідно з Бронфенбреннером, індивідуум у своєму онтогенетичному розвитку розташовується на першому рівні — у мікросистемі, яка включає в себе його безпосередню активність, набір соціальних ролей та всі міжособистісні стосунки у певному контексті (сім'я, школа тощо). Наступний рівень — мезосистема, описує взаємодію двох чи більше таких контекстів (наприклад, відносини між родиною, школою і групою однолітків). В свою чергу зазначені контексти співіснують у рамках ширшої підсистеми — екзосистеми, з якою дитина не взаємодіє безпосередньо, але яка має значний вплив на саму дитину та її розвиток (наприклад, місце роботи батьків). І зрештою, макросистема репрезентує цілісність у вигляді культури або субкультури, що включає в себе три нижчі рівні — мікро-, мезо- й екзосистеми. Актуальні застосування цієї теоретичної концепції до розуміння проблем дітей у несприятливих обставинах фокусуються на взаємному впливі факторів ризику і факторів захисту на різних рівнях соціоекологічної моделі, а саме: сім'ї, школи тощо.

Деякі дослідники (В. Тол та ін. [41]) використовують термін «екологічна резилієнс», прагнучи привернути увагу до актуального контексту, в якому можна розглядати процеси резилієнс на противагу підходам, сфокусованим на індивідуальних чинниках. Зокрема і підхід, описаний у цьому посібнику, відповідає саме такому розумінню резилієнс. У нашому баченні, педагог зокрема і педагогічний колектив навчального закладу загалом здатні створити відповідні соціально-психологічні умови у навчальному класі, які зменшуватимуть негативний вплив актуального військового конфлікту в Україні на дитину. З іншої сторони, школа може виступити фасилітатором продуктивної взаємодії між родиною, її батьками та іншими соціальними інституціями (соціальними й медичними службами, творчими гуртками, спортивними секціями тощо) і позитивно вплинути на здатність оточення дитини задовольняти її потреби та вирішувати нові проблеми, які виникли внаслідок війни.

В. Тол зі співавторами зазначають, що сьогодні існує відносно невелика кількість опублікованих результатів досліджень, які описують вплив школи на розвиток резилієнс у дітей. Більшість з них підтверджують припущення про позитивний вплив підтримуючих стосунків з однолітками на психічне здоров'я дитини і захисту

функцію цих стосунків у профілактиці виникнення екстернальних проблем у випадках домашнього насильства. Також позитивні стосунки у школі пов'язані з нижчим рівнем депресивності та поведінкових проблем у дітей в Південній Африці, які зазнали насильства на рівні громади. Проте всі вищезгадані дослідження стосуються лише наслідків насильства у родині й на рівні громади [41].

Підхід до розвитку резилієнс у дітей, описаний у цьому посібнику, базується на низці досліджень, проведених дослідницьким колективом Центру психічного здоров'я і психосоціальної підтримки НаУКМА в рамках реалізації комплексної програми психосоціальної допомоги на Сході України в умовах триваючого військового конфлікту.

Так, якісне дослідження психосоціальних проблем і стратегій резилієнс серед учнів шкіл буферної зони на Сході України засвідчило, що діти та підлітки вказують такі властивості та навички, що допомагають їм відносно добре почуватися у важких умовах близькості до лінії фронту: оптимізм, життєрадісність, здатність допомагати іншим, спілкування з однолітками і підтримка родини. Можна стверджувати, що саме позитивне, приємне спілкування з однолітками відзначається дітьми як більш вагоме у порівнянні з впливом школи як інституції. Ці результати не протирічать висновку О'Донел та ін., згідно з яким міжособистісні стосунки і впевненість у собі та своїх силах мають суттєве значення для розвитку резилієнс.

1.3. Складники психологічної резилієнс у дітей

У різних дослідження виокремлюються та вивчаються різні психологічні властивості та навички, що утворюють резилієнс [20; 28; 38; 44].

На основі літературних та дослідницьких даних можна виокремити такі складники резилієнс у дітей:

1. Базова позитивна життєва позиція:
 - ✓ спокійно-позитивний емоційний фон життя;
 - ✓ базове почуття безпеки та суб'єктивне благополуччя (англ., well-being);
 - ✓ позитивне мислення.

У складних життєвих ситуаціях цей складник резилієнс виявляється у тому, що дитина почувається спокійно (це забезпечується почуттям базової довіри до світу, що визначає звичайний спокійно-позитивний емоційний фон процесу життя). Завдяки базовій безпеці в ситуаціях невизначеності або загрози дитина здатна безпечно почуватися поруч з близькими дорослими.

2. Оптимістична налаштованість, життєстійкість (англ., hardiness), самоефективність (англ., self-efficacy) [1; 7; 11; 26]:

- ✓ оптимізм, здатність зберігати відчуття перспективи та надію;
- ✓ використання активних і продуктивних стратегій опанування;
- ✓ участь, контроль, прийняття ризику;
- ✓ самоефективність.

Цей складник резилієнс полягає у здатності сподіватися на краще, вірити, що ситуація завершиться, буде подолана; він регулює поведінку дитини у складній ситуації через установки щодо своєї сили й стійкості («я можу це витримати», «я здолаю це»), що споріднює його з першим складником, зокрема — з навичками позитивного мислення.

Самоефективність базується на почутті й усвідомленні власної здатності успішно впоратися зі складною ситуацією, довірі до себе, впевненості в собі (англ., confidence). Поняття самоефективності вказує на переконання дитини у своїй здатності організувати та здійснювати дії, необхідні для отримання бажаних результатів, віру у власні можливості.

3. Навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем:

- ✓ інтелект, конструктивне мислення, інтелектуально-особистісний потенціал подолання;
- ✓ здатність знаходити альтернативи, різні варіанти розв'язання проблеми, гнучкість, креативність;
- ✓ здатність формувати план дій, наполегливість і поступовість в його реалізації.

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу (англ., connection, contribution):

- ✓ участь та почуття приналежності;
- ✓ здатність до підтримування стосунків, дружби, кооперації, солідарності;

- ✓ соціальна компетентність та просоціальна поведінка (відповідальність, емпатія і турбота, навички спілкування, почуття гумору, легкість у спілкуванні з іншими людьми);
- ✓ здатність розуміти почуття інших людей.

Цей складник резилієнс вказує на здатність підтримувати стосунки з людьми, зокрема — близькі стосунки (бути прив'язаним [3]); здатність надавати і приймати підтримку в стосунках з людьми, конструктивно взаємодіяти, кооперуватись. Показником цього може бути наявність широкого кола спілкування та мережа значущих стосунків (близькі, рідні, друзі, знайомі), налаштованість на дружбу та допомогу іншим у складних ситуаціях, здатність просити, приймати та надавати допомогу.

5. Автономія, самостійність, самоконтроль:

- ✓ самостійність, певна незалежність у думках та вчинках;
- ✓ інтернальний локус контролю;
- ✓ здатність піклуватись про себе, розвинена ідентичність, здатність діяти незалежно;
- ✓ саморегуляція, самоактивація, самоконтроль;
- ✓ усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень.

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє:

- ✓ здорові очікування, планування, постановка завдань;
- ✓ спрямованість на діяльність, працелюбність і працездатність;
- ✓ успішність у навчанні та соціальній активності (корелює з низьким ризиком виникнення та розвитку поведінкових розладів [35]);
- ✓ спрямованість у майбутнє.

Цей складник резилієнс описує таку властивість (здатність), як спрямованість на виконання значущої діяльності, прагнення мати мету, наміри і бути налаштованим на їх досягнення. Така спрямованість зберігає продуктивність та дієву напругу, необхідну для опанування складною ситуацією.

1.4. Комплексна програма психосоціальної допомоги дітям у навчальних закладах

Враховуючі теоретичні підходи до визначення резилієнс у дітей та емпіричні результати, отримані під час впровадження низки проектів психосоціальної допомоги дітям на Сході України, які були реалізовані в системі освіти України Дитячим Фондом ЮНІСЕФ та дослідницьким колективом НаУКМА за підтримки Міністерства освіти і науки України та за безпосередньою участю науково-методичного Центру практичної психології і соціальної роботи АПН України, колективом авторів була описана і досліджена комплексна модель психосоціальної допомоги. Реалізація цієї моделі стала можливою завдяки ефективній роботі спеціалістів Психологічної Служби системи освіти України.

Ця модель складається з трьох рівнів допомоги і описує механізм перенаправлення дитини в рамках цієї моделі (Рис. 2).

На базовому рівні психосоціальна допомога надається усім дітям, які вчаться у навчальному закладі, силами педагогів і адміністрації. Вона передбачає створення сприятливих для розвитку резилієнс дитини умов як у навчальному класі зокрема, так і навчальному закладі загалом, що дозволяє допомогти дітям у вирішенні їхніх емоційних проблем, налагодити безконфліктне



Рис. 2. Комплексна модель психосоціальної допомоги

спілкування з однолітками, сприяти розвитку в учнів просоціальної поведінки. Зміст, методи і форми цієї допомоги розглядаються у цьому посібнику.

На наступному рівні допомога надається дітям, які мають сильніші прояви психосоціального стресу, проблеми з гіперактивністю і поведінкові проблеми, силами практичних психологів навчальних закладів у рамках психокорекційної програми з розвитку стресостійкості в учнів.

На третьому рівні допомога надається поза школою тим дітям, які мають дуже високий рівень психологічних проблем, силами вузьких спеціалістів (психотерапевт, психіатр, невропатолог). У такому випадку йдеться про психічні проблеми, які не можуть бути вирішені силами практичних психологів навчальних закладів, зокрема — про значні симптоми посттравматичних стресових розладів, депресії, тривоги тощо. Дослідження ефективності психотерапевтичних програм для дітей є одним із *пріоритетів* на майбутнє. На сьогодні ми можемо спиратись лише на дані досліджень, що були проведені в інших країнах і свідчать про ефективність когнітивно-поведінкових методів у лікуванні психічних проблем, викликаних травматичним стресом.

Механізм перенаправлення в рамках цієї моделі був розроблений за результатами якісного дослідження, проведеного НаУКМА у двох навчальних закладах на Сході України, а також за результатами декількох досліджень ефективності програм першого і другого рівнів. Детальний опис механізму перенаправлення входить до змісту цього посібника.

Висновки

1. Резилієнс — це поняття, що описує, з одного боку, індивідуально-психологічну характеристику людини (дитини), яка виявляється у здатності до позитивного, конструктивного опанування важкою (травмуючою) ситуацією, з іншого боку, процес використання, задіяння особистістю (або громадою, групою) внутрішніх і зовнішніх ресурсів такого опанування та підтримування своєї цілісності, повноцінного функціонування, рівноваги.

У надзвичайних ситуаціях наявність і включення ресурсів резилієнс може запобігти розвитку патологічних наслідків травматичного стресу.

2. Фактори формування резилієнс у дітей пов'язані з характеристиками середовища, в якому вони зростають, насамперед — особливостями спілкування та взаємодії з близькими дорослими. Теплі, приязні стосунки, в яких дорослі передають дитині почуття безпеки, навички конструктивної поведінки та емоційного опанування у складних ситуаціях, є найважливішим чинником формування резилієнс у дитини.

Педагог може діяти як фасилітатор, здатний створити у класі «дружній до дитини» простір, який задовольнить потреби школярів у безпечному спілкуванні з однолітками та емоційній підтримці.

Резилієнс не є генетично заданою, вона може розвиватись, починаючи з ранніх періодів дитинства, так і пізніше. Дослідженнями доведено можливість формування, навчання дітей шкільного віку навичкам резилієнс у спеціальних психолого-педагогічних умовах.

3. Комплекс психологічних характеристик, що утворюють потенціал резилієнс дитини, містить: базову позитивну життєву позицію; навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем; оптимізм, життєстійкість та самоефективність; здатність підтримувати соціальні зв'язки, стосунки з оточенням; автономію, самостійність, самоконтроль; наявність прагнень та орієнтацію на майбутнє.

4. Навчальні заклади і Психологічна служба системи освіти України здатні надавати ефективну психосоціальну підтримку дітям, постраждалим внаслідок військового конфлікту. Організація такої підтримки може бути описана за допомогою комплексної моделі, яка складається з трьох рівнів і механізму перенаправлення та реалізується силами педагогів і практичних психологів навчальних закладів. Ця модель відповідає сучасним уявленням про розвиток резилієнс у дітей, її ефективність була доведена низкою досліджень, проведених Дитячим Фондом ЮНІСЕФ на Сході України.

Використані джерела та рекомендована література

1. *Александрова Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. — Вып. 2 / [под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого]. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 82–90.

2. *Дьяченко М. И.* О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко, В. А. Пономаренко // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 106–112.

3. *Калмыкова Е. С.* Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме [Електронний ресурс] / Е. С. Калмыкова, М. А. Падун // Журн.

практ. психології і психоаналіза. Ежеквартальний науч.-практ. журн. електрон. публ. — 2002. — № 1 (март). — Режим доступу: <http://psyjournal.ru>.

4. Коробка Л. М. Соціально-психологічна адаптація спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту [Електронний ресурс] : теорет. засади дослідження / Л. Коробка. — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705075/>.pdf. — Назва з екрана.

5. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен экстремальности / М. Ш. Магомед-Эминов. — 2-е изд. — М. : Психоаналитическая Ассоциация, 2008. — 218 с.

6. Магомед-Эминова О. И. Психологические особенности феномена стойкости в детском возрасте / О. И. Магомед-Эминова // Образование и педагогические науки. Историческая и социально-образовательная мысль. — Т. 7. — № 3. — 2015. — С. 218–223.

7. Рассказова Е. И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации / Е. И. Рассказова // Гуманитарные проблемы современной психологии. — 2005. — № 7. — С. 124–126.

8. Федунина Н. Ю. Понятия устойчивости к травме и позитивной адаптации / Н. Ю. Федунина // Моск. психотерапевтический журн. — 2006. — № 4. — С. 69–80.

9. Шклярська О. Психологічна пружність — запорука виживання під час війни [Електронний ресурс] / О. Шклярська. — Режим доступу: http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=3373. — Назва з екрана.

10. Anthony E. J., Koupernik C. Children at psychiatric risk / E. J. Anthony and C. Koupernik (eds.). — Wiley, New York, 1974.

11. Bandura A. Toward a Psychology of Human Agency // Perspectives on psychological science. — 2006 (June 2006, № 1). — P. 164–180.

12. Bonanno G. A., Galea S., Bucciareli A. & Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — № 75 (5). — 2007. — P. 671–682.

13. Block J. H., Block J. The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior. In: Collins W. A., editor. Minnesota Symposium on Child Psychology. — Vol. 13. — Erlbaum ; Hillsdale, NJ : 1980. — P. 39–101.

14. Carpentieri S. C., Mulhern R. K., Douglas S., Hanna S., Fairdough J. Behavioral resiliency among children surviving brain tumors: The neuropsychological basis of disorders affecting children and adolescents [Special issue] // Journal of Clinical Child Psychology. — 1993. — Vol. 22. — P. 236–246.

15. Cicchetti D., Schneider-Rosen K. An organizational approach to childhood depression. In: Rutter M., Izard C., Read P., editors. Depression in young people, clinical and developmental perspectives. — Guilford ; New York : 1986. — P. 71–134.

16. Cicchetti D., Garmezy N., editors. Milestones in the development of resilience [Special issue] // Development and Psychopathology. — 1993; 5 (4). — P. 497–774.

17. Fraser M. W. Risk and resilience in childhood: An ecological perspective. — Washington, DC : National Association of Social Workers Press. — 1997. — 293 p.

18. Garmezy N. A closing note: Reflections on the future. In: Rolf J., Masten A., Cicchetti D., Nuechterlein K., Weintraub S., editors. Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge University Press ; New York : 1990. — P. 527–534.

19. Garmezy N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatr Ann* 20: p. 459–460, 463–466.

20. *Ginsburg K. R.* Building Resilience in Children and Teens: Giving Kids Roots and Wings. — MD, MS Ed, FAAP. With M. M. Jablow. — American Academy of Pediatrics, 2011. — 398 p.
21. *Greeff A., Dutoit C.* (2009). Resilience in remarried families // *The American Journal of Family Therapy* 37: p. 114–126.
22. *Hojtink L. M., te Brake J. H. M., Dьckers M. L. A.* Resilience Monitor. Development of a measuring tool for psychosocial resilience. — 2011. — 106 p.
23. *Kline B. E., Short E. B.* Changes in emotional resilience: Gifted adolescent boys. — *Roeper Review*. — 1991. — P. 184–187.
24. *Luthar S., Zigler E.* Vulnerability and competence : a review of research on resilience in childhood. *Am J Orthopsychiatry*. — 1991 Jan.; 61 (1). — P. 6–22.
25. *Luthar S. S., Cicchetti, D., & Becker B.* (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71. — P. 543–562.
26. *Maddi S.* Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // *Encyclopedia of Mental Health* / H. S. Friedman (Ed.). — San Diego (CA) : Academic Press, 1998. — P. 323–335.
27. *Maddi S. R., Khoshaba D. M.* Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment*. — 1994. — Oct. — Vol. 63. — № 2. — P. 265–274.
28. *Masten A. S.* Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang MC, Gordon EW, editors. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Erlbaum ; Hillsdale, NJ : 1994. — P. 3–25.
29. *Masten A. S.* Ordinary magic: Resilience in development. — New York, NY, 2014. — Guilford.
30. *Masten A., Best K., Garmezy N.* Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. — 1990. — Vol. 2 — P. 425–444.
31. *Masten A., Coatsworth J. D.* The development of competence in favorable and unfavorable environments : Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. — 1998. — Vol. 53. — P. 205–220.
32. *Masten A., Garmezy N.* Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In: Lahey B, Kazdin A, editors. *Advances in clinical child psychology*. — Vol. 8. — Plenum Press ; New York, 1985. — P. 1–52.
33. *Masten A. S., Hubbard J. J., Gest S. D., Tellegen A., Garmezy N., et al.* (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Dev Psychopathol* 11: p. 143–169.
34. *Mcadam-Crisp J. L.* (2006). *Factors That Can Enhance And Limit resilience For Children Of War* // SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi. — Vol. 13 (4): p. 459–477.
35. *Meichenbaum D.* Understanding resilience in Children and Adults : implications for prevention and interventions. University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada and Research Director of the Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, Miami. www.melissainstitute.org and www.TeachSafeSchools.org
36. *Rutter M.* *Developmental psychiatry*. — American Psychiatric Press, Washington, DC, 1987.

37. *Rutter M.* Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf J., Masten A. S., Cicchetti D., Nuechterlein K. H., Weintraub S., editors. Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge ; New York, 1990. — P. 181–214.

38. *Scoloveno R.* (2016) A Concept Analysis of the Phenomenon of Resilience [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.omicsgroup.org/journals/a-concept-analysis-of-the-phenomenon-of-resilience-2167-1168-1000353.php?aid=76861>. — Назва з екрана.

39. *Silk J. S., Vanderbilt-Adriance E., Shaw D. S., Forbes E. E., Whalen D. J., et al.* (2007). Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Dev Psychopathol* 19. — P. 841–865.

40. *Sroufe L. A., Rutter M.* The domain of developmental psychopathology. *Child Development*. — 1984. — Vol. 55. — P. 17–29.

41. *Wang M. C., Haertel G. D., Wahlberg H. J.* Educational resilience in inner cities. In: Wang M. C., Gordon E. W., editors. Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Erlbaum ; Hillsdale, NJ, 1994. — P. 45–72.

42. *Werner E.* (2004). Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery. *Pediatrics* 114. — 492 p.

43. *Werner E., Smith R.* Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood. — Cornell University Press, Portland, OR : Northwest Regional Educational Laboratory, 1992.



2.1. Модуль 1. Формування довіри та початок роботи

Основні теоретичні блоки модуля:

1. Формування атмосфери довіри у групі.
2. Правила роботи у групі.

1. Формування атмосфери довіри у групі

Довіра — один із найважливіших концептів у цьому тренінгу, який детально розглядається насамперед у модулях «Теорія прив'язаності», «Відновлення соціальних контактів», «Педагогіка групи». У цьому модулі теоретичні погляди на феномен довіри не розглядаються. Проте для досягнення мети навчання тренера важливо створити в ситуації «тут-і-тепер» довірливу атмосферу і надати учасникам можливість пережити новий досвід спілкування з іншими та обговорення складних тем, які турбують кожного особисто.



На цьому етапі тренера необхідно знати, що з огляду на соціальну психологію формування довіри в соціальній групі пов'язане зі зміцненням відчуття спільної ідентичності серед учасників. У фокусі уваги тренера можуть знаходитись такі аспекти формування довіри:

- ✓ самопрезентація тренера — «чи я можу довіряти цій людині?»;
- ✓ встановлення та дотримання правил роботи — «чи зможу я почуватися тут в емоційній та фізичній безпеці?»;
- ✓ практичні вправи на встановлення особистого контакту між учасниками — «чи можу я «підійти» ближче до іншого?»;
- ✓ свідомий пошук спільних сторін між учасниками — «чи вони зрозуміють те, що мене хвилює?»;
- ✓ запитання та залучення до висловлення окремих учасників з боку ведучого — «чи мене хтось помітив?»;
- ✓ обговорення власного досвіду учасниками групи — «чи важлива іншим моя думка?»;
- ✓ розвивальний зворотний зв'язок, — «яким мене бачать інші люди?».

Учасники тренінгу опановуватимуть усі вищезгадані техніки протягом навчання і застосовуватимуть їх у своїй роботі. Пам'ятайте, що навчання вже почалось: ви моделюєте навички, а учасники отримують власний досвід встановлення контакту з новими людьми, побудови довіри і поступового саморозкриття.

2. Правила роботи у групі

Правила роботи у групі дозволяють не тільки обговорити питання організації навчального процесу, як-от: «починати вчасно» чи «вимкнути мобільні телефони», але насамперед створити відчуття емоційної безпеки у тренінговій групі. У роботі з дітьми, які переживають дистрес, викликаний війною, відновлення емоційної безпеки, а також поновлення контролю над ситуацією і є важливим завданням педагогічного колективу. Учасники тренінгу з перших хвилин навчання повинні отримати досвід тактичного й уважливого ставлення до їхньої емоційної безпеки, зокрема права на власну думку, права брати участь у практичних вправах і обговореннях, права на захист від фізичного і психологічного насильства. Згодом вчителі зможуть перенести цей досвід і на стосунки з учнями. Під час тренінгу саме тренер виступає гарантом дотримання цих правил і активно впливає на формування емоційної безпеки, а значить — і довіри у навчальній групі.

Важливим є розуміння мети всіма учасниками групи. Мета навчання максимально просто повинна бути представлена ведучим. Мета кожного модуля має бути чітко пов'язаною з метою програми.

Окреме важливе завдання ведучого — допомогти учасникам пов'язати їхню мету:

- ✓ професійної самореалізації;
- ✓ професійного успіху;
- ✓ встановлення конструктивного контакту з учнями, батьками, колегами та ін. з метою та завданнями програми.

Використані джерела та рекомендована література

1. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. — М. : Изд-во «Ось-89», 1999. — 176 с.

2. *Семёнова Е. М.* Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособ. / Семёнова Е. М. — 3-е изд. — М. : Психотерапия, 2006. — 256 с.

2.2. Модуль 2. Базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію

Основні теоретичні блоки:

1. Поняття «базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію»:

- ✓ визнання «позитивної мети», що стоїть за складною поведінкою дитини;
 - ✓ повага до цінностей дитини;
 - ✓ зона найближчого розвитку;
 - ✓ чесність та відкритість у роботі з дітьми;
 - ✓ радість та усмішка в роботі: гра та приємна активність.
2. Школа як безпечне місце.
 3. Відкрита екосистема школи.
 4. Піраміда психосоціальних інтервенцій та роль педагога.
 5. Завдання педагога в роботі з дітьми, які пережили травмуючу подію.

1. Поняття «базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію»



Сучасне розуміння педагогічних умов, що сприяють здоров'ю й природному розвитку дитини, базується на уявленні про те, що наріжним каменем цих умов є *ставлення дорослих* (батьків, вчителів, вихователів) *до дитини*. Людське суспільство протягом історії свого розвитку змінювало домінуючі «образи дитинства», які в різні епохи становили філософсько-світоглядну основу для формування ставлення дорослих до дітей у конкретних умовах їхнього виховання, розвитку і навчання [5].

Відомо, що ціннісне ставлення до дитини і дитинства є надбанням пізніших етапів історії. На сучасному рівні розвитку суспільства, і не в останню чергу завдяки розвитку психології та її прикладних галузей — клінічної психології, психотерапії тощо, — стало зрозумілим, що досвід стосунків зі світом, близькими людьми, вихователями, однолітками, сформований у дитинстві, є фундаментом дорослої особистості.

Ставлення вчителя до дитини вважається смислотвірною характеристикою педагогічної діяльності й особистості педагога. Сприймання дитини як цінності й подолання ставлення до неї як до засобу, об'єкта є основною умовою професійної самореалізації педагога [10, с. 177].

Питання ставлення педагога до дітей, які пережили важкі, травмуючі події, потребує уточнення і виділення деяких важливих моментів.

Під базовим ставленням педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію, ми розуміємо таке поєднання знань, переконань і професійних позицій педагога, яке допомагає йому бачити, розуміти і конструктивно ставитись до емоційних та поведінкових проявів дітей, що виникають внаслідок переживання ними стресових/травмуючих ситуацій. Таке ставлення допомагає вчителю не фіксуватися на оцінці поведінки дітей як такої, що «не відповідає нормі» чи є «неправильною», «неадекватною», а навпаки, — сприяє розумінню природних і закономірних психічних реакцій дітей на стрес і травму, що дозволяє вчителю надати дитині необхідну підтримку у важкий для неї період.

✓ Визнання «позитивної мети», що стоїть за складною поведінкою дитини.

Згідно із сучасним розумінням стресових та посттравматичних станів, будь-яка реакція на стрес або травму розглядається як нормальна відповідь психіки на «ненормальні» події [2]. Більше того, такі реакції спрямовані на те, щоб психологічно завершити переживання важких ситуацій і залишити їх у минулому. Таким чином, емоційні або поведінкові прояви наслідків травматичного досвіду дитини мають під собою позитивну, конструктивну спрямованість, або так звану «позитивну мету». Дитина, яка пережила травмуючу подію, своєю поведінкою дає сигнал дорослому, що потребує уваги, піклування та розуміння тих процесів, які відбуваються з нею внаслідок пережитого стресу. Майже завжди дитина не контролює власні реакції на стресові події, тому априорі ці реакції і прояви не повинні сприйматися як невихованість чи маніпуляції. Емоційні або поведінкові прояви дитини, що виникають у неї внаслідок її перебування у травмуючій або стресовій ситуації, є проявами мимовільного і несвідомого прагнення дитини впоратись із важким для неї досвідом та забезпечують процес опанування цими ситуаціями. За цими емоційними та поведінковими проявами найчастіше стоїть бажання дитини захистити себе, прагнення впоратись із сильними емоціями, страх за своїх близьких, потреба отримати увагу і підтримку.

✓ Повага до цінностей дитини.

Допомога і підтримка вчителя може бути корисною для дитини лише за умови, якщо спілкування будується на повазі, прийнятті її розумінні потреб і почуттів дитини, її цінностей. Повага до особистих цінностей (тобто до того, чому сама дитина надає перевагу, що для неї є важливим і значущим) може слугувати певним індикатором здатності педагога до цілісного прийняття дитини. У цьому розумінні, допомогу і підтримку дитині можна надати за умови поваги до її внутрішнього процесу, довіри до її здатності відчувати, що для неї краще, орієнтування на її почуття і стани.

За такого ставлення до дитини педагог здатен прийняти відмову дитини робити певні дії на його прохання (оскільки така відмова може бути пов'язана з посиленою через травмуючі події потребою зберегти власний контроль над своїми діями), відмову спілкуватися у певний момент, наполягання на своїй думці чи на своєму бажанні тощо. Довіра до почуттів дитини та віра в те, що за всіма її реакціями стоїть процес, через який психіка дитини спрямовує свої ресурси на досягнення стану балансу (тобто на «позитивну мету»), допоможе і дитині повірити, що вона може довіряти своїм почуттям, може робити певні дії по-своєму, зокрема, не погодитись із дорослим, і дорослий поставиться до цього спокійно.

✓ Зона найближчого розвитку.

Важливе значення має введене Л. С. Виготським поняття «зони найближчого розвитку», яким позначаються ті вміння та здібності дитини, які вона може виявити у спільній з дорослими діяльності, під їхнім керівництвом, з їхньою допомогою, і які вона поки що не може виявити у самостійній активності. Зона найближчого розвитку вказує на ті процеси, які у близькій перспективі стануть досягненнями в розвитку дитини, але для цього їх треба включати у спільну діяльність дорослого і дитини. Дитина, яка пережила ситуації сильного стресу, може на певний час регресувати і ніби «втратити» ті здібності та вміння, які до важкої події добре їй вдавалися. Тому на певному етапі дитині може знадобитись додаткова допомога дорослого в тих моментах, які важко даються їй у самостійній роботі.

✓ Чесність та відкритість у роботі з дітьми.

Діти надзвичайно чутливі до нещирості, гри та лицемірства; вони легко помічають несправжні емоції. Саме тому вміння педагога бути справжнім, ділитися власними переживаннями, говорити про свої думки дає змогу й дитині відкрито виявляти свої почуття та думки. Щирість і відкритість робить педагога зрозумілим і «не страшним»; біля нього діти почуваються розкутіше і спокійніше, через що стосунки вчителя з учнями стають менш напруженими.



Через прояв дорослим власних почуттів дитина отримує дозвіл на прояв своїх переживань, вона починає бачити і розуміти, що можна відкрито говорити про свої почуття і проявляти їх, що емоцій не треба боятися, навіть якщо вони сильні та негативні — такі, як страх, сум, злість, обурення.

✓ Радість та усмішка в роботі: гра та приємна активність.

Гра та приємна, цікава активність — це універсальний інструмент взаємодії як між самими дітьми, так і між дорослими та дітьми. Гра дозволяє дитині розслабитись, сфокусуватись на своїх почуттях, дізнатись про почуття інших людей, тобто змістити акценти із зовнішніх на внутрішні процеси і прояви. У грі дитина може також приміряти різні ролі, говорити про себе із ролі іншої людини, зняти напругу через фізичні дії, більше дізнатись про себе, набути бажаних компетенцій, розширити коло друзів.

Цікава і позитивна активність — це різні види продуктивної діяльності дітей (малювання, конструювання, аплікація, ліплення, дії з піском, танцювальні рухи тощо), які дають дитині почуття задоволення і радості, власного успіху і захоплення.

Включення гри та приємної активності у взаємодію вчителя з дітьми є потужним чинником ресурсного наповнення життя дитини. Якщо в житті дитини є час і місце для гри та цікавої і приємної активності, то для неї це є сигналом, що «все добре», «все налагоджується», «тут комфортно», «у школі можна сміятися та грати, отже, в житті є радість і задоволення».

2. Школа як безпечне місце

У нашому суспільстві традиційно школа сприймається як місце, де від дитини багато чого вимагається, її оцінюють, очікують від неї відповідності нормам розвитку і засвоєння програми навчання. Оцінювання кожної дитини відбувається з огляду на те, наскільки вона відповідає/не відповідає нормам засвоєння шкільних програм, і найчастіше фіксуються моменти «невідповідності», на які вчителі вказують дитині та її батькам як на проблеми, які треба виправляти. За умов такого підходу дитина вимушена захищатись, бо на неї «нападають» і від неї щось вимагають, її повсякчас оцінюють, і залежно від оцінки формують своє ставлення до неї. Часто виховання відбувається за рахунок нав'язування дитині почуття провини, сорому, неадекватності, неспроможності.

Ідея школи як безпечного місця має в собі мету змінити традиції шкільного «виховання» і створити у школі дійсно безпечне і комфортне для дітей середовище. Школа — це заклад, створений для дітей, і тому він повинен бути налаштованим на природу процесу розвитку дітей, задля організації і підтримки якого школа, власне, і створена.

Безпека і комфорт шкільного середовища можуть бути досягнуті, насамперед, через спосіб спілкування педагогів з дітьми (педагогічного спілкування) (Табл. 1). Педагогічне спілкування, що сприяє створенню безпечного шкільного середовища, не повинно містити способи спілкування, які здатні зашкодити комфортному і безпечному самопочуттю дитини. Так само, як у діяльності психолога, в основі спілкування педагога з дитиною лежить принцип «не нашкодь».



Способи спілкування педагога з учнями мають дуже великий потенціал впливу, який здатен визначати не тільки актуальне самопочуття дитини в моменти самого спілкування, а й подальший розвиток найважливіших її психологічних властивостей — ставлення до себе, самооцінки, впевненості в

Таблиця 1. Способи педагогічного спілкування, що сприяють/перешкоджають створенню безпечного шкільного середовища

Сприяють	Перешкоджають
Увага до актуального емоційного стану дитини, який стоїть за проблемною поведінкою	Використання «екстрених» способів і прийомів вгамувати поведінку дитини без розуміння й уваги до її емоційного стану
Позитивне ставлення до дитини, прийняття проблемних аспектів поведінки чи навчальної діяльності як нормальної реакції на складні ситуації чи обставини розвитку	Негативне оцінювання, фіксація та наголошення на проблемних аспектах поведінки чи навчальної успішності
Заохочення, наснаження, надання вибору	Контроль, примус і тиск
Порівняння стану або досягнень дитини сьогодні з її ж станами або успіхами вчора, фіксація на позитивних моментах такого порівняння	Порівняння дитини з іншими, успішнішими у навчанні й поведінці дітьми, фіксація на негативних моментах такого порівняння
Особистий емоційний діалог з дитиною про її почуття і мотиви, розуміння емоційних механізмів проблемної поведінки	Емоційна «проробка» дитини через звинувачення, присоромлювання, залякування (особливо у присутності інших дітей)
Позиція ціннісного ставлення до дитини як до рівної собі людини	Владна позиція завжди правого, невразливого «судді» за правом віку та професійної компетенції

собі, самоповаги і поваги до інших, здатності підтримувати позитивні й конструктивні стосунки з іншими людьми та багато інших.

Варто зауважити, що важливо диференціювати поведінкові та емоційні реакції дитини, особливо, коли йдеться про психологічні наслідки травмуючого досвіду. Якщо вчитель концентрується на поведінці учня, яку хоче вгамувати, зупинити, то він не бере до уваги його емоційний стан, який лежить в основі такої поведінки. В той момент, коли дорослий, вчитель зупиняє «неправильну» поведінку дитини, він не контактує з її почуттями та емоціями, а бере до уваги лише поведінку. Якщо він вважає, що головне — «зупинити» неправильну поведінку дитини, і обирає такі способи педагогічного спілкування, як: натиснути, присоромити, налякати, тобто скористатися своїм «правом» головного і завжди правого, то це створює додаткову напругу в стосунках дитини з учителем, і, отже, зовсім не сприяє безпеці та комфорту дитини

у школі. Натомість, якщо емоційна реакція дитини буде помічена дорослим, і дитина побачить чи почує у відповідь розуміння свого стану та відчує емоцію дорослого, який не соромить і не звинувачує, а, наприклад, сумує, чи разом з дитиною злиться на щось, й виникне «іскра» емоційного контакту педагога з дитиною, то її поведінка в цей момент зупиниться, бо втратить сенс, оскільки дитина вже отримала те, до чого прагнула, — розуміння, підтримку, прийняття.

3. Відкрита екосистема школи

З огляду на принципи соціоекологічного підходу до розвитку життєстійкості в дітей, які постраждали під час військових конфліктів, який було згадано вище, школа як соціальна інституція належить до мікрорівня соціоекологічного оточення дитини. До цього ж рівня ми можемо віднести родину й однолітків. Проте ці компоненти не існують ізольовано, а навпаки, постійно взаємодіють і впливають один на одного. Рівень, на якому відбувається описана вище взаємодія, отримав назву мезо(еко)системи. З погляду дитини взаємодія відбувається між шкільним середовищем, однолітками і родиною, а також іншими важливими інституціями з її оточення (гуртки, соціальні служби тощо).

Під відкритою екосистемою школи ми розуміємо взаємодію всіх інституцій, з якими дитина, педагоги і батьки можуть вільно контактувати, якщо виникають певні питання, пов'язані з психологічним станом дитини після важких подій. До таких інституцій можуть належати як соціальні служби та заклади з надання психосоціальних послуг, так і медичні заклади. Завдяки вільному та мобільному контактуванню стає можливим ефективно надання комплексної допомоги і підтримки. Залучення кваліфікованих спеціалістів, система перенаправлення та зацікавленість учасників всієї екосистеми як у процесі, так і в результаті взаємодії дають змогу досягти позитивних результатів та високої ефективності в наданні дітям необхідної допомоги.

4. Піраміда психосоціальних інтервенцій та роль педагога

Піраміда психосоціальних інтервенцій (втручань) — це система заходів, спрямована на психосоціальну допомогу та підтримку дорослих людей і дітей, які зазнали впливу надзвичайних ситу-

ацій, відповідно до особливостей, спричинених стресовими/травмуючими подіями психологічних реакцій людей та характеру їхніх потреб у допомозі. Дієвість системи інтервенцій, які складають рівні піраміди втручання, підтверджена досвідом роботи гуманітарних та психосоціальних допоміжних служб у різних країнах світу й в різних надзвичайних ситуаціях, зокрема у воєнних конфліктах, та документально затверджена ООН як базова модель надання психосоціальної підтримки у кризових умовах (Рис. 3) [4].

Піраміда психосоціальних інтервенцій складається з чотирьох рівнів:

На першому рівні надається допомога та підтримка, що відповідає базовим потребам — їжа, житло, матеріальна допомога, медичне обслуговування — та потреби в безпеці. На цьому рівні працюють спеціальні соціальні та гуманітарні організації і служби, які відповідальні саме за надання базової допомоги. Навчальних закладів та школи це стосується тією мірою, якою життя дитини у школі пов'язане із задоволенням базових фізичних потреб

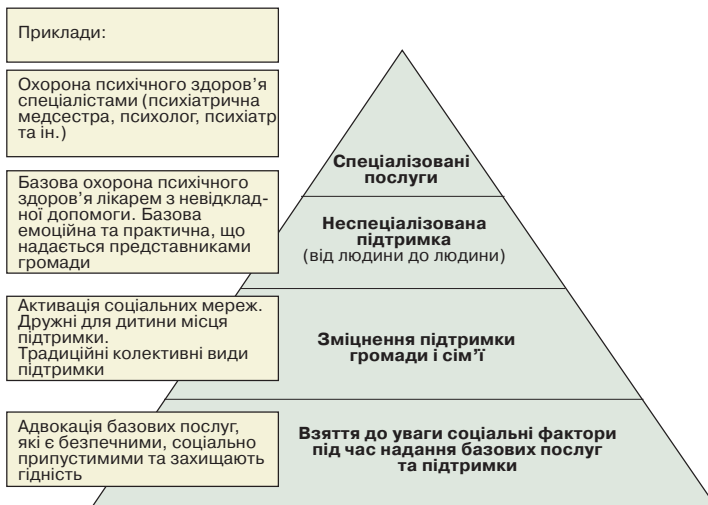


Рис. 3. Піраміда інтервенцій у системі психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях

дітей та потреби в безпеці. Школа дійсно повинна бути безпечним місцем у буквальному сенсі, — тобто місцем, де фізичній безпеці та комфорту ніщо не загрожує.

Другий рівень піраміди інтервенцій становлять заходи, спрямовані на підтримку контактів і зв'язків між людьми, і зокрема між дітьми та дорослими, через які людина (дитина) відчуває власну приналежність до групи, громади, культури, і, отже, користується ресурсом підтримуючих стосунків з людьми, що допомагає їй пережити важкий період життя.

Стосунки педагога з дитиною (дітьми, дитячим колективом) містять потужний ресурс підтримки, що робить вплив оптимального і сприятливого спілкування вчителя з дітьми, які зазнали впливу травмуючої/стресової події, інтервенцією другого рівня піраміди втручань.

Третій рівень піраміди втручань містить заходи з неспеціалізованої, але сфокусованої підтримки, яка надається в разі, коли підтримки попередніх рівнів недостатньо для подолання наслідків впливу стресових подій та відновлення психологічного благополуччя. З огляду на ресурси, які має школа, *на цьому рівні підтримки допомогу дитині, в разі потреби, може надавати шкільний психолог.*

Четвертий рівень піраміди інтервенцій становлять спеціалізовані послуги, які надають ті спеціалісти чи установи, що мають вузький медичний або психотерапевтичний профіль та мають право і необхідну фахову компетенцію для надання спеціалізованої допомоги. *В умовах навчального закладу спеціалізовані послуги не надаються, оскільки їх потребує незначна кількість дітей (це діти, які мають виразні посттравматичні реакції, для подолання яких недостатньо застосування інтервенцій 1, 2 та 3-го рівнів),*

і така допомога вимагає від фахівців, які її надають, спеціальної професійної медичної або психотерапевтичної освіти, що перевищує рівень професійної підготовки будь-яких фахівців, які працюють з дітьми у школі.



5. Завдання педагога в роботі з дітьми, які пережили травмуючу подію

Турботливе відновлення довірливих стосунків. Діти, які пережили травму, не здатні довіряти, тому що травмуюча подія підриває їхню довіру до світу та людей. Як стратегія «виживання» в них розвиваються захисні механізми, які допомагають не відчувати біль, страх та інші сильні почуття, що в будь-якому випадку призводить до прагнення дитини «закритися» і менше спілкуватися та підтримувати стосунки. Відновити довірливі стосунки в таких випадках може бути непросто, але поступово, без тиску і квапливості педагог може допомогти дитині повірити, що вона може когось довіряти.

Допомога в подоланні дисфункційних установок і переконань. Переживання дитиною важких подій і негативний емоційний досвід призводить до появи так званих «непродуктивних» (дисфункційних) думок і переконань, які можуть бути дуже стійкими і навіть нав'язливими (наприклад, «Жити дуже страшно», «Все погано», «Завжди може трапитись щось погане», «Нікому не можна довіряти», «Ніде немає захисту» тощо). Подолання цих непродуктивних переконань можливе, якщо допомогти дитині поділитися цими думками і допомогти повірити в інші, більш позитивні установки — про можливість захисту і підтримки, довіри і безпеки та ін.

Допомога в інтегруванні важких подій в особистий досвід. Після травмуючих подій дитина має болючі спогади, від яких намагається захиститися через уникання (не думати, не згадувати, уникати зайвих нагадувань). Дуже часто саме це пропонують дитині й дорослі, навмисно переключаючи її на щось оптимістичне і позитивне. Такі засоби можуть допомогти лише на короткий час. Насправді дитині може допомогти прийняття дорослим її разом з цими важкими спогадами, оскільки забути і зробити вигляд, що «цього не було», — неможливе для дитини завдання. Якщо дорослий, педагог здатен сприймати важкий досвід дитини як такий, що є і може бути пережитий, то він полегшить їй можливість у певний момент розповісти про це. Якщо у відповідь дитина почує емоційний відгук дорослого на свою розповідь (слова розуміння, співпереживання, підтримки), то поступово вона відчуватиме полегшення від того, що про важкі спогади можна думати, згадувати, говорити, з ними, зрештою, можна жити, і, отже, важкі події

можна залишити в минулому, перетворивши спогади про них у досвід, або в «історію, яка трапилась зі мною».

Допомога у знаходженні сенсу життя в теперішній момент. Багато дітей, які зазнали впливу травмуючих подій, особливо, якщо вони переживають втрату (близької людини, своєї домівки, чи значущих контактів з друзями), можуть розчаруватися і розгубитися, не знаходячи сенсу і радості для себе в новій життєвій ситуації. Це може виявлятися у тому, що дитина може часто порівнювати нове місце проживання зі своїм рідним («Вдома було краще», «Тут у мене немає таких друзів, як там», «Вдома у мене була своя кімната», «Там, у нашому дворі, ми добре гуляли разом, тут цього немає» тощо). У таких ситуаціях дуже важливо, не знецінюючи переживання суму або горя, допомогти дитині помітити щось цікаве і позитивне в теперішній ситуації, знайти щось у житті, заради чого варто жити далі.

Прийняття дитини. Однією з найважливіших складових у ставленні дорослих, зокрема і педагогів, до дитини є *прийняття (безумовне прийняття)*. У загальнопсихологічному розумінні *прийняття* — це світоглядна позиція, обраний людиною спосіб мислення і сприйняття світу, що виявляється у безумовно-ціннісному ставленні до життя, себе та інших, що формується в процесі становлення життєвого досвіду на свідомій повазі до різноманіття навколишнього світу [10]. За Н. Роджерс, прийняття іншої людини (дитини) означає: готовність бути поруч з нею у процесі її переживань, не втручаючись у її внутрішній світ; віра в її сили і здібності; надання їй свободи вирішувати за себе, готовність поважати



її рішення; дозвіл їй бути такою, як вона є («Я не буду заперечувати тебе»); увага до її думок та почуттів і готовність їх почути; здатність до підтримки, залишаючись при цьому собою і розуміючи, що цінності й системи поглядів можуть не збігатися; здатність ділитися власними цінностями та поглядами, сприяючи можливості розуміння себе іншою люди-

ною; готовність до відкритості та набуття нового досвіду [8].

Дитині необхідне «прийняття». На практиці це означає, що дорослі:

- ✓ прагнуть відновити середовище дитини, в якому «погані» речі називаються відкрито, і є захист від насилля;
- ✓ не підсилюють негативні установки, викликані травмою (почуття провини, сорому, відрази до себе тощо);
- ✓ приймають дитину з її негативними проявами, даючи їй можливість зменшити почуття провини і сорому.

Труднощі у навчанні дитини, яка пережила стрес. Травмуючі події накладають відбиток як на учня і вчителів, так і на процес навчання загалом. Це проявляється в тому, що у дітей, які пережили травмуючі події, виникають труднощі з концентрацією, увагою і поведінкою. Деякі учні можуть бути надто тихими і замкненими в собі, а інші — гіперактивними. У багатьох з них виникають проблеми з успішністю.

Як полегшити процес адаптації до навчального процесу? На якийсь час варто планувати більш короткі й менш інтенсивні уроки, а домашнє завдання можна залишити таким, як завжди, але меншим за обсягом. Інколи корисно відкласти деякі уроки на початку нового навчального року, а також у ті дати, що можуть нагадувати дитині про важкі події (наприклад, роковини трагедії). Можна використати цей час для бесід про практичні речі, пов'язані з нормалізацією життя школи і учнів. Це допоможе посилити здатність дітей справлятися з факторами, що нагадують про травмуючу подію.

Важливо запрошувати дитину та її батьків у школу, щоб зрозуміти, які фактори впливають на учня і у такий спосіб краще розуміти причини змін в його поведінці та навчанні.

Попри те, що різні вчителі можуть мати різні емоційні реакції у відповідь на важкі події, найважливіше для педагога — залишатися щирим. Діти дуже добре помічають, як їхні вчителі справляються з важким досвідом. Тому абсолютно нормально виражати свої справжні емоції, — наприклад, сум. Учням важливо розуміти, що процесу відновлення можуть потребувати як діти, так і дорослі — навіть, якщо для цього знадобиться більше часу, ніж очікувалось.

Особистий досвід учасників тренінгів для педагогів

Кейс 1. Хлопчик 11 років, переселенець зі Сходу, приїхав до маленького містечка, де пішов у школу. Вчителю та одноліткам трансліює, що їхнє місто не пристосоване до життя, тут немає хороших спортивних споруд, він не має змоги займатись хокеєм, і взагалі, що він тут тимчасово, тому старанно вчиться, будувати товариські стосунки з однокласниками не обов'язково. Тримається осторонь, у відповідях дорослим лаконічний, поводить дещо зверхньо. Усі розмови — про життя, яке було там, до війни.

Кейс 2. Дівчинка, переселенка зі Сходу, живе на безпечній території з бабусею. Зв'язок з батьками лише телефоном. З підслуханих розмов здогадалась, що трапилось щось, про що їй не говорять. Багато часу плаче, замкнулась у собі, занедбала навчання.

Використана література та рекомендовані джерела

1. *Богданов С.* Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины), 2015. — 76 с.
2. Діти та війна: навчання технік зцілення / [Сміт П., Дирегров Е., Юле У. ; співавт.: Гупта Л., Перрен Ш., Г'єстад Р. ; укр. пер. — Інститут психічного здоров'я УКУ ; літ. та наук. ред. О. Черненко, М. Лемик, К. Явної]. — Львів : Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. — 70 с.
3. *Дольто Ф.* На стороне ребенка / Франсуаза Дольто ; [пер. с фр. Е. В. Боевская]. — СПб. : Петербург-XXI век, 1997. — 229 с.
4. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. — Київ : Пульсари, 2017. — 218 с.
5. *Кон И. С.* Ребенок и общество : учеб. пособ. / И. С. Кон. — М. : Издательский центр «Академия», 2003. — 336 с.
6. *Петрановская Л. В.* Если с ребенком трудно / Л. В. Петрановская. — М. : Изд-во АСТ, 2013. — 150 с.
7. *Петрановская Л.* Тайная опора / Л. В. Петрановская. — М. : Изд-во АСТ, 2014. — 210 с.
8. *Роджерс Н.* Творчество как усиление себя / Натали Роджерс // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 164–168.
9. *Ройз С.* Волшебная палочка для родителей / С. А. Ройз. — Киев : Ника-Центр, 2005. — 183 с.
10. *Рязанцева Е. Ю.* Принятие как экзистенциальный ресурс / Ирина Юрьевна Рязанцева // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного науково-го центру НАПН України. — 2011 — № 3/LXXXIX. — С. 75–79.
11. *Чернобровкін В. М.* Психологія прийняття педагогічних рішень / В. М. Чернобровкін. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 416 с.

2.3. Модуль 3. Резилієнс і травма

Основні теоретичні блоки:

1. Травмуюча подія, її наслідки для дитини та дорослого.
2. Поняття «резилієнс». Ресурси, на які спираються діти.
3. Травмуючі реакції.
4. Психічні розлади: ПТСР, депресія, тривожні розлади, зловживання ПАР, делінквентна поведінка.
5. Погляд на дитину: резилієнс чи травма.

1. Травмуюча подія, її наслідки для дитини та дорослого



Подія, що сприймається людиною як загроза існуванню, що порушує її нормальну життєдіяльність, може стати для неї *травмуючою подією*, потрясінням, переживанням особливого роду [7]. До травмуючих подій відносять ситуації, що містять загрозу фізичній цілісності самої людини, її близьких або тих, хто знаходиться поруч; вони виходять за межі звичайних людських переживань і викликають інтенсивний страх за життя, жах і відчуття безпорадності; ці ситуації є також несподіваними, стрімко виникають і розвиваються, можуть тривати досить довго, а також повторюватися протягом життя [9].

В умовах військових конфліктів діти і дорослі можуть пережити такі травмуючі ситуації [2]:

- ✓ перебування в зоні військових дій, під обстрілами (тривале переховування у сховищах);
- ✓ травми, поранення, що загрожують життю;
- ✓ участь близької людини у воєнних діях;
- ✓ втрата близької людини;
- ✓ насильницька смерть людей (людини), яка відбулась на очах;
- ✓ насилля, погрози;
- ✓ полон (наприклад, викрадення, утримання в заручниках);
- ✓ вимушене переселення з місця проживання;
- ✓ руйнування житла; виселення з будинку;
- ✓ втрата контактів з близькими людьми і страх за свою безпеку та безпеку рідних;
- ✓ розлучення сім'ї, коли різні члени родини змушені жити окремо;

- ✓ холод, голод (або загроза голоду);
- ✓ раптова втрата майна до стану злиденності.

У межах теорії посттравматичних станів та кризової психології, що виникла у 1980-ті роки, сформувалося поняття «психічна травма» (психотравма). Важливо розрізняти *травмуючу подію* і, власне, *психічну травму*: жахлива подія може спричинити травму, а може, і не призвести до неї. У значної кількості людей, які потрапляють у травмуючі ситуації, ознаки і симптоми психічної травми не розвиваються, хоча майже всі люди у відповідь на травмуючі події виявляють стресові реакції різного характеру і рівня інтенсивності.

В основі концепції стресу Ганса Сельє, запропонованої ним у 1936 році, лежить гомеостатична модель самозбереження організму і мобілізації ресурсів для реакції на стресор (зовнішній вплив). З позиції цієї моделі організм відповідає на вплив стресору у вигляді загального адаптаційного синдрому, який має три стадії розвитку:

- 1) реакцію тривоги;
- 2) стадію резистентності (опору);
- 3) стадію адаптації або виснаження (дистресу).

Психологічний аспект адаптаційного синдрому позначається як «емоційний стрес» — це ті афективні переживання, які супроводжують стрес і ведуть до несприятливих змін в організмі людини. З позицій сучасних уявлень *емоційний стрес* визначається як *стан, що виникає при порівнянні вимог, які пред'являються до особистості, з її здатністю впоратися з цією вимогою* [7].

У разі нестачі в дорослої людини або дитини ресурсів і стратегій опанування стресовою ситуацією виникає стан напруги, який разом з фізіологічними змінами в організмі викликає порушення його рівноваги. Ця реакція є спробою впоратися із джерелом стресу. Опанування стресом містить психологічні (когнітивні та поведінкові стратегії) та фізіологічні механізми. Якщо спроби впоратися із ситуацією неефективні, стрес триває далі й може призвести до появи патологічних реакцій і органічних ушкоджень (дистрес). У цьому разі замість мобілізації організму стрес може стати причиною серйозних розладів.

Стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення у психічній сфері. У цьому випадку, як зазначають дослідники [8], порушується когнітивна модель світу, афективна

сфера, мозкові механізми, що керують процесами навчання, система пам'яті тощо. Стресорами, які здатні спричиняти травматичний стрес, є екстремальні, травмуючі події, ситуації загрози життю самої людини або близьких. Такі події радикально порушують почуття безпеки дитини чи дорослого, викликаючи переживання травматичного стресу, психологічні наслідки якого різноманітні. Переживання травматичного стресу в деяких людей стає причиною появи в них у майбутньому посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [7].

У світовій практиці подолання наслідків надзвичайних ситуацій, здатних спричиняти травматизацію, склались два підходи, один з яких орієнтується на концепт «резилієнс», інший — на концепт «травма» (Табл. 2). Між представниками цих підходів триває дискусія щодо основних стратегічних орієнтирів у системі допомоги людям, які зазнали впливу надзвичайних ситуацій.

Дискусії щодо можливості узгодження чи поєднання цих підходів ще й досі тривають. Прибічники підходу «травма» фокусують увагу на психічних розладах, спровокованих травмуючими подіями. Фахівці, орієнтовані на підхід «резилієнс», з огляду на розуміння про здатність людей протистояти травматизації, закликають фокусуватися на ресурсах, тобто сильних сторонах людей та громад, що дозволяють їм справлятися зі складними обставинами.

Разом з тим, з метою подолання цього протиріччя в ООН було створено МПК (Міжвідомчий постійний комітет), який на основі

Таблиця 2. Підходи до надання допомоги людям у надзвичайних ситуаціях

«Резилієнс»	«Травма»
Орієнтується на посилення ресурсів сім'ї, громади і людини під час опанування складної ситуації, захист та сприяння психосоціальному благополуччю	Орієнтується на запобігання, діагностику та лікування наслідків психічної травматизації
Ідея: більшість людей під час та після надзвичайної ситуації здатні протистояти психічній травматизації	Ідея: більшість людей внаслідок надзвичайної ситуації мають ознаки психічної травми
Фіксується на питаннях психічного здоров'я та благополуччя	Фіксується на питаннях психічного нездоров'я
Вивчає механізми збереження нормального функціонування людей	Вивчає механізми порушення нормального функціонування людей

багатьох досліджень фахівців з різних географічних регіонів, дисциплін та секторів і врахування досвіду різних країн, які пережили лиха, катастрофи та військові конфлікти, запропонував «*Керівні принципи МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях (ПЗПСП)*». Термін ПЗПСП (MHPSS) інтегрує підходи, спрямовані на підтримку соціально-психологічного благополуччя через посилення ресурсів, — з одного боку, та психічного здоров'я, — з іншого.

«Основним питанням психосоціальних інтервенцій після пережитих лих є переведення постраждалих з ролі «жертв» у «тих, хто вижив» [4]. Відмінність «жертви» від «того, хто вижив» — у тому, що перша відчуває себе заручником ситуації, над якою вона зовсім не має контролю, заручником середовища або себе, тоді як особистість, яка вижила, відновлює почуття контролю і стає спроможною розв'язувати складні ситуації. Жертва є пасивною і залежною від інших; уцілілий — навпаки, здатен грати активну роль у зусиллях, які треба докласти, аби допомогти громаді, і самостійно пережити наслідки катастрофи.

Варто зазначити, що наукова основа підходів до ПЗПСП, які є найефективнішими в умовах надзвичайних ситуацій, ще й до цього часу не є досконалою. У процесі розвитку цього нового поля діяльності розширюється дослідницька база і база досвіду фахівців, які працюють в польових умовах. Тому підходи до ПЗПСП постійно оновлюються, доповнюються з урахуванням нових надбань і нового досвіду [4].

2. Поняття «резилієнс». Ресурси, на які спираються діти

Як було зазначено, за визначенням ВООЗ, резилієнс — *це здатність відносно добре справлятися зі складними ситуаціями, наповненість особистими ресурсами*. Резилієнс полягає у здатності людей протистояти дії стресорів без потрапляння в стани, пов'язані з психічними розладами. Резилієнс означає, що під час та після травмуючої ситуації збереження психологічного благополуччя дорослих та дітей відбувається за рахунок тих ресурсів і можливостей, які вони мають.

Конкретні завдання заходів із психосоціальної підтримки та психічного здоров'я (ПЗПСП), що базуються на підході «резилієнс», полягають у *створенні та забезпеченні атмосфери безпеки,*

спокою, приналежності, відновлення та стійкості, віри у власні сили та впевненості в собі, надання можливостей, надії та мотивації [4].

Основними ресурсами резилієнс у дітей є:

- ✓ контакт з турботливим дорослим;
- ✓ довіра;
- ✓ приємна активність;
- ✓ позитивний контакт з однолітками;
- ✓ почуття контролю над тілом та емоціями;
- ✓ здатність вирішувати конкретні проблеми;
- ✓ позитивне мислення.

3. Травмуючі реакції (Табл. 3)



Вперше про психічну травму вчені почали говорити після Другої світової війни. Вони звернули увагу на те, що діти поруч з дорослими переживали важкі події (зокрема, перебування у концтаборі) легше.

Якщо травмуюча подія перевищує психічні — когнітивні й емоційні — та фізіологічні можливості до опанування нею, то виникають такі реакції:

Травмуючі спогади, наповнені негативними почуттями:

- ✓ яскраві та хаотичні образи;
- ✓ спогади, які не вдається забути;
- ✓ раптові згадування про фрагменти подій чи тілесні відчуття, що виникали у травмуючій ситуації;
- ✓ вкрай неприємні спогади, що вриваються у свідомість;
- ✓ страх, злість, почуття безпорадності й втрати контролю, порушення сну, кошмари.

Когнітивні наслідки:

- ✓ виникнення стійких і нав'язливих думок (переконань), які супроводжуються негативними переживаннями і хибно відображають реальність.

Діти, які пережили травмуючу подію, можуть фіксуватися на двох типах думок (переконань):

Таблиця 3. Вікові особливості реакцій дітей на травмуючі події

Вік	Психологічні особливості дітей різного віку	Реакції на стрес дітей різного віку
Діти у віці від 0 до 3 років	<p>Дитина не говорить чи майже не говорить.</p> <p>Комунікація здійснюється за допомогою мови тіла.</p> <p>Практично повне чи повне нерозуміння ситуації або події.</p> <p>Фізичний контакт — джерело комфорту.</p> <p>Найбільша загроза для немовляти — бути покинутим</p>	<p>Погано спить, не хоче спати одна, просинається з криком.</p> <p>Боїться, що з вами щось трапиться.</p> <p>Не виносить розлуки з вами.</p> <p>Відчуває проблеми з харчуванням.</p> <p>Не говорить так добре, як раніше, втрачає навички.</p> <p>Поводить себе необережно, коїть щось небезпечне для себе.</p> <p>Лякається чогось, чого не лякалася раніше.</p> <p>Здається «гіперактивною».</p> <p>Грає інтенсивно, говорить про жахливі речі, що бачила.</p> <p>Стала вимогливою, командує, упирається.</p> <p>Стала дратівливою, гнівається, багато кричить.</p> <p>Б'є близьких дорослих.</p> <p>Стверджує, що ви в усьому винні, говорить, про ненависть та нелюбов до вас.</p> <p>Поводить себе так, ніби не відчуває ніяких почуттів.</p> <p>Багато плаче.</p> <p>Сумує за людьми, яких більше не бачить після події.</p> <p>Сумує за речами, які загубилися під час подій</p>
Діти у віці від 4 до 6 років	<p>Дитина володіє мовою, однак розуміння світу залишається вузьким, усе зосереджується навколо особистого досвіду.</p> <p>Дитина не розуміє наслідків надзвичайних ситуацій.</p> <p>Дитина залишається повністю залежною від реакцій батьків.</p> <p>Дитину турбує питання смерті, але вона не до кінця розуміє, що померлі не повернуться.</p> <p>«Магічне» мислення</p>	<p>Надмірне чіпляння за батьків чи інших дорослих.</p> <p>Поведінка «як у маленьких» (наприклад, смоктання великого пальця).</p> <p>Мовчанка.</p> <p>Відсутність активності чи гіперактивність.</p> <p>Відмова від ігор або повторення лише однієї гри.</p> <p>Страх і переживання про те, що щось погане трапиться знову.</p> <p>Порушення сну, часті кошмари.</p> <p>Зміна режиму харчування.</p> <p>Збентеження.</p> <p>Втрата здатності належним чином зосереджуватися.</p> <p>Виконання ролей дорослих.</p> <p>Дратівливість</p>

продовження табл. 3

Діти у віці від 7 до 12 років	<p>Дитина мислить конкретними категоріями, але починає розвиватись абстрактне і логічне мислення.</p> <p>Дитина краще розуміє природу та взаємозв'язок речей, зокрема бачить причино-наслідкові зв'язки, ризики і чинники уразливості.</p> <p>Дитина цікавиться фактами. Дитина усвідомлює, що смерть — це назавжди.</p> <p>Дитина розуміє втрату.</p> <p>Дитині важко змиритися зі змінами, що відбуваються.</p> <p>Дитина чітко розділяє навколишній світ на протилежності — добро і зло, правильне і неправильне, винагорода – покарання тощо.</p> <p>Прояви «магічного» мислення</p>	<p>Зміна рівня фізичної активності.</p> <p>Збентеженість у почуттях та поведінці.</p> <p>Відстороненість, уникання соціальних контактів.</p> <p>Постійне повторення розмов про подію.</p> <p>Неготовність чи небажання відвідувати школу.</p> <p>Відчуття та демонстрація страху.</p> <p>Негативний вплив на пам'ять, концентрацію та увагу.</p> <p>Розлади сну та апетиту.</p> <p>Агресія, дратівливість та невгамовність.</p> <p>Проблеми соматичного характеру (фізичні симптоми, пов'язані з емоційним стресом).</p> <p>Занепокоєння долею інших постраждалих.</p> <p>Самозвинувачення та відчуття провини</p>
Підлітки	<p>Пошук власної ідентичності.</p> <p>Підвищення ролі однолітків, хоча прив'язаність до сім'ї зберігається.</p> <p>Розуміння поглядів та перспектив інших людей.</p> <p>Розуміння наслідків важких подій для себе та інших.</p> <p>Зростання почуття власної відповідальності, змішаного з провинною та соромом</p>	<p>Відчуження, сором, почуття провини.</p> <p>Усвідомлення власних страхів, почуття уразливості, страх набути образу ненормального.</p> <p>Провокаційна поведінка, вживання ПАР, нерозбірливі сексуальні стосунки.</p> <p>Страх повторення того, що сталося, реакції на все, що нагадує про подію.</p> <p>Різкі зміни в міжособистісних стосунках, відчуження, віддалення.</p> <p>Радикальні зміни у ставленні до життя.</p> <p>Прагнення передчасно почати доросле життя.</p> <p>Хвилювання про інших постраждалих.</p> <p>Глибоке відчуття горя.</p> <p>Відчуття сорому чи провини за те, що не вдалося чи не було можливості допомогти постраждалим.</p> <p>Замикання у собі чи жалість до себе</p>

1. «Важливі люди в моєму житті не можуть забезпечити мою безпеку» — втрата довіри до оточення.
2. «Надбання нових знань і вмінь також не забезпечує безпеку» — втрата довіри до себе (негативний образ себе).

Наслідком цього стає небажання брати участь у соціальних контактах (родина, навчання), спілкуватися з людьми, турбуватися про здоров'я тощо.

4. Психічні розлади: ПТСР, депресія, тривожні розлади, зловживання ПАР, делінквентна поведінка



Педагогу, який працює з дітьми, що пережили травмуючі події, варто орієнтуватися в ознаках різних хворобливих станів, за яких треба звернутись до спеціаліста.

Серед психічних розладів, що виникають внаслідок психічної травматизації, виокремлюють ПТСР, депресію, тривожні розлади, зловживання психоактивними речовинами. У підлітків внаслідок травматизації може розвинути делінквентна поведінка.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) — це непсихотична відтермінована реакція на травматичний стрес, здатний викликати психічні порушення практично в будь-якої людини [7]. ПТСР — це нормальна реакція на ненормальні обставини; стан, що виникає у людини, яка пережила подію, що виходить за рамки звичайного людського досвіду.

Психічна реакція на травмуючу ситуацію містить три фази, що дозволяє описати її як розгорнутий в часі процес. *Перша фаза* — фаза психологічного шоку — складається з:

1. Пригнічення активності, порушення орієнтування в навколишньому середовищі, дезорганізація діяльності.
2. Заперечення того, що сталося (своєрідна захисна реакція психіки). У межах норми ця фаза досить короткотривала.

Друга фаза — вплив — характеризується вираженими емоційними реакціями на подію і її наслідки. Це можуть бути сильний страх, жах, тривога, гнів, плач, звинувачення — емоції, що відрізняються безпосередністю прояву й інтенсивністю. Характерний приклад — почуття «провини уцілілого», що нерідко доходить до депресії. Ця фаза є критичною в тому сенсі, що після неї починає-

ться або процес одужання (реагування, прийняття реальності, адаптація до обставин), тобто *третя фаза* нормального реагування, або відбувається фіксація на травмі та подальший перехід пост-стресового стану в хронічну форму.

Порушення, що розвиваються під час розвитку посттравматичних реакцій, зачіпають усі рівні функціонування (фізіологічний, особистісний, рівень стосунків і соціальної взаємодії), призводять до стійких особистісних змін. Результати численних досліджень показали, що ознаки ПТСР можуть проявитися раптово через тривалий час після пережитої події, на тлі загального благополуччя людини, і з часом погіршення стану може ставати виразнішим.

Стадії (динаміка) посттравматичного стресу:

- 1) травматичний стрес (сам критичний момент і дві доби після нього);
- 2) гострий стресовий розлад (від двох діб до місяця);
- 3) ПТСР — посттравматичний стресовий розлад (понад один місяць);
- 4) ПТРО — посттравматичний розлад особистості (протягом всього життя).

Гострий стресовий розлад:

- ✓ перша реакція на травмуючу подію (інтенсивний страх, плач, заціпеніння);
- ✓ інтрузивні (нав'язливі) спогади про події;
- ✓ уникання (емоційна глухота, зміна інтересів, кола друзів, регресивна поведінка);
- ✓ гіперзбуджений стан;
- ✓ нові страхи та агресія.

Симптоми зберігаються до одного місяця, якщо понад місяць — ПТСР.

Індикатори ПТСР:

- ✓ відчуття незахищеності та безпорадності;
- ✓ тривога про майбутнє, очікування «поганого», страх змін;
- ✓ сором, низька самооцінка, почуття провини;
- ✓ гнів, агресивність;
- ✓ відчуження, ізолюваність;
- ✓ невиплакane горе;
- ✓ травматичні ігри і дії, що повторюються;

- ✓ деформація картини світу;
- ✓ проблеми уваги, пам'яті, засвоєння матеріалу в навчанні;
- ✓ страхи;
- ✓ порушення сну, кошмарні сновидіння;
- ✓ психосоматичні порушення.

Депресія у більшості випадків є супутнім із ПТСР розладом або самостійним наслідком пережитої травми [5]. Депресивні розлади характеризуються сумним, спустошеним чи дратівливим настроєм, супроводжуються соматичними та когнітивними змінами, які суттєво впливають на якість життя людини.

Ознаки депресії: пригнічений настрій протягом більшої частини дня, значне зниження інтересу чи задоволення від більшості видів активності, значна зміна ваги тіла чи апетиту, надмірна сонливість або безсоння, психомоторне збудження або загальмованість, відчуття нестачі енергії, почуття меншовартості або провини, знижена здатність до концентрації уваги та думки про власну смерть, суїцидальні наміри чи спроби.

Депресивні розлади змінюють спосіб опрацювання інформації, викривлюючи сприймання дійсності через негативні, песимістичні думки («Це триватиме завжди», «У мене немає ніякої надії вийти із цього стану»). Негативні думки провокують негативні емоції (безнадію, сум), які, у свою чергу, підтримують ці думки [5]. Під час депресивного розладу порушується мотиваційна сфера, що проявляється у повсякденному житті людини (зменшується бажання працювати, спілкуватися, виникає відчуття втрати сенсу життя).

Виразні депресивні симптоми підвищують небезпеку, пов'язану зі суїцидальним ризиком, тому потрібна особлива увага до дорослих та дітей у стані депресії. Наявність депресивних симптомів є підставою для направлення людини до служби спеціалізованої допомоги.

Тривожні розлади. Основною ознакою цих розладів є тривога, що носить стійкий характер і може не залежати від певних зовнішніх обставин. Домінуючі симптоми дуже варіабельні, але частими є скарги на відчуття постійної знервованості, тремтіння, м'язову напругу, пітливість, серцебиття, запаморочення і дискомфорт у животі. Часто виникають страхи щодо можливого настання хвороби або нещасного випадку, а також інші хвилювання

і погані передчуття. Цей розлад більш характерний для дівчат і часто пов'язаний з хронічним зовнішнім стресом.

Ознаки тривожного розладу: тривала (постійна) внутрішня напруга, занепокоєність і побоювання щодо повсякденних подій і проблем, м'язова напруга, нездатність розслабитися, відчуття знервованості та клубка в горлі, утруднення при ковтанні; надмірні реакції на несподівані ситуації, полохливість, труднощі зосередження, відчуття «порожнечі в голові» у зв'язку із занепокоєністю або тривогою, стійка дратівливість, труднощі засинання.

В основі тривожного розладу лежить порушене почуття безпеки, спричинене досвідом перебування у травмуючій ситуації, і викликане цим постійне очікування загрози. Подолання тривожного розладу також можливе за допомогою спеціаліста.

Зловживання психоактивними речовинами (ПАР) після пережиття людиною травмуючої події — це один із непродуктивних способів, яким вона намагається впоратися зі станом напруги, тривоги, болючими спогадами тощо. При зловживанні, на відміну від залежності, людина може зменшити кількість вживання і контролювати його. До речовин, які люди можуть вживати для зниження дискомфорту психічного або фізіологічного стану, відносяться алкоголь, наркотичні засоби, медикаменти (снодійні, седативні тощо).

Зловживання містить небезпеку, оскільки обмежує функціонування людини; коло ситуацій, в яких вона здатна добре почуватися і діяти без вживання, суттєво звужено і має тенденцію з часом звужуватися далі.

Допомога людині в подоланні зловживання можлива за умови її вмотивованості й усвідомлення надмірного вживання як проблеми. Така допомога може надаватися спеціалістами.

Делінквентна поведінка. Терміном «делінквентна поведінка» (лат., delinquens — провинність) у психології називають поведінку, яка порушує суспільні норми — як морально-етичні, так і правові. Відповідно виділяють дві форми делінквентної поведінки — асоціальну та антисоціальну [6].

Вікові особливості проявів делінквентної поведінки. Порушення соціальної поведінки у ранні вікові періоди свідчать про проблеми психічного розвитку або про перехідні невротичні реакції, у певних випадках вони можуть виникнути внаслідок пережиття дітьми травмуючих ситуацій. Наприклад, крадіжки, здійснені

дошкільником, можуть бути пов'язані з гіперактивністю, посиленою потребою в увазі, віковою регресією.

У молодшому шкільному віці делінквентна поведінка може проявлятися у таких формах, як дрібне хуліганство, порушення шкільних правил і дисципліни, прогулювання уроків, втеча з дому, брехливість, крадіжки.

Делінквентні дії у підлітковому віці є ще більш свідомими і довільними. Характерні для цього віку порушення — це крадіжки, хуліганство: у хлопчиків — крадіжки, проституція — у дівчат. Останнім часом набувають поширення торгівля наркотиками, зброєю, рекет, шахрайство. За статистикою, більшість правопорушень, скоєних підлітками, є груповими, оскільки у групі знижується страх покарання, критичність до себе, посилюється агресія і жорстокість.

Поява проявів делінквентності у школярів — серйозний сигнал для педагогів, батьків, шкільних психологів та служб психосоціальної підтримки, які повинні працювати комплексно і в кооперації один з одним. Важливим чинником побудови адекватної стратегії допомоги дитині, підлітку є розуміння внутрішніх механізмів і спонук до таких дій (які в кожному окремому випадку різні), а також тих незадоволених потреб, які стоять за цим, — потреби у прийнятті, розумінні, допомозі, визнанні, протесті та прояві своєї незгоди з тим, що трапилося в його житті тощо.

5. Погляд на дитину: резилієнс чи травма

Як ми зазначали, підходи «резилієнс» і «травма», фокусуючи увагу, з одного боку, на ресурсах збереження здоров'я і благополуччя, а з іншого, — на питаннях порушення психічного здоров'я, все ж є не протилежними, а взаємодоповнюючими. Попри те, що вони є різними *дискурсами* у полі досліджень та пошуків найоптимальніших орієнтирів та стратегій опанування важким досвідом дорослих і дітей, на практиці вони реалізуються через диференціацію, розрізнення сфер компетенції різних фахівців, кожен з яких на своєму місці може добре виконувати свою частину загальної системи психосоціальної підтримки дорослих і дітей, які зазнали впливу травмуючих подій.

Педагог, вчитель, взаємодіючи з дітьми у процесі їхнього щоденного шкільного життя, має *потужний ресурс впливу на психологічне благополуччя дитини*, що повністю відповідає природі та

сутності феномену резилієнс. Не маючи спеціальної компетенції у сфері допомоги при розладах, вчитель може помітити особливі реакції дитини, і тримаючи з нею доброзичливий контакт та налагоджуючи довірливі, безпечні стосунки, допомогти в отриманні адекватної спеціалізованої допомоги, характер і спосіб надання якої визначатимуть інші фахівці.

Увага науковців та практиків до проблеми резилієнс у дітей ґрунтується на розумінні, що життя в сучасному світі пов'язане з виникненням екстремальних, надзвичайних ситуацій. І тому, не маючи змоги убезпечити дітей від самих надзвичайних ситуацій, дорослі та суспільство загалом через створення підтримуючого безпечного середовища можуть сприяти формуванню у дітей захисних ресурсів, спираючись на які, вони зможуть справлятися з важкими ситуаціями і протистояти їхньому руйнівному впливу.

Увага до питання ресурсів опанування, тобто до питань пошуку, посилення, відновлення ресурсів через різноманітні ігрові, рухливі, тілесні, комунікативні практики та організаційні заходи, — це шлях запобігання виникненню розладів. У цьому сенсі резилієнс є немов би «амортизаційним» буфером, який допомагає дорослій людині або дитині «втриматися», зберегти баланс і рівновагу та не потрапити у стани, пов'язані з фіксацією хворобливих переживань.

У широкому сенсі, практика посилення та підтримки резилієнс у дітей та дорослих — це ніщо інше, як загальна налаштованість людей на допомогу і підтримку один одного, підтримування відкритих і довірливих стосунків, прийняття людей такими, як вони є, навіть у стані важкого реагування на травмуючі події, створення атмосфери безпеки та надії, віри в потенціал подолання та відновлення кожного, хто зазнав травматичного досвіду.

Використана література та рекомендовані джерела

1. *Богданов С.* Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины), 2015. — 76 с.

2. Діти та війна: навчання технік зцілення / [Сміт П., Дирегров Е., Юле У. ; співавт.: Гупта Л., Перрен Ш., Г'єстад Р. ; укр. пер. — Інститут психічного здоров'я УКУ ; літ. та наук. ред. О. Черненко, М. Лемик, К. Явної]. — Львів : Інститут психічного здоров'я УКУ, 2014. — 70 с.

3. *Калмыкова Е. С.* Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме [Электронный ресурс] / Е. С. Калмыкова, М. А. Падун // Журн. практ. психологии и психоанализа. Ежеквартальный науч.-практ. журн. электрон. публ. — 2002. — № 1 (март). — Режим доступа: <http://psyjournal.ru>.

4. Керівні принципи МПК з психічного здоров'я та соціально-психологічної підтримки у надзвичайних ситуаціях / [Неофіційна перекладена версія]. — К., 2016. — 182 с.

5. *Климчук В. О.* Мотиваційно-дискурсивна фасилітація у практиці психологічної допомоги при депресії травматичного генезису / В. О. Климчук // Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей; [за ред. Т. М. Титаренко]. — К. : Міленіум, 2015. — С. 14–25.

6. *Максимова Н. Ю.* Основи дитячої патопсихології / Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. — К. : Перун, 1996. — 464 с.

7. *Малкина-Пых И. Г.* Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во Эксмо, 2005. — 960 с. — («Справочник практического психолога»).

8. *Падун М. А.* Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. — М. : Когито-Центр, Институт психологии РАН, 2012. — 206 с.

9. *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — СПб. : Питер, 2001. — 272 с. — («Практикум по психологии»).

2.4. Модуль 4. Підсилення впевненості дитини в собі та самоефективності

Основні теоретичні блоки модуля:

1. Впевненість у собі.
2. Сприймання себе.
3. Саморегуляція.
4. Самоефективність.

1. Впевненість у собі

Впевненість у собі — переживання людиною своїх можливостей як адекватних тим завданням, що стоять перед нею у житті, і тих, що вона ставить перед собою [11]. Впевненість у собі почасти залежить від очікувань дитини чи дорослої людини щодо результатів своєї діяльності. Такі очікування впливають на саму діяльність ще до її початку, і разом з цим, визначають сам спосіб подолання перешкод, який обере дитина. Очікування щодо своєї ефективності залежать від попереднього досвіду, починаючи з самого раннього періоду життя, який формує базову впевненість дитини в собі [там само].



Розвиток впевненості в собі залежить від успішності діяльності дитини: успіхи — підвищують впевненість у собі, поразки її знижують. Тому важливо підсилювати позитивні очікування дитини в тому, що вона зможе впоратись зі шкільними завданнями. З іншої сторони, необхідно формулювати адекватні завдання, відповідно до індивідуальних можливостей дитини, оскільки низький рівень вимог не дозволить розвинути внутрішній потенціал дитини. Як можна бачити, впевненість у собі нерозривно пов'язана зі сприйманням дитиною себе і самоефективністю.

2. Сприймання себе

Сприймання (перцепція) — важливий і складний когнітивний процес. З його допомогою людина надає значення елементам і явищам навколишнього середовища, формує унікальну *інтерпретацію* (розуміння) ситуації і відповідь на неї. Дитина, як і дорослий, формулює особисте ставлення до себе і свого оточення. Результатом сприймання є образ як цілісне уявлення про предмет, подію тощо, з яким дитина стикається в реальному житті.

Педагог може допомогти дитині відкрито висловлювати своє ставлення і вплинути на формування культури безпечного обміну думками у навчальному класі, оскільки в такий спосіб дитина отримує можливість бути почутою іншими. Такий обмін думками стимулюватиме процес самосприйняття в кожного учня, внаслідок зіставлення власного бачення з баченнями інших дітей.

Сприймання себе (самосприймання) — це процес орієнтування людини у власному внутрішньому світі в результаті самопізнання і порівняння себе з іншими людьми [17].

Кожна людина формує своє ставлення до себе, або образ себе, який може бути як позитивним, так і негативним, на основі власного сприймання. Грунтуючись на своєму досвіді, дитина розвиває власне сприйняття своїх навичок, здібностей, знань, компетентності та індивідуальності.



Сприймання себе дитиною пов'язано з її самооцінкою та рівнем домагань.

Самооцінка — цінність, значимість, якою людина наділяє себе загалом і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки [2]. Самооцінка — це сукупність взаємопов'язаних думок та уявлень, що узагальнює минулий досвід особистості та впливає на сприймання нової інформації щодо конкретного аспекту «Я». Дитина оцінюватиме свої дії з огляду на те, як вона оцінює себе на основі власного минулого досвіду. Якщо педагог допоможе дитині побачити її потенціал, її сильні сторони, він водночас допоможе їй розвинути прагнення досягнути більшого [14].

Критерії самооцінки. Людина оцінює себе двома шляхами:

- 1) зіставленням рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності;
- 2) порівнянням себе з іншими людьми.

Чим вище рівень домагань, тим важче їх задовольнити. Успіхи і невдачі в будь-якій діяльності, зокрема у навчанні, істотно впливають на оцінку дитиною своїх здібностей: невдачі, найчастіше, знижують домагання, а успіх їх підвищує. Не менш важливий і момент порівняння: оцінюючи себе, дитина свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими дітьми, враховуючи не тільки власні досягнення, а й всю соціальну ситуацію загалом. Одним із способів допомогти дітям розвинути реальне уявлення про себе, є розвивальний зворотний зв'язок, який базується на прийнятті дитини і баченні гарних завдань за складною поведінкою. Детальніше про це говоритимемо далі.

На загальну самооцінку дитини суттєво впливають також її індивідуальні особливості й те, наскільки важлива для неї оцінювана якість чи діяльність. Говорити про самооцінку людини, не знаючи системи її особистісних цінностей, того, які саме якості чи сфери діяльності є для неї основними, неможливо [14]. Тому таким важливим у спілкуванні з дітьми є здатність дорослого слухати і бажання зрозуміти дитину. Педагог може стати прикладом такої поведінки і допомогти іншим дітям навчитись слухати один одного і підтримати дітей у їхньому прагненні поділитись з іншими тим, що їх дійсно турбує.

Слід окреслити три моменти, які є суттєвими для розуміння самооцінки.

По-перше, важливу роль в її формуванні відіграє зіставлення образу реального «Я» з образом ідеального «Я», тобто з уявленням «я хочу» і «я можу». Хто досягає в реальності характеристик, що визначають для нього ідеальний «образ Я», той повинен мати високу самооцінку. Якщо ж дитина відчуває розрив між цими характеристиками і реальністю своїх досягнень, її самооцінка, цілком ймовірно, буде низькою.

По-друге, для формування самооцінки важливе сприйняття дитиною реакцій її оточення. Іншими словами, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші.

І нарешті, *ще один погляд* на природу і формування самооцінки полягає в тому, що дитина оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності. Вона відчуває задоволення не з того, що просто щось робить добре, а від того, що вона обрала певну справу і саме її робить добре. Педагогу важливо розуміти, що для дитини важливо бути успішним у справі, яку вона обрала, і підтримувати ці успіхи, навіть, якщо ця діяльність напряду не пов'язана з навчанням. Дитина, яка почуває себе впевнено в одній справі, почуватиметься себе впевнено і в інших видах діяльності.

Загалом, люди докладають великих зусиль, аби з найбільшим успіхом «вписатися» в структуру суспільства. Спілкування з однолітками є природним суспільним оточенням дитини, і педагог може активно впливати на те, наскільки толерантною буде атмосфера в навчальному класі. Відчуття, що тебе приймають інші, також переживається дитиною як її успіх.

Слід особливо зазначити, що самооцінка, незалежно від того, чи лежать в її основі власні судження дитини про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно задані стандарти, завжди носить суб'єктивний характер [14]. Педагог може звернути увагу на те, які слова використовують діти, описуючи себе або стосунки з іншими. Допмагаючи дітям розповісти про свій досвід, наприклад, досвід зміни міста проживання у зв'язку з війною, педагог може допомогти дитині знайти відповіді на важливі для неї запитання і впорядкувати пережите. Наприклад, діти можуть почуватися безсилими після того, як були вимушені полишити свій дім, іграшки і друзів. У такому разі педагог може допомогти дитині побачити позитивні сторони переїзду і зауважити те, що дитина допомагала родині в ці важкі часи.

Коли дитина отримала позитивний досвід, і, головне, змогла його описати у позитивний спосіб, виникає висока ймовірність того, що вона володіє тими особистими якостями, які у неї асоціюються з цим досвідом, і ці характеристики стають частиною її загального уявлення про себе, отже, ця характеристика отримує підкріплення як частина її Я-концепції.

Деякі діти мають дуже детальну Я-концепцію, вони можуть описати велику кількість навичок, здібностей, особистих якостей, знань з багатьох питань, якими вони володіють. Чим багатша Я-концепція особистості, і чим вона позитивніша, тим краще ця особистість знає і розуміє, хто вона така, і тим краще вона може впоратися з труднощами, що виникають у взаємодії з людьми. Педагог може допомогти дітям, які мають складнощі говорити про себе, знайти слова і пережити позитивний досвід прийняття себе групою однолітків разом зі своєю історією.

3. Саморегуляція

За висловленням І. П. Павлова, людина — це система, яка сама себе регулює, виправляє і навіть удосконалює. Від народження дорослий допомагає дитині регулювати її емоційні стани, оскільки немовля не здатне піклуватись про себе самостійно. Якщо досвід взаємодії з дорослим є позитивним, дитина стає здатною до саморегуляції. Деякі діти, які приходять до школи, вже мають досвід гарних стосунків і можуть краще володіти собою, інші діти потребуватимуть турботливої підтримки педагога, щоб навчитись опановувати свої сильні почуття або керувати імпульсивною поведінкою. Значну роль у цьому процесі матиме якість стосунків між дитиною і вчителем і між дитиною та однолітками. Стабільні, надійні стосунки, можуть допомогти дитині в опануванні своєї агресії або тривоги. Звичайно, переживання значного психічного стресу може негативно вплинути на раніше сформовані навички саморегуляції. Наприклад, діти втрачають здатність бути наодинці й починають знову наполегливо вимагати присутності дорослих, почасти матері, коли вони йдуть до школи. Такі реакції є нормальними і з часом поведінка дитини нормалізується. Педагогу важливо в такі моменти акцентувати на важливості стосунків з дорослим і запевнити дитину, що проблеми є тимчасовими.

Отже, *саморегуляція* — це здатність людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення психічних процесів та своєї поведінки, а також регулювати свою активність та діяльність у бажаному напрямку [15].

У центрі проявів саморегуляції особистості — система «Я», що формується під впливом життєвих вражень і стосунків з близьким дорослим як центром самосвідомості. Будучи елементом психологічної структури особистості, «Я» виступає як установка щодо себе і включає такі компоненти:

- ✓ когнітивний — уявлення про «Я» реальне та «Я» ідеальне (важливо підтримувати реалістичне уявлення про свої сильні сторони і обмеження);
- ✓ емоційний — самоповага (самоприпинення) тощо (важливо підтримувати загалом позитивне ставлення до себе, що проявляється в позитивних висловлюваннях щодо себе);
- ✓ оцінно-вольовий — прагнення підвищити самооцінку, завоювати авторитет, повагу (важливо підтримувати віру дитини у власну мету і допомагати в її досягненні) [2; 15].

4. Самоефективність

Поняття й концепцію самоефективності запропонував і обґрунтував відомий американський учений А. Бандура. *Самоефективність* — це те, як людина оцінює власну ефективність у конкретній діяльності, почуття власної компетентності. На його погляд, самоефективність впливає на поведінку, мотивацію, виникнення емоцій, які сприяють або перешкоджають успішності діяльності [1].

Наявність високої самоефективності, тобто усвідомлення власної компетентності, впевненість у своїй спроможності, віра у можливості успішно виконати завдання, очікування успіху, приводить до того, що така людина докладает більше зусиль для виконання справи, ніж той, хто має серйозні сумніви у своїх можливостях. Як наслідок, такі уявлення про власну ефективність дають змогу досягнути кращого результату, сприяють самоповазі. Люди, які вірять у свою здатність розв'язувати проблеми, виявляють більшу наполегливість, зустрічаючись із перешкодами. Психологи стверджують, що чим сильнішою є впевненість у своїх здібностях, тим наполегливішою людина буде у своїй діяльності. Експеримен-

тально з'ясовано, що учні з вищим рівнем самоефективності ставлять перед собою вищі й складніші завдання та докладають більше зусиль для їх досягнення [1].

Навпаки, низька самоефективність, тобто сумніви у власній компетентності, очікування невдачі, суттєво зменшує результативність діяльності, знижує самоповагу. А. Бандура стверджує, що ті, хто вважає себе не здатним досягнути успіху, мають слабку мотивацію і не можуть побудувати ефективну поведінку. Відсутність самоефективності може бути суттєвою перешкодою формування соціальної компетентності та активності людини. За певних обставин брак самоефективності може навіть стати причиною невротичних розладів особистості [1].

Вплив самоефективності на поведінку залежить від її рівня, узагальненості та сили. Цей вплив є багатоманітним: самоефективність відображається на пошуку й уникненні ситуацій певного типу, на виборі поведінкових альтернатив, на частоті й тривалості спроб опанування важкою ситуацією, на поясненні причин успіху й неуспіху. По суті, самоефективність виступає складовою впевненості в собі. Слід зазначити, що досліджуючи копінг-стратегії у дітей під час військових конфліктів, вчені з'ясували, що стиль пасивного уникання може бути адекватною стратегією психічного захисту за умов великої невизначеності та неконтрольованості життєвої ситуації. Навпаки, коли ситуація є контрольованою, активні цілеспрямовані дії виявились ефективнішими [1].

На думку А. Бандури, Е. Еріксона та ін., в оптимальних умовах розвитку почуття компетентності формується у дитини орієнтовно у період від 6-ти до 11-ти років. У цей період дитина опановує уміння учитися, засвоювати знання, у неї розвивається здатність до організованих ігор, уміння дотримуватися вимог дисципліни. У дитини прокидається інтерес до трудових навичок. Вона прагне все робити гарно, захоплюється духом змагання. У цей період у дитини загострюється інтерес до того, як побудовано речі, як їх можна пристосувати до чогось [1; 2; 22].

Школа як соціальний інститут на цій стадії поряд із сім'єю відіграє важливу роль у формуванні почуття компетентності дитини, а крім того, ставлення, яке дитина там зустрічає. Постійне відставання в класі розвиватиме у неї почуття неповноцінності. І навпаки, підтримка чуйного й досвідченого учителя сприятиме розвитку

почуття компетентності школяра. Таким чином, розвиток самооефективності залежить не тільки від батьків, а й від ставлення інших дорослих.

Психологи визначають такі чинники, що впливають на почуття компетентності (самооефективності):

- ✓ наявність певного репертуару навичок поведінки, успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдач);
- ✓ досвід, здобутий у процесі спостереження за іншими;
- ✓ вербальне (словесне) переконання;
- ✓ фізичний, психологічний та емоційний стан (страх, хвилювання, збудження, спокій впливають на оцінку власних здібностей).

Цілеспрямовано змінюючи зазначені чинники, учителі можуть підвищувати рівень самооефективності учнів й відповідно мотиви їхньої діяльності [6].

«Декларація самоцінності» (за Вірджінією Сатір):

- ✓ Я — це я.
- ✓ В усьому світі немає нікого, такого самого, як Я.
- ✓ Є люди, в чомусь схожі на мене, але немає нікого, такого самого, як Я.
- ✓ Тому все, що виходить від мене, — це справжнє моє, тому що саме Я вибрав це.
- ✓ Мені належить усе, що є в мені: моє тіло, включаючи все, що воно робить; моя свідомість, зокрема всі думки і плани; мої очі; мої почуття, якими б вони не були; мій рот і всі слова, які він вимовляє; мій голос, гучний або тихий; всі мої дії, звернені до мене або до інших.
- ✓ Мені належать усі мої фантазії, мрії, надії і страх.
- ✓ Мені належать усі мої перемоги й успіхи. Всі мої поразки і помилки.
- ✓ Усе це належить мені. І тому Я можу дуже близько познайомитися із собою, полюбити себе і подружитися із собою. І Я можу зробити так, щоб



- усе в мені сприяло моїм інтересам.
- ✓ Я знаю, що дещо в мені спантеличує мене і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я дружу із собою і люблю себе, Я можу обережно і терпляче відкривати в собі те, що спантеличує мене і дізнаватися все більше різних речей про себе.
 - ✓ Усе, що Я бачу і відчуваю, все, що Я говорю і роблю, що Я думаю і відчуваю в цю мить, — моє. І це дозволяє мені дізнаватися, де Я і хто Я у цей момент.
 - ✓ Коли Я вдивляюся в моє минуле, дивлюся на те, що Я бачив і відчував, що Я думав і як Я відчував, я бачу, що це цілком мене влаштовує. Я можу відмовитися від того, що здається невідповідним, і зберегти те, що видається дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі.
 - ✓ Я можу бачити, чути, відчувати, думати, говорити і діяти. Я маю все, аби бути близьким з іншими людьми, щоб бути продуктивним, вносити сенс і порядок у світ речей і людей навколо мене.
 - ✓ Я належу собі, а тому — Я можу будувати себе.
 - ✓ Я — це Я, і Я — це чудово!

Використана література та рекомендовані джерела

1. Бандура А. Теория социального научения. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
2. Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. — СПб. : Питер, 2004. — 632 с.
3. Гурлева Т. С. Автономність як ознака і рушійна сила особистісного зростання / Т. С. Гурлева // Актуальні проблеми психології. — Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України ; [за ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук]. — Ніжин : Міланік, 2008. — Вип. 5. — С. 61–71.
4. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Олександрівна Єрмакова. — К., 2008. — 205 с.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. — К. : Либідь, 2002. — 304 с.
6. Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоєфективності в юнацькому віці : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / В. В. Лук'яненко. — К., 2011. — 269 с.
7. Мельничук С. К. Психологічні особливості розвитку впевненості у собі в юнацькому віці : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Сергій Костянтинович Мельничук. — К., 2014. — 277 с.

8. Мішечкіна М. Є. Историчний та психолого-педагогічний аспекти поняття «впевненості у собі» / М. Є. Мішечкіна // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту: Пед. науки. — 2004. — № 1. — С. 114–123.

9. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу : навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 448 с.

10. Папура А. А. Взаимосвязь уверенности в себе и качества жизни подростков / Антонина Александровна Папура // Научные проблемы гуманитарных исследований. — № 9. — 2010. — С. 114–122.

11. Папура А. А. Формирование уверенности в себе у подростков / Антонина Александровна Папура // Вестник ТГПУ. — 2010. — Вып. 5 (95). — С. 110–114.

12. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова]. — М. : Педагогика, 1983. — С. 376.

13. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. — СПб. : Речь, 2008. — 175 с.

14. Самооценка [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://azps.ru/handbook/s/samo164.html>. — Назва з екрана.

15. Саморегуляція [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://slovo.org.ua/58/53409/387821.html>. — Назва з екрана.

16. Саморегуляція особистості [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://megalib.com.ua/content/3184_Samoregylyaciya_osobistosti.html. — Назва з екрана.

17. Самовосприятіє [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=848>. — Назва з екрана.

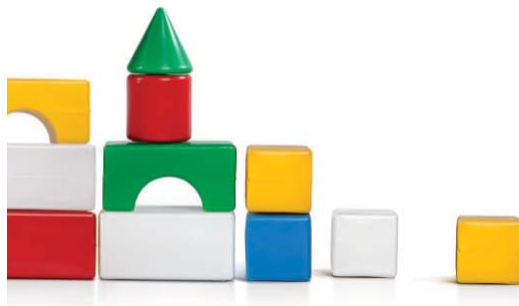
18. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей / Ирина Владимировна Стишенок. — СПб. : Речь, 2012. — 230 с.

19. Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності / І. Толкунова // Соціальна психологія. — 2006. — № 3 (17). — С. 102–107.

20. Уровень притязаний [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://psychologiya.com.ua/u/3970-uroven-prityazanij-lichnosti-.html>. — Назва з екрана.

21. Хомчук О. П. Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі в підлітків : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Олена Павлівна Хомчук. — К., 2016. — 242 с.

22. Эрикссон Э. Детство и общество. / [пер. с англ.]. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.



2.5. Модуль 5. Оптимізм та позитивний настрій

Основні теоретичні блоки модуля:

1. Психологія оптимізму.
2. Оптимізм і мрійливість.
3. Сміхотерапія як засіб впливу на настрій.

1. Психологія оптимізму

У дослідженні життєстійкості школярів, проведеного співробітниками Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу НаУКМА в 2016 році на Сході України, дітей просили охарактеризувати їхніх товаришів, які в тих непростих умовах виявили стійкість до стресів. Серед особливих рис цих невразливих дітей найчастіше називали такі: «життєрадісні, добрі, щасливі», «вміють спілкуватися», «оптимісти», «мають підтримку друзів, сім'ї, близьких людей» [1]. Ці дитячі спостереження напрочуд добре збігаються з результатами багаторічних досліджень психологів про роль оптимізму в подоланні серйозних життєвих криз.

Так, на думку М. Селігмана, різна реакція людей на неприємності зумовлена звичним для особи стилем пояснення неприємних і приємних подій. Песимістично налаштовані діти скоріше витлумачують неприємності в категоріях «завжди» і «ніколи». (Наприклад, «ти завжди мене звинувачуєш» або «ти ніколи мене не слухаєш».) Таким чином, неприємні речі вони витлумачують як постійно існуючі, як такі, що повсякчас отруюватимуть життя. Оптимістично налаштовані діти ж тлумачать неприємності в категоріях «іноді» та «останнім часом», вважаючи їх тимчасовими (наприклад, «іноді ти звинувачуєш мене» або «останнім часом ти мене не слухаєш»). І навпаки, приємні події оптимісти пояснюють постійно діючими установками «я талановитий», «я завжди перемагаю». Відповідно песимісти свої досягнення тлумачать як випадкові й ситуативні: «в той вечір мені пощастило», «попри скромні здібності я отримав вчора хороші оцінки». Ще одна характеристика песимістів — схильність до універсальних пояснень своїх невдач, хоча поразки вони зазнали в конкретному випадку і в окремій галузі (наприклад, «усі викладачі упереджені», «книги нічому не вчать»). Ті ж, хто дотримуються конкретного пояснення (оптимісти), обмежують зону, в якій не можуть впливати на події (зону безпомічності), певною ситуацією або чітко окресленою сферою,

визнають свій програш в окремому випадку, але не взагалі у житті (наприклад, «викладач Іванов упереджено оцінив мій реферат», «ця книга виявилася неінформативною для мене»). І, відповідно, у поясненні хороших подій оптимісти схильні бачити універсальні причини, песимісти ж тлумачать їх як окремі конкретні досягнення (оптиміст скаже: «Я талановитий», песиміст: «У мене є певні здібності до приготування салатів»).

Педагог може вплинути на суб'єктивне переживання щастя та благополуччя дитиною, якщо допоможе їй по-іншому формулювати ставлення до певних подій.

Ще одна особливість, яка пов'язана із самооцінкою і виявляється в стилі пояснення перемог і невдач зовнішніми або внутрішніми причинами, це персоналізація. Для песимістів властиве пояснення невдач власною неспроможністю, а своїх перемог — зовнішніми причинами (вдалим збігом обставин, підтримкою інших, тимчасовим послабленням супротивника тощо). Відповідно оптимісти свої перемоги тлумачать як особисті досягнення, а поразки — як наслідок обставин.

Вияснивши відмінності між оптимістами і песимістами у їхніх картинах світу та звичному стилі пояснення своїх успіхів і невдач, ми можемо спробувати змінити стиль пояснення у песимістів. Адже експерименти свідчать, що «оптимісти частіше досягають успіхів у школі та коледжі, на роботі й спортивному майданчику» [3, с. 12]. Оптимісти здоровіші, повільніше старіють і здатні навіть у несприятливих умовах протистояти депресії.

Безумовно, корисно змінити стиль пояснення на оптимістичніший у випадках глибокого песимізму, що межує з депресивним станом. Але в інших випадках успішність людини, можливо, пов'язана не з оптимізмом, а з чесною оцінкою своїх можливостей? І чи не спричинить посилення оптимізму зменшення почуття відповідальності? На думку М. Селігмана, «основний принцип, який дозволяє вирішити, коли не слід використовувати оптимізм, полягає в тому, що ви питаєте себе, яка ціна невдачі в конкретній ситуації. Якщо ціна невдачі висока, то оптимізм — неправильна стратегія» [2, с. 321]. Наприклад, людина за кермом, ухвалюючи рішення про певний маневр, не повинна покладатися на везіння, а — дотримуватися розсудливого вибору. Пропонований в цьому модулі тренінг не спрямований на те, щоб педагог у будь-якій си-

туації стояв на позиції абсолютного оптимізму. Його мета — посилити здатність педагогів контролювати власні думки про свої неприємності та вчити цьому дітей. Тому навчання оптимізму — не самоціль, а засіб, що дозволить усвідомити свій стиль пояснення і уникнути загрози тиранії песимізму.

2. Оптимізм і мрійливість

М. Селігман пов'язував оптимізм із позитивними очікуваннями щодо майбутнього, які мотивують долати труднощі. Г. Еттінген — учениця М. Селігмана, звернула увагу на мрійливість, або позитивне фантазування, — вільний плін думок та образів, укорінених у людських бажаннях і мріях [2, с. 20]. Вона виявила, що особи, які мали потужні позитивні фантазії про досягнення певної мети, докладали менші зусилля і досягали меншого успіху, ніж ті, хто не поринав у позитивні фантазії. Провівши низку експериментів, Г. Еттінген дійшла висновку, що «як постійна мотивація для досягнення мети ідеалізація майбутнього не працює ні на індивідуальному рівні, ні на корпоративному, ні на рівні цілих громад» [2, с. 33]. На її думку, корисність мрій виявляється у складних ситуаціях, коли ми втрачаємо контроль за перебігом подій і змушені чекати допомоги ззовні. Також фантазування — потужний спосіб віртуально дослідити глибинні бажання, тобто визначити, що ми хочемо насправді; спонукання людей до мрій може бути терапевтичним засобом під час депресії; позитивні фантазії допомагають



нам розслабитися, зануритися у стан тимчасового блаженства. Але мрійництво не допоможе нам кинути палити, схуднути і покращити наші стосунки, а швидше — завадить здійсненню бажань, які потребують зосереджених зусиль. Щоб заохотити людей до дії, потрібно, на думку, Г. Еттінген, поєднати мрійництво з аналізом реальних перешкод, тобто застосувати метод ментального контрастування.

3. Сміхотерапія як засіб впливу на настрій

Кожна людина прагне бути щасливою. Водночас навіть найблагополучніше життя має свої труднощі та вади. І ці труднощі, й проблеми необхідні в житті, щоб підняти його цінність: без холоду не цінувалося б тепло, без боротьби — радість перемоги, без похмурих, нещасливих періодів — миті світлої радості. Не випадково Л. М. Толстой стверджував: «І те, що ми називаємо щастям, і те, що ми називаємо нещастям, однаково корисно нам, якщо ми дивимося на те й на те як на випробування».

Очевидним є те, що щастя не розподілене рівномірно між людьми, а комусь його припало більше, а комусь значно менше. Є люди, які відрізняються властивістю бути постійно життєрадісними, незважаючи на зміни настрою, що відбуваються внаслідок різних подій і ситуацій. А є такі, хто в подібних же умовах залишається постійно в депресивному стані. М. Селігман запропонував «формулу щастя», розуміючи під щастям тривале і стійке задоволення життям:

$$\text{Щ} = \text{У} + \text{О} + \text{З}$$

У цій формулі «У» — успадковані фактори, «О» — обставини життя, «З» — залежні від нас фактори. Якщо на рівень успадкованої життєрадісності ми не можемо вплинути, то обставини життя частково залежні від нас (наприклад, добробут, сфера професійної діяльності). До безпосередньо залежних від нас факторів Селігман відносить вміння смакувати задоволення, самозабуття в улюбленій справі, вміння бути вдячними за зроблене нам добро й уміння прощати образи. Важливо також з гумором ставитись до неприємностей та більше усміхатися і сміятися. Сміх стимулює діяльність нервової та імунної систем, знижує стрес, змінює дихальний ритм, що покращує кровопостачання органів і тканин. Було встановлено також, що сміх знижує алергічні реакції, а люди, які частіше сміються, рідше хворіють на серцево-судинні захворювання.

У 1964 році американські психіатри Е. Трагер і В. Фрай запропонували термін «гелотологія» (грец., γέλως — сміх) і започаткували наукове дослідження впливу сміху на організм людини. Суттєвого поштовху впровадженню сміхотерапії в практику медицини надав Норман Казінс, американський журналіст, педагог і громадський діяч, який у 1979 році видав книжку «Анатомія хвороби з погляду пацієнта». У книжці він описав, як, захворівши практично

невеликою виснажливою хворобою (постстрептоковим реактивним артритом), розробив свою програму лікування, яка включала перегляд кінокомедій та слухання гумористичних оповідань, які йому читали. Після кожного сеансу гумору він краще спав і, зрештою, видужав. Його досвід вплинув на практику роботи з пацієнтами американських лікарів. Сьогодні виділяють такі напрямки сміхотерапії [14]:

✓ Сміхотерапія, або терапевтичний гумор. Використовують читання книг, перегляд фільмів і вистав, що мають гумористичну спрямованість. Терапевт бере участь у «сеансах гумору» і заохочує пацієнтів обговорювати власний гумористичний досвід.

✓ Клоун-терапія. Вдягнені клоунами волонтери відвідують лікарні, дитячі будинки, табори біженців, де дають веселі вистави, які можуть супроводжуватися музикою і демонстрацією фокусів. Метою є нейтралізація страху дітей перед медичними процедурами, навчання їх навичкам гігієни, зменшення тривожності та песимізму.

✓ Сміхомедитація. Починається з вправ на розслаблення і розтягування м'язів. На другому етапі людина починає усміхатись, а потім переходить до навмисного сміху/реготу. На третьому етапі особа мовчки із закритими очима концентрується на відчуттях у своєму тілі. Як правило, сміхомедитацію практикують індивідуально.

✓ Йога сміху. Система вправ запропонована індійським лікарем Мадан Катарія. Включає дихальні вправи і вправи з навмисного сміху, які проводить інструктор у групі. Важливим елементом йоги

сміху є взаємозараження учасників сміхом, що дозволяє перейти від навмисного сміху до спровокованого справжнього сміху. Заняття, як правило, триває 30-50 хвилин. Учасникам рекомендують приходити у спортивному або вільному одязі, що не заважає рухам. Цей напрям сміхотерапії поширений в Азії, Авст-



ралії, Європі, Північній і Південній Америці та меншою мірою в Африці. В країнах, де більшість населення сповідують православ'я, йога сміху не набула значного поширення через існуючі в культурі упередження щодо «безпричинного сміху». Ми вважаємо йогу сміху перспективною методикою для роботи з дітьми і молоддю, яким меншою мірою властиві упередження щодо безпричинного сміху і більшою мірою — мимовільне наслідування поведінки та емоційне зараження.

Використана література та рекомендовані джерела

1. Богданов С. О. Соціально-психологічні чинники порушення стресостійкості дітей, що проживають у буферній зоні воєнного конфлікту на Сході України / С. О. Богданов, А. М. Гірник, Б. П. Лазоренко, В. В. Савінов, В. В. Соловйова // Проблеми політичної психології. — Вип. 3 (17). — К. : Міленіум, 2017. — С. 39–46.
2. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Г. Еттінген ; [пер. з англ. Л. Герасимчука]. — К. : Наш формат, 2015. — 208 с.
3. Зелігман М. Э. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день / М. Э. Зелігман ; [пер. с англ.]. — Москва : Вече, 1997. — 432 с.
4. Играя, побеждаем стресс. Игры для детей и их взрослых / О. Залеская. — Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — К., 2016. — 68 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; [пер. с англ.]. — СПб. : Издательство «Питер», 1999. — 688 с. — («Мастера психологии»).
6. Пак Чжэ Ву. Улыбкамедитация для всех / Пак Чжэ Ву. — М. : Академия Улыбки, 2007. — 120 с.
7. Богданов С. Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины), 2015. — 76 с.
8. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. — 2000. — № 3. — С. 218–235.
9. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; [пер. с англ.]. — М. : ООО Издательство «София», 2006. — 368 с.
10. «Сміхові» вправи в системі здоров'я зберігаючих технологій [Електронний ресурс] / Туманова М. М. — Красноармійськ, 2011. — 8 с. — Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/15140/. — Назва з екрана.
11. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. М. Татаркевич ; [сост. и пер. с польск. Л. В. Коноваловой]. — М. : Прогресс, 1981. — 363 с.
12. Эллис А. Психотренинг по методу А. Эллиса / Эллис А. ; [пер. с англ.]. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 288 с.
13. Official Website Of Dr Madan Kataria The Laughter Guru [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://laughteryoga.org/>. — Назва з екрана.
14. Gelotology [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gelotology>. — Назва з екрана.

2.6. Модуль 6. Підтримка соціальних контактів і перша психологічна допомога

Основні теоретичні блоки модуля:

1. Мережа соціальних контактів.
2. Встановлення і підтримання соціальних контактів.
3. Перша психологічна допомога.

1. Мережа соціальних контактів

В соціології соціальний контакт — це «певна система, в яку входять щонайменше дві особи, якась цінність, яка стає основою контакту, якісь взаємодії, що стосуються цієї цінності» [8, с. 83]. Контакти можуть бути:

- ✓ швидкоплинними або стійкими, залежно від їхньої тривалості та частоти;
- ✓ приватними і публічними, залежно від того, чи з'явилася зацікавленість, що їх зумовила, з індивідуальних чи колективних або інституціональних потреб;
- ✓ особистими і предметними, залежно від зацікавленості особою чи предметом, яким володіє особа;
- ✓ безпосередніми (прямими) й опосередкованими (через листи, пресу, радіо, телебачення).

Соціальні контакти і передусім особистісні контакти є важливим фактором суспільного життя. Обмеження соціальних контактів лише предметними є, на думку багатьох соціологів, основою багатьох негативних явищ сучасного суспільства [8, с. 83]. Аби нормалізувати соціальну ситуацію особистості, що перебуває в складній життєвій ситуації, необхідно активізувати той потенціал і ресурси, наявні в мережі її контактів.



Поняття «мережа контактів» (англ., network of ties) ввів антрополог Дж. Барнс у 1954 році. На його думку, опис мережі родинних, дружніх і сусідських зв'язків має включати як людей, так і характер стосунків між ними.

На думку автора біоекологічної моделі людського розвитку У. Бронфенбреннера, соціокультурне середовище розвитку дитини складається з чотирьох взаємопов'язаних систем: мікросистеми, мезосистеми, екзосистеми і макросистеми [3, с. 98]. На цій моделі базується сучасна методика нанесення на мапу соціаль-

них зв'язків, що дозволяє виявити і проаналізувати найближче соціальне оточення особи, виявити близьких для неї людей, взаємини з ними, а також побачити ті зв'язки і стосунки, які можуть опосередковано впливати на життєву ситуацію людини. Після складання мапи мережі соціальних зв'язків може бути створена географічна мапа, де фіксується об'єктивна відстань певної особи до близьких для неї людей. Ця карта відповідає на запитання: «Де живуть близькі люди?», «Чи перебувають вони в межах досяжності, щоб прийти на допомогу, надати підтримку?» Мережеві мапи вважають зручним інструментом діагностики сімейних і міжособистісних конфліктів, а також різних форм дезадаптації особи. У процесі обговорення з особою створеної з її слів мапи може бути досягнуто переосмислення життєвої ситуації, знайдені ресурси для конструктивного перетворення ситуації, сформовані плани дій на майбутнє.

2. Встановлення і підтримання соціальних контактів



Людина — суспільна істота, яка протягом усього життя приречена встановлювати і підтримувати соціальні контакти. Вже немовлята віддають перевагу знайомим обличчям і голосам. Пізніше дитина радіє і усміхається батькам, демонструє свою прихильність і отримує задоволення від знаків уваги, плаче, коли не бачить знайомих облич. Любов і прихильність між людьми є важливим ресурсом протягом усього життя особистості. Коли людина з певних причин переїжджає на тимчасове чи постійне проживання в інше місце, вона змушена будувати нову мережу соціальних контактів. Водночас «стара» мережа може бути важливим ресурсом емоційної та інструментальної підтримки мігранта на початковому етапі адаптації. Загальновідомими є рекомендації: «Зберігайте контакти з близькими людьми», «Спілкуйтеся з друзями і родичами, які залишилися вдома», «Якщо відчуваєте сум, подзвоніть додому», «Зверніться за порадою до знайомої людини, яка має відсутній у вас досвід». Спостереження свідчать, якщо люди регулярно обговорюють питання, які їх хвилюють або бентежать, то їхня імунна система краще функціонує і вони меншою мірою потребують медичної допомоги.

Важливим аспектом соціальної адаптації є встановлення і підтримання контактів у новому соціальному середовищі, що вимагає активізації способів спілкування і міжособистісної взаємодії. Підтримуючи соціальні контакти у своєму безпосередньому соціальному оточенні, людина може отримати важливі поради, інформацію, зворотний зв'язок, які дозволять швидше й ефективніше вирішувати поточні проблеми. Для цього бажано вміти: встановлювати контакт зі співрозмовником, розуміти його емоційний стан, приймати і правильно інтерпретувати невербальну інформацію, цілеспрямовано формулювати запитання, моделювати процес спілкування та управляти його перебігом.

3. Перша психологічна допомога



Перша психологічна допомога (ППД) — це гуманні, підтримуючі дії, спрямовані на людину, яка страждає та може потребувати підтримки. ППД надається як у випадку природної або техногенної катастрофи, так і в разі нещасного випадку, терористичного акту, насильства і катувань, втрати близької людини, інших травмуючих подій.

Завдання ППД:

- ✓ Надати практичну допомогу особам, які пережили травмуючу подію, для задоволення безпосередніх фізичних потреб.
- ✓ Підвищити безпеку осіб, що можуть стати жертвами насильства чи дискримінації.
- ✓ Заспокоїти, сприяти стабілізації емоційного стану.
- ✓ Стимулювати відчуття спроможності допомогти собі та почуття гідності.
- ✓ Дізнатися про потреби та побоювання уцілілих і надати потрібну інформацію або зорієнтувати щодо можливості отримати таку інформацію із надійного джерела.
- ✓ Сконтактувати уцілілих з мережами соціальної підтримки, зокрема з родичами, друзями, сусідами, а також ознайомити з можливостями громадської підтримки.

Технологія комунікації в ППД

Забезпечити умови, що сприяють відвертому спілкуванню	Забезпечте приватність спілкування. Вітайтеся культурно. Підтримуйте зоровий контакт, демонструйте увагу мімікою, жестами, нахилом тіла до співрозмовника. Спілкуючись з лежачою, сидячою людиною або дитиною, сядьте навпочіпки. Нагадайте людині, що те, що вона скаже вам, залишиться конфіденційним
Уважно слухайте	Почніть із вислуховування. Дозвольте людині говорити без перерви. Наберіться терпіння, будьте емпатичними, чутливими і доброзичливими
Будьте зрозумілими	Використовуйте просту мову. Будьте зрозумілими і стислими у відповідях і запитаннях. Для дітей вживайте слова, які їм зрозумілі
Не оцінюйте	Завжди ставтеся до людей з повагою. Залишайтеся спокійними і терплячими, визнаючи право кожного дотримуватися своїх переконань, зберігати свою індивідуальність, відрізнитися зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою
Виявляйте щирий інтерес і прагнення зрозуміти	Визначте коло інтересів співрозмовника і просіть роз'яснити незрозуміле. Обережно й делікатно використовуйте відкриті запитання, підводьте підсумки і робіть уточнення. Час від часу перевіряйте правильність свого розуміння, узагальнюючи і повторюючи ключові моменти
Підтримуйте спроби співрозмовника раціонально спланувати свої дії на майбутнє	Заохочуйте людину до роздумів щодо того, кому слід повідомити про кризову подію, якої інформації не вистачає і де її можна знайти, хто може надати допомогу (матеріальну, емоційну, інформаційну), як особа в минулому долала труднощі та чи можна використати відомі їй засоби подолання. Заохочуйте людей використовувати позитивні стратегії, наприклад, відпочивати в достатній мірі, робити фізичні вправи, спілкуватися з друзями, співати, гратися з дітьми, а також не зловживати алкоголем, не палити цигарок, не нехтувати гігієною тощо
Визнайте внесок особи у спілкування	Зазначте, що особі, можливо, було складно визнати певні почуття (наприклад, страх, розгубленість) і подякуйте за щирість

Етичні засади ППД:

- ✓ Передусім не зашкодь (Табл. 4).
- ✓ Не лише не нашкодь, а чини добро.

Відповідно до цих принципів ви маєте реалістично оцінювати свої можливості допомогти постраждалому і спрямовувати його до фахівців, коли потрібна медична, спеціалізована психологічна чи будь-яка інша підтримка, що виходить за межі ППД.

Таблиця 4. Рекомендації, що «слід» і «не слід» робити, аби не нашкودити людині

Слід	Не слід
Діяти обережно і в межах своєї компетентності	Наражати людей на небезпеку заподіяння більшої шкоди в результаті ваших дій
Бути чесним та надійним	Зловживати своїм становищем помічника
Поважати право особи ухвалювати власні рішення	Змушувати людей отримувати допомогу або ж втручатися в їхнє життя
Бути толерантним, усвідомлювати свої упередження та стереотипи, утримуватися від оцінок	Засуджувати особу за вчинки і почуття
Надавати інформацію про наявність доступних ресурсів, пояснювати, що в разі відмови від допомоги, людина зможе отримати її в майбутньому	Давати марні обіцянки та надавати неправдиву інформацію
Поважати приватність та забезпечувати конфіденційність	Переповідати історію особи іншим
У своїй поведінці враховувати особливості культури, віку та статі особи	Порушувати традиційні норми спілкування, ігнорувати заборони і приписи, дотримуватися яких вимагає від постраждалого його релігія

Відповідальний початок надання ППД:

- ✓ Зберігайте спокій. Чим спокійнішими ви будете, тим ефективнішими будуть ваші дії.
- ✓ З'ясуйте, що трапилось. Ознайомтеся з інформацією щодо кризової події, зокрема щодо можливих небезпек.
- ✓ Дізнайтеся про наявні послуги і види підтримки. Уточніть місцеперебування або телефони служб, до яких, можливо, доведеться направляти потерпілих.

- ✓ Оцініть ступінь небезпеки та зробіть екстрений виклик, якщо ситуація потребує втручання медиків або рятувальних служб. Слід одночасно потурбуватися про власну безпеку і безпеку тих, хто перебуває на місці катастрофи або нещасного випадку. Наприклад, при ураженні людини електричним струмом слід вимкнути джерело живлення, під час ДТП — поставити застережний трикутник.
- ✓ Викличте невідкладну медичну допомогу для тих, хто її потребує. Захистіть постраждалих від подальшої шкоди. Вважається, що професійну підтримку нагально потребують:
 - особи із серйозними травмами;
 - особи, настільки шоковані, що вони не спроможні подбати про себе або доглянути своїх дітей;
 - люди, які можуть завдати шкоду собі;
 - люди, які можуть завдати шкоду іншим.
- ✓ Встановіть контакт і запропонуйте допомогу людям, які можуть потребувати підтримки. Назвіть своє ім'я (якщо вас направила організація, озвучте її назву). Спитайте, чим ви можете допомогти. Ставтеся до людини з повагою, пропонуйте, але не нав'язуйте свою допомогу. Не кожна людина, яка пережила потенційно травмуючу подію, потребує ППД. Особи, які не зазнали фізичних і психологічних уражень, можуть залучатися для допомоги постраждалим.
- ✓ Допоможіть людині задовольнити базові потреби і знайдіть безпечне місце для надання ППД. Принесіть людині води або допоможіть дістатися місць, де вона, за потребою, може отримати їжу, теплу ковдру, сухий одяг, інформацію тощо. Знайдіть безпечний і, за можливістю, приватний простір, де зручно вислухати людину і надати їй емоційну підтримку.

Люди, які потребуватимуть особливої уваги у кризовій ситуації:

 - Діти, зокрема підлітки, якщо вони розлучені зі своїми батьками або піклувальниками.
 - Люди із соматичними захворюваннями, літні люди, вагітні жінки, люди з важкими психічними розладами, порушенням зору або слуху чи з обмеженими фізичними можливостями.

- Люди з груп, уразливих до дискримінації та насильства, наприклад, жінки або представники певних етнічних груп можуть потребувати особливих заходів для забезпечення їхньої безпеки.

Використана література та рекомендовані джерела

1. Клефбек Ю. Теоретические основы работы с сетью социальных контактов. Сеть социальных контактов: мобилизация социального окружения детей и семей в кризисной ситуации [Електронний ресурс] / [ред. Наталия Власова, Бритта Хольмберг, Наталия Снурникова]. — М., 2005. — Режим доступу: http://pdugra.ru/Bank/Bank_deti/013.pdf. — Назва з екрана.

2. Клефбек Ю. Сетевые карты и анализ социального окружения. Сеть социальных контактов: мобилизация социального окружения детей и семей в кризисной ситуации [Електронний ресурс] / [ред. Наталия Власова, Бритта Хольмберг, Наталия Снурникова]. — М., 2005. — Режим доступу: http://pdugra.ru/Bank/Bank_deti/013.pdf. — Назва з екрана.

3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — 940 с.

4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Издательство «Питер», 1999. — 688 с.

5. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисной ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во «Эксмо», 2005. — 960 с.

6. Навчальний посібник для спеціалістів, які працюють з дітьми, щодо надання першої психологічної допомоги [Електронний ресурс]. Підготовлено Save the Children International. — Режим доступу: http://wcu-network.org.ua/ua/Zaxist_prav_dtei/publications/Navchalnii_posbnnik_dlja_specalstv_jak_pracjujut_z_dtm_i_xhodo_nadannja_. — Назва з екрана.

7. Развитие лидерских качеств и коммуникативной компетентности : программа и метод. мат. для проведения занятий / [уклад. Гірник А. М]. — К. : Дух і літера, 2016. — 72 с.

8. Первая психологическая помощь : руководство для работников на местах [Електронний ресурс]. — Женева : ВООЗ, 2014. — Режим доступу: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44615/45/9789244548202_rus.pdf. — Назва з екрана.

9. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях : учеб.-метод. комплекс [Електронний ресурс]. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 249 с. — Режим доступу: <http://window.edu.ru/resource/290/64290>. — Назва з екрана.

10. Шепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Я. Шепаньский. — М. : Изд-во «ПРОГРЕСС», 1969. — 240 с.

11. Psychological First Aid – Field Operations Guide [Електронний ресурс]. — NCTSN, National Center for PTSD, 2006. — Режим доступу: https://www.ptsd.va.gov/PTSD/professional/manuals/manual-pdf/pfa/PFA_2ndEditionwithappendices.pdf. — Назва з екрана.

2.7. Модуль 7. Психологія прив'язаності

Основні теоретичні блоки:

1. Базова довіра до світу і себе.
2. Типологія прив'язаності. Вплив типу прив'язаності на стосунки з людьми.
3. Особливості розвитку прив'язаності в дитини.

1. Базова довіра до світу і себе

«Базова довіра» — це поняття, введене в епігенетичній концепції Еріка Еріксона для позначення раннього досвіду стосунків дитини зі світом, який формується в умовах контактування дитини з турботливими і чуйними до її потреб близькими людьми [8]. *Базова довіра* — це несвідоме (тобто таке, що не усвідомлюється, але впливає на сприймання подій), імпліцитне, глибинне переживання дитиною доречності власного існування, впевненості у своєму праві на любов і прихильність з боку інших, на своє «гарантоване» місце у світі. Вона забезпечує спонтанне, ненапружене й зацікавлене перебування дитини (а згодом — і дорослої людини) в контакт з зовнішнім світом і людьми. Якщо експлікувати, тобто знайти слова для виразу змісту базової довіри, то це звучало б приблизно так: «Я існую, і це добре. Це означає — я в цьому



світі по праву, легально, він мені радий і приймає мене. Я саме такий, як треба, я прийнятий повністю, без умов. У мене є місце в світі». Коли в дитини є базова довіра до світу, в неї не виникає сумнівів щодо доречності своїх потреб та імпульсів, позитивного ставлення до неї з боку інших людей та можливості свого спонтанного самопрояву в будь-якій активності, що відповідає власним намірам та бажанням [7].

Базова довіра дитини до світу визначає її майбутні стосунки із собою і життям. Є клінічні підтвердження, що труднощі з базовою довірою (тобто, якщо в ранньому дитинстві сформувалась *базова недовіра*) лежать в основі депресій, різних видів залежності та інших порушень психіки.

Метафорою базової довіри може бути міцний титановий стрижень, що утворює основу особистості. І якщо цей стрижень фіксує в собі переконання «Я існую, і це добре», то людина набагато менше залежить від зовнішньої оцінки, критики, осуду. А отже, будучи спокійною за свою безпеку на самому глибинному рівні, людина зможе поставитися до критики розумно, свідомо проаналізувати, що з неї взяти, а що відкинути. В цьому випадку критика сприймається як суб'єктивне судження іншої людини, яке може бути як правильним, так і помилковим, як важливим, так і не мати особливого значення. Так само і з позитивною оцінкою, похвалою — вона приємна, але не гостро необхідна, в найпотаємніші глибини особистості не проникає, оскільки не існує такої похвали, яка була б сильнішою і важливішою за ту базову переконаність «я — гарний, зі мною все добре», засвоєну в дитинстві.

Якщо базової довіри, міцного, стійкого і глибокого позитивного ставлення до себе немає, тоді критика, особливо від близьких або значущих людей, сприймається як загроза особистості загалом, як послання світу: «Ти недостатньо хороший. Тобі треба бути іншим, щоб подобатись мені» або «Краще б тебе не було». І хоча людина усвідомлює, звичайно, що критика сама по собі не може вбити, викинути із життя, підсвідомо осуд сприймається як смертний вирок. Чи варто дивуватися, що людина в цьому випадку не може витягти з критики користь, вона або захищатиметься будь-якою ціною (як «поранений глadiator», не гребуючи засобами, нападаючи і раничи у відповідь), або уникатиме активності, щоб не ризикувати помилитися. Як не дивно, схвалення теж не

йде на користь: воно або вкрай бентежить, сприймається болісно, оскільки завжди здається «незаслуженим», «несправедливим», або перетворюється в постійно необхідний допінг, і тоді людиною легко можна керувати за допомогою лестощів і компліментів. І те, й те в житті зустрічається досить часто, а в найважчих випадках приймає форму хворобливої залежності від оцінок оточуючих [5].

Формування базової довіри до світу описано Джоном Боулбі в теорії прив'язаності [2]. Відповідно до цієї теорії людина від народження володіє біологічно закладеною «системою прив'язаності». Потреба в прив'язаності — є базовою потребою людини протягом усього життя і становить емоційну основу життя до глибокої старості. Потреба у прив'язаності існує разом з розвитком автономії; потреба в автономії доповнює її. Більше того, надійна прив'язаність є основою розвитку автономії, самостійності, здатності покладатися на себе. Невпевнено прив'язана дитина погано відділяється від своїх батьків. Впевненість у прив'язаності виникає, коли люди можуть покластися один на одного.

2. Типологія прив'язаності. Вплив типу прив'язаності на стосунки з людьми

Спостерігаючи за однорічними дітьми, Мері Ейнсворт у 1978 році виокремила декілька типів прив'язаності дитини до матері. В умовах експерименту за протоколом «Незнайома ситуація» фіксувались усі поведінкові реакції дітей на зміни обстановки: спочатку дитина разом з матір'ю потрапляла до незнайомої кімнати, згодом до кімнати входив незнайомиць, через певний час мати виходила з приміщення, лишаючи дитину наодинці із незнайомцем, потім мати поверталась, а незнайомиць йшов із кімнати, згодом мати також виходила, лишаючи дитину наодинці, і через певний час вона знову поверталась. Аналіз різних варіантів поведінки дитини на зникнення/появу матері дозволив М. Ейнсворт класифікувати такі типи прив'язаності дитини до матері [6]:



Надійна прив'язаність. Діти чітко демонструють виразну реакцію як на перше, так і на друге розлучення з матір'ю. Вони кличуть її, слідуєть за нею, шукають її — інколи досить тривалий час, — потім плачуть і явно відчують стрес. На повернення матері вони реагують радістю, простягають до неї руки, хочуть, щоб їх втішили, шукають тілесного контакту, але незабаром знову заспокоюються і повертаються до гри.

Ненадійна прив'язаність представлена такими типами:

Унікаюча прив'язаність. Діти реагують на розлучення лише невеликим протестом і не проявляють явної поведінки прив'язаності. Як правило, вони залишаються на своєму місці, продовжують грати. Іноді можна помітити, що вони стежать очима за матір'ю, коли вона виходить з приміщення, тобто дійсно помічають, що мати відлучилася. На повернення матері вони реагують радше відчуженням, ігнорують і не хочуть, щоб їх брали на руки і втішали.

Амбівалентна (ambivalent) прив'язаність. Діти після розлучення з матір'ю відчують сильний стрес і гірко плачуть. Коли мати повертається, їй ніяк не вдається їх вгамувати. Як правило, потрібно багато часу, щоб ці діти знову знайшли стан емоційної стабільності. Коли матері беруть їх на руки, вони висловлюють бажання тілесного контакту і близькості й одночасно поводять себе агресивно щодо матері (дригають ногами, б'ються, штовхаються або відвертаються).

Дезорганізована прив'язаність. Багатьох дітей не вдалося віднести до жодної з названих категорій. Згодом у таких дітей були ідентифіковані типові особливості поведінки, описані як «ненадійно-дезорганізовані/дезорганізовані». Наприклад, діти біжать до матері, зупиняються на півдорозі, повертаються і тікають, збільшуючи відстань до неї. Їхні жести можуть застигати на півдорозі, ніби «замерзати». Крім того, спостерігаються стереотипні моделі поведінки і рухів.

Важливо розуміти:

- ✓ Стосунки первинні, поведінка дитини — лише наслідок стосунків.
- ✓ Народившись дуже незрілою, дитина потребує, щоб увесь перший час її життя поруч знаходився дорослий.
- ✓ Стосунки зі «своїм» дорослим для дитини — не просто потреба, це потреба вітальна, тобто від неї залежить виживання.

- ✓ Дитині спокійно від присутності близького дорослого, навіть якщо навколо «падають бомби». І навпаки: вона не може бути спокійною і щасливою, а значить — не може добре рости і розвиватися, якщо «свого» дорослого поруч немає, або коли стосунки з ним під загрозою.
- ✓ У ситуації стресу внутрішній мозок включає сигнал тривоги. Чим вище стрес, тим голосніший сигнал «підтримувати прив'язаність, не віддалятися, шукати захист». Програма прив'язаності виразно стверджує: «Якщо буде уважний до тебе дорослий — той, хто про тебе піклується, ти врятований, якщо ні — ти приречений».
- ✓ Емоційний мозок дитини перебуває з емоційним мозком батьків у майже телепатичному зв'язку, він зчитує стан «свого» дорослого несвідомо, минаючи розум, і миттєво заряджається тими самими почуттями.
- ✓ Поки матері (або основному об'єкту прив'язаності) погано, дитина буде нещасна і не буде нормально розвиватися. Вкласти в такій ситуації час і сили в неї, намагатися поліпшити її поведінку — марно.
- ✓ Дитині потрібна впевненість у тому, що дорослий любить її, пам'ятає про неї, що він завжди на її боці й до нього завжди можна звернутися за допомогою.
- ✓ Дитині потрібно отримувати різноманітний досвід взаємодії з людьми, їхню природну реакцію на свої вчинки. Це дозволяє їй планувати свої дії, оцінювати їх наслідки і, зрештою, почувати себе впевненіше у світі людей.
- ✓ Дитині дуже важливо відчувати себе потрібною, розуміти своє місце в сім'ї і у групі дітей.



3. Особливості розвитку прив'язаності в дитини

Розвиток дитини відбувається у взаємодії з найближчим оточенням. Розлади в розвитку виникають у зв'язку з неподоланим, непрожитим досвідом, який породжується складними для дитини ситуаціями взаємодії з оточенням, з яким дитина не може впоратися. Внаслідок цього душевний світ і простір дитини порушено, і це найчастіше порушує процес її природного розвитку. Тому необхідною є робота з оточенням дитини. Як вказує відомий нейропсихолог і психотерапевт Геральд Хюттер, найважливіший фактор у системі прив'язаності — це любов, зустріч з людьми, гідними любові та здатними її дарувати. Страх при цьому зникає, якщо люди можуть пізнати, зрозуміти і полюбити те, що їх оточує.

У контексті розвитку резилієнс у дітей та підлітків надійна прив'язаність може розглядатися як ресурс, а ненадійна — як дефіцит, що вимагає поповнення. При цьому особливу роль гратиме безпечний простір у школі та дитячому садочку.

Що підсилює прив'язаність?

- ✓ Ритуали, традиції.
- ✓ Контакт із близькою людиною.
- ✓ Увага і готування до розлуки.
- ✓ Спільні приємні справи.



Процес життя в сучасному світі сповнений змін і перевантажений інформацією. Часто в таких умовах діти почуваються самотніми, відчують нестачу захисту, підтримки, наставництва, а батьки переживають перевантаженість, ізоляцію і відсутність родинних зв'язків. Дитина в мінливих умовах життя повинна отримати в сім'ї та суспільстві ту підтримку, яка їй потрібна; дитині необхідно почуватися захищеною, щоб її хтось вів життям, вона потребує моделей, на які мала би змогу орієнтуватися.

Особистий досвід учасників

Кейс 1. Виконуючи вправу «Дерево», одна з учасниць тренінгу під час обговорення розповіла, що у неї виник дуже яскравий образ на візуалізацію дерева. Сильний міцний стовбур корінням глибоко проникав у землю, а крона виявилася широка, розкидиста, рясно всипана спілими яблуками. Дереву вдалося повністю наповнитися живильною енергією землі та увібрати сонячне тепло, яким дерево зігрівається. Учасниця ідентифікувала себе з яблунею, яка дарує свої плоди дітям. Діти поважають і шанують яблуню, а їй дуже подобається пригощати дітей-школярів спілими яблуками. Виконуючи вправу на прив'язаність, ця учасниця написала римований текст, використовуючи власні асоціації до слова «опора»:

Уверенность в жизни
И стержень добра,
И светлые мысли
Нам дарит она —
Надежность людская
Защиту сулит.
Доверие без края,
Тебя вдохновит.
Искать понимания
Ты станешь тогда,
Прекрасными помыслы
Будут всегда!

Кейс 2. Вчитель початкових класів вперше ознайомилась на тренінгу з теорією прив'язаності. Ця тема її так зачепила, що вона прочитала книгу «Таємна опора. Прив'язаність у житті дитини».

«Я багато плакала, коли читала цю книгу. Зрозуміла, ні, навіть не зрозуміла, а точніше — «прожила» заново ті помилки, яких припустилася у вихованні свого сина. Після прочитання книги відносини із сином-підлітком дуже змінилися, стали теплішими і відвертішими. У школі мені легше помічати дітей, які потребують підтримки. Я включила теорію прив'язаності в тематику батьківських зборів. Ця ідея з'явилася напередодні святкування Дня вчителя, на день шкільного самоврядування, за звичаєм у такий день уроки в моєму класі проводили учні старших класів, але на цей раз у ролі вчителів виступали батьки. Усі були



в захваті. Батьки почали самі планувати спільні заходи, де б учасниками були вони, їхні діти і я як учитель», — розповіла учасниця тренінгу.

Використана література та рекомендовані джерела

1. *Богданов С.* Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : метод. посіб. для педагогів / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраїнський союз молодіжних громадських організацій, «Християнська асоціація молодих людей України» (УМСА України), 2015. — 76 с.

2. *Боулби Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби ; [пер. с англ. В. В. Старовойтова]. — 2-е изд. — М. : Академический проект, 2004. — 232 с.

3. *Бриш К. Х.* Терапия нарушений привязанности. От теории к практике / К. Х. Бриш ; [пер. с англ. С. И. Дубинская]. — М. : Когито-Центр, 2012. — 520 с.

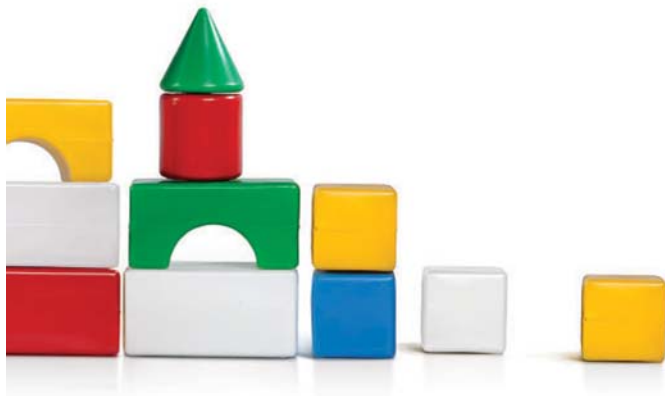
4. *Играя, побеждаем стресс.* Игры для детей и взрослых / [сост. О. Залеская]. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — 2015. — 68 с.

5. *Петрановская Л.* Тайная опора / Л. В. Петрановская. — М. : Изд-во АСТ, 2014. — 210 с.

6. *Смирнова Е. О.* Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // *Вопр. психологии.* — 1995. — № 3. — С. 139–150.

7. *Чернобровкіна В. А.* Психологія особистісної свободи : моногр. / В. А. Чернобровкіна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 488 с.

8. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев]. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.



2.8. Модуль 8. Шляхи розвитку дитини

Основні теоретичні блоки:

1. Емоційний діалог.
2. Розвивальний зворотний зв'язок.
3. Вивчення випадку.
4. Наставництво.
5. Зона найближчого розвитку.
6. Пошук сильних сторін.
7. Особистий приклад.

1. Емоційний діалог



Одним із найважливіших завдань педагога є налагодження стосунків з дитиною, в яких є можливим *діалог*. У своєму універсальному філософському значенні діалог може розумітися як форма пізнання та існування, в якій осягається людина та її буття [1].

Під *емоційним діалогом* ми розуміємо такий контакт дорослого з дитиною, в якому дитина може відкрито проявляти власні емоції, почуття і переживання, на які дорослий також відповідає переживаннями, які в нього виникають під час такого спілкування з дитиною у відповідь на те, що розповіла чи виявила дитина.

Разом з тим, маючи досвід пережиття важких травмуючих ситуацій, дитина може не бажати йти на контакт, «закриватися», залишатися на самоті, уникаючи надмірної для неї напруги, що виникає під час соціальної взаємодії. Однак психологічне відновлення можливе лише через контактування, стосунки, взаємодію, які є потужним ресурсом підтримки та механізмом здорового завершення процесу переживання травматичного досвіду.

Налагодження емоційно-орієнтованого діалогу сприяє встановленню атмосфери безпеки, довіри й відкритості, тому є важливим фактором опанування важким досвідом.

Одним з «міфів», на який спираються дорослі, будуючи способи педагогічного впливу на дітей, полягає у вірі в те, що ефективне виховання — це добре і «правильно» побудований процес, в якому діють певні чітко контрольовані чинники та умови. Натомість досвід, отриманий у сфері психологічної допомоги дітям і дорослим, свідчить, що людина отримує своє «існування», а отже,

і розвиток, і можливість зростання, самоусвідомлення, тільки у стосунках, тобто в динамічному процесі спілкування, взаємодії, контактування з людьми. «Стосунки замість виховання» — основна ідея діалогічного підходу до розуміння природи повноцінної взаємодії педагога з дитиною.

Як допомагає емоційний діалог?

Він дає можливість повернути дитині почуття вибору і контролю над ситуацією під час контакту з дорослим, дає їй сили для того, щоб вона знову могла почуватися і проявлятися впевненіше.

Це досягається за рахунок того, що в емоційному діалозі дорослий не тисне на дитину, не спрямовує її увагу або дії на речі, які вважає важливішими зі свого (дорослого) погляду, а навпаки, дає змогу дитині самій обирати тему розмови, виявляти ті почуття, що виникають у неї тут-і-зараз, приймає її прояви як природні й нормальні.

Емоційний діалог дорослого з дитиною:

Як говорити, щоб діти слухали?

Як слухати, щоб діти говорили?

- ✓ Слухати, уважно спостерігати, відзначаючи свої почуття і реакції на події.
- ✓ Не ставити запитань.
- ✓ Приєднуватися до почуттів, використовуючи короткі фрази: «ага», «так», «угу», «та» і т. д.
- ✓ Приймати мовчання, дати достатньо часу.
- ✓ Називати почуття дитини, відокремлюючи почуття і реакцію/дії («ти сердишся і з силою кидаєш іграшки на підлогу, плюєшся»).
- ✓ Запропонувати безпечну форму вираження почуття («ти дуже розсердився, давай пограємо в бій подушками»).
- ✓ Використовувати уяву і задовольняти бажання через фантазію («ось було б здорово весь рік тільки грати-грати і ніколи не зупинятися, та ще б й іграшки самі опинялися на місцях, як за помахом чарівної палички»).

Аби діалог виник, необхідно:

- ✓ враховувати інтерес дитини (якщо це не вдається, потрібно змінювати своє звернення);

- ✓ діалог не виникає через примус (потрібен час, інколи більше, інколи менше);
- ✓ протиріччя важливі, і не варто їх розуміти як нападки на свою особистість;
- ✓ протиріччя супроводжують дитячий процес; їх усунення зупиняє розвиток;
- ✓ протиріччя потрібно активно і серйозно обговорювати;
- ✓ звернення повинно бути ясним і «прозорим».

Під час діалогічної взаємодії:

- ✓ здійснюється взаємопізнання, взаємовплив;
- ✓ вчитель краще розуміє індивідуальність учня;
- ✓ створюються умови для активізації його пізнавальних процесів;
- ✓ розвивається емоційно-ціннісне сприйняття дійсності.

В основі діалогу — орієнтація на пошук єдності, вихід на рівень розвитку і саморозвитку педагога й учня як рівноправних партнерів.

2. Розвивальний зворотний зв'язок

Зворотний зв'язок (англ., feedback) — у широкому сенсі означає відгук, відповідь, зворотну реакцію на будь-яке повідомлення, дію або подію.

Зворотний зв'язок відіграє суттєву роль у діалозі. Відсутність зворотного зв'язку викликає непорозуміння, роздратування, фрустрацію [2].

Форм передачі зворотного зв'язку в діалозі вчителя з дитиною багато. Це, наприклад, повідомлення про те, як:

- 1) педагог сприймає сказане чи проявлене дитиною («Ти багато чого пояснив мені зараз...», «Ти виглядаєш сумним...»);
- 2) педагог ставиться до сказаного чи продемонстрованого дитиною (саморозкриття) («Я поки не можу зрозуміти...», «Я відчуваю зараз...», «Мені дуже шкода, що...»);
- 3) педагог розуміє те, що відбувається у самому процесі діалогу («Можливо, поговорити про це більше нам сьогодні не вдасться», «Добре, що ти сказав про це»);

- 4) педагог пропонує розвивати діалог далі або призупинити його («Якщо не хочеш, можемо зупинитись на цьому...»).

Зворотний зв'язок сприяє встановленню довіри і рівності у стосунках, а надалі — забезпечує стабільність змін, що дуже важливо у контакті педагога з дітьми, які пережили важкі події.

3. Вивчення випадку

Вивчення випадку — (англ., case study) — специфічний метод, стратегія у вивченні соціальних явищ. Одним із джерел його формування є медицина, де докладний опис індивідуальних історій протікання і лікування хвороб дозволяло накопичувати й аналізувати інформацію про найзагальніші характеристики окремих видів захворювань і водночас враховувати індивідуальні особливості досліджуваних феноменів. З медичною традицією пов'язана також практика психологічних досліджень і консультацій, де в центрі уваги перебуває унікальність індивідуального випадку, а накопичення і порівняння цих випадків дозволяє робити обґрунтовані узагальнення. Іншим джерелом формування методу вивчення випадку була практика соціальної роботи у кінці XIX – на початку XX ст. Соціальні працівники робили записи про своїх підопічних (безробітних, мігрантів, девіантів та ін.), включаючи їхні біографічні розповіді, бесіди про причини окремих життєвих невдач або труднощів [4]. Також ці записи містили конкретні практичні зусилля соціальних працівників у наданні допомоги підопічному [4].

Відомі педагоги минулого теж використовували цей метод, описуючи у працях історії своїх учнів, вихованців (Я. Корчак, В. Сухомлинський, А. Макаренко та ін.).

Зосередження уваги та зусиль вчителя на вивченні окремих випадків (тобто індивідуальних історій їхніх учнів) становить основу психологічно правильного, адекватного підходу до роботи з дітьми. Це може запобігти уніфікованому, орієнтованому на «середнього» учня підходу до педагогічної праці.

Застосування методу вивчення випадку в діяльності вчителя сприяє впровадженню в школу супервізії та інтервізії як потужних методів його професійної підтримки, надання йому конкретної, індивідуалізованої, дієвої допомоги в роботі зі складними випадками.

4. Наставництво

Наставництво — організація стосунків педагога з дитиною, під час яких педагог «веде» дитину, опікується процесом її розвитку та становлення, супроводжує у процесі її дорослішання.

Наставництво потрібно для підтримки і розкриття потенціалу дитини. Воно спрямоване не стільки на передачу знань та вироблення навичок, скільки на активізацію процесів саморозвитку. Це відбувається шляхом

надання безперервного зворотного зв'язку в процесі спільного аналізу ситуацій і проблем.

Правила наставництва у стосунках вчителя та учня:

- 1) намагатися створити довірчі стосунки з дитиною;
- 2) ефективніше працювати індивідуально;
- 3) підтримувати мотивацію і насагу до саморозвитку;
- 4) навчати отримувати зворотний зв'язок від людей, аналізувати власний досвід;
- 5) навчати використовувати всі можливості для розвитку і зростання;
- 6) постійно підтримувати, підкріплювати успіхи учня, завзятість і бажання отримувати нові знання і вміння.

5. Зона найближчого розвитку

Зона найближчого розвитку — це поняття, введене у психологію та педагогіку Л. С. Виготським, яке позначає різницю, «відстань» між рівнем актуального розвитку дитини (того, що вона може зробити сама, без допомоги дорослого) і рівнем її потенційного розвитку (того, що дитина може зробити за допомогою дорослого).

Як писав Л. С. Виготський, зона найближчого розвитку «визначає психічні функції, які ще не дозріли, але знаходяться у процесі дозрівання, функції, які можна назвати не плодами розвитку,



а бруньками розвитку, квітками розвитку... Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток на завтрашній день...» [3]. На практиці положення про зону найближчого розвитку означає, що в дитини завжди, буквально кожного дня, є такі здібності та уміння, які перебувають на стадії «дозрівання», тобто, які при певній увазі та допомозі дорослого готові втілитися у досягнення та новоутворення.

Це означає, що:

- ✓ навчання сприятиме розвитку дитини, якщо орієнтується саме на зону найближчого розвитку, тобто на «завтрашній день» розвитку дитини;
- ✓ важливий ефект у навчанні мають ті методи і засоби, в яких вчитель і учень працюють разом (це не спростовує важливості самостійної активності дитини);
- ✓ діти, які зазнали впливу травмуючих подій, потребують особливої уваги і допомоги вчителя, оскільки у період важких переживань можуть регресувати до попередніх вікових етапів (ніби втратити ті здібності, які вже були в них розвинені).

6. Пошук сильних сторін

Пошук сильних сторін — педагогічна установка, що орієнтує вчителя на пошук та задіяння ресурсів дитини у процесі організації її активності в навчанні та спілкуванні з однолітками. Ресурси — це ті здібності, уміння, риси характеру, які допомагають дитині добре справлятися з певними видами активності, проблемними ситуаціями.



Відомий вислів Альберта Ейнштейна добре висвітлює цю ідею: «Усі ми генії. Але якщо ви складатимете враження про рибу за її здатністю підніматися на дерево, вона проживе все життя, вважаючи себе дурною». Очевидно, що неврахування сильних сторін та ресурсів фіксує сприйняття на негативній стороні подій і явищ, тоді як уміння бачити й актуалізувати сильні сторони підвищує самоповагу і здатність розв'язувати проблеми.

У практичній ситуації пошук сильних сторін дитини полягає у тому, що спостерігаючи за нею, вчитель замислюється над запитаннями:

- ✓ Які ресурси (здібності, властивості, навички) добре розвинені в дитини?
- ✓ Що допомагає їй почуватися комфортно?
- ✓ Що в неї добре виходить? У чому вона успішна?
- ✓ Які її сильні сторони помічають інші діти та вчителі?
- ✓ Від чого вона отримує задоволення?
- ✓ Що вона здатна робити сама, аби почуватися добре?
- ✓ Які сильні сторони дитини можна підтримати і включити в її активність, щоб вона почувалася успішною, потрібною, залученою?

7. Особистий приклад

Особистий приклад — це вплив дорослого на дитину через особистий приклад, а також усіма видами позитивних прикладів інших людей як зразків для наслідування. Це — потужний фактор і ресурс розвивального впливу. Завдяки спілкуванню з учнями вчитель впливає на них не тільки словом, а й всіма якостями своєї особистості, своєю поведінкою. Особливо це стосується дітей молодшого віку. Вони копіюють учителя, наслідують його на кожному кроці. Вплив авторитетного педагога на учнів залишає свій відбиток на все їхнє життя.

Відоме англійське прислів'я орієнтує дорослих, педагогів відмовитися від виховання дітей і зосередитись на самовихованні: «*Не виховуйте дітей. Все одно вони будуть схожі на вас. Виховуйте себе*».

Використана література та рекомендовані джерела

1. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. — М. : Художественная литература, 1963.
2. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. — К. : Четверта хвиля, 2004. — 256 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984.
4. Российская социологическая энциклопедия / [общ. ред. Осипов Г. В.]. — М. : Норма-Инфра-М. — 1998. — 672 с.

2.9. Модуль 9. Педагогіка групи

Основні теоретичні блоки:

1. Соціально-психологічні характеристики групи, їх врахування в роботі педагога.
2. Педагогіка конфлікту і примирення.
3. Групова фасилітація.

1. Соціально-психологічні характеристики групи, їх врахування в роботі педагога

Групу визначають як сукупність людей, здатних до координованих дій [8, с. 347]. На думку Д. Маерса, групу утворюють «двоє або більше осіб». Я. Щепанський вважає, що потрібно не менше як три особи для створення групи. Експериментами було встановлено, що вже сама присутність інших людей збільшує «соціальне збудження», що впливає на нашу здатність вирішувати завдання [4, с. 357–360].

Соціальна група має структуру і спільну мету, їй властиві психологічний клімат, громадська думка, соціальний контроль і груповий тиск. В ній діють групові норми, санкції та ритуали. Наявність спільної мети і необхідність виконання завдань для її досягнення зумовлює використання групою певних засобів, що формує систему відносин між членами групи, розподіл відповідальності, регуляцію функцій і взаємодії між членами групи, контроль, оцінку і корекцію їхньої діяльності.

Рівень розвитку групи визначають за такими її характеристиками, як сумісність, згуртованість, спрацьованість, організованість.

Сумісність — це соціально-психологічний показник згуртованості групи, що відображає можливість безконфліктної взаємодії її членів в умовах спільної діяльності. Виділяють психофізіологічну та соціально-психологічну сумісність. Суб'єктивна задоволеність — це головна ознака сумісності.

Згуртованість — ступінь прихильності до групи її членів.

Спрацьованість — ефект взаємодії людей, що забезпечує найкраще виконання мети групової діяльності при малих енергетичних затратах на діяльність і взаємодію, характеризується задоволенням змістом діяльності.

Організованість — здатність членів групи адаптувати ділові стосунки в групі до специфіки умов і завдань діяльності. Організованість оцінюється за:

- 1) спроможністю групи самостійно планувати етапи виконання завдання та доцільно розподіляти роботу серед своїх членів;
- 2) рівнем дисциплінованості у виконанні особами покладених на них функцій;
- 3) здатністю групи контролювати та коригувати індивідуальні дії та нейтралізувати прояви дезорганізації;
- 4) вмінням у стислі терміни поширювати ефективні прийоми роботи серед членів групи.

Виховний вплив на особистість може бути безпосереднім і може здійснюватися через групу, до якої входить особистість, шляхом певної організації спільної діяльності, висунення перед групою перспективних цікавих завдань, зміни статусу особистості в групі, впливу на соціально-психологічний клімат і громадську думку групи тощо.

Одним із перших вказав на позитивні наслідки перебування дитини в навчальній групі римський ритор Квінтіліан, який писав, «що вдома дитина може навчатися лише тому, чому вчать її саму, а в училищі дізнається і про те, чому вчать інших. Кожного дня вона чутиме, чому одне схвалюють, а інше критикують, чому лаять ледачого, а старанного хвалять. Усе це піде їй на користь. Похвала викличе в ній змагання, вона посоромиться поступитися рівному, вважатиме за честь перевершити старшого. Все це викличе в ній полум'яну старанність до навчання» [2]. Змагальність сприяє розвитку вольових характеристик, колективної і особистої відповідальності за результати діяльності, мотивує особистість на подолання труднощів. Водночас змагальність може погіршити соціально-психологічний клімат групи, обмежити комунікацію між її членами.

У свою чергу група може встановити і підтримувати певні норми продуктивності роботи, відповідно до яких група здійснює тиск і «карає» тих своїх членів, які демонструють продуктивність, що перевищує нормативну. Якщо особа вчасно не відкоригує свої дії, група може вдатися до мобінгу, тобто групового цькування людини. Дівчачі мобінг-стратегії полягають переважно в розповсюдженні пліток, висміюванні, критиці, натяках. Хлопці тиснуть на

жертву погрозами, постійно перебивають у розмові, примушують виконати дії, що ображають гідність особи.

Для подолання небажаних групових норм здебільшого недостатньо заохочення членів групи до позитивної поведінки, потрібно вплинути на позицію авторитетних членів групи, підтримати тих, хто готовий співробітничати і, спираючись на «актив», поступово впроваджувати позитивні норми і традиції. Тут доречно згадати спостереження над шимпанзе, які наслідують дії лише особин більш високого рангу в групі. Дослідники навчили одну з мавп низького рангу діставати банани зі спеціально сконструйованої годівнички з допомогою складних маніпуляцій. Коли цю мавпу-умільця разом з годівничкою повернули в групу, то особини вищого рангу спробували забрати в умілої мавпи чесно зароблені банани, але ніхто не спробував навчитися їх діставати з годівнички. Потім таким самим чином діставати банани з годівнички навчили шимпанзе найвищого рангу. Коли його повернули в групу, «інші мавпи спостерігали за ним з найбільшою цікавістю і миттєво перейняли у нього цю навичку» [3, с. 27].

2. Педагогіка конфлікту і примирення

Тривалий час конфлікти розглядалися як негативне явище, яке руйнівним чином впливає на сторони конфлікту. Сучасний підхід до конфлікту визнає можливість такого управління конфліктом, що його результати матимуть конструктивний характер, а сторони набудуть корисного досвіду взаємодії і краще зрозуміють свої пріоритети. Вважають, що конфлікт інтересів часто помилково сприймається як ситуація виграшу однієї і програшу іншої сторони. Насправді в багатьох конфліктах можливе співробітництво сторін, що приводить до обопільного виграшу. Аби успішно реалізувати такий сценарій, потрібна



чесна і відкрита комунікація, орієнтація сторін на задоволення інтересів, а не на позиційну боротьбу, аналіз всього спектра альтернатив та застосування об'єктивних критеріїв для оцінки альтернатив. Сторони мають вчитися ефективно вести пере-

говори, надійно домовлятися і знаходити додаткові ресурси для вирішення своїх проблем.

Д. Маєрс пише про такі способи схилити людей до співробітництва:

- ✓ регулювання (встановивши обмеження егоїстичної поведінки і покарання за її порушення);
- ✓ зменшення чисельності групи (для формування «ми-почуття», яке сприяє співробітництву);
- ✓ покращення комунікації (що зменшує недовіру);
- ✓ така зміна правил, що співробітничати виявляється вигідніше, ніж експлуатувати інших;
- ✓ апеляція до альтруїстичних норм [4, с. 638–641].

Управління конфліктом у педагогічному процесі доцільно будувати в такій послідовності:

1. Аналіз і діагностика конфліктної ситуації.
2. Визначення головних інтересів і стратегій сторін.
3. Прогнозування впливу різних обставин на плин конфлікту.
4. Планування і організаційне забезпечення задуманих заходів.
5. Мотивування сторін до конструктивного розв'язання конфлікту.
6. Фіксація висловлених сторонами пропозицій, аналіз альтернатив, відбір і доопрацювання перспективних пропозицій.
7. Ухвалення підсумкового рішення і аналіз перешкод на шляху його впровадження.
8. Аналіз досвіду, який здобули сторони в процесі залагодження конфлікту, і тих змін, які в них відбулися.

Аналіз досвіду, який здобули сторони, є головною метою і завершальним етапом процесу переходу від конфлікту до співробітництва, що його скеровував педагог. Завдяки емоційному піднесенню, спричиненому розв'язанням проблеми і завершенням боротьби, а також емоційній підтримці, що її надає сторонам педагог, інтенсифікується внутрішньоособистісна динаміка, і особа може сформулювати адекватнішу самооцінку. Це створює умови до неупередженого сприймання тієї інформації зворотного зв'язку, яку кожен отримує під час обговорення перебігу конфлікту і його моральних аспектів. Разом з кращим розумінням себе коригується розуміння інших, що дозволить у майбутньому краще взаємодіяти з людьми.

Результатом управління конфліктом у педагогічному процесі можуть бути зміни в емоційній, пізнавальній і поведінковій сферах сторін конфлікту.

В емоційній сфері:

- 1) посилення відчуття власної цінності;
- 2) підвищення впевненості у власних силах;
- 3) почуття неадекватності окремих реакцій і модифікування способу емоційного реагування.

У пізнавальній сфері можна очікувати усвідомлення:

- 1) ситуацій, які провокують деструктивну поведінку особи в конфлікті;
- 2) як сприймають оточуючі певні дії особи в конфлікті;
- 3) особливостей власної поведінки, що зумовили в минулому ускладнення ситуації для особи.

У поведінковій сфері особи, які конструктивно завершили конфлікт, мають:

- 1) подолати реакцію уникання спілкування з іншою особою в конфліктній ситуації;
- 2) уміти спокійно і відверто обговорювати спірні питання з іншою стороною;
- 3) розвинути вміння ставити безоціночні запитання і уважно вислуховувати відповідь;
- 4) бути уважнішими до проявів невербальних реакцій у співрозмовника.

3. Групова фасилітація

Фасилітація — це організація в групі процесу колективного розв'язання проблем. Відповідно керує цим процесом — фасилітатор (ведучий, головуючий).

Треба мати на увазі, що «головуючий» — це назва формальної ролі, а «фасилітатор» — характеристика змісту діяльності. Головуючий не є фасилітатором, якщо не організовує ефективного обговорення проблеми і не сприяє її розв'язанню групою. Фасилітатором може бути неза-



лежна «третя сторона», запрошена сторонами для «раціоналізації» процесу досягнення домовленості, або один із членів групи, який бере на себе відповідну «командну роль», зрештою, у формально структурованій групі цю функцію має, за потреби, виконувати керівник.

Фасилітація — одне з ключових умінь лідерів, які мають, за потреби, організувати в групі й ефективно провести збори, зустрічі, наради, стратегічні сесії. Виокремлюють декілька ситуацій, коли потреба у фасилітаторі є нагальною:

1. У групі зібрані незнайомі між собою люди.
2. Наявність різних позицій, поглядів на проблему.
3. Пасивність групи.
4. Необхідність вирішення нових, нестандартних завдань.
5. Між членами групи існує недовіра, страх маніпуляції.

Нерідко трапляється ситуація, коли учасники нарад або зборів дрімують або пошепки обмінюються інформацією з колегами чи виконують якусь роботу, що не потребує великого зосередження, одночасно слухаючи доповідачів. Наявність таких компенсаторних видів діяльності свідчить про погану організацію нарад. Типові недоліки малопродуктивної наради такі:

- 1) немає ефективного відбору учасників наради (якщо ми очікуємо від кожного учасника внеску в спільну справу, то маємо зважати на те, що кожний новий учасник потребує часу, аби висловити свою думку);
- 2) ретельно не продумують порядок денний. Багато питань, винесених на обговорення, або можуть бути вирішені в робочому порядку, або погано підготовлені, або стосуються тільки 1-2 осіб із присутніх на нараді;
- 3) немає жорсткого контролю за тривалістю виступів;
- 4) одночасно говорять кілька осіб, що зумовлює низьку продуктивність дискусії;
- 5) головуєчий намагається домінувати в дискусії, коментує всі виступи, наполягає на ухваленні свого рішення;
- 6) у наради немає мети, яка зрозуміла учасникам.

Поміркуємо тепер, яка користь від нарад і зборів взагалі можлива для члена групи, а тоді розглянемо можливості продуктивніше їх використовувати. Учасник наради може:

1. Краще зрозуміти ухвалені рішення, підстави його ухвалення.

2. Залучитися до процесу пошуку й ухвалення рішення, відчутти причетність до процесів планування, розподілу ресурсів і завдань, оцінки роботи і контролю в групі.
3. Побачити своє завдання у зв'язку із завданнями інших людей у ширшому контексті.
4. Використавши можливість, виявити свої здібності, знання, досвід перед членами групи.
5. Висловити незадоволення тими заходами, які видаються йому непотрібними чи шкідливими.

Фасилітатор підвищить ефективність наради, якщо утримуватиметься від висловлення власного погляду на питання, яке має обговорюватися, уважно слухатиме, мінімально втручаючись у дискусію, постійно пам'ятатиме, що участь в обговоренні має бути добровільною, а ознайомлення з думками не слід плутати з їх оцінкою і виправленням. Він має слідкувати, аби обговорення не відхилялося від теми, щоб збиралася і фіксувалася інформація щодо предмета обговорення і пропозиції, а рішення ухвалювалося на основі консенсусу з урахуванням висловлених думок. Також до завдань фасилітатора відносять створення робочої атмосфери, залучення всіх учасників наради до обговорення, нейтралізація неконструктивної поведінки, підтримання енергії і ентузіазму в групі.

Якщо розпочалася дискусія, де різні позиції жорстко протистоять одна одній, можна застосувати метод «плюс-мінус». Спочатку збираються всі аргументи «за», потім усі — «проти». Аргументи бажано фіксувати письмово (на дошці, фліпчарті) і перешкоджати спробам їх повторювати. Така наочна демонстрація «плюсів» і «мініусів» полегшує формування спільного образу ситуації у дискусантів. Якщо хтось один надто активний в обговоренні, що гальмує активність інших, слід подякувати йому за активність і звернути увагу на те, що інші не мають змоги висловитися.

У процесі наради слід стежити за дотриманням регламенту і застосовувати процедури, які сприяють економії часу, наприклад, встановлювати ліміт часу на обговорення або на ухвалення певного рішення, запроваджувати правило «говори лише один раз». Селекторні наради або комп'ютерні конференції також дають змогу заощадити час.

Для запам'ятовування кроків, які слід зробити, готуючи нараду, в англомовній літературі застосовують аббревіатуру STEPS

(Space — місце, Time — час, Eventfulness — змістовність (тема, подія), Product — результат, Style — стиль). Іншими словами, слід звернути увагу на:

1. *Місце*. Має бути обране зручне для організації наради при-міщення.
2. *Час*. Обирається зручний для всіх час, встановлюється регламент, обмежується тривалість наради.
3. *Змістовність*. Визначається порядок денний і коло учасників. Забезпечується присутність ключових учасників і попереднє ознайомлення співробітників із матеріалами.
4. *Результат*. Завдання наради визначають заздалегідь, у процесі наради контролюють їх реалізацію.
5. *Стиль*. Головуючий на нараді може забезпечити конструктивне обговорення питань, дотримання ділового етикету і регламенту за допомогою різних засобів і прийомів, сукупність яких складає його індивідуальну манеру ведення наради.

Використана література та рекомендовані джерела:

1. *Гірник А. М.* Основи конфліктології. — Розд. 5 «Переговори й фасилітація» / А. М. Гірник. — К. : Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2010. — С. 153–161.
2. *Квинтилиан Марк Фабий*. О воспитании оратора [Електронний ресурс] / Марк Фабий Квинтилиан. — Книга первая. — Гл. II. Лучше ли учить детей дома или следует отдавать в училища? — Режим доступу: <http://pedagogia.pro/node/93>. — Назва з екрана.
3. *Лоренц К.* Агрессия (так называемое зло) / К. Лоренц. — М. : «Прогресс», «Универс», 1994.
4. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Издательство «Питер», 1999. — 688 с.
5. Насколько мы успешны? Пособие по фасилитации, дополнение к Международным Стандартам качества для общественно-активных школ, 2012 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.ussf.kiev.ua/scdeditions/172/1/. — Назва з екрана.
6. *Петровский А. В.* Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский — М. : «Просвещение», 1978. — 176 с.
7. *Портман Р.* Ігри, що запобігають агресії : інтерактивні ігри / Р. Портман. — Львів : Свічадо, 2015. — 112 с.
8. *Рубин Дж.* Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение / Дж. Рубин, Д. Пруйт, Сунг Хе Ким. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 352 с.
9. *Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения / К. Фопель — М. : Генезис, 2003. — 336 с.

2.10. Модуль 10. Піклування педагога про себе

Основні теоретичні блоки:

1. Ознаки стресу в педагога та вигорання.
2. Вторинна травматизація.
3. Трикутник Карпмана.
4. Встановлення межі між роботою і приватним життям.

1. Ознаки стресу в педагога та вигорання



Робота педагога з дітьми в умовах надзвичайних ситуацій пов'язана з високим психологічним напруженням та значними емоційними витратами. Тому піклування і турбота педагога про себе — це перша і вихідна умова його здатності працювати з дітьми, які зазнали впливу травмуючих подій. Недотримання правил екологічності своєї праці та вимог емоційної безпеки діяльності може призвести до порушень здатності педагога виконувати свої професійні обов'язки, до зниження задоволення собою, професією, життям, тобто — до професійного вигорання.

Встановлено, що до вигорання більше схильні спеціалісти, які змушені через свою професійну діяльність багато та інтенсивно контактувати з іншими людьми, оскільки вони під час роботи зазнають сильних нервово-психічних навантажень, що проявляються в емоційній втомі та виснаженні. Як наслідок, змінюються поведінка, почуття, мислення, здоров'я, ставлення до роботи, людей і власного життя.

Найчастіше (від 30 до 90 % працівників) симптоми вигорання виявляються у таких професійних групах: лікарі, медичні працівники психіатричної сфери, вчителі, психологи, соціальні працівники, рятувальники, працівники правоохоронних органів.

Найскладнішим є те, що вигорання розвивається поступово, і в цьому його підступність. Людина часто не усвідомлює симптомів. Вона не може побачити себе збоку і зрозуміти, що відбувається.

Тому профілактика професійного вигорання починається з уміння розпізнавати і розуміти суть проблеми, захищати свою нервову систему засобами психологічної саморегуляції.

Ознаки професійного вигорання умовно можна поділити на три основні групи: психофізичні, соціально-психологічні та поведінкові [2; 5; 7; 8; 10; 15; 17].

Психофізичні симптоми:

- ✓ почуття постійної втоми не тільки увечері, а і зранку, відразу ж після сну (симптом хронічної втоми);
- ✓ відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- ✓ зниження сприйнятливості та реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості та страху);
- ✓ загальна астенизація (слабкість, зниження активності й енергії, погіршення біохімії крові та гормональних показників);
- ✓ часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту;
- ✓ різка втрата чи різке збільшення ваги;
- ✓ повне чи часткове безсоння (швидке засипання і відсутність сну вранці, починаючи з чотирьох годин, або ж, навпаки, нездатність заснути до другої-третьої години ночі та важке пробудження вранці, коли потрібно вставати на роботу);
- ✓ постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня;
- ✓ задишка або порушення дихання при фізичному чи емоційному навантаженні;
- ✓ помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

До соціально-психологічних симптомів належать:

- ✓ байдужість, нудьга, пасивність і депресія, підвищена дратівливість у відповідь на незначні події, постійне переживання негативних емоцій, почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності;
- ✓ почуття гіпервідповідальності й постійний страх, загальна негативна установка на життєві та професійні перспективи.

До поведінкових симптомів відносяться:

- ✓ відчуття, що робота стає все важчою і важчою, а виконувати її — усе складніше;
- ✓ відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів;

- ✓ невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, витрата більшої частини робочого часу на погано усвідомлюване чи неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій;
- ✓ дистанціювання від співробітників, підвищення неадекватної критичності;
- ✓ зловживання алкоголем, різке зростання кількості викурених за день цигарок, вживання наркотиків.

Фактори, які впливають на емоційне вигорання:

Індивідуальні фактори

До професійного вигорання більше схильні працівники, які змушені з огляду на свою роботу багато й інтенсивно спілкуватися з різними людьми, особливо травмованими. Тому цілком закономірно, що швидше «вигорають» люди, які мають інтровертований характер, індивідуально-психологічні особливості яких не поєднуються з професійними вимогами комунікативних професій.

Тісний зв'язок існує між вигоранням і задоволенням працею.

Організаційні фактори:

1. Соціально-психологічні стосунки в організації як по вертикалі, так і по горизонталі. Вирішальну роль відіграє підтримка з боку колег і людей, що стоять вище на професійному і соціальному рівнях. Так звані горизонтальні конфлікти в групі працівників психологічно менш небезпечні, ніж конфлікти з людьми, які займають вище професійне становище.
2. Умови, зміст праці.
3. Можливість ухвалення самостійних рішень. Важливий фактор, що пов'язаний з вигоранням, — ступінь самостійності та незалежності у своїй діяльності, можливість ухвалювати важливі рішення. Відчуття значимості, інформованості та ухвалювання відповідальних рішень значно пригнічує розвиток вигорання.
4. Стимулювання. Відзначається, що недостатня винагорода (грошова і моральна) чи її відсутність сприяють виникненню вигорання.
5. Стиль керівництва. Демократичний стиль керівництва меншою мірою сприяє виникненню вигорання, а авторитарний стиль спілкування керівника — навпаки, сприяє йому.

Стадії розвитку вигорання:

1. «Згасання емоцій».
2. Виникнення конфліктів.
3. Втрата уявлень про цінності життя, тобто стан, у якому «все байдуже».

Що призводить до синдрому професійного вигорання:

- ✓ одноманітність життя: дім – робота – робота – дім;
- ✓ обмеженість у часі, гостра регламентація часу роботи, особливо, при нереальних термінах її виконання;
- ✓ бажання усім допомогти, усіх зробити щасливими;
- ✓ постійне зіткнення з негативними сторонами життя;
- ✓ великі емоційні витрати на роботі та невміння відновлюватися;
- ✓ робота з немотивованими учнями;
- ✓ напружені стосунки і конфлікти серед колег;
- ✓ особисті невіршені конфлікти, внутрішні та зовнішні (наприклад, сімейні);
- ✓ надмірна відповідальність за проблеми учнів чи за своїх колег;
- ✓ небажання брати відповідальність за свою роботу.

Заходи проти вигорання:

- ✓ здоровий сон;
- ✓ прогулянки на свіжому повітрі,
- ✓ читання та пізнання нового;
- ✓ допомога іншим та отримання підтримки від колег-учителів;
- ✓ позитивні думки;
- ✓ спілкування із сім'єю і друзями;
- ✓ екскурсії;
- ✓ влаштування свят;
- ✓ пасивний відпочинок;
- ✓ хобі;
- ✓ відвідування концертів, кіно, театрів.

2. Вторинна травматизація

Той, хто працює з травмованими людьми, дітьми, сам схильний до ризику травматизації. *Вторинна травматизація — це травма, отримана в результаті знання про травмуючу подію, яку пережила інша людина.* Така травма виникає у тих, хто намагається допомогти постраждалим. Необхідно, щоб педагоги мали стандарти поведінки в складних ситуаціях та інтервізійну підтримку.

Ознаки і симптоми вторинної травми:

Загальні зміни:

- ✓ брак часу і сил для себе;
- ✓ порушення стосунків з близькими;
- ✓ соціальна ізоляція;
- ✓ підвищення чутливості до жорстокості;
- ✓ цинізм, черствість;
- ✓ глобальне відчуття відчаю і безнадії;
- ✓ нічні кошмари.

Специфічні зміни:

- ✓ зміна світовідчуття;
- ✓ зміна почуття ідентичності, уявлень про світ, духовних потреб;
- ✓ применшення своїх здібностей;
- ✓ ослаблення ресурсів;
- ✓ придушення психологічних потреб;
- ✓ зміни в сенсорному досвіді (нав'язливі образи, дисоціації, деперсоналізації).

Фактори, що впливають на вторинну травматизацію:

- ✓ умови роботи;
- ✓ накопичення травматичних вражень;
- ✓ організаційний контекст;
- ✓ соціальний і культуральний контексти;
- ✓ індивідуальні особливості;
- ✓ особиста історія;
- ✓ особливості прояву захисних механізмів;

- ✓ стилі подолання життєвих труднощів;
- ✓ актуальна життєва ситуація;
- ✓ професійна підготовка і професійна історія;
- ✓ можливість отримувати супервізорську допомогу;
- ✓ можливість отримувати особисту терапію.

Вторинна травма — це не одинична подія, а процес. Тут задіяні сильні почуття і особисті способи захисту від сильних почуттів, такі як оніміння, захисна броня, синдром уникнення [12].

3. Трикутник Карпмана

«Драматичний трикутник» С. Карпмана є моделлю непродуктивних взаємин, які можуть виникати в різних системах спілкування, особливо в тих, де виникають питання допомоги, підтримки (Рис. 4). Але насправді, лишаючись у драматичному трикутнику, надати справжню допомогу і розв'язати проблему неможливо. Це наче гра, яка спричиняє порушення меж у стосунках, появу непродуктивних, «зациклених» емоційних станів, що зрештою може призвести до стану емоційного вигорання.

Ця модель передбачає поділ учасників взаємодії на три ролі: Жертва, Переслідувач і Рятівник. Між першим і другим виникає конфлікт, а третій намагається залагодити ситуацію і врятувати постраждалого. Особливістю цієї моделі є те, що такий стан може зберігатися протягом багатьох років, в певній мірі влаштовуючи кожну зі сторін, але не розв'язуючи проблему. Переслідувач, як сильна особистість, тероризує оточення, Жертва знаходить задоволення в тому, що перекладає на нього відповідальність за свої

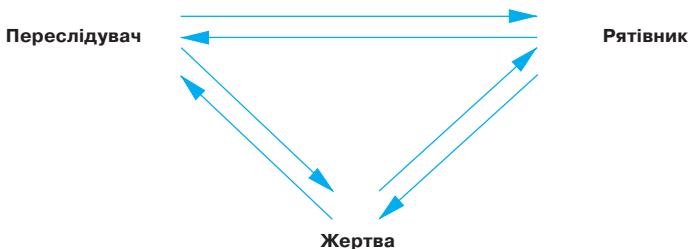


Рис. 4. «Драматичний трикутник» Карпмана

страждання, а Рятівник бачить своє призначення в тому, щоб вилучити всіх і кожного зі складних ситуацій.

Жертва — той, хто страждає і потребує допомоги, але справжній Жертві необхідно, щоб про неї постійно піклувались (безпорадність; пасивна агресія);

Рятівник — той, хто допомагає, але: 1) бере при цьому на себе більше зобов'язань, ніж здатен нести, і більше, ніж бере на себе Жертва; 2) діє всупереч власним бажанням і потребам; 3) робить те, про що його не просили, але він вважає, що саме це допоможе Жертві (гуманізм, почуття обов'язку; витіснена агресія);

Переслідувач — той, хто вважає, що краще за інших знає «істину» про певні речі (норми, правила та ін.).

Якщо комунікація відбувається в межах драматичного трикутника, то здоровий спосіб надання допомоги унеможливується; Жертва лишається Жертвою, Рятівник отримує задоволення від ролі всюдисущого помічника.

Згодом потреби Жертви в допомозі зростають, і вона починає вимагати більшого, тобто стає Переслідувачем, перетворюючи свого Рятівника на Жертву; Рятівник почувається незадоволеним, дійсно відчуває себе постраждалим від невдячної Жертви і шукає собі нового Рятівника.

Драматичний трикутник «розмножується», породжуючи нових Жертв, Рятівників і Переслідувачів.

Будь-який учасник взаємодії всередині драматичного трикутника перебуває в усіх трьох ролях у певні моменти спілкування.

Співзалежні стосунки в трикутнику засновані на тому, що всі учасники самореалізуються за рахунок один одного. Так, Жертва знаходить собі виправдання в нападках Переслідувача, який, у свою чергу, отримує задоволення, домінуючи над нею. Рятівник проявляє свою агресію на Переслідувача під приводом захисту Жертви. Це замкнене коло, яке не так просто розірвати. Основна складність полягає в тому, що цього не хочуть самі учасники. Першим кроком до вирішення проблеми буде визнання того, що ця ситуація може бути описана як «драматичний трикутник», тобто як гра. Як вийти з цієї залежності, визначається виконуваною роллю. Однак визначити її не так просто, адже деколи можна дійти неприємних для себе висновків. Тим не менше для вирішення проблеми учасникам потрібно буде об'єктивно розглянути свою по-

ведінку, щоб визначити, ким вони є — Жертвою, Переслідувачем або Рятівником [4].

Особливості взаємодії з людьми із позиції «рятівника»

Рятівник — це той, хто не бачить ресурсів у своїх підопічних, не довіряє їхнім здібностям і здатності до розв’язання проблем.

Якщо той, хто допомагає, — «рятівник», то той, кому допомагають комплементарно стає «жертвою», яка неспроможна впоратись із ситуацією.

Чим більше «рятівник» допомагає, тим менше відповідальності беруть на себе його підопічні.

Позиція «рятівника» зобов’язує бути завжди досяжним, компетентним, спроможним, всупереч потреби у відпочинку, особистому просторі, потребі мати «межі» і присвячувати певний час відновленню власних ресурсів.

Щоб не потрапити у роль «рятівника», важливо спиратися на ті ресурси, які є у дитини, і не підміняти їх власними (наприклад, не підміняти мислення дитини своїм мисленням, не робити замість неї те, що вона може виконати сама тощо).

Вихід із «Драматичного трикутника»:

- ✓ Усвідомити спосіб свого потрапляння у трикутник (з якої ролі — Жертви, Рятівника або Переслідувача).
- ✓ Осмислити свої «бонуси» від програвання цієї ролі.
- ✓ Розуміти «втрати» від програвання ролі, бути мотивованим до «виходу» з трикутника.
- ✓ Знайти спосіб отримувати бажане в інший спосіб (Рятівнику важливо допомагати і бути потрібним, Жертві — отримувати підтримку і мати на кого спиратись, Переслідувачу — керувати, впорядковувати).

Основне питання: як отримати бажане, не порушуючи своїх меж та меж інших людей?



4. Встановлення межі між роботою і приватним життям

Усвідомлення професійних, особистих меж та меж компетентності — важливий ресурс педагога, який спілкується з дитиною. Пастка, що призводить до емоційного та професійного вигорання, — порушення власних меж.

Межі компетентності — це визначення для себе та усвідомлення вчителем питань і проблем, які належать до його компетенції (які відповідають його обов'язкам, рівню фахової підготовки, особистісним здібностям тощо), та визначення тих питань і проблем, які не можуть бути розв'язані через його дії та втручання. Розуміння, усвідомлення і дотримання меж професійної компетентності дозволяє педагогу продуктивніше зосереджуватися на вирішенні професійних завдань свого рівня відповідальності.

Втручання педагогів у процес розв'язання питань і проблем, що виходять за межі їхньої компетентності, призводить до втоми, почуття безпорадності та безсилля (оскільки питання не вирішуються), і зрештою — до вигорання, появи негативного ставлення до роботи, професії, учнів, до себе.

Одним із проявів порушення власних меж є роль «рятівника».

Піклування, як частина педагогічного спілкування, включає в себе розуміння міжособистісних і комунікативних процесів, які розгортаються між вчителем і учнем, вчителем і класом загалом. Піклування потребує, в свою чергу, професійного самопізнання.

Модель піклування в освітньому контексті включає в себе чотири етапи (за Буффо):

1. Цікавитися: увага і турбота в освітньому процесі припускають визнання потреби в піклуванні. Без уваги до потреб дітей (і власних) неможливо працювати з цими потребами, які в конкретному випадку розглядаються на афективно-емоційному рівні.

2. «Брати на себе піклування», тобто брати етичну відповідальність і обов'язок діяти певним чином.

3. Мати компетенцію для здійснення піклування, тобто бути здатним до піклування не тільки завдяки мотивації, а й завдяки наявності знань, досвіду, володінню адекватними інструментами для повноцінного виконання виховної функції.

4. Звертати увагу на «реакцію», тобто пам'ятати, що об'єкт піклування може формулювати власну думку, оскільки піклування — не пасивний, а активний процес [3].

Особистий досвід учасників тренінгів для педагогів

Кейс 1. Вчитель історії, 34 роки. Стала помічати, що годинне навантаження зменшилось, а відповідно — і кількість паперової роботи (перевірка зошитів, календарне планування, заповнення журналів). Проте їй катастрофічно не вистачає часу і для цієї роботи. Порушився сон, часто плаче через дрібниці. Якщо раніше вона з радістю брала участь у різноманітних конкурсах, екскурсіях, то зараз уникає цієї активності.

Кейс 2. Вчителька початкових класів, 42 роки. Часто підвищує голос на учнів, роздратовано відповідає на прості запитання. На запропоновані батьками учнів позакласні заходи відповідає відмовою, хоча попередні її випуски не нахваляться вчителькою. Колегам хизується тим, що всю відпустку працювала в таборах відпочинку: «Не те, що ви, лежите на диванах!» З колегами стала конфліктна.

Кейс 3. Вчитель праці, 49 років. Протягом останнього року скаржиться на учнів, які зривають уроки, особливо на підлітків. Агресивний, роздратований, конфліктний, постійно відчуває себе ображеним, працювати не має бажання. Чекає виходу на пенсію.

Кейс 4. Вчителька математики, 61 рік. Помічає, що зовсім не має можливості займатися онукою через збільшення навантаження на роботі. Додому приходить роздратованою, звинувачує у негараздах рідних. Ходить на роботу до школи і в суботу. Відчуває постійну втому, головний та серцевий біль, підвищений тиск.



Використана література та рекомендовані джерела

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. — Х. : Вид. група «Основа», 2011. — 159 с. : іл., табл. — («Тренінги в педагогічній практиці»).
2. Бойко В. В. Синдром «емоціонального вигорання» в професіональному общині / В. В. Бойко. — СПб. : Питер, 1999. — 105 с.
3. Боффо Ванна. Преподавание как забота о себе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2015. — № 4 (99).
4. Вакуров А. Треугольник Карпмана–Берна: Агрессор – Жертва – Спаситель. Обогащение концепции [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.transactional-analysis.ru/games/125-treug>. — Назва з екрана.
5. Волкова О. Б. Синдром професійного вигорання: як зберегти психоемоційне здоров'я вчителя [Електронний ресурс]. — Режим доступа: http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38435/. — Назва з екрана.
6. Играя, побеждаем стресс. Игры для детей и их взрослых. — Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). — К., 2015.
7. Домрачева С. А. Изучение эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 18. — С. 71–75. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95166.htm>. — Назва з екрана.
8. Капитанец Е. Г. Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания педагогов [Электронный ресурс] // Концепт. — 2015. — № 02 (февраль). — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15047.htm>. — Назва з екрана.
9. Качур О. Профілактика професійного вигорання у закладах освіти // Психолог — № 40 (424) (жовтень). — 2010. — С. 3–7.
10. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Материалы семинара со специалистами Израиля «Проблемы психологической безопасности образовательной среды». — Москва, 2013.
11. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2005. — 960 с.
12. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://hr.qetu.net/pages/professional_noe_vyugoranie_kak_lyudi_spravlyayutsya.html. — Назва з екрана.
13. Професійні захворювання та їхня профілактика / [упоряд. А. В. Флойбойм]. — К. : Шк. Світ, 2011. — 104 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
14. Программа релаксационных занятий «Сбрось усталость» : справочник педагога-психолога [Электронный ресурс] // Школа. — № 4 (апрель), 2015. — Режим доступа: <http://e.psihologsh.ru/articleprint.aspx?aid=417636>. — Назва з екрана.
15. Профілактика емоціонального вигорання педагогов : справочник педагога-психолога [Электронный ресурс] // Школа. — № 11 (ноябрь). — 2015. — Режим доступа: <http://e.psihologsh.ru/articleprint.aspx?aid=421280>. — Назва з екрана.
16. Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов. — Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская организация молодых людей Украины» / [сост. С. Богданов, О. Залесская]. — К., 2015. — 76 с.
17. Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. — 2-е изд. — М. : МЕДпресс-информ, 2014. — 256 с.

2.11. Модуль 11. Інтеграція нових знань і навичок у роботу педагога

Основні теоретичні блоки модуля:

1. Календарно-тематичне планування.
2. Позаурочні форми навчання.
3. Класна година.
4. Супервізія та інтервізія у роботі педагога.
5. Співпраця зі шкільними психологами та перенаправлення.

1. Календарно-тематичне планування

Навчальна діяльність — це процес взаємодії вчителя з учнем з метою передачі соціокультурного досвіду. Урок є основною організаційною формою навчання в школі, що реалізує триєдине завдання: навчати, розвивати, виховувати. Урок є динамічною формою організації процесу цілеспрямованої взаємодії певного складу учителів і учнів, що включає зміст, форми, методи та засоби навчально-виховного процесу.

Кожен вчитель складає календарно-тематичний план уроків, розподіляючи їх відповідно до кількості годин, що визначаються програмою на кожну тему, кількості тижневих годин, визначених навчальним планом, і розкладу занять навчального закладу. Ступінь розроблення календарно-тематичних планів є критерієм професіоналізму вчителя.

Учитель розкриває у плані всі структурні елементи уроку, ретельно продумує кожний етап, визначає методи і засоби подання матеріалу. У конспекті слід вказувати розвивальні та виховні завдання уроку, наприклад: *мотивувати* учнів, пробудити в них інтерес до певного змісту, роботи на занятті, *створити емоційний настрій* класу, тобто здійснити психологічну підготовку школярів до сприймання нового матеріалу; *формувати загальнолюдські цінності, розвивати навички соціальної поведінки* тощо.

Під час роботи з мотивуваннями треба звернути увагу на те, що коли дитину мало хвалять за успіхи, а більше карають за невдачі, то в результаті формується і закріплюється мотив уникнення невдачі. Якщо навпаки, увага дорослого та значна частина стимулів і заохочень дитини припадає на успіхи, то складається мотив досягнення успіхів. Постійне задоволення від досягнутого резуль-

тату приводить до стійкого позитивного ставлення до навчальної діяльності. Для створення сприятливого психологічного клімату на уроці, атмосфери доброти та комфорту вчитель має проявляти доброзичливість, спокій, урівноваженість, бути уважним до учня та його проблем; стимулювати прояви позитивних емоцій під час уроку; використовувати ігрові вправи як інструмент зміцнення колективних відносин, повернення контролю над тілом. Треба частіше використовувати діалогічні форми спілкування, моделювати ситуації співробітництва та взаємодопомоги між учнями, наголосувати на важливості досягнень (успіху) кожного у вирішенні спільних завдань.

Ефективне засвоєння цінностей відбувається на емоційній основі, тому під час занять використовуйте елементи театральної педагогіки, психогімнастики, малювання, ліплення, співи, ігри на формування моральних якостей дитини. Дитині потрібно отримувати різноманітний досвід взаємодії з людьми, отримувати природну реакцію на свої вчинки. Це дозволить їй планувати свої дії, оцінювати їх наслідки та почуватися впевнено в світі людей. Дитині важливо відчувати себе потрібною, займати своє місце в родині й групі дітей. Так розвиваються навички соціальної поведінки.

Навчання є процесом двосторонньої комунікації. Спілкуючись із учнями, вчитель має знати правила міжособистісного спілкування, вміти порозумітися з дітьми, уважно їх слухати, говорити точно, ясно й переконливо, вміти усувати перешкоди, які виникають під час навчального процесу. Для цього варто скористатися порадами польського педагога І. Дзержовської, яка зазначила, що вчитель має бути майстром комунікації і мусить:

1. Прекрасно володіти власним способом трансляції інформації. Використовувати відповідну мову тіла, полегшувати розуміння жестами, вживати необхідну тональність висловлювань. Усміхатися!

2. Намагатися кожен урок робити цікавим, незалежно від змісту і форми викладання. Не слід говорити монотонним і безбарвним голосом. Діти у школі перебувають декілька годин. Їм важко на кожному уроці утримувати однаково високий рівень уваги.

3. Добирати належні слова і визначення. Говорити слід точно, логічно, просто, максимально зрозуміло. Чим складніша проблема, то простішим має бути її переказ.

4. Використовувати мовні звороти, які підвищують активність учнів і збуджують їхній ентузіазм. Налаштовувати їх позитивно. Наприклад: «Спробуй, я впевнений (впевнена), ти зможеш!», «Я помітив (помітила), що ти дуже стараєшся», «У нас знову вийшло!», «Мені подобається, як ти... коли ти...», «Твою роботу ми обов'язково розмістимо на виставці!», «Можна я прочитаю твій твір усім? Він просто прекрасний!», «Вірю, ти придумаєш щось оригінальне!», «Вперше на моїй пам'яті хтось додумався до цього!» тощо.

5. Застосовувати різноманітні способи комунікації. Добирати визначення як для «глядачів», так і для «слухачів», і «кінестетиків». Постійно пам'ятати про те, що діти мають різні стилі навчання, здібності, характери і темпераменти.

6. Слухати активно. Учні не завжди в змозі говорити точно, особливо про складні справи, про власні емоції. Заслуга хорошого педагога полягає в умілому відкритті підтексту висловлювання дитини.

7. Ставити відповідні запитання.

8. Полегшувати запам'ятовування. Застосовувати різні форми переказу, метафори, цікаві оповідання, асоціації. Малювати і показувати малюнки. Грати і давати музичний супровід. Подавати інформацію різними способами.

9. Мати почуття гумору. Це не означає, що на уроках слід реповідати жарти. Але використання гумору поліпшує атмосферу, нівелює напругу і стрес. Зверніть увагу, що хороший оратор намагається розпочати свій виступ із жарту. Наскільки приємнішим було б навчання та атмосфера спілкування в класі, якби правило «принаймні один невеликий жарт на кожному уроці» стало б обов'язковим у кожній школі [2, с. 69–70].

Варто звернути увагу вчителя на типові помилки під час спілкування з учнями в класі, які треба намагатися не допускати у своїй роботі (Табл. 5).

Для вчителя важливо демонструвати прийоми зворотного зв'язку: говорити про власні почуття, що виникають з приводу деяких вчинків учнів, виражати своє ставлення до певних видів діяльності, подій, людей, обговорювати з учнями причини успіху/неуспіху власної діяльності.

Таблиця 5. Каталог типових помилок вчителя під час спілкування з учнями і шляхи їх виправлення

Типові помилки вчителя	Пояснення
Заперечувати відчуття дітей. Наприклад: «Така маленька подряпина не може завдавати болю», «Та зовсім не холодно», «Твої однокласники не знущуються над тобою, вони до всіх так ставляться»	Подряпина може боліти, холод можна відчувати навіть у спеку, образи можуть стосуватись лише однієї дитини. Все це індивідуальні відчуття, але заперечуючи їх, ми можемо втратити довіру дитини та взаєморозуміння. Краще підтвердити відчуття дітей. Навіть, якщо їхня поведінка нелегка для сприйняття
Давати дітям готові відповіді. Наприклад: «Негайно перестань плакати, чоловіки не плачуть», «Якщо не перестанеш кричати, то вийдеш з класу», «Мусиш багато читати, напевне, матимеш тоді вищі оцінки», «Якщо не будеш більше вчити, не даси собі ради на екзамені»	Такі висловлювання не дають жодних результатів. Педагоги А. Фабер, Е. Мажліш вважають, що після того, як дитину вислухали, можна обережно запитати: «А щоб ти сказав про...», «Чи щось би допомогло, якщо...?» «Якщо надаємо дитині можливість прийняти, відхилити чи продумати нашу пораду, досягаємо того, що вона буде здатна нас вислухати та обміркувати наші слова» [2, с. 72]
Оцінювати дитину негативно. Наприклад: «Ти просто неакуратний», «Та тебе хімія взагалі не цікавить», «Поводися, як маленька дитинка»	Можна сказати, як ставишся до дій дитини і чому їх важко сприйняти
Випитувати та ставити багато запитань. Наприклад: «А чому пересіла без дозволу?», «Що робиш біля вікна? Де твоє місце?»	Подібні запитання не сприяють виникненню щирої розмови. Скоріше, це є лише виявом нетерпіння. Уникайте їх
Нехтувати проблемою через жарти та зміну теми розмови. Наприклад: «Добре, закінчімо дискусію і приступімо до чогось важливого», «Схоже, ви сьогодні не в настрої?»	Намагайтеся не робити подібних помилок. Ніколи не насміхайтесь з дітей, бо можете ранити їхню гордість і відчуття власної гідності



2. Позаурочні форми навчання

Психосоціальну підтримку учням можна ефективно надавати під час позаурочних форм навчання, до яких відносяться предметні гуртки, семінари, практикуми, факультативи, екскурсії, консультації. Особливу увагу треба приділити гурткам, діяльність яких ґрунтується на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності. Гуртки розглядаються як середовище, де забезпечуються умови для інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей, реалізується їхній творчий потенціал, створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

Цінність гурткової роботи полягає в тому, що вона, в деякій мірі, вирішує проблему організації вільного часу школярів, задовольняє їхні різноманітні інтереси. Активізуючи пізнавальну діяльність школярів, вона водночас створює умови для практичного застосування одержаних ними знань, надання психосоціальної підтримки учням.

3. Класна година

Однією з найрозповсюдженіших форм організації виховної роботи у школі є класна година. Це форма роботи, за якої учні під керівництвом вчителя включаються у спеціально організовану діяльність, що сприяє формуванню системи відносин до навколишнього світу. Класну годину можна проводити по-різному: читати лекції, влаштовувати диспути та бесіди, організовувати ігри, конкурси, вікторини, тестування та ін. Форми проведення заходу безпосередньо залежать від цілей, яких учитель хоче досягти. При цьому одним із завдань педагога стає спроба зробити класну годину цікавою та корисною для школярів.

Класні керівники самостійно або разом із вихователем складають розклад класних годин, вказуючи теми, які обговорюватимуться. Під час підготовки до проведення класних годин вчитель ставить певні завдання, наприклад: збагачення свідомості учнів знаннями про природу, суспільство, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, сприяння становленню та прояву індивідуальності учня, його творчих здібностей, формування класного колективу як сприятливого середовища розвитку й життєдіяльності школярів.

Крім планових, можуть проводитися і позапланові класні години. Вони зазвичай використовуються для вирішення проблем, що виникли в колективі: обговорення навчальних досягнень учнів, конфліктів між однокласниками та ін.

Класна година виконує просвітницьку, орієнтуючу, направляючу та формуючу функції.

Просвітницька дає можливість учням розширити коло тих знань, які не знайшли відображення в навчальних програмах. Ці знання можуть містити в собі інформацію про події, що відбуваються в країні, за кордоном. Об'єктом обговорення може бути будь-яке явище або подія.

Орієнтуюча сприяє формуванню ставлення до навколишнього світу, виробленню ієрархії матеріальних та духовних цінностей, допомагає оцінювати явища, що відбуваються в житті. Ці дві функції тісно пов'язані, оскільки не можна навчити учнів оцінювати явища, з якими вони не знайомі.

Направляюча допомагає переводити обговорення певного явища в рамки реального досвіду учнів.

Формуюча розвиває в учнів навички обмірковування, оцінювання своїх вчинків і себе; уміння ведення діалогу і побудови висловлювання; здатність відстоювання своєї думки.

З огляду на те, що Україна вже три роки перебуває у стані війни на Сході країни, дослідження НАУКМА та ЮНІСЕФ підтверджують, що у дітей зріс рівень страху, стресу, невпевненості й хвилювань за майбутнє. Це є нормальною реакцією людини на ненормальні події. Вчителю треба розуміти, що в кожній дитини своя особлива реакція на травму. Деякі відносно безболісно переносять потрясіння, тоді як у інших може розвиватися посттравматичний розлад, тривога, депресія та інші проблеми з поведінкою.

Тому актуальними є тематичні класні години, мета яких полягає в гармонізації внутрішнього світу дитини, ослабленні психічної та фізичної напруги, розвитку внутрішніх сил дітей та їхніх батьків. Саме класні години є найвдалішим часом для спілкування з дітьми.

4. Супервізія та інтервізія у роботі педагога

Концепція *супервізії* (лат., *super* — зверху, *visio* — бачення) виникла і міцно утвердилася в галузі психологічного консультування, охорони здоров'я, широко використовується у соціальній

роботі. В українській мові у змістовному плані найближчим поняттям є «наставництво», у значенні допомоги, професійного спілкування з досвідченішими колегами. Супервізор (куратор, наставник) має давати поради і направляти.

Супервізія є необхідним напрямком у професійній діяльності. Ми розглядаємо супервізію як форму підтримки педагога, який може сфокусуватись на своїх труднощах у роботі з учнями, колегами, керівництвом, зрозуміти їх причину, можливість поділитися своїми думками, сумнівами, занепокоєнням, знайти шляхи вирішення, розділити відповідальність за ухвалення рішень із супервізором або групою. Саме супервізія може підштовхнути до пошуку нових знань, можливостей, і вмотивувати піклування про себе. Якщо ігнорувати супервізійну підтримку, то з'являється велика вірогідність виникнення синдрому «вигорання» як емоційного, так і професійного. За формою проведення супервізії можуть бути індивідуальними та груповими.

Огляд зарубіжного досвіду показує, що супервізія, як форма навчання під час роботи з вчителями, використовується в багатьох розвинутих країнах, таких як Великобританія, Голландія, Ізраїль, Канада, Німеччина та ін.

Наприклад, у канадській провінції Альберта супервізія для вчителів у школі прописана в документі з освітньої політики «Права вчителів, обов'язки та юридичні зобов'язання» в окремій главі «Професійне зростання вчителя, супервізія та оцінювання». Таким чином, канадські педагоги розглядають супервізію більше як форму оцінювання якості роботи педагога, ніж його психологічну підтримку.

Досвід європейських країн відрізняється від канадського. Голландський вчений Л. Кессел зазначає, що супервізія спрямована на інтеграцію двох рівнів професійної діяльності, а саме: рівня мислення, почуття, бажання, вчинків та рівня індивідуальної професійної робочої ситуації [11].

Детальніше цю думку розкривають англійські вчені А. Бейнбрідж, Дж. Вестергаард. Розглядаючи питання, як саме супервізія має працювати у школі, вони зауважили, що сприймають супервізію як безпечний рефлексивний простір, де процеси, що відбуваються у школах, можна розглянути цілісно. Тобто розвиток і управління закладом, навчально-виховний процес можуть бути розглянуті разом з емоційним і психологічним впливом ро-

боти на людину [8]. При такому підході супервізія дає можливість надання справжньої рефлексії та підтримки.

Тому у Великобританії супервізії для вчителів спрямовані на: розвиток найкращої практики шляхом рефлексії; управління емоційним і психологічним впливом роботи на людину; забезпечення зниження рівня стресу; скорочення робочого часу через захворювання, пов'язані зі стресом; покращення умов для утримання персоналу; розроблення компетентних і конфіденційних окремих практик; висвітлення системних питань у навчальному закладі, які потребують відповідей; переконання в тому, що учні продовжують отримувати якісну освіту [12].

З огляду на те, що в нашій країні практика супервізії ще не отримала широкої підтримки та розповсюдження, вважаємо, що в школі вона має виконувати такі завдання: створювати простір підтримки та взаємодії; ефективно справлятися з труднощами і конфліктами, що виникають у союзі «учитель – учень»; з'ясовувати внутрішні труднощі, що заважають відкритій комунікації з учнем; знаходити нові ефективні методи роботи з травмованим учнем [1, с. 25].

Ще однією формою навчання і професійної підтримки педагога та шкільного психолога є *інтервізія* (лат., *inter* — між, *visio* — бачення). Інтервізію розглядають як форму роботи у групі рівних за досвідом і статусом спеціалістів, що здійснюється під керівництвом ведучого [6]. Інтервізію можна визначити як взаємну консультацію та обмін досвідом між колегами.

Теоретична основа інтервізії заснована на ідеї самоорганізації та самоактуалізації. Німецькі вчені Н. Гройбен і Б. Шеллі зазначають, що люди, які знають про свої проблеми, здатні зробити рефлексію та розповісти про них зважено і самостійно, є експертами з вирішення проблем [10].

Використання педагогічної інтервізії позитивно впливає на роботу педагогічного колективу тому, що полегшує встановлення стосунків між колегами (базується на прийнятті), підкреслює важливість прояву емпатії (ґрунтується на визнанні ресурсів), представляє відкритий процес (тримається на основі системи самоактуалізації та самоорганізації), дозволяє здійснити оцінювання (базується на підставі будь-якого досвіду).

Робота інтервізійної групи в школі може допомогти перетворити дискусію між вчителями на корисні інструменти для щоден-

ної роботи. Виглядає це так: збирається група фахівців (від двох до восьми осіб), обговорюють складні ситуації, з якими стикаються на практиці, обмінюються власним досвідом, шукають шляхи вирішення, отримують емоційну підтримку. Як правило, це мотивовані фахівці, які мають бажання розвиватись і самовдосконалюватись.

Подамо приклад, як вчителі Німеччини та Литви готуються і проводять інтервізії. Для цього розроблена спеціальна інструкція, яка включає п'ять етапів, кожен з яких містить у собі ключові запитання, які учасники мають собі поставити та отримати відповіді під час роботи інтервізії:

I етап. Підготовчий

(Готує той, хто заявляє про складну ситуацію.)

1. Те, що я бачу як проблему, залежить від:
 - ✓ об'єктивних фактів;
 - ✓ мого бачення;
 - ✓ мого досвіду;
 - ✓ зовнішніх пропозицій.
2. Щоб вирішити мою проблему, потрібні:
 - ✓ зовнішня експертиза;
 - ✓ зовнішня порада;
 - ✓ зміна мого бачення/інтерпретації;
 - ✓ терпіння/віра/фаталізм.
3. Засоби зв'язку:
 - ✓ надати/отримати інформацію;
 - ✓ обміняти досвідом;
 - ✓ провести коротку розмову;
 - ✓ уважно слухати;
 - ✓ переконати інших;
 - ✓ бути відкритим для нового досвіду.

II етап. Налаштування групи на роботу

- ✓ присутні;
- ✓ слово голови (запрошення, установка на роботу, прозорість);

- ✓ визначення регламенту висловлювання (кожен учасник повинен мати можливість говорити);
- ✓ питання адвокаті (не можна обговорювати осіб; прийняття різних поглядів).

III етап. Дослідження та аналіз проблеми

Для того, хто розкриває проблему:

Моя тема/проблема: як упоратися із порушеннями в класі? (приклад, аспекти, запитання, мої завдання та очікування).

Для учасників інтервізійної групи:

Чи можу я прийняти, що:

- ✓ в групі є інший експерт з вирішення його/її проблеми;
- ✓ його/її відповіді звучать дивно/чи правильно я їх зрозумів?
- ✓ чи я потребую додаткової інформації?
- ✓ чи можу я протистояти йому/їй, але не з моєю думкою, а з альтернативними варіантами?

IV етап. Процес вирішення проблеми

Для того, хто розкриває проблему:

Інформація, яку я нотую для себе:

- ✓ відомі ідеї;
- ✓ нові ідеї;
- ✓ ідеї, що вже використані на практиці хоча б один раз (позитивні/негативні наслідки);
- ✓ цікаві ідеї;
- ✓ ідеї, неадекватні моїй ситуації;
- ✓ потреба у детальнішій інформації тощо.

Для учасників інтервізійної групи:

- ✓ те, що я помітив, нагадало мені про.../я пам'ятаю, що інші люди в такій ситуації...;
- ✓ для мене, як людини, що орієнтована на факти, найважливішим аспектом є те, ...;
- ✓ для мене, як людини, що орієнтована на стосунки, найважливішим аспектом є те, ...;

- ✓ для мене, як людини, що орієнтована на емоції, найважливішим аспектом є те, ...

У етап. Оцінювання

- ✓ що до цього часу залишилось без відповіді?
- ✓ який важливий досвід я отримав у цьому процесі? [9, с. 41–42].

Зарубіжний досвід показує, що практика інтерв'язі в школах є досить розвиненою, здійснюється систематично, спрямована на створення особливого та безпечного простору для отримання професійної підтримки, обміну досвідом та інформацією.

Варто зауважити, що частково інтерв'язія між колегами відбувається і в українських школах: на методичних об'єднаннях, під час підготовки відкритих уроків, перевірки деяких робіт, обговорення складних ситуацій з дітьми або батьками, в учительській кімнаті після уроків тощо.

Вони виглядають як консультація з колегою, але при цьому вчителі не враховують емоційну складову кожної людини, її почуття, як це впливає на неї та інших членів суспільства. Тому пропонуємо вдосконалити цей процес, використовуючи чотири складові частини:

1. Представлення проблеми. Вчитель (психолог, соціальний педагог) представляє складний випадок з практики.

2. Сприйняття. Всі учасники діляться своїми враженнями.

3. Оброблення інформації. Можливість поділитись ідеями, думками, власним досвідом, не даючи порад. При цьому «головний замовник» мовчить і слухає.

4. Заклучна частина. Фахівець, який представляв складний випадок, ділиться своїми враженнями: як усе сприйняв? що було для нього корисне? які методики використовуватиме у подальшій роботі? Наприкінці всі присутні коротко діляться власними загальними враженнями.

Під час інтерв'язії відбуваються процеси сприйняття та надання зворотної інформації, до них треба певним чином готуватись і скористатись певними порадами (Табл. 6).

Під час інтерв'язії вчителі мають можливість обмінятися досвідом, перевірити рівень розуміння проблеми, інтерпретації знань, дискутувати, надавати приклади з власного досвіду, представля-

Таблиця 6. Поради, які можуть знадобитися під час надання та сприйняття зворотної інформації (за І. Дзежговською) [2, с. 76–77]

Як надавати зворотну інформацію?	Як сприймати зворотну інформацію?
<p>Інформація — це не критика. Вона має бути вичерпна, докладна і комплексна. Без оцінювання, без нав'язування, що і як виправляти.</p> <p>Не вживати узагальнень під час компліментів, це викликає ніяковість. Завжди треба розпочинати з позитивної інформації.</p> <p>Критика має бути конкретна і влучна. Зворотна інформація — це результат спостереження, а не оцінка, тому не використовуйте прикметники «незадовільний, невідповідний, чудово, прекрасно» тощо.</p> <p>Не порівнюйте промовця з якоюсь іншою людиною.</p> <p>Не намагайтеся обов'язково знайти якийсь заперечення.</p> <p>Надаючи зворотну інформацію, намагайтеся створити якомога тепліший контакт зі співрозмовником. Дивіться йому в очі. Усміхайтесь, якщо зміст вашого висловлювання дає змогу це зробити.</p> <p>Не чекайте тлумачень чи пояснень. Зворотна інформація не є оскарженням.</p> <p>Не нав'язуйте ніяких рішень. Це можна вчинити лише у відповідь на прохання співрозмовника.</p> <p>Пам'ятайте — ви не суддя, а дзеркало, у якому відбивається дійсність.</p> <p>До інформації варто додати трохи ентузіазму</p>	<p>Спокійно. Це всього лише інформація. Постарайтеся полюбити зворотну інформацію, визнайте її корисність і не бійтеся.</p> <p>Слухайте уважно та не намагайтеся розшукувати підтекст. Переконайтеся у тому, що все зрозуміли, як слід.</p> <p>Не обороняйтеся — ніхто вас не атакує.</p> <p>Не виправдовуйтеся. Ваші пояснення не змінюють інформації.</p> <p>Подякуйте за компліменти.</p> <p>Ніколи не заперечуйте позитивних повідомлень, не зменшуйте їхньої цінності.</p> <p>Мовою тіла, жестами висловлюйте зацікавленість у тому, що каже співрозмовник.</p> <p>Якщо якийсь із фрагментів висловлювання дуже важливий для вас, попросіть розвинути його.</p> <p>Якщо якийсь із фрагментів висловлювання надмірно узагальнений, попросіть деталізувати його.</p> <p>Якщо хочете послухати поради чи тлумачень співрозмовника — попросіть про це.</p> <p>Якщо маєте кількох співрозмовників, пам'ятайте, що люди схильні до змагання, у критиці також.</p> <p>Ніколи не ображайтесь за отриману інформацію. Завдяки цьому знатимете, як можна поліпшити те, що робите</p>

ти проблеми, що виникають внаслідок спостережень під час роботи, роз'яснювати проблеми, обмінюватися думками, побоюваннями, генерувати ідеї, проводити дидактичні ігри, розігрувати ролі, моделювати і симулювати ситуації, організовувати мозковий штурм.

Підсумовуючи, визначимо відмінності між поняттями «супервізія» та «інтервізія» (Табл. 7).

Таблиця 7. Відмінності між супервізією та інтервізією

	Супервізія	Інтервізія
Визначення	навчальна форма підтримки з боку наставника	навчальна форма самопідтримки
Мета	допомагати супервізовано-му/-им ефективніше виконувати завдання, визначені в посадових обов'язках	отримати професійну та емоційну підтримку від колег
Функції	навчальна, підтримуюча, спрямовуюча (з боку наставника)	навчальна, підтримуюча, консультативна (з боку колег)
Форма	індивідуальна або групова	групова

Але вони мають також і спільні риси: формат обговорення, коли спеціалісти навчаються з метою покращити якість своєї роботи; створення професійного поля, сприятливої атмосфери для обміну досвідом, думками, почуттями, отримання зворотного зв'язку від учасників, профілактика синдрому професійного та емоційного вигорання, отримання емоційної підтримки з боку колег.

5. Співпраця зі шкільними психологами та перенаправлення

Навіть найдосвідченіший педагог не завжди може самостійно вирішити складні питання та допомогти подолати наслідки травмуючих подій в учнів. Є питання, з якими краще звернутися за консультацією до інших фахівців. Наприклад, до психолога або психіатра. Для цього потрібно чітко розуміти сферу діяльності кожного фахівця, щоб вчасно направити батьків або звернутись самому до певного спеціаліста. Однією з проблем є питання визначення різниці між невропатологом, психоневрологом, психіатром, психологом і відмінності їхньої спеціалізації.

Невропатолог — лікар, що займається діагностикою, профілактикою та лікуванням органічних захворювань нервової системи (пухлини, інсульти, травми, порушення кровообігу), тобто тих захворювань, при яких порушена фізична структура нервової тканини. Психологічні та психічні проблеми пацієнта лежать поза сферою його компетентності. *До невропатолога звертаються,*

якщо спостерігаються такі симптоми: часті головні болі, болі в спині, панічні атаки, підвищена втомлюваність, відсутність інтересу до спілкування з людьми, затримка мови, письма, інтелекту, травма голови, постійна сонливість, безсоння, раптові прояви заїкання, постійне відчуття тривоги, порушення пам'яті, раптові та некеровані рухи кінцівок.

Психоневролог — це лікар-психіатр, який спеціалізується на лікуванні неврозів та інших прикордонних станів. Цей фахівець має базову медичну освіту, пройшов інтернатуру або ординатуру із психіатрії та спеціалізацію із психоневрології в медичному навчальному закладі. *До психоневролога звертаються, якщо спостерігаються такі симптоми:* істерики, тики, неврози нав'язливих рухів тощо.

Психіатр — це лікар (базова освіта — медична), який працює з психічно хворими людьми і людьми, у яких є порушення психіки. Психіатр займається діагностикою, профілактикою, експертизою і лікуванням психічних захворювань. Лікування в психіатрії проводиться в основному лікарськими препаратами. *До психіатра звертаються, якщо спостерігаються такі симптоми:* нав'язливі страхи, надмірна тривога, депресія, тривале зниження настрою, апатія, раптові спади та підйоми настрою, різкі зміни режиму сну, їжі, зловживання алкоголем, наркотичними речовинами, підвищений рівень агресії, гіперактивність.

Психолог — це фахівець з базовою психологічною (не медичною) освітою. Психологи можуть займатися як науковою діяльністю (експериментальним і теоретичним дослідженням уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, інтелекту людини), так і практичною — наприклад, професійним відбором, психодіагностикою, різноманітними варіантами тестування, а також психологічним консультуванням і психологічної корекцією. Найчастіше психолог працює з людьми без серйозних психічних порушень. Психолог не має права призначати лікарські препарати. *До психолога звертаються, якщо спостерігаються такі симптоми:* підвищена плаксивість, страхи, конфліктність, гіперактивність, агресивність, проблеми зі сном, соматичні прояви, вживання алкоголю, наркотичних речовин, різкі зміни настрою, зміни у міжособистісних стосунках, проблеми у стосунках з однолітками, дорослими, «замороженість», самоізоляція, розлади харчування.

Тому вчитель, зіткнувшись зі складною ситуацією, передусім має проконсультуватись із психологом, і вже колегіально ухвалювати рішення щодо того, куди треба перенаправити учня, щоб йому надали професійну допомогу.

Особистий досвід учасників тренінгів для педагогів

Кейс 1. Одна учасниця, вчитель і представниця адміністрації школи після супервізійної зустрічі в рамках проекту, отримавши новий досвід та дізнавшись, які наслідки несе в собі професійне вигорання, мовила: «Тепер я знаю, як проводити інтерв'ї зі своїми підлеглими та навіщо вони потрібні». Деякі учасниці після методичних зустрічей казали, що інтерв'їзія — «це, як ковток свіжого повітря».

Кейс 2. Відбулася зустріч — супервізія між двома психологами. Одна з них, яка працювала лише один рік, скаржилась, як важко тестувати та обробляти діагностичний матеріал для п'ятого класу (це насправді дуже складна обробка). Колега, відчувши емоції, які переповнювали «початківця», допомогла тим, що надала електронний варіант обробки цієї діагностики.

Кейс 3. На одному з тренінгів під час обговорення моделі BOFF учитель початкових класів поділилася випадком з практики. На початок нового навчального року до неї в другий клас прийшов хлопчик. Через деякий час стало зрозуміло, що дитина потребує особливого підходу (хлопець не готувався до уроків, не здавав зошити, на уроках відволікався. Класний керівник намагалася зробити усе можливе, аби хлопчик адаптувався до навчання, але до вищезазначеного додалися порушення у поведінці: дитина ображала однокласників, часом ставала агресивною, ходила по класу під час уроку, кричала під партою тощо). Вчитель звернулася за допомогою до шкільного психолога, яка, в свою чергу, порекомендувала батькам звернутись до психіатра. Дитина відвідувала індивідуальні заняття у психолога, а також проходила медикаментозне лікування у фахівця. Десь за півроку відбулися значні зміни у поведінці учня. Зараз цей хлопчик успішно навчається у сьомому класі.

Кейс 4. «Під час класної години я застосувала ігри, направлені на емоційне розвантаження, згуртування класу, підвищення самооцінки, розвиток впевненості в собі та самопізнання. Ми розпочали своє заняття з вправи «Привітання», в якій спочатку потиснули один одному руки, привіталися носиками, а потім обіймали один одного (одразу з'явився гарний настрій, на дитячих сонних обличчях засяяла усмішка). Інша вправа — «Я дарую тобі свою усмішку» — ми стали в коло і почали по черзі передавати свої усмішки (позитив був неймовірний!). Далі ми зробили один одному «Піцу-масаж». Оскільки класні години відбуваються зран-

ку, то саме ця вправа виявилася найдоцільнішою як ранкова зарядка (і знову безліч позитиву від цієї вправи!). Інша вправа була направлена на підвищення самооцінки — «Мій портрет у променях сонця». Діти спочатку намалювали сонечко, в ньому зобразили себе, а на промінчиках писали все те, що знають про себе (для деякого це завдання виявилось складним, особливо для дітей, невпевнених у своїх силах; дуже гарне завдання для розкриття потенціалу). Закінчили наше заняття грою-медитацією «Моє безпечне місце». Підліткам дуже сподобалися такі різноманітні вправи і вони попросили, щоб ми продовжували впровадження таких занять-тренінгів під час наших класних годин. (А головне — настрої у мене та дітей був на вищому рівні, ми зранку налаштувалися на позитив, і весь навчальний день пройшов чудово.)».

Кейс 5. Класна година для учнів сьомого – дев'ятого класів на тему «Посттравматичний стресовий синдром та його профілактика»:

1. Симптоматика посттравматичного стресового синдрому.
2. Презентація видання «Книга о депрессии».
3. Прийоми подолання стресу — що потрібно робити, аби впоратися зі стресом?
4. Вправа «Безпечне місце» — намалюйте місце, де ви відчуваєте себе в безпеці.
5. Релакс: «Моє улюблене місце» (під спокійну музику).
6. Вправа «Вибір приємних справ».
7. Вправа «Піца-масаж».
8. Наші думки впливають на те, як ми почуваємось. Вправа «Дві людини».
9. Вправа «Метелик».
10. Заключна вправа «Тропічний дощ».

Використана література та рекомендовані джерела

1. *Богданов С.* Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины), 2015. — 76 с.

2. *Дзежговська І.* Навчання вчителів / Ірена Дзежговська. — Львів : Літопис, 2002. — 173 с.

3. *Дубровська Л. О.* Класна година в системі діяльності класного керівника / Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський // Психолого-педагогічні науки. — 2015. — № 3. — С. 99–102.

4. *Журавель А. В.* Інтерв'язія як засіб формування уміння майбутніх психологів системи освіти проявляти емпатію у консультативній взаємодії з клієнтами / А. В. Журавель // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2013. — Т. 18. — Вип. 22 (2). — С. 8–16.

5. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. — К. : Агентство «Україна». — 2015. — 176 с.

6. Траутманн Ф. Руководство по проведению интервью [Електронний ресурс]. Управление Организации Объединенных наций по наркотикам и преступности / Ф. Траутманн. — 2010. — Режим доступу: https://www.unodc.org/documents/balticstates//Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines_RU.pdf. — Назва з екрана.

7. Якиманська І. С. Особистісно орієнтована система навчання / І. С. Якиманська // Завуч. — 1999. — № 7. — С. 22.

8. Bainbridge A. Supporting teachers in their role: making the case for formal supervision in the workplace [Електронний ресурс]. Considered blog, the Faculty of Education at Canterbury Christ Church University / A. Bainbridge, J. Westergaard. — 2014. — Режим доступу: <http://www.consider-ed.org.uk/supporting-teachers-in-their-role-making-the-case-for-formal-supervision-in-the-workplace/>. — Назва з екрана.

9. Franzenburg G. Educational Intervision: theory and practice / Geert Franzenburg // Problems of Education in the 21st Century. — 2009. — № 13. — P. 37–43.

10. Groeben N. Dialogue-Hermeneutic Method and the «Research Program Subjective Theories» [Електронний ресурс] / Journal FQS / N. Groeben, B. Scheele // Qualitative Social Research. — 2000. — Vol. 1. — № 2. — Режим доступу: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1079/2353>. — Назва з екрана.

11. Kessel L. The Dutch Concept of Supervision: Its Essential Characteristics as a Conceptual Framework / L. Kessel, H. Dinien // The Clinical Supervisor. — 1993. — № 1. — P. 5–27.

12. Reid H. L. Effective supervision for counsellors: An introduction / H. L. Reid, J. Westergaard. — Exeter : Learning Matters, 2013. — 200 p.



Розділ 3.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ

3.1. Програма модуля 1. Формування довіри та початок роботи (90 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
10 хв.	Організаційні рамки роботи. Підготуйте аудиторію. Якщо у великій аудиторії учасники сидять в різних її кінцях, наполегливо попросіть сісти максимально згуртовано, так, щоб учасники могли бачити обличчя один одного. Так зручніше буде виконувати вправи та спілкуватися. Ідеальний варіант розсадки — замкнене коло.	
10 хв.	Вступне слово ведучого. Сформулюйте мету навчальної програми; розкажіть про формати роботи під час програми; опишіть своє розуміння аудиторії та її потреб; вкажіть свій досвід роботи; презентуйте найцікавіші та найактуальніші для теми програми проекти; ваш досвід роботи з групами з цієї програми; розкажіть про реакцію та успіхи учасників попередніх тренінгів. Приділіть достатньо часу вступному слову. Не поспішайте, навіть якщо вам здається, що все зрозуміло. Для того, щоб говорити впевнено, спирайтесь на власний досвід. Якщо ви вперше проводите цей тренінг, скажіть про це. Взагалі, не бійтеся вказувати про свої обмеження. Щирість і відкритість до нового матимуть кращий вплив на формування довіри у групі, ніж ваші професійні «регалії».	Проектор, екран
5 хв.	Правила роботи у групі. Обговоріть і прийміть з учасниками правила, які вони вважатимуть необхідними для продуктивної роботи. Запишіть їх на фліпчарті. Обов'язково додайте правила «Говорити за бажанням», «Всі погляди важливі», «Заборона на насильство», оскільки вони є ключовими і для дітей, які пережили травмуючу подію. Ви можете зробити на фліпчарті дві колонки: перша — назва правила і друга — як ви скажете про це правило дітям. Вчителі зможуть використати ці формулювання у своїй роботі, якщо вони застосовуватимуть психологічні ігри та шерінг з дітьми у класі. Приділіть обговоренню правил достатньо часу. Правила роботи в групі повинні бути всім зрозумілі, всім треба погодитись з ними. Зверніть увагу на право кожного говорити тільки те, що він вважає за потрібне, і тільки тоді, коли він готовий. Важливим є право на власну думку, навіть коли вона не збігається з думкою інших.	Фліпчарт, маркери

продовження

45 хв.	<p>Знайомство.</p> <p>Варіант 1. Учасники в парах проводять інтерв'ю один з одним. По черзі вони повинні розповісти своєму візаві таке: ім'я, місце проживання, історію з власного дитинства, коли він/вона успішно впорались зі складною життєвою ситуацією.</p> <p>Кожний учасник має для цього три хвилини. Після завершення всі учасники по черзі представляють групі свого співрозмовника від першої особи так: «Мене звати Ірина. Я приїхала зі Слов'янська. Зі мною в дитинстві трапилась така історія...»</p> <p>Більшого ефекту від вправи можна досягти, якщо той, хто презентує, стає за спиною свого співрозмовника і від його імені розповідає почуту історію. Можна при цьому покласти свої руки на плечі людини, про яку ви розповідаєте.</p> <p>Звертайте увагу на здатність учасників долати складні ситуації. Якщо вам здається, що ситуація у дитинстві не була вирішена якнайкраще, просто вислухайте і подякуйте за відвертість. Не робіть критичних зауважень. Зворотний зв'язок на початку знайомства фокусується лише на ресурсах людини. Не залишайте без уваги емоційних висловлювань окремих учасників, навіть, якщо вони не стосуються теми тренінгу. Увага до емоційного висловлювання «собі під ніс» часто допомагає встановленню довіри учасника групі та вєдучому. А уважне та обережне ставлення до одного учасника дає сигнал усім іншим, що «довіряти можна».</p> <p>Негативні, скептичні висловлювання на початку роботи важливо не ігнорувати. Спробуйте переформулювати негативне висловлювання в нейтральне, або вкажіть на позитивну мету, яку переслідує учасник тренінгу. Наприклад, «Я не збираюся про себе тут розповідати» переформулюйте у «Вам потрібен час, щоб освоїтись. Добре, що ви можете сказати про свої потреби». Після цього перейдіть до іншого учасника. Вчителі можуть використовувати вправи на знайомство для розвитку тісніших, емоційно тепліших стосунків у класі, оскільки діти хоча і знайомі один з одним, проте суто формально.</p> <p>Варіант 2. Учасники сідають один напроти одного і фантазують про те, яким їхній співрозмовник був у дитинстві. Один з групи «Вартовий часу» сідає на стілець з початку шеренги. Він слідує за часом. У кожного в парі є одна хвилина.</p> <p>«Вартовий часу» дає сигнал, коли говорить права сторона, коли ліва. Після закінчення всі учасники пересідають за годинниковою стрілкою через одного, враховуючи «Вартового часу». «Вартовий часу» так само змінюється.</p>	Блокноти для нотаток, олівці
--------	--	------------------------------

продовження

20 хв.	<p>Обговорення (шерінг) вправи на знайомство. Попросьте учасників у вільному порядку поділитись своїми враженнями від вправи, зокрема: як ви почувалися, коли слухали свою історію? Як ви почувалися, коли розповідали історію? Чи було вам легко/складно під час вправи? Що спільного є в цих історіях? Що допомагає дитині долати складнощі? Якісне проведення шерінгу надасть можливість учасникам тренінгу (вчителям) не тільки побачити, краще зрозуміти власні почуття і актуалізувати власний досвід, а й покаже, як використовувати цю техніку в роботі з дітьми</p>	Фліп-чарт, маркери
--------	---	--------------------

3.2. Програма модуля 2. Базове ставлення педагога до дитини, яка пережила травмуючу подію (70 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Організаційні рамки роботи. Привітання	
5 хв.	Вступне слово ведучого. Мета та завдання модуля	
15 хв.	<p>Теоретичний блок. Визначення поняття. Визнання «позитивної мети», що стоїть за складною поведінкою дитини (основні тези: за проблемними проявами дитини — її спрямування на задоволення важливих потреб, що сприяє опануванню стресу; розуміння природи стресових/травматичних реакцій дітей).</p> <p>Повага до цінностей дитини (основні тези: ти можеш довіряти своїм почуттям, аби зрозуміти, що тобі робити; ти можеш робити це по-своєму; ти можеш не погодитись...).</p> <p>Зона найближчого розвитку. Чесність та відкритість у роботі з дітьми. Радість та усмішка в роботі: гра та приємна активність</p>	Екран, проектор, презентація
10 хв.	<p>Вправа «Готуємо піцу». Учасники стають парами. Перший використовує спину другого як робоче місце кухаря-піцайоло. Процес приготування піци починають із замішування «тіста»: добре, ретельно розминають кожну ділянку поверхні спini, потім розгортають тісто (як великий млинець) і роблять начинку. Ідеї начинки пропонує другий учасник. Коли «піца» готова, її відправляють у «піч»: той, хто робив масаж, розтирає долоні та кладе їх партнеру між лопатками. Протягом хвилини він «запікає» піцу. Потім вони міняються ролями</p>	

продовження

5 хв.	Обговорення (шерінг) вправи «Готуємо піцу». Як ви себе почували, коли виконували цю вправу? Вам було легко/складно під час виконання вправи в одній, а потім в іншій ролі? Як, на вашу думку, відреагують діти на цю вправу?	
15 хв.	Мозковий штурм «Які можуть виникнути труднощі в навчанні у дитини, яка пережила стрес», виконується у трьох групах за віком: від 0 до 6 років; від 7 до 11 років; від 12 до 18 років. (Під час виконання вправи — приймати правильні відповіді, а неправильні — коректувати в доброзичливій формі.) Після виконання завдання спікер від кожної групи презентує виконане завдання на всю аудиторію. Необхідно спробувати виокремити базові труднощі (спільні для всіх вікових груп, наприклад, психосоматичні), і ті, що притаманні дітям у певний віковий період	Аркуші паперу для фліпчарту, маркери, малярна стрічка
5 хв.	Чого не слід робити: Не очікуйте, що всі діти є травмованими. Не навішуйте ярликів: «симптом», «діагноз», «порушення». Не вважайте, що всі діти хотітимуть і потребуватимуть спілкування з вами. В багатьох випадках сама ваша присутність і спокій допоможе дитині почуватися в безпеці. Не проводьте «дебріфінг», розпитуючи про деталі того, що відбулось, це може повторно травмувати саму дитину, і тих хто знаходиться поруч	
10 хв.	Заключне обговорення (шерінг) всього блоку: Поділіться своїми почуттями. З чим ви йдете після сьогоднішнього спілкування? Що візьмете із собою? Що було важким? Щоб ви ще хотіли сказати?	

3.3. Програма модуля 3. Резилієнс і травма (85 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
10 хв.	Привітання. Вправа «Поділись настроєм». Мета: розвивати уміння відчувати іншу людину. Учасники стають в коло і тримають один одного за руки. Після сигналу кожний розповідає про свій настрій, який інші намагаються відчутти	
20 хв.	Теоретичний блок. Стрес. Резилієнс. Травма. Реакції на травму дорослих і дітей	Екран, проектор, презентація

продовження

5-10 хв.	<p>Вправа «Вікові особливості реакцій дітей на травматичні події». Створіть групи по п'ять осіб. Кожна група обирає один вік і описує реакції на травматичну подію, характерні для цього віку. Тренер приймає правильні відповіді, коректує неправильні (наприклад, невластиві віку, чи які не стосуються травматичного стресу). Вибір варіанта залежить від групи, її орієнтованості у вікових особливостях дітей.</p> <p>1 варіант. Кожній групі дається аркуш з віковими реакціями і завдання визначити, якій віковій групі належать написані реакції.</p> <p>Дискусія: за якими ознаками визначили вік, що спільного?</p> <p>2 варіант. Кожна група розробляє вікові реакції самостійно і презентує їх. Важливо ретельно обговорити результат вправи, долучаючи таблиці</p>	Картки з віковими особливостями
30 хв.	<p>Активізація особистого досвіду.</p> <p>Вправа «Ресурси подолання». Треба виконувати в парах і обов'язково рухатись. Краще це робити на вулиці. Перший учасник розповідає про будь-яку стресову ситуацію та в який спосіб він впорався з нею, другий йде поруч і слухає та нічого не питає, при цьому визначає ресурси, які допомогли впоратись оповідачу. Далі міняються ролями. На кожну розповідь — по 10 хв. Учасники повертаються до кімнати, де на аркушах з намальованими мішечками зазначають ресурси, про які почули під час розповідей в парі. Малюнки партнери дарують один одному</p>	Аркуші з намальованими мішечками
10 хв.	Обговорення (шерінг) вправи. Ресурси резилієнс у дітей	
5 хв.	Вправа «Передай усмішку по колу». Учасники утворюють коло, беруться за руки. Починає гру ведучий: за часовою стрілкою повертається до сусіда із словами: «Я дарую тобі свою усмішку», при цьому усміхається. Наступний учасник повторює це з іншим і так далі	

3.4. Програма модуля 4. Підсилення впевненості дитини в собі та самоєфективності (115 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренеру	Матеріали
5 хв.	Привітання. Пульс групи	
20 хв.	Вправа на сприйняття себе «Яким ви себе бачите?». На аркуші паперу намалюйте свій образ, поруч з ним запишіть навички, здібності, знання, компетентності й особисті якості, які, на вашу думку, вас характеризують. Формуючи цей перелік, спробуйте закінчити речення: «У мене є навички в...», «У мене здібності до...», «Я багато знаю про...»,	Папір, олівці, фломастери

продовження

	<p>«Я компетентний у питанні про...», «Важлива риса моєї індивідуальності — це те, що я...» Перерахуйте якомога більше характеристик у кожній категорії. Проаналізуйте кожен пункт вашого списку. Згадайте, як ви дізнаєтеся, що володієте талантом або якимись якостями? Як цей огляд допоміг вам зрозуміти матеріал, який вивчаєте? Об'єднайтеся у пари і розкажіть своєму партнерові про себе.</p> <p>Шерінг. Яким ви себе відчуваєте? Яким ви сприймаєте свого співрозмовника? Що спільного у ваших розповідях, що відрізняється? Які фактори впливають на самосприйняття?</p>	
10 хв.	<p>Теоретичний блок «Сприйняття себе». Що таке самооцінка? Що таке рівень домагань? Як вони пов'язані зі сприйняттям себе?</p>	
20 хв.	<p>Гра в парах «Любов і лют». Коли ми відчуваємо любов або злість, це викликає у нас абсолютно різні тілесні відчуття. У цій грі учасники вчаться звертати увагу на свої тілесні відчуття в зв'язку із сильними почуттями, які вони переживають. Одночасно вони вчаться, за потреби, усвідомлено викликати у себе ці почуття. Тим самим вони доводять, що в певній мірі можуть контролювати власні емоції.</p> <p>Інструкція. Розбийтеся на пари. Станьте один навпроти одного і виберіть, хто з вас буде робити цю вправу першим, а хто при цьому буде спостерігачем.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p> <p>Закрийте очі та уявіть того, кого ви дуже любите. Повністю сконцентруйтеся на почутті любові, нехай воно посилюється. Де це почуття розташоване у вашому тілі? Якої воно температури? Який у нього колір? Яке воно на дотик? Повністю сконцентруйтеся на почутті любові, яке посилюється все більше і більше. Направте на нього всі свої думки і відчуття (1 хв.).</p> <p>Тепер відкрийте очі та вислухайте розповідь свого партнера про те, що він при цьому спостерігав. Запитання спостерігачеві: «Що ви бачили? Як можна здогадатися, про кого з такою любов'ю згадував ваш партнер і що він при цьому думав?» Поговоріть один із одним про те, що ви при цьому виявили.</p> <p>Запитання тому, хто виконував вправу: «В якій частині свого тіла ви відчували любов? Чи можете якось описати це почуття?» (2 хв.).</p> <p>А тепер знову закрийте очі та уявіть людину, яка дратує. Повністю сконцентруйтеся на почутті злості. Нехай ця лют зростає. В якій частині вашого тіла знаходиться це почуття? Якої воно температури? Якого кольору? Яка на дотик оболонка цього почуття? Сконцентруйте всі свої відчуття і думки на цьому (1 хв.).</p> <p>Тепер відкрийте очі. Нехай ваш партнер розповість все, що він спостерігав. Що він бачив цього разу? В якій частині тіла ви відчували ненависть? Як ви можете описати це почуття? (2 хв.).</p>	

продовження

	<p>Потім учасники міняються ролями в парах, інструкція повторюється.</p> <p>Шерінг. Яке почуття ви відчували сильніше — любов чи злість?</p> <p>Чи є хтось, кого ви то любите, то ненавидите? Чому ми любимо інших людей? Чому іноді сильно сердимося на інших людей? Що відбувається, коли ми частіше відчуваємо злість, ніж любов? Як можна припинити почуття злості?</p>	
10 хв.	Теоретичний блок. Саморегуляція і самоефективність	
20 хв.	<p>Вправа «Метафоричні карти». Виберіть по одній картці, які у вас асоціюються з початком роботи над складною справою, що вимагає багато сил і часу, і вдалим закінченням цієї роботи. Виберіть також декілька карток, які розповідають про ваш шлях у виконанні цієї справи. Складіть за допомогою карток історію свого успіху. Об'єднайтеся у трійки, розкажіть свої історії.</p> <p>Шерінг. Які найскладніші завдання ви виконували? Які відчуття притаманні переможцю? Вам вдалося самоорганізуватися? Якщо складатимете пам'ятку із самоорганізації, які пункти ви запропонуєте? (пам'ятка складається на фліпчарті)</p>	Папір і маркери; метафоричні карти
10 хв.	<p>Вправа «Спасибі моєму тілу». Метою вправи є розвиток позитивного ставлення до свого тіла, відчуття вдячності різним його частинам, зміцнення і розвиток оптимізму і усвідомленого гармонійного ставлення до світу.</p> <p>Інструкція. Ви можете назвати п'ять речей, за які дякуєте долі? А можете назвати ще п'ять речей, за які ви також могли б бути вдячні, але завжди забуваєте про це? Як ви зазвичай висловлюєте свою подяку? Чи можете уявити абсолютно невдячну людину, тобто таку, яка нікому ні за що не буває вдячна? Чи можете бути вдячними за що-небудь каменю? А повітря, яке ви вдихаєте? Чи можете подякувати своїм ногам за те, що вони допомагають вам ходити? Я хочу запросити вас у подорож в країну фантазії, під час якої ви можете подякувати своєму тілу за все те хороше, що воно робить для вас.</p> <p>Сядьте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибокі вдихи.</p> <p style="text-align: center;">* * *</p> <p>Постарайтеся відчути підлогу і стілець, які тримають зараз ваше тіло. Тепер подумайте про те, як тіло щодня служить вам, допомагаючи в усьому. Ви можете подякувати своєму тілу за його допомогу, послати йому невеличку телеграму. Скажіть своєму тілу, що ви його любите і дякуєте йому. Надішліть телеграму своїм ступням і подякуйте їм за те, що вони несуть вас у будь-яке місце, куди побажаєте, і допомагають бути такою самостійною людиною.</p>	

продовження

	<p>Вдячну телеграму можна направити і своїм гомілкам, які тримають на собі всю вагу тіла, коли ви ходите, катаєтесь на ковзанах, лазите по деревах і які змушені терпіти і чекати, поки ви сидите тут у класі та вчитеся.</p> <p>А тепер ви можете послати телеграму своїй грудній клітці. Подякуйте своїм легеням, які допомагають вам дихати, забезпечуючи тіло киснем, наповнюючи вас енергією і силами для ігор та роботи. Зробіть глибокий видих, потім повний вдих і постарайтеся зловити відчуття того, як приємно мати настільки ємні легені.</p> <p>Можна відправити телеграму своїм рукам, щоб подякувати їм за все, що ви можете з їх допомогою робити. Ніжно поворухіть пальцями обох рук і згадайте про все те, що можна ними робити: підтягуватися, писати і малювати, ніжно торкатися до інших людей.</p> <p>Ще одну телеграму з вдячністю направте до своїх плечей і шиї. Злегка поворухіть плечима і відчуйте, як надійно вони носять голову, дозволяючи вам бачити весь світ у різних напрямках.</p> <p>А тепер надішліть телеграму своєму хребту. Він дозволяє вам рівно сидіти і ходити, носити важкі речі та витримувати великі навантаження.</p> <p>А тепер деякий час подумайте, яким ще частинам свого тіла можна відправити подячну телеграму. Протягом наступної хвилини я мовчатиму, щоб ви спокійно могли подякувати іншим частинам свого тіла. Може, якісь частини вашого тіла одужали після хвороби або травми. Можливо, якісь його частини допомагають вам насолоджуватися життям, слухати музику, вдихати приємні аромати і відчувати дивовижні смаки улюблених продуктів. Пригадайте про ці частини свого тіла протягом деякого часу і подякуйте їм (1 хв.).</p> <p>А тепер настав час знову повертатися до нас. Я почну рахувати до трьох, і ви можете поступово відкривати очі, оглядатися, відчуваючи бадьорість і сили в усьому тілі. Один, два, три.</p> <p>Шерінг. Якою частиною свого тіла ви найбільше пишаєтесь? Яка частина вашого тіла найчутливіша? Якій частині тіла ви найбільше вдячні? Про яку частину свого тіла варто було дбати побільше? Чому так важливо дякувати своєму тілу?</p>	
10 хв.	<p>Вправа «Магічний візерунок вашого ‘Я’».</p> <p>Інструкція. Уявіть, що ви сприймаєте світ за допомогою спеціальних окулярів, які мають вісім лінз. Кожна з них відображає важливу частину вашого «Я». Це такі лінзи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Тіло — відображає фізичну частину «Я». 2. Думки — відображають інтелект. 3. Почуття — відображають емоційну сферу. 4. Відчуття — відображають роботу органів почуттів: очей, вух, шкіри, мови, носа. 	Папір, олівці, фломастери

продовження

	<p>5. Стосунки — відображають здатність вступати у взаємини з різними людьми.</p> <p>6. Середовище — простір, час, атмосфера, колір, температура, тобто чинники існування «Я».</p> <p>7. Їжа — рідкі й тверді продукти харчування.</p> <p>8. Душа — духовна частина «Я».</p> <p><u>Через першу лінзу</u> ви бачите своє тіло з усіма його частинами і органами. Якщо ви ніколи не бачили, з чого складається організм людини, можна подивитися анатомічний атлас. А тепер зіставте все це з вашим організмом. Чи прислухаєтеся ви до потреб вашого тіла. Організм може повідомити, чи ви голодні, чи втомилися, або, можливо, занадто напружені.</p> <p><u>Друга лінза</u> відображає інтелект, пізнавальні здібності та можливості вашого мозку. Завдяки когнітивній здатності можна отримувати відповіді на запитання на кшталт: «Як я можу навчитися новому? Як можу аналізувати ситуацію і вирішувати різні проблеми?»</p> <p><u>Через третю лінзу</u> відображаються емоції і почуття. Наскільки ви вільні в усвідомленні та прийнятті своїх почуттів? Які обмеження накладає на власні емоції і переживання? Чи можете дружньо ставитися до них, адже від того, як ви поводитися з ними, дуже багато залежить. Почуття вносять у життя своєрідність, барви, гостроту, відображають теперішній стан, зв'язок самооцінки та емоційного «Я».</p> <p><u>Четверта лінза</u> дає уявлення про те, як ви себе відчуваєте. Який фізичний стан ваших органів почуттів? Наскільки вільно дозволяєте собі бачити, чути і відчувати, сприймати смакові й тактильні відчуття? Які обмеження накладені на дії ваших органів чуття? Чи можете ви відкинути ці обмеження? У дитинстві не дозволялося бачити, чути, чіпати деякі речі. Часто це закінчувалося тим, що ми не в повну міру використовували свої органи чуття. Якщо ж ми повністю приймаємо наші відчуття і емоції, вільно користуємося нашими органами чуття, ми розширюємо коло своїх зв'язків зі світом і значно збагачуємо себе.</p> <p><u>П'ята лінза</u> відображає те, як складаються ваші стосунки з людьми. Вони формуються в процесі спілкування. Як ви оцінюєте якість різних відносин, які складаються між вами та іншими людьми? Як використовуєте свою силу і авторитет? Можливо, ви намагаєтеся не показувати їх і вважаєте за краще бути жертвою, або використовуєте їх, щоб стати диктатором? Іншими словами, ви використовуєте свою силу для допомоги і підтримки інших і себе або для того, щоб тримати всіх у страху? Чи можете об'єднатися з членами вашої родини або з іншими людьми, аби діяти спільно? Як щодо почуття гумору; чи любите ви жартувати, чи вистачає вам гарного настрою, аби зробити своє життя і життя інших людей легшим і щасливішим?</p>	
--	---	--

продовження

	<p><u>Шоста лінза</u> повідомляє про те, чим ви харчуєтеся. Чим годуйте і поїте ваш організм? Чи розумієте ви, що для того, аби він був ситий, потрібна хороша їжа. Дослідження показали, що існує пряма залежність між тим, як харчується людина, і тим, як вона себе почуває.</p> <p><u>Сьома лінза</u> відображає середовище, в якому ви живете. Вона фокусує вашу увагу на звуках, образах, різних предметах, температурі, освітленості, якості повітря, особливостях простору, в якому ви живете і працюєте.</p> <p><u>Восьма лінза</u> відображає духовні зв'язки «Я», ставлення до джерела життя. Як ви сприймаєте життя? Чи пишаєтеся ним? Чи присутні прояви духовного начала у вашому повсякденному житті? Кожна з цих частин відіграє важливу роль, але жодна з них не функціонує самостійно, вони постійно взаємодіють один з одним.</p> <p>Завдання. Намалюйте ці лінзи у вигляді кіл і розфарбуйте кожне коло в свій колір, потім розкладіть їх усередині однієї окружності — це і буде магічний візерунок вашого «Я». Проаналізуйте ці кола з огляду на їх функціонування у вашому житті</p>	
10 хв.	Рефлексія	

3.5. Програма модуля 5. Оптимізм та позитивний настрій (250 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Привітання. Пульс групи	
10 хв.	Вправа «Неуважне слухання». Група ділиться на пари «оповідач» – «слухач». Оповідач протягом двох хвилин має розповісти слухачу історію про цікавий випадок зі свого життя або розказати про своє захоплення (хобі). Слухач має діяти відповідно до отриманої інструкції (див. Додаток)	Аркуші з індивідуальними завданнями для слухачів
10 хв.	Обговорення вражень від гри	
10 хв.	Презентація викладача «Психологія оптимізму»	
10 хв.	Пояснення моделі НТН (Неприємності – Тлумачення – Наслідки) за Еллісом	
5 хв.	Вправа «Повелитель погоди». У парах одна людина грає роль «повелителя погоди», а інша — «місця погодних умов». Місце погоди стоїть або сидить, а «повелитель погоди» робить масажні рухи на спині, розказуючи історію про зміну погодних умов (див. Додаток)	

продовження

30 хв.	Вправа «Звернення до зовнішнього голосу». Учасники працюють у парах. Спочатку кожному слід згадати неприємність, наслідком якої були негативні переживання. Потім кожен учасник записує думки, які його лякали, бентежили в цій історії. Потрібно записати не менше ніж п'ять страхів. Після завершення цієї частини роботи один із учасників передає свої записи партнеру і той зачитує першу лякливу думку. Учасник має докладно спростувати її (див. Додаток)	
5 хв.	Вправа «Обнімашки». Кожному учаснику слід обнятися з кожним членом групи. Поради тренеру. Тренеру варто також взяти участь у обніманні, своїм прикладом демонструючи зразок приязності. Попередньо слід попередити групу, що участь у цій вправі добровільна	
10 хв.	Презентація викладача «Оптимізм і мрійливість»	
20 хв.	Вправа БРПП (Бажання, Результат, Перешкода, План). Кожен учасник згадує своє бажання, уявляє результат його здійснення, аналізує перешкоди, що заважають здійснити бажання, складає план реалізації бажання (див. Додаток)	Бланки, ручки
20 хв.	Зачитування учасниками своїх бажань і планів, обговорення і корекція планів	
10 хв.	Вправа «Мій портрет у променях сонця». Учасникам роздаються аркуші паперу з намальованим сонцем (ксерокопія малюнка) і пропонується протягом п'яти хвилин намалювати свій «портрет у променях сонця». Вдодовж променів необхідно написати те хороше, що людина в собі знає і цінує. Поради тренеру. Тренер може подовжити час виконання вправи, якщо побачить, що учасники не встигають за п'ять хвилин. Потім кожен має продемонструвати свій малюнок, тримаючи його на колінах так, щоб його могли бачити інші учасники. Бажаючим пропонують прокоментувати малюнок. Кожному, хто прокоментував свій портрет, група висловлює вдячність оплесками. Потім можна підписати портрет і вивісити його в «галереї» (на стіні)	Бланки, ручки
15 хв.	Обговорення	
10 хв.	Вправа «Ромашка». На малюнку з ромашкою на пелюстках треба написати показники щастя (див. Додаток)	Бланки, фломастери
15 хв.	Презентація викладача «Сміхотерапія як засіб впливу на настрій»	
10 хв.	Вправа «Усмішка Будди». Практикується розслаблення м'язів, що супроводжується усмішкою (див. Додаток)	

продовження

10 хв.	Перегляд короткометражного фільму «Мерсі» (інша назва — «Бодхисатва в метро») К. Рабетті	Ноутбук, мультимедіа
30 хв.	Вправи йоги сміху (див. Додаток)	
15 хв.	Підсумки. Отримання зворотного зв'язку від групи	

3.6. Програма модуля 6. Підтримка соціальних контактів і перша психологічна допомога (240 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Привітання. Пульс групи	
15 хв.	Презентація викладача «Мережа соціальних контактів»	Ноутбук, проектор
10 хв.	Вправа «Прибиральники». Учасники утворюють трійки, взявши один одного під руки так, що кожна трійка має вільними дві руки. За сигналом ведучого трійки почнуть збирати предмети, які ведучий розмістив на підлозі, стільцях, столах, підвіконні. Завдання — зібрати якнайбільше предметів (див. Додаток)	Предмети, які учасники збиратимуть: м'ячі, фломастери, книжки, монети
30 хв.	Вправа на складання кожним учасником власної карти соціальних контактів (робота в парах). Зобразіть на карті себе в центрі та всіх близьких вам людей навколо вас. У верхній частині карти намалуйте сім'ю і родичів, у нижній — друзів і роботу. Тих, хто найближчий до вас, намалуйте ближче, інших — далі. Не забудьте про близьких людей, з якими ви в конфлікті. З'єднайте тих, хто знайомий між собою, прямими лініями. Чоловіків позначають трикутником, а жінок колом. Серед близьких людей можна вказувати і померлих. Ви можете позначити мінусом тих, осіб, відносини з якими у вас негативні, і плюсом тих, хто вам подобається (див. Додаток)	Бланки, ручки
15 хв.	Шерінг	
5 хв.	Вправа «Зоровий контакт». Кожен має знайти собі пару в колі за допомогою погляду (підморгувати можна). Є кілька обмежень: 1) це не може бути людина, яка сидить безпосередньо справа чи зліва від вас; 2) ви не можете говорити чи жестикулювати, тільки погляд (підморгувати можна). Тривалість — 30 секунд. А тепер за команду тренера кожна	

продовження

	пара починає робити один і той самий рух. Тобто хтось ініціює рух, а партнер має повторювати. Поради тренеру. Як правило, учасники легко знаходять собі пару. Після закінчення вправи ви маєте похвалити учасників і спитати, чи хоче хтось поділитися набутим досвідом	
10 хв.	Презентація викладача «Встановлення і підтримання соціальних контактів»	
10 хв.	Вправа «Поганий погляд». Група сідає у коло. За жеребом одній людині дістається папірець з написом «поганий погляд», іншим — чисті папірці. Тренер попереджає, що результат жеребкування слід зберегти у таємниці. Людина з «поганим поглядом» намагатиметься «підстрелити» інших — особливим поглядом, підморгуванням. Той, хто відчуває, що в нього поцілили, каже: «Я поранений» і повертається спиною до кола. Той, хто не був поранений і вважає, що розпізнав людину з «поганим поглядом», — підносить руку догори і каже: «Вимагаю затримати (ім'я)». Кожен гравець має дві спроби, щоб виявити особу з «поганим поглядом». Носій «поганого погляду» також може звинувачувати інших. Гра закінчується, коли особу з «поганим поглядом» виявлять (див. Додаток)	Картки для жеребкування
5 хв.	Шерінг	
10 хв.	Сюжетно-рольова гра «Відмова». Група ділиться на трійки. В кожній трійці одна людина гратиме директора школи, одна — вчителя, одна — спостерігача-помічника директора. Директору потрібно, щоб два його вчителі — Іваненко і Петренко — вийшли у вихідний на роботу для підготовки заявки на проект, який треба подати на початку тижня. На жаль, й Іваненко, й Петренко вже працювали над заявкою у минулі вихідні. І раптом Петренко згодилася, а Іваненко відмовилася. Директор вирішує провести індивідуальну бесіду з Іваненко. Іваненко має діяти відповідно до отриманої інструкції (див. Додаток)	Інструкція загальна, рольові інструкції
5 хв.	Шерінг	Бланки, ручки
20 хв.	Вправа «Хто ця людина?» Група ділиться на пари і в кожній парі один учасник ставить закриті запитання, а інший відповідає. Коли вдалося в'яяснити, «хто ця людина», партнери міняються ролями. Потім так само один «загадує» певну людину, а інший визначає її особу за допомогою відкритих запитань. Потім у групі обговорюють можливі тактики опитування і те, якими запитаннями можна швидше виявити конкретну людину (див. Додаток)	
15 хв.	Шерінг	

продовження

15 хв.	Презентація викладача «Перша психологічна допомога»	Ноутбук, проєктор
10 хв.	Вправа «Кулак». Ділимося на пари. Ті, хто праворуч від партнера — стискають кулак, ті, хто ліворуч, мають його розтиснути за одну хвилину, використовуючи будь-які засоби. Забороняється тікати від партнера, ховати кулак. Через одну хвилину партнери міняються ролями (див. Додаток)	
15 хв.	Вправа «Пожежа у школі». Розігрується ситуація, що нібито в сусідній школі сталася пожежа, внаслідок чого довелося евакуювати близько 600 учнів. Частина дітей зі школи, де сталася пожежа, евакуювали до вашої школи. Вони знаходяться у спортзалі разом зі своїм класним керівником. Діти збуджені, деякі виглядають переляканими. Директор попросила вчителів, які пройшли курси першої психологічної допомоги, попрацювати з дітьми. Інструкції для учасників додаються (див. Додаток)	Інструкція загальна, рольові інструкції
10 хв.	Шерінг	
25 хв.	Вправа «ДТП». Сценарій випадку (див. Додаток). Шерінг	Інструкція загальна, рольові інструкції
10 хв.	Підведення підсумків. Отримання зворотного зв'язку від групи	

3.7. Програма модуля 7. Психологія прив'язаності (155 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Вступне слово ведучого. Зміст теми модуля	Мультимедіа
5 хв.	Вправа на довіру. Усі учасники ходять із закритими очима по аудиторії, зустрічаючись із іншими, вітають один одного мізинцями протягом однієї хвилини. За сигналом ведучого (дзвінок, плескання в долоні тощо) протягом другої хвилини учасники вітають один одного, шукаючи контакт долонями. За наступним сигналом ведучого учасники беруть під руку один одного і контактують у такий спосіб протягом ще однієї хвилини. Поради тренера. Акцентувати увагу на відчуттях і почуттях учасників, які виникають під час виконання вправи із заплющеними очима. Слід приділити увагу тим учасникам,	

продовження

	які з певних причин не виконують вправу; ненав'язливо запропонувати все ж взяти участь у виконанні вправи. Якщо учасник відмовляється — не наполягати. Важливо це обговорити під час шерінгу	
10 хв.	Шерінг. Якими були відчуття, коли доторкалися мізинцями, долоньками, брали під лікоть? У цій вправі ми відчули, як потрібна опора. Хто для дітей є опорою, чи відчуваєте ви себе опорою для них?	
20 хв.	Вправа на прив'язаність. Записати асоціації до слова «опора» — 3 хв. Написати текст, використовуючи слова-асоціації — 7 хв. Обговорити у парах, коли перший читає текст, а другий записує свої образи і асоціації на почуте — по 5 хв. для кожного. Важливо підтримати учасників, заохочувати діяльність. Особливу підтримку надати учасникам, які проявляють невпевненість у своїх силах, прагнненні виконати завдання. Можна пояснити, що текст може бути римований або складений у вільній формі. Образи, які виникають на текст, почутий під час роботи в парах, можна намалювати, дотримуючись певного часу. Важливо попросити учасників налаштуватися на сприйняття тексту іншого, ніби пропустити його крізь себе	Блокноти, ручки
5 хв.	Вправа «Обійми». Вправа виконується в парах, по дві хвилини на кожного учасника. Інструкція. Обніміть по черзі один одного, будучи опорою для іншого. Важливо виконувати вправу в тиші, щоб відстежити свої відчуття. А для тих, хто дає опору, відчути, як саме іншій людині цю опору давати. Тому, хто приймає опору, слід намагатися її прийняти, відстежуючи свої відчуття. Загальний висновок: що легше виконувати — давати опору чи приймати? Як ця вправа може характеризувати учасників у повсякденному житті, на роботі, вдома?	
30 хв.	Шерінг. Хто хоче поділитися своїми образами, текстом, асоціаціями? Для тренера важливо записати на фліпчарті асоціації до слова «опора», щоб використовувати образи для обговорення теорії. Можна записувати всі асоціації у стовпчик. Якщо асоціації повторюються, ставити позначки для визначення найважливіших образів на слово «опора»	Дошка для фліпчарту, маркер
20 хв.	Теоретична частина теми. Психологія прив'язаності. Базова довіра до себе і світу. Типологія прив'язаностей. Вплив типу прив'язаності на стосунки. Особливості розвитку прив'язаності у дитини	Проектор, екран
20 хв.	Вправа «Дерево». Метою вправи є формування почуття опори, стійкості, з'єднання тілесних і візуальних фантазій.	

продовження

	<p>Ведучий читає текст, учасники стоять, зображуючи дерево — 3 хв. Після цього малюють своє дерево на А3 — 7 хв. Потім дарують подарунки один одному (домальовують щось на малюнку іншого учасника, запитавши дозволу у власника малюнка) — 10 хв.</p> <p>Інструкція. Зараз ви можете походити приміщенням і вибрати те місце, яке здається вам найкомфортнішим. Кожен вибирає місце для себе. Тепер встаньте, закрийте очі. Уявіть, що ви — дерево. Будь-яке дерево, яке постане у вашій уяві. Спробуйте відчуті себе ним. Відчуйте коріння, живильні соки, які піднімаються вгору, до крони, як дерево наповнюється життєвою енергією. Відчуйте свій стовбур, крону, шелест листя. Відчуйте, як коріння міцно тримає вас, який сильний і міцний стовбур, але водночас гнучка і ніжна крона. Відчуйте, як сонечко пригріває, зігріває кожен листочок, і повертайтеся з образу. Тепер намалюйте своє дерево.</p> <p>Поради тренера. Якщо учасники, малюючи дерево, зазнають труднощів або стверджують, що вони погано малюють, то варто зауважити, що в цій вправі немає поганих художників. Тренеру важливіше зацентувати увагу на тому, що обов'язково треба запитати дозволу, аби домальовати подарунок. Це вказує на можливість вибору того, кому дарують, — приймати подарунки чи ні, свідчить про важливість збереження меж особистого простору, які розповсюджуються і на малюнок з деревом. Треба застерігати учасників від формального підходу. Важливо, дивлячись на дерево, відчуті, чого йому не вистачає, що потрібно або не потрібно домальовати</p>	Кольорові олівці, воскова крейда, папір А3
10 хв.	Регламентований шерінг. Кожен учасник по 20 секунд говорить про найяскравіше враження. Важливо, щоб кожний дотримувався регламенту, формулював думки стисло, висловлював найважливіше. Це дає змогу навчитися коротко висловлюватися, виокремлювати найважливіше	
10 хв.	Мозковий штурм «Що підсилює прив'язаність?» Ритуали, традиції. Контакт зі значущим близьким. Увага до розлуки, підготовка до розлучання. Спільні приємні справи. Важливо провести аналогію школи з родиною. Що може зробити педагог для підсилення прив'язаності?	Проектор, екран, пам'ятка «Підготовка до розлучання»
20 хв.	Шерінг. Поділіться враженнями про модуль. Що ви відчуваєте? Який досвід набули?	

3.8. Програма модуля 8. Шляхи розвитку дитини (60 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Привітання. Вправа «Пульт групи»	
20 хв.	Вправа «Пошук сильних сторін дитини». Пригадайте будь-якого зі своїх учнів з проблемами в поведінці або спілкуванні. Подумайте над запитаннями: «Які ресурси (здібності, властивості, навички) є в цієї дитини? Що допомагає їй почуватися комфортно? Що в неї добре виходить? У чому вона успішна? Від чого вона отримує задоволення? Що вона здатна робити сама, аби почуватися добре? Які сильні сторони дитини підтримати і включити в її активність, щоб вона почувалася успішною, потрібною, залученою? Розділіться на трійки й обговоріть ваші записи і запишіть відповіді	Папір, ручки
15 хв.	Вправа «Емоційний діалог». Розбийтеся на пари. Один із учасників — «дитина», інший — «педагог». Учасник у ролі дитини розповідає будь-яку важливу для неї ситуацію. Завдання педагога — слухати і реагувати (брати участь у діалозі) за правилами емоційного діалогу. Обговорення і обмін ролями. Загальне обговорення у групі. Які були ваші переживання в ролі дитини і в ролі педагога? Чим вони відрізняються? Як ви почувалися в кожній з ролей?	
15 хв.	Наставництво. Розбийтеся на міні-групи по 3-4 особи у кожній. Обговоріть і розкрийте зміст поняття «наставництво». Опишіть і подайте приклади використання наставництва у своїй практичній діяльності. Дайте зворотний зв'язок один одному. Обговоріть у великій групі спільні та відмінні характеристики цього поняття, а також правила наставництва. Тренер коригує зміст презентації міні-груп	Папір, ручки, фліп-чарт
5 хв.	Шерінг. Підведення підсумків заняття	

3.9. Програма модуля 9. Педагогіка групи (250 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Привітання. Пульс групи	
10 хв.	Презентація викладача «Соціально-психологічні характеристики групи, їх врахування в роботі педагога»	Ноут-бук, мультимедіа, слайди

продовження

10 хв.	<p>Вправа «10-та година ранку». Учасники по черзі мають коротко розповісти, що вони звичайно роблять о 10 годині ранку в неділю. Першим починає ведучий, який визначає формат розповіді (приблизну тривалість і жартівливий виклад). Після кожної розповіді ведучий пропонує подякувати оповідачу оплесками</p>	
20 хв.	<p>Вправа «Новий порядок». Група ділиться на дві рівні за кількістю людей підгрупи. На підлогу паралельно наклеюється два шматки скотчу (ізострічка) так, щоб відстань між ними становила 44 см. Довжина цих ліній залежить від кількості людей в команді. Гравці кожної команди стають за зростом в утвореному коридорі між лініями. Між командами також наклеюється лінія-скотч.</p> <p>Інструкція. Завдання команди полягає в тому, щоб пом'янути порядок гравців на обернений (той, хто стояв на початку, має стати в кінець і так усі гравці) так, щоб ніхто з гравців не наступив на лінії і не торкнувся підлоги за лініями. Протягом п'яти хвилин ви можете подумати і потренуватися у вирішенні поставленого завдання (від кожної команди виставляється один гравець, який слідує за дотриманням правил іншою командою разом із тренером). Якщо буде зафіксоване порушення правил, команда повертається у вихідне положення і з нього починає вправу. Виграє та команда, яка швидше здійснить перегрупування.</p> <p>Поради тренера. Після закінчення гри можна запитати команди про їхню спільну стратегію. Чи відчували вони підтримку інших членів команди і довіру до них?</p>	Скотч, секундомір
5 хв.	<p>Шерінг</p>	
10хв.	<p>Вправа «Сонце світить для кожного». Група сідає на стільці. Один стілець забирають і учасник без стільця стає у центр кола. Людина в центрі кола має розповісти щось про себе. Якщо сказане нею якимось стосується й інших гравців, то вони встають і учасник з центра кола міняється місцями з одним із учасників і сідає на його стілець. Розповідь про свій характер, уподобання тощо кожен учасник починає однією і тою самою фразою: «Сонце світить для кожного, хто...» Наприклад, «Сонце світить для кожного, хто сьогодні одягнув краватку» або «Сонце світить для кожного, хто любить каву з молоком», «Сонце світить для кожного, хто ненавидить запах тютюнового диму». Кожен наступний учасник має називати ті риси характеру й уподобання, які ще не називалися.</p> <p>Поради тренера. Вправа продовжується, доки учасники зберігають активність. Бажано, щоб кожний побував у центрі кола. Після закінчення вправи спитайте групу: чи стало щось несподіваним для вас? Чи відчуваєте, що в групі достатньо «споріднених душ»? Чи тішить вас, що між вами стільки спільного?</p>	

продовження

15 хв.	<p>Вправа «Тест на довіру». У центр кола кладеться якийсь предмет, наприклад, книга. Кожному гравцю пропонують стати на певній віддалі від цього предмета з огляду на його оцінку рівня довіри в групі. Ті, хто вважає, що рівень довіри в групі високий, стають впритул до предмета. Чим слабше у гравця відчуття довіри і безпеки в групі, тим більшою має бути відстань від предмета. Ви можете проекспериментувати з відстанню — підійти ближче, відійти далі, поки не відчуєте, що вибрали місце правильно. Коли всі знайдуть свої місця, спробуйте оцінити ситуацію, яка виникла. Тепер кожен по черзі має пояснити, що хотів висловити своїм вибором. Можна також коментувати позиції інших членів групи.</p> <p>Поради тренеру. На завершення можна нагадати групі, що довіра — це певний процес, а не постійна величина. Ніхто не може змусити іншого почувати довіру. Довіра завойовується повільно і швидко може бути зруйнована. Намагаючись уберегтися від психічних травм, люди часто намагаються не допускати інших людей близько до себе</p>	
5 хв.	<p>Шерінг</p>	
5 хв.	<p>Вправа «Поздоровкатися ліктями». Учасники утворюють чотири групи. Кожна група отримує свою інструкцію щодо розташування рук. Потім учасники мають привітатися один з одним, торкаючись ліктями.</p> <p>Учасники встають у коло. Ви пропонуєте витягнути з торбинки предмети (наприклад, монети), які можуть бути чотирьох видів. Кількість предметів має відповідати кількості учасників групи. Далі ті, хто витягнув однакові предмети, об'єднуються в групи. Таких груп матимемо чотири.</p> <p>Усі члени першої групи складають руки за головою так, щоб лікті були спрямовані в різні сторони.</p> <p>Усі члени другої групи впирають руки в боки так, щоб лікті були спрямовані в різні сторони.</p> <p>Усі члени третьої групи складають хрест-навхрест руки на грудях так, щоб лікті були спрямовані в різні сторони.</p> <p>Усі члени четвертої групи впирають ліву руку в лівий бік, а праву руку кладуть на праве коліно так, щоб лікті були спрямовані в різні сторони.</p> <p>Інструкція 1. Ви маєте привітатися з щонайбільшою кількістю учасників інших груп, назвавши своє ім'я і доторкнувшись ліктями один до одного. На це маєте п'ять хвилин.</p> <p>Інструкція 2. Знову зберіться по своїх групах так, щоб разом були всі її члени. Окремо перша група, друга, третя і четверта. Нехай учасники привітають один одного всередині своєї групи</p>	

продовження

5 хв.	Презентація викладача «Педагогіка конфлікту і примирення»	
50 хв.	Вправа «Рішення». Вправа складається із шести раундів, в кожному з яких команди вибирають Х або У. Якщо команда вибирає Х, вона виграє тоді, якщо хоча б одна інша команда вибирає У. Якщо всі команди вибирають Х, то всі програють. Якщо всі вибирають У, то всі виграють. Команди не можуть спілкуватися між собою в процесі гри задля узгодження дій, за винятком преміальних раундів, під час яких спілкуються і можуть домовлятися представники команд. Але команда не зобов'язана дотримуватися домовленості, яку узгодив її представник. В умовах відсутності покарання за недотримання домовленостей це спокушає команди порушувати домовленості. Гра здебільшого стимулює гострий конфлікт між командами, який загрожує програшем усім командам (див. Додаток)	Інструкції
20 хв.	Шерінг	
15 хв.	Презентація викладача «Групова фасилітація»	
10 хв.	Вправа «Назви ім'я партнера». Група стає в одне коло. Тренер називає ім'я учасника та кидає йому м'яч (м'яку іграшку). Той ловить м'яч, називає ім'я іншого учасника і, в свою чергу, кидає йому м'яч. Останній, до кого потрапив м'яч, кидає його тренеру. Потім потрібно буде м'яч кидати в тому самому порядку, але швидко (у процесі виконання вправи тренер дістає другий м'яч та вводить його в гру, а потім третій м'яч) (див. Додаток)	
15 хв.	Вправа «Нові функції». Пропонується спочатку індивідуально, а потім у малих групах придумати по 10 варіантів незвичного застосування звичних предметів. Учасники утворюють команди по 4-6 осіб. Кожній команді дається особливий предмет (фломастер, пластиковий стаканчик, окуляри) і пропонується спочатку кожному учаснику придумати 10 оригінальних способів використання цього предмета (за 3 хв.). А потім команда має з усіх рішень вибрати 10 найоригінальніших (за 5 хв.) і спікер команди їх оголошує. Поради для тренера. Слід заохочувати групу, яка пропонує несподівані, оригінальні способи використання предмета, оплесками. Після того, як усі оголосять свої списки, варто спитати, яке із запропонованих рішень групі здалося особливо дотепним, які враження від вправи, як проходило обговорення в команді, чи взяв хтось на себе функцію фасилітатора?	Інструкція загальна, предмети
10 хв.	Шерінг	

продовження

15 хв.	Вправа «+ і –». Група має провести обговорення, використовуючи метод «+ і –», тобто виявити і зафіксувати позитивні (всі «за») і негативні (всі «проти») наслідки певного рішення (див. Додаток)	Інструкція загальна, рольові інструкції
5 хв.	Шерінг	
10 хв.	Підведення підсумків. Отримання зворотного зв'язку від групи	

3.10. Програма модуля 10. Піклування педагога про себе (90 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
10 хв.	Вправа «Асоціації». Які асоціації викликає у вас слово «робота»? Обговорення	
10 хв.	Вправа «Мій портрет у променях сонця». Мета: сприяти позитивному сприйняттю свого «Я», підвищення самооцінки. Хід вправи. Ведучий пропонує учасникам подумати і відповісти на запитання: «Чому кожен із вас заслуговує на повагу?» Потім кожен малює сонце, у центрі сонячного кола пише своє ім'я або малює власний портрет, а вздовж сонячних променів записує свої позитивні риси. Ведучий наголошує: «Постарайтеся, аби сонячних променів було якнайбільше»	Папір А4, кольорові олівці
5 хв.	Шерінг. Бажаючі зачитують список власних рис характеру, чіпляють своє сонце на дошці, діляться своїми почуттями і враженнями від вправи. Ведучий. Пам'ятайте про свої позитивні риси, замість того, щоб пам'ятати погане. В усьому, що робите, намагайтеся знайти позитив. Привітайте себе із цим успіхом. Постійно згадуйте свої успіхи. Пробачте собі помилки	
10 хв.	Теоретичний блок. Вигорання, стрес, його ознаки у педагога. Стадії прояву емоційного вигорання. Вторинна травматизація	
15 хв.	Трикутник Карпмана. Учасникам запропоновано згадати будь-яку ситуацію з досвіду їхньої професійної діяльності, яка залишила неприємні емоційні спогади. Після цього їм пропонується замислитися і визначити, у яких ролях перебував сам учасник та інші дійові особи. Далі необхідно обговорити результати цього усвідомлення у трійках. Під час вправи треба показати три позиції (ролі), їх взаємозв'язок та перехід із однієї позиції в іншу	Аркуш ватману, маркер

продовження

10 хв.	<p>Вправа «Коло довіри» (адаптація вправи «Коло довіри» автора Пети Геммінс (Peta Hemmings), оригінал дивіться за посиланнями: Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттравматического стрессового расстройства у детей / Залеская О. В., Коваленко Е. П., Худякова Н. Ю. и др. — ПАДАП, 2014. — 122 с.).</p> <p>Вправа, яка може допомогти учасникам визначити, кому зі свого оточення вони можуть довіряти. Стрес, який пережила людина, дезорганізує знайомий світ. Процес, за допомогою якого ця реорганізація досягається, комплексний і часто болючий. Людина потребує насамперед надійної емоційної та психологічної бази, з якої вона зможе робити розвідку на незнайомій території, з якої людина зможе повернутися, коли їй необхідно, переробити, розглянути отриманий досвід або відступити і відпочити. Надійною психологічною базою може виступати любляча сім'я, але людина так само має потребу і в почутті безпеки в навколишньому світі, і, зокрема, в можливості розділити свої думки з іншими людьми. Для людини в травмі постає дилема — кому можна довірити свої почуття і отримати підтримку, а кому — ні. Їм потрібні сенситивні люди, здатні виявляти ніжність і надавати розраду. Розуміння того, хто ці люди, ускладнене багатьма чинниками. Пропонована вправа допоможе вирішити цю дилему.</p> <p>Створення кола довіри. На великому аркуші паперу (бажано формату А3) посередині намалюйте маленьке коло і попросіть педагогів якимось позначити себе в центрі нього малюнком чи надписом (деякі пишуть своє ім'я, інші прикрасять його, використавши колір і форму, треті — використовують кольорову наклейку).</p> <p>Потім малюється інше коло, більше, розташоване близько до першого. Учасників просять подумати про людей, яким вони можуть сказати про своє горе, в будь-який час, з упевненістю бути зрозумілим. Цих людей розташовують у другому колі, зазначивши їхні імена, ініціали або символи.</p> <p>Наступне концентричне коло, трохи ширше за попереднє, для людей, яким можна дещо сказати в будь-який час.</p> <p>Четверте, найширше, коло малюється для людей, з якими можливо поділитися дечим у певний час. Так учасники дізнаються про те, що існують різні категорії друзів, і їм потрібно вибирати, кому довіряти, в чому і коли</p>	Папір А3
5 хв.	Теоретичний блок. Встановлення меж	
10 хв.	<p>Вправа «Безпечне місце». Мета: навчити учасників медитативним технікам, які допоможуть їм налаштуватися на гарні спогади та заспокоюватись завдяки своїй уяві.</p> <p>Медитація «Безпечне місце» та обговорення</p>	Зручні стільці, медитативна музика або

продовження

		створення повної тиші у приміщенні
5хв.	Шерінг-вправи. Як ви себе почуваєте? Чи вдалося вам налаштуватися на «подорож»? Бажаючи ділитися враженнями. Тренеру необхідно нагадати учасникам, що медитативні вправи потребують певних навичок і учасники завжди можуть повертатися до свого безпечного місця, якщо буде в цьому потреба	
10 хв.	Вправа «Джерела поповнення моїх ресурсів». Робота у міні-групах по 5-6 учасників. Спочатку кожний учасник самостійно визначає п'ять видів активності, відпочинку, які, з його досвіду, дають йому задоволення. У міні-групі учасники обговорюють свої джерела поповнення ресурсів, групують їх. Кожна група спільно обирає будь-який ресурс і символічно презентує його у великій групі (у вигляді символічних дій, пантоміміки, «скульптури»), коротко описує. Важливо звернути увагу. Під час вправи створити атмосферу гри і творчості. Можна захопити групи тим, що в кінці вправи велика група символічно покаже, програє той із продемонстрованих ресурсів, який сподобається більшості учасників	Папір для записів

3.11. Програма модуля 11. Інтеграція нових знань і навичок у роботу педагога (200 хв.)

Час	Активність. Рекомендації тренера	Матеріали
5 хв.	Організаційні рамки роботи. Підготуйте аудиторію. Створіть коло учасників	
10 хв.	Вступне слово ведучого. У вступному слові сформулюйте мету заняття. Поясніть, що під інтеграцією мається на увазі поєднання частин знань, отриманих під час тренінгу, у цілісну картину. Вправа «Чарівний мішечок». Учасники записують свої думки та почуття щодо втілення знань та навичок, набутих під час тренінгу, у практичну роботу з дітьми в класі	Проектор, екран, фліпчарт, різнокольорові стікери
15 хв.	Використання календарно-тематичного планування. Під час розповіді зверніть увагу на такі теми та залучайте вчителів до їх обговорення: Урок — це засіб розвитку особистості учнів. Мотивація учнів та створення емоційного настрою на уроці. Соціалізація учнів на уроках. Навчання — процес двосторонньої комунікації. Типові помилки вчителя під час комунікації та шляхи їх виправлення	Проектор, екран

продовження

5 хв.	Позаурочні форми навчання. Обговоріть з учасниками цінність гурткової роботи. Можете провести у формі «мозкового штурму»	Фліп-чарт, маркери
10 хв.	Вправа «Павутинка». Ведучий пропонує кожному відповідати на запитання: які ігри та вправи мені більше подобаються? які ігри та теоретичні блоки можна використати під час гурткової роботи? Ведучий тримає клубок ниток, він затискає вільний кінець нитки у себе в руці, потім кидає будь-якому учаснику і пропонує відповідати на запропоновані запитання. Таким чином клубок передається далі, поки всі не висловлять свою думку	Клубок ниток
15 хв.	Вправа «Позивний». Учасники діляться на дві команди (можна розрахуватися на «1-й, 2-й»). Потім утворюють два кола, намагаються запам'ятати своїх членів команди. Вибирають, яка тварина буде символом команди, наприклад, кізочка, корівка, конячка, ослик, свинка. За командою ведучого закривають очі та ходять по кімнаті, видаючи звуки своєї тварини, намагаючись об'єднатися у два стада. Шерінг (обмін думками, почуттями): що відчували? що допомагало, що заважало знайти своє стадо?	
5 хв.	Класна година. Проведіть «мозковий штурм», щоб учасники згадали роль класної години у навчально-виховному процесі, чотири функції класної години: просвітницька, орієнтувальна, направляюча, формуюча	Фліп-чарт, маркери
20 хв.	Вправа «Від теорії до практики: долаємо кризу в іграх». Учасники в п'ятірках складають план будь-якої тематичної класної години з використанням теоретичних знань та ігрових вправ, отриманих на тренінгу. Кожна група представляє свій варіант. Шерінг: розповідають свої відчуття, враження від вправи	Фліп-чарт, маркери
10 хв.	Вправа «Блокнот успіхів». Учасники діляться на групи по три людини. У групі кожен записує в блокнот свої успіхи за тиждень. Потім кожен по черзі ділиться успіхами в групі. Інструкція. «Зараз розділіться на групи по три людини. Кожен з вас записує в блокнот усі свої успіхи за минулий тиждень. Коли прозвонить дзвіночок, зупиніться на тому, що написали, і поділіться своїми успіхами в групі. Розповідайте про свої успіхи, навіть невеликі, з гордістю!»	Блокноти, ручки
15 хв.	Супервізія та інтервізія у роботі педагога. Спочатку спитайте в учасників, чи чули вони про такі поняття, чи мають досвід у цьому. Потім зверніть увагу на такі моменти: знайомство з поняттям «супервізія». Мета супервізії — запобігання емоційному та професійному вигоранню.	Проектор, екран

продовження

	<p>Зарубіжний досвід використання супервізії у школах. Знайомство з поняттям «інтервізія». Мета інтервізії — самопідтримка педагога. Зарубіжний досвід використання інтервізії у школах. Складові інтервізії. Правила сприйняття зворотної інформації. Відмінності між супервізією та інтервізією</p>	
45 хв.	<p>Вправа «Коло допомоги». Група розподіляється на групи по чотири людини в кожній. 1 крок — протягом 2-3 хв. автор розказує/описує свою або чужу складну робочу ситуацію, що там відбувалось, як себе відчуває людина; 2 крок — усі, окрім автора, розповідають, як вони себе відчувають, називаючи свої почуття (2-3 хв.); 3 крок — група має можливість поділитись ідеями, власним досвідом та думками, як вирішити «складне питання» (5 хв.); 4 крок — автор ділиться своїми почуттями — що корисного він почув, що планує використати. Інші обговорюють власні почуття (5 хв). Потім настає черга наступної людини розказувати свою історію з практики</p>	
15 хв.	<p>Співпраця зі шкільними психологами та перенаправлення. Організуйте роботу в групах з метою активізувати отримання знань учасниками, підготувати до сприйняття теоретичного матеріалу. Вчителі об'єднуються у групи по четверо. Необхідно згадати та обговорити: травматичні реакції (ізоляція та гіперактивність); психологічні розлади (ПТСР, розлади харчування, делінквентна поведінка, депресія, тривожні розлади, вікові реакції на стрес); особливості поведінки, тривалість симптомів. Групам слід зробити презентацію. Обговоріть питання, коли учителю час звернутись за допомогою до психолога чи іншого спеціаліста</p>	Фліпчарт, маркери
15 хв.	<p>Вправа «Консиліум». Мета: закріпити знання, отримані з теоретичної частини. Вчителі об'єднуються у дві групи. Кожна група отримує скриньку з переліком травмуючих реакцій та психологічними розладами, які вони можуть спостерігати у дітей після важких подій. Завдання педагогів — розподілити ці критерії за сферою надання допомоги такими фахівцями: шкільним психологом, психіатром, неврологом. Не варто забувати і про допомогу, яку може надати і сам вчитель. Наприкінці вправи можна вивести на екран певний перелік симптомів, якими займається конкретний спеціаліст (для самоперевірки учасникам)</p>	Скриньки, проектор, екран
15 хв.	<p>Шерінг. Обговорення того, наскільки учасники зрозуміли систему перенаправлення. Що вони відчувають? Чи готові її використати на практиці? Які враження від тренінгу загалом?</p>	Фліпчарт, маркери

Розділ 4.

АЛГОРИТМ З ПЕРЕНАПРАВЛЕННЯ ДИТИНИ ДО ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

4.1. Вступ



Психічне травмування у дітей, що пережили надзвичайні події, має різні ступінь і складність. Це залежить від багатьох факторів: вік постраждалого, рівень причетності до надзвичайної події (свідок, учасник, постраждалий та ін.), рівень підтримки у родині тощо.

Відповідно до ступеня переживання постраждали діти потребують різного типу допомоги, яка може бути надана спеціалістами різного профілю. Передусім діти можуть отримати психосоціальну підтримку в навчальних закладах системи освіти, тому що для них це звичне середовище, де вони проводять багато часу. *Психосоціальна підтримка – це комплексна різноманітна допомога в умовах кризи, спрямована на активацію ресурсів, підвищення особистої компетенції та формування нових навичок подолання стресу. Психосоціальна допомога – це допомога, яка базується на здоровій частині людини та спрямована на посилення ролі громади, а також навчального закладу [3, 4].*

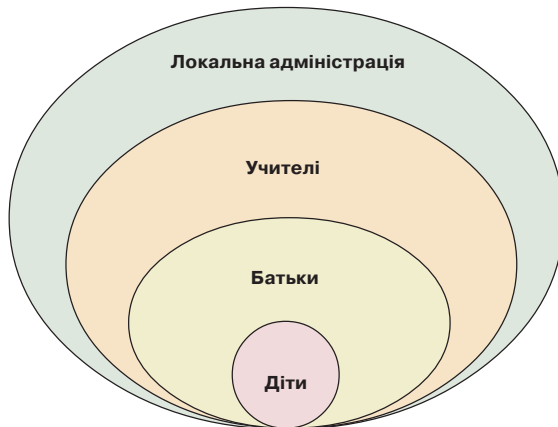


Рис. 5. Структура організованої допомоги дітям через дорослих

Перший рівень допомоги це:

- ✓ Основні послуги і безпека.
- ✓ Фізичні потреби (догляд за станом здоров'я, водопостачання, санітарія, розподіл продовольства і харчування, житло).
- ✓ Первинна інформаційна підтримка (щодо доступних різних форм допомоги і сервісів, особливостей впливання стресу на дорослу людину та дитину, про базові принципи самодопомоги).
- ✓ Спрямованість на відновлення благополуччя всіх постраждалих від кризи, з урахуванням психологічного благополуччя.

На цьому рівні задіяна школа загалом як безпечне середовище для розвитку дитини. Важливу роль тут відіграє адміністрація школи, яка формулює запит до шкільного психолога щодо організації заходів для соціальних працівників та вчителів зі створення безпечного простору та психосоціальної підтримки дітей в умовах навчального процесу.

Другий рівень допомоги це:

- ✓ Активізація спільноти і підтримка сім'ї.
- ✓ Відновлювання соціальних зв'язків, підтримка взаємодопомоги та творчої активності.
- ✓ Допомога у відновлюванні звичного режиму дня родини та дітей.
- ✓ Створення безпечного простору для ігор і відпочинку дітей та родини взагалі.
- ✓ Інформаційна підтримка батьків у засобах допомоги дітям, в розумінні поведінки дітей під час кризи.
- ✓ Допомога тим, хто постраждав, пережити втрату близьких; адаптувати постраждалих до життєвих обставин через підсилення ролі родини та громади. Підтримка сімейних і обштинних мереж.

На цьому рівні важлива роль вчителя, який надає неспеціалізовану психосоціальну допомогу в супроводі шкільного психолога.

Третій рівень допомоги це:

- ✓ Сфокусована персональна неспеціалізована підтримка.
- ✓ Базова лікарська допомога.

- ✓ Базова емоційна та практична підтримка соціальних працівників, волонтерів, психологів та ін.
- ✓ Перша психологічна допомога.
- ✓ Програми групової психосоціальної підтримки у школах та громадах.
- ✓ Ризик розвитку серйозних психічних розладів.

На цьому рівні вчитель перенаправляє дитину до шкільного психолога, який надає сфокусовану неспеціалізовану підтримку у вигляді групової або індивідуальної інтервенції.

Четвертий рівень допомоги це:

- ✓ Спеціалізовані послуги для частини населення, яка дуже сильно реагує на кризу.
- ✓ Спеціалізовані послуги, включаючи професійну психологічну, психотерапевтичну та психіатричну допомогу.
- ✓ Персональний професійний супровід постраждалих та спеціалізовані заходи щодо їхньої реінтеграції у суспільство.

На цьому рівні шкільний психолог здійснює перенаправлення до вузьких спеціалістів (невролога, психотерапевта, психіатра) по спеціалізовану допомогу.

Рівні надання соціальної, педагогічної, психологічної допомоги постраждалим показано у вигляді піраміди (Рис. 6).

Метою координації діяльності та взаємодії працівників навчального закладу під час надання допомоги дітям, які пережили травмуючу подію, є впровадження ефективного механізму координації діяльності та взаємодії педагогічних працівників і адміністрації навчальних закладів, інших органів, установ та організацій для створення належних організаційних умов забезпечення захисту прав та надання психосоціальної допомоги зазначеній категорії дітей.

Особливо треба зазначити, що механізм перенаправлення потрібно включати в систему турботи про дитину загалом, підтримуючи безпечний простір розвитку. Важливо, щоб цей процес не був надмірно інтрузивним.

За дослідженнями зарубіжних авторів, оцінювання може бути травматичним для дитини, якщо воно здійснюється лише як скрінінг. Вчителю слід бути дуже обережним в оцінюванні, пам'ятати

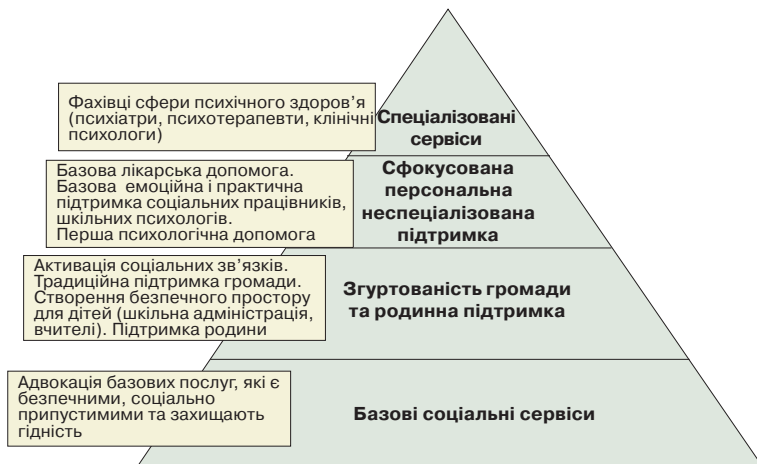


Рис. 6. Рівні надання соціальної, педагогічної, психологічної допомоги постраждалим (Mike Wessells, 2014)

про конфіденційність, турбуватися щодо емоційного здоров'я дитини та включати додаткові ігрові методи в процес навчання загалом для всіх дітей, щоб уникати стигматизації учнів та створювати безпечний простір розвитку для кожного.

Використана література та рекомендовані джерела

1. Бочкор Н. П. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. — Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. — 84 с.
2. Сборник материалов по профилактике и психотерапии посттравматического стрессового расстройства у детей. — ПАДАП, 2014. — 122 с.
3. TENTS Project Partners. The TENTS Guidelines for Psychosocial Care following Disasters and Major Incidents [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.tentsproject.eu>. — Назва з екрана.
4. Inter-Agency Guide to the Evaluation of Psychosocial Programming in Humanitarian Crises. — New York : United Nations Childrens Fund. UNICEF, 2011.
5. Перша психологічна допомога : настанови для роботи на місцях [Електронний ресурс]. ВООЗ/WHO. — 2011. — Режим доступу: http://www.who.int/mental_health/publications/guide_field_workers/en/index.html. — Назва з екрана.
6. Наставови щодо альтернативної допомоги дітям [Електронний ресурс]. ООН. — 2010. — Режим доступу: <http://resourcecentre.savethechildren.se/library/united-nations-guidelinesalternative-care-children>. — Назва з екрана.

4.2. Алгоритм

1. Створення учителем безпечного навчального та виховного середовища, де діти мали б можливість для всебічного розвитку та спілкування з однолітками та дорослим-наставником. Спостереження педагога/класного керівника за класним колективом та окремими дітьми під час уроку та позаурочної діяльності в умовах підтримуючого середовища.

2. За результатами спостереження виявлення педагогом/класним керівником дитини, яка має ознаки психоемоційних та/або поведінкових ускладнень/труднощів.

3. Звернення педагога до практичного психолога навчального закладу для отримання консультації щодо виявлених під час спостереження ознак емоційних/поведінкових труднощів дитини. Під час особистої консультації педагог заповнює анкету з описом виявлених поведінкових/психоемоційних проявів та форму запиту на роботу спеціаліста психологічної служби.

4. Практичний психолог, отримавши запит від педагога, обговорює і уточнює деталі запиту й ухвалює рішення про його обґрунтованість і подальше поглиблене вивчення психологічного стану дитини.

5. Практичний психолог звертається до батьків (опікунів) для отримання письмового погодження на здійснення додаткової психологічної оцінки поведінкового/психоемоційного стану дитини, і в разі необхідності отримання згоди батьків (опікунів) на її участь у програмі підвищення стресостійкості. У разі відмови батьків (опікунів) здійснювати психологом оцінки психологічного стану дитини, вони повідомляють про це письмово. Працівнику психологічної служби необхідно провести бесіду з дитиною для отримання від неї усної згоди на співпрацю щодо покращення емоційного стану та поведінкових проявів.

6. Після отримання психологом згоди від батьків (опікунів) дитини та бесіди з дитиною спеціаліст проводить психодіагностичний зріз за методиками SDQ та CRIES-8.

7. Практичний психолог аналізує результати дослідження, заносить їх у картку індивідуального супроводу учня. За результатами психологічного дослідження окреслюються подальші шляхи супроводу дитини:

7.1. Якщо за результатами психологічного дослідження за методикою SDQ у дитини виявлені деякі або значні труднощі за шкалами «просоціальна поведінка», «емоційні проблеми» та «проблеми з однолітками», практичний психолог:

- ✓ складає діагностичний висновок на дитину;
- ✓ повідомляє результати діагностики учню та батькам, роз'яснюючи причини, які могли призвести до поведінкових та емоційних ускладнень, надає поради батькам та учню щодо успішної соціалізації та гармонійного розвитку;
- ✓ надає рекомендації педагогу та батькам на здійснення самостійної педагогічної психосоціальної підтримки дитини, створення безпечного підтримуючого середовища;
- ✓ окреслює шляхи, за допомогою яких учитель може надавати педагогічну допомогу дитині та батькам; спільно з адміністрацією, соціальним педагогом та класним керівником складає програму подальшого педагогічного супроводу дитини, залучення її до різних форм соціальної активності;
- ✓ рекомендує методичну та іншу літературу, яка містить поради для батьків та учителів щодо підвищення стресостійкості дитини, створення умов для гармонійного розвитку;
- ✓ здійснює супервізійну підтримку учителя, який педагогічно підтримує дитину.

7.2. Якщо за результатами психологічного дослідження за методикою SDQ у дитини виявлені деякі або значні прояви за шкалою «поведінкові ускладнення» та «гіперактивність», а за методикою CRIES-8 сума балів дорівнює або перевищує 17 (тобто у дитини є ознаки травматичного досвіду), практичний психолог використовує тактику, яка пропонується нижче.

Тактика психолога зводиться до вирішення таких завдань:

- ✓ Складання діагностичного висновку на дитину із занесенням результатів до індивідуальної картки.
- ✓ Проведення бесіди з дитиною, батьками та педагогом за результатами діагностики, повідомлення результатів дослідження в межах Етичного кодексу психолога.
- ✓ Включення дитини до програми підвищення стресостійкості з визначенням індивідуального або групового формату

роботи, з наданням переваги груповому формату відповідно до її віку.

- ✓ Консультаційний супровід батьків та педагога з метою надання рекомендацій щодо створення підтримуючого середовища, визначення динаміки змін у дитини.
- ✓ Спостереження за дитиною під час уроків та в позаурочний час із зазначенням динаміки змін у поведінці та емоційному стані дитини.
- ✓ Поради батькам та педагогам щодо залучення дитини до різних активних заходів.

8. Здійснення програми підвищення стресостійкості в індивідуальній та/або груповій формі.

9. Після завершення корекційної програми підвищення стресостійкості практичний психолог проводить з дитиною повторний психодіагностичний зріз, використовуючи SDQ та CRIES-8 для оцінки ефективності попередньої психологічної інтервенції. Дані записуються в особовій картці й фіксується висновок про динаміку емоційного та поведінкового стану дитини.

10. У разі покращення результатів повторної діагностики та психологічних проявів у поведінці та/або емоційній сфері дитини психолог надає узагальнений зворотний зв'язок педагогу та батькам у формі консультації та конкретних рекомендацій щодо подальшої підтримки.

11. За відсутності змін або погіршенні результатів діагностичного дослідження, поведінкових та емоційних труднощів практичний психолог інформує щодо проведеної психологічної інтервенції та надає батькам консультації щодо інших можливостей отримання спеціалізованої психологічної допомоги поза школою (у невролога, дитячого психіатра, психотерапевта). У разі згоди батьків на подальше перенаправлення психолог формулює запит до відповідного спеціаліста, допомагає у встановленні контакту батьків/дитини з ним/нею та обговорює зі спеціалістом шляхи психологічної підтримки дитини психологічною службою навчального закладу.

Додаток 1

Ознаки, на які необхідно звернути увагу педагогу, спостерігаючи за дітьми під час навчального процесу та в позаурочний час

Прояви травматичного стресу в дітей та підлітків

Зазвичай дитина реагує на стрес доволі гостро, через що і виникають емоційні та поведінкові проблеми. Ознаками того, що вона переживає стресовий стан, є такі розлади:

фізичні — порушення сну (від безсоння до постійної сонливості), порушення апетиту (від відмови від їжі до постійного відчуття голоду), постійні скарги на головний біль, біль у ділянці серця, нудоту; періодичні травми, надмірна незграбність, нервові тики (сіпання повік, часте ковтання, смикання, куйовдження волосся тощо), поява шкідливих звичок, нетримання сечі, нечітка дикція або заїкання, швидка втомлюваність;

емоційні — надмірна стурбованість своїм здоров'ям, невмотивовані спалахи гніву, подразливість, небажання спілкуватися з друзями (замкненість, відчуженість від оточення), схильність до перфекціонізму (педантизм, максималізм під час виконання домашніх обов'язків, навчальних завдань, доручень, потреба в постійному схваленні), зниження самооцінки;

когнітивні — байдужість, відсутність інтересу до усього, труднощі з концентрацією уваги (нездатність зосереджуватися на конкретному предметі), зниження рівня успішності навчальної діяльності;

поведінкові — повернення до поведінкових форм більш раннього віку, жорстоке поводження з тваринами та/або людьми, крадіжки, утечі з дому, вандалізм, постійна і безпричинна брехня, уживання психоактивних речовин, значне підвищення рухової активності, метушливість або, навпаки, — завмирання у часі та просторі [2].

Деструктивні прояви в поведінці дітей

Травмовані учні можуть проявляти в класі дратівливість і агресивну поведінку. Вчителям буває особливо важко з такими дітьми. Однак така поведінка є нормальною посттравматичною стресовою реакцією. Вона може бути також реакцією на специфічні нагадування про втрату. Наприклад, учень, який втратив близького друга, може проявляти занепокоєння, коли інші учні говорять про особисті стосунки.

Деякі діти молодшого віку бувають агресивнішими в іграх. Важливо пам'ятати, що багато з них пережили травму, що набагато переважає за

своїм рівнем їхню здатність зрозуміти і впоратися з пережитим. Діти можуть почати відтворювати агресію у своїй творчості. Часто це засмучує дорослих. Втім це нормальна реакція для дітей, які тим самим повідомляють про свою поінформованість про події навколо них. Якщо гра не є по-справжньому агресивною, варто спокійно ставитися до таких проявів. Поговоріть з дітьми про їхню творчість, про ті емоції, які ви побачили. Цікавтеся самопочуттям дітей.

Один із способів контролювати агресивну, деструктивну поведінку — усвідомлювати її причини. Водночас ви можете спробувати допомогти своїм учням зрозуміти, чому вони проявляють агресію в певній ситуації. Можна запропонувати такому учневі зустрітися після уроків, щоб наодинці поговорити про те, що його турбує і викликає злість. Поясніть дитині, що з ним відбувається, і розкажіть про способи контролю за своєю поведінкою [1].

Якщо ж агресивна поведінка не зникає, такому учневі може знадобитися спеціалізована допомога.

Депресивні настрої у поведінці дитини

Депресія проявляється у постійному пригніченому або дратівливому настрої, втраті апетиту, труднощах з концентрацією уваги, легкій стомлюваності, втраті інтересу до таких звичних видів діяльності, як навчання, спорт, хобі, спілкування з друзями. Депресія може стати причиною неуспішності дитини у школі, викликати соціальну ізоляцію. Учні середніх та старших класів можуть вживати алкоголь та психоактивні препарати, демонструвати під час уроків та перерв неконтрольовану емоційну поведінку.

Учень, який знаходиться у депресивному настрої, може відчувати власну непотрібність або провину, відчувати безнадійність та нездатність щось змінити. Іноді в нього з'являються думки про суїцид. Якщо ви помічаєте за окремими натяками і зауваженнями, роздумами, розмовами, що підліток думає про самогубство, потрібно поставитися до цього вкрай серйозно. Тому дуже важливо встановити з дитиною довірливі стосунки, аби вона могла поділитися своїми можливими думками про суїцид. Таким учням може знадобитися спеціалізована допомога.

Діти, які проявляють регресивну поведінку

Діти можуть бути більш неспокійними, перебуваючи окремо від батьків, членів сім'ї чи вчителів. Вони можуть бути менш незалежними в тому, що роблять, можуть «прилипати» до когось та іноді відчувати труднощі у відвідуванні школи. Навіть підлітки можуть проявляти таку, здавалося б, невластиву для свого віку поведінку. Батьки можуть посилювати цю реакцію, оскільки іноді надмірно прив'язані до своїх дітей після

перенесеної травми. Один із способів впоратися з регресивною поведінкою — запропонувати підлітку скласти план дій, щоб він таким чином міг сам керувати процесом свого повернення до нормального стану. При цьому слід розуміти, що такий план повинен бути гнучким і допускати час від часу затримки, зриви і регрес. Утримуйтеся від насмішок або суворой критики такої поведінки. Якщо ж регресивна поведінка не проходить або ви не бачите поліпшення, зверніться за спеціалізованою допомогою.

Надмірно замкнені або тихі діти



Такі діти не є проблемою у класі, проте вони можуть страждати від стресового або депресивного стану. Важливо помічати таких дітей і допомагати їм так само, як і агресивним. Їм може знадобитися допомога в тому, щоб вернутися до колишньої поведінки в класі та з друзями. Їм теж потрібні розрада й підбадьорення. Якщо таких учнів ігнорувати, вони стануть більш ізольованими, неуспішними у навчанні та втрачатимуть навички нормального соціального життя. Ви можете запропонувати їм зустрітися після уроків, аби обговорити те, що їх турбує. Необхідно звернутися до фахівця психологічної служби, якщо дитина відмовляється йти на контакт з учителем і брати участь у соціальному житті школи і класу [1].

Гіперактивні діти



Гіперактивні діти відрізняються відсутністю наполегливості у діяльності, що вимагає розумової зосередженості. Вони постійно відволікаються з однієї справи на іншу без доведення їх до кінця. Одночасно з цим відзначається неорганізована, нерегульована і надмірна активність, яку їм важко контролювати і стримувати, наприклад, під час уроку, на ігровому майданчику чи у шкільній їдальні.

Гіперактивні діти часто проявляють імпульсивність: вони діють без належних роздумів, здійснюють необачні, а іноді небезпечні вчинки, на уроках відповідають без дозволу, перебивають дорослих та дітей і не чекають своєї черги в іграх. Вони можуть опинитися в ізоляції, тому що інші діти їх не люблять. Їхні взаємовідносини з дорослими теж часто соціально розбалансовані, без звичайної передбачливості й стриманості.

Гіперактивність у підлітковому віці може проявлятися у неуважності, імпульсивності та внутрішньому відчутті неспокою, що може вплинути на рівень навчальних досягнень дитини.

Якщо педагог відзначає ознаки гіперактивності дитини у навчальній діяльності та соціальній сфері, необхідно звернутися до спеціаліста психологічної служби.

Додаток 2**Форма перенаправлення: адміністрація навчального закладу/вчитель**

ПІБ учня: _____

Ваше ім'я: _____

Ваш статус щодо учня: _____

Категорія проблеми (будь ласка, опишіть):

- навчання:
- поведінка:
- стосунки з іншими:
- емоційні проблеми:
- фізичне здоров'я:
- проблеми в родині:
- інше:

Поведінка, яка викликає занепокоєння (будь ласка, відмітьте всі необхідні варіанти):

- пережив травмуючу подію
- нічні кошмари, нав'язливі спогади
- тривога, страх і переміни настрою
- непосидючий або легко збуджується
- уникає нагадувань про травму
- агресивний
- сексуалізовані ігри або поведінка
- складнощі з концентрацією
- дуже багато говорить
- підскакує на стільці та постійно рухається
- перебиває та «вистрілює» відповіді
- неуважний, забудькуватий, розсіяний
- дезорганізований, робить помилки через недбалість
- дратується, ображає інших
- б'ється й агресивно поводить
- постійно сперечається і поводить зухвало
- сумний, похмурий або зміни настрою
- почуття втрати надії, негативне очікування від майбутнього
- низька самооцінка, негативне ставлення до себе
- складнощі з концентрацією
- знижена зацікавленість до прояву активності
- низька або знижена мотивація

- усамітнений, не спілкується
- кричить на інших, грубий
- боязливий і тривожний
- надто стурбований
- безсоння, поганий сон
- неспокійний, на межі
- специфічні страхи, фобії
- складнощі з концентрацією
- упертість
- виглядає розгубленим

Як часто проявляється така поведінка? (наприклад, декілька разів на день; 1-2 рази на тиждень).

Як довго існує така поведінка? (наприклад, декілька тижнів, кілька місяців).

Як ви думаєте, що може допомогти учню покращити свій стан?

Адапована форма: Los Angeles Unified School District School Mental Health Referral Form, available at: <http://achieve.lausd.net/Page/7249>



Додаток 3**Поінформована згода на проведення психологічного дослідження та участі в корекційній програмі підвищення стресостійкості**

Я, _____ р. н.

(законний представник дитини)

батько/мати _____

(прізвище, ім'я, по батькові дитини) (школа, клас)

даю добровільну згоду на проведення психологічного дослідження практичним психологом навчального закладу

_____ (психолог навчального закладу)

Мені повідомили тематику і мету тестування, і я не маю заперечень щодо порядку його проведення.

Мені роз'яснили права моєї дитини під час тестування:

- 1) психологічне тестування дитини буде проведене тільки після письмової згоди батьків;
- 2) результати психологічного тестування конфіденційні, не розголошуються і будуть доступні тільки практичному психологу;
- 3) у процесі психологічного тестування дитина має право відмовитися відповідати на певні запитання або взагалі відмовитися від подальшої участі в дослідженні;
- 4) перед початком психологічного тестування моя дитина буде ознайомлена з тематикою запитань, які будуть їй поставлені.

Після завершення тестування педагогу та адміністрації видаються лише рекомендації щодо роботи з дитиною. Батьки мають право ознайомитися з результатами тестування.

Практичний психолог за результатами тестування може запропонувати дитині добровільну участь у програмі підвищення стресостійкості, яка складається із 7-8 зустрічей.

1. Тематика занять:

Тема 1. Встановлення контакту.

Тема 2. Вивчення потреб.

Тема 3. Навчання керування емоціями.

Тема 4. Навички вирішення конкретних проблем.

Тема 5. Підсилення ролі позитивної активності.

Тема 6. Навчання позитивному мисленню.

Тема 7. Відновлення соціальних контактів.

2. Зустрічі проходять переважно у груповій формі в позаурочний час або на «годині психолога» один раз на тиждень. Тривалість зустрічей становить 1-1,5 години.

3. До групи входять діти, які мають приблизно однаковий вік та схожі емоційні/поведінкові особливості.

4. Дітям пропонуються ігрові форми взаємодії, арт-терапевтичні методи, дискусії та бесіди, під час яких дитина може відчувати складні емоційні переживання (сум, тривогу, печаль), пов'язані зі складними подіями її життя. Впродовж курсу дитина вчиться опановувати свої почуття. Ми стараємося бути уважними до кожної дитини, з турботою ставимося до її почуттів. Програма побудована так, що допомагає справлятися із сильними почуттями, що зумовлює покращення психологічного стану дитини і навчає переносити цей досвід у реальний світ.

5. Ефективність цієї програми підтверджено експериментально. Дослідження НаУКМА показали високий рівень ефективності курсу та покращення емоційного стану дітей. Програма затверджена Міністерством освіти і науки та рекомендована до впровадження практичними психологами, як безпечна для дитини.

6. Дитина має право відмовитися від участі у програмі підвищення стресостійкості на будь-якому етапі роботи.

Рішення щодо проходження моєю дитиною психологічного тестування та за необхідності участі у програмі підвищення стресостійкості ухваляю добровільно, без примусу і тиску з будь-якого боку [1].

Дата _____ підпис _____ ПІБ _____

Додаток 4

Рекомендації щодо ведення психологом бесіди з дитиною після отримання запиту від педагога та згоди батьків (опікунів) на здійснення психологічного супроводу

Працівник психологічної служби може запросити на зустріч дитину, стосовно якої надійшов запит від адміністрації, педагога чи класного керівника. Зустріч бажано проводити в кабінеті психолога або окремому приміщенні.

Бесіда — це порівняно вільний діалог між дитиною та психологом на певну тему. Бесіда, зазвичай, не обмежена в часі та, часто, важко вкладається в означену тему, тому вимагає особливої чуйності й гнучкості, вміння слухати і водночас вести її відповідно до плану, розумітися на емоційних станах дитини-співрозмовника, реагуючи на їх зміни, фіксувати зовнішні прояви (жести, міміку), бачити підтекст спілкування. Тут велику роль грає вступне слово і перші запитання психолога, які мають викликати у дитини довіру і бажання співпрацювати [3]. Рекомендується починати розмову з нейтральних запитань, спираючись на передбачену двосторонню згоду. Дитина повинна побачити в особі психолога людину, що прагне її зрозуміти, не критикує, не засуджує. Після встановлення первинного контакту варто познайомити дитину з темою сьогоднішньої розмови, уникаючи таких висловів, як: «важка поведінка», «порушення», «скарга», «травмований» тощо.

Основною метою бесіди з дитиною — є отримання повного обсягу інформації про те, як дитина розуміє свій емоційний та поведінковий стан під час спонтанної розповіді та підтвердження згоди від дитини на подальшу співпрацю із психологом.

Під час розмови фахівець має сидіти поруч із дитиною, а не за столом; спілкуючись з дитиною, необхідно демонструвати повагу до неї, намагатися створити атмосферу довіри.

Наприкінці бесіди варто емоційно підтримати дитину, подякувати за бесіду, не зважаючи на отримані результати.

У разі згоди дитини на подальшу роботу психолог домовляється про час наступної зустрічі. За потреби, з дитиною можна обговорити тему наступної зустрічі.

Необхідно пам'ятати, що працівник психологічної служби повинен дотримуватись принципу конфіденційності щодо дитини, не розголошуючи деталі їхньої бесіди, особливо у межах навчального закладу.

Використана література

1. *Богданов С.* Психосоциальная поддержка в кризисной ситуации : метод. пособ. для педагогов / С. Богданов, О. Залеская. — К. : Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Всеукраинский союз молодежных общественных организаций, «Христианская ассоциация молодых людей Украины» (УМСА Украины), 2015. — 76 с.
2. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти : метод. посіб. / [упоряд. : Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук]. — Чернівці : Технодрук, 2014. — 133 с.
3. *Шакурова М. В.* Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. для ВУЗов. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

ГЛОСАРІЙ ОСНОВНИХ ТЕРМІНІВ І ПОНЯТЬ

Термін, поняття	Трактування, основний зміст поняття, джерело
Адаптація	пристосування (поведінка), при звичаєння (приймання), зміна ставлення (комунікація). <i>Бенеш Г.</i> Психологія: dtv-Atlas : довідник. — К. : Знання-Прес, 2007. — С. 16.
Альтруїзм	система ціннісних орієнтацій особи, за якою центральним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини або соціальної спільноти. <i>Крайг Г.</i> Психология развития / Крайг Г., Бокум Д. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005 — С. 820.
Аутосимпатія	схвалення себе загалом і в суттєвих деталях, довіра до себе і позитивна самооцінка. <i>Столин В. В.</i> Самосознание личности. — М. : Издательство Московского Университета, 1983.
Базова довіра	почуття довіри в дитини, що формується завдяки такому поводженню з нею матері, яке, по суті, складається з чуйної турботи про індивідуальні потреби дитини і виразного відчуття, що вона сама — та людина, якій можна довіряти; завдяки цьому в дитини закладається основа для почуття «все добре». <i>Эриксон Э. Г.</i> Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев]. — 2-е изд., перераб. и дополн. — СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.
Біоекологічна модель	концепція, за якою розвиток людини — «це динамічний, реципрокний процес, що йде у двох напрямках, початок якого обумовлений генетичним фундаментом і який розгортається в результаті взаємодії з безпосереднім оточенням. В першу чергу безпосереднє оточення — це члени сім'ї. <i>Крайг Г.</i> Психология развития / Крайг Г., Бокум Д. — 9-е изд. — СПб. : Питер, 2005 — С. 97.
Впевненість	тверда віра в когось/щось, або переконання, почуття впевненості у своїх силах. <i>Ожегов С. И.</i> Словарь русского языка / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. — М. : Русский язык, 1988. — С. 671.

Впевнена в собі людина	<p>тверда, непохитна, не сумнівається у своїх силах і можливостях.</p> <p><i>Ожегов С. И.</i> Словарь русского языка / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. — М. : Русский язык, 1988. — С. 671.</p>
Впевненість у собі	<p>1. Враховування людиною своїх можливостей як адекватних тим завданням, які стоять перед нею у житті, і таких, які вона ставить перед собою.</p> <p><i>Психологический словарь</i> / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова]. — М. : Педагогика, 1983. — С. 376.</p> <p>2. Матриці чуттєво-емоційно-мотиваційного переживання є суб'єктом своїх реальних можливостей, які можуть бути еквівалентними тим завданням, які й ставить перед собою суб'єкт в умовах екзистенції буття.</p> <p><i>Психотерапевтическая энциклопедия</i> / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. — СПб. : Питер, 1998. — С. 42.</p>
Впевненість у собі в міжособистісних стосунках	<p>здатність індивіда висувати і втілювати в життя власні завдання, потреби, досягнення, бажання, інтереси, почуття тощо щодо свого оточення.</p> <p><i>Минутко В. Л.</i> Справочник психотерапевта. Спутник врача. — СПб. : Питер, 2002. — С. 448.</p>
Група	<p>1. Об'єднання осіб з певними соціально-психологічними ознаками.</p> <p><i>Бенеш Г.</i> Психология: dtv-Atlas : довідник / Г. Бенеш. — К. : Знання-Прес, 2007. — С. 18.</p> <p>2. Певна кількість осіб (не менше трьох), зв'язаних системою відносин, які регулюються інститутами, що сповідують певні спільні цінності, відділену від інших спільно певним принципом виокремлення.</p> <p><i>Щепанський Я.</i> Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский. — М. : Прогресс, 1969. — С. 117–118.</p> <p>3. Двоє або більше осіб, які взаємодіють один з одним, впливають один на одного довше кількох миттєвостей і сприймають себе як «ми».</p> <p><i>Майерс Д.</i> Социальная психология / Д. Майерс. — СПб. : Издательство «Питер», 1999. — С. 356.</p>
Дебрифінг	<p>форма кризової інтервенції; особливим чином організована і чітко структурована робота в групах з людьми, які спільно пережили катастрофу або трагічну подію; полягає у детальному обговоренні пе-</p>

режитого (вражень, спогадів); проводиться якомога раніше після події, іноді через кілька годин або днів після трагедії.

Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во «Эксмо», 2005. — 960 с.

Делінквентна поведінка

походить від латинського *delinquens* — «зловмисний вчинок» — і позначає протиправну поведінку особистості — дії конкретної особистості, що відхиляються від встановлених у певному суспільстві й в конкретний час законів, що загрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку та кримінально карані у крайніх своїх проявах.

Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособ. / Е. В. Змановская. — 3-е изд., исп. и дополн. — Москва : Академия, 2007. — 288 с. — («Высшее профессиональное образование. Психология»).

Депресія

психічний розлад, що характеризується сумним, спустошеним чи дратівливим настроєм, супроводжується соматичними та когнітивними змінами, які суттєво впливають на якість життя людини.

Климчук В. О. Мотиваційно-дискурсивна фасилітація у практиці психологічної допомоги при депресії травматичного генезису / В. О. Климчук // Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій : зб. статей // [за ред. Т. М. Титаренко]. — К. : Міленіум, 2015. — С. 14–25.

Емоційний стрес

феномен, що виникає при порівнянні вимог, які пред'являються до особистості, з її здатністю впоратися з цими вимогами.

Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во «Эксмо», 2005. — С. 79.

Ефективність особистості

1. Термін американського психолога А. Бандури, що позначає як почуття самоповаги і власної гідності, так і реальну компетентність (здатність, вміння) особистості вирішувати життєві проблеми. (Синонім самоефективності.)

2. Інтегральна здатність бути компетентним, відповідати вимогам середовища. В рамках адлерівського підходу виділяється мотив ефективності, який

стимулює дитину долати почуття неадекватності й неповноцінності, спонукає до спроб стати компетентним.

Большой психологический словарь / [под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. — СПб. : Питер, 2004. — 632 с.

**Згуртованість
групова**

1. Ступінь інтеграції групи, колективу; включає рівень ціннісно-орієнтаційної єдності, міцність міжособистісних відносин і узгодженість поведінки членів групи, колективу в основних сферах діяльності.

Краткий словарь по социологии. — М. : Политиздат, 1988. — С. 378.

2. Ступінь пов'язаності, єднання членів групи.

Психологический словарь. — М. : Педагогика, 1983. — С. 352.

**Зона найближ-
чого розвитку**

відстань між рівнем актуального (що дитина може зробити сама) і потенційного (що дитина може зробити за допомогою дорослого) розвитку дитини.

Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984.

Інтервізія

«інтерколегіальний», або «міжколегіальний» метод роботи у групі рівних за досвідом і статусом спеціалістів, що здійснюється під керівництвом ведучого інтервізії. Інтервізію можна визначити як взаємну консультацію або обмін досвідом між колегами. Інтервізія фокусується на поліпшенні роботи персоналу, соціальної роботи.

Траутманн Ф. Руководство по проведению интервизии [Электронный ресурс] : Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности / Ф. Траутманн. — 2010. — Режим доступа: https://www.unodc.org/documents/balticstates/Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines_RU.pdf. — Назва з екрана.

Криза

ситуація емоційного й розумового стресу, що вимагає значної зміни уявлень про світ і себе за короткий проміжок часу.

Кризова психологія : навч. посіб. / [за заг. ред. проф. О. В. Тімченка]. — Х. : НУЦЗУ, 2010. — С. 12.

Ментальне контрастування	<p>найкращий спосіб заохотити людей до дії — запропонувати їм мріяти, а тоді показати реальність, яка заважає ці мрії здійснювати.</p> <p><i>Еттінген Г.</i> Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Г. Еттінген. — К. : Наш формат, 2015. — С. 73.</p>
Мережа соціальних контактів	<p>поняття мережі соціальних контактів включає як людей, так і характер стосунків між ними.</p> <p><i>Клефбек Ю.</i> Теоретические основы работы с сетью социальных контактов. — Сеть социальных контактов: мобилизация социального окружения детей и семей в кризисной ситуации [Электронный ресурс] / [ред. Наталия Власова, Бритта Хольмберг, Наталия Снурникова]. — М., 2005. — Режим доступа: http://pdugra.ru/Bank/Bank_deti/013.pdf. — Назва з екрана.</p>
Моббінг	<p>ескалація конфлікту на робочому місці, в якому співвідношення сил складається не на користь однієї із сторін. Ця сторона конфлікту систематично зазнає ворожих нападів, які виникають часто або протягом тривалого проміжку часу і можуть завдати шкоду людині та її роботі.</p> <p><i>Колодей К.</i> Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Колодей К. — Харьков : Гуманитарный Центр, 2007. — С. 20.</p>
Мрійництво	<p>приємний процес, що дозволяє нам подумки реалізувати наші бажання, але водночас він поглинає енергію, яка потрібна для важкої праці, скерованої на розв'язання проблем у реальному житті.</p> <p><i>Еттінген Г.</i> Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Г. Еттінген. — К. : Наш формат, 2015. — С. 10.</p>
Набута безпорадність	<p>1. Безнадія і покірність, яку набувають у випадку, коли людина або тварина не відчуває можливості контролю над неприємними подіями, що повторюються.</p> <p><i>Майерс Д.</i> Социальная психология / Майерс Д. — СПб. : Издательство «Питер» : 1999. — С. 678.</p> <p>2. Психічний стан, а також фіксована форма поведінки людини, в основі яких лежить стійке переконання у наперед визначеності результатів поведінки зовнішніми факторами, а не власними зусиллями і діями.</p>

Карлов А. В. Психология менеджмента // Словарь основных терминов. — М. : Гардарик, 2005.

3. Особливість поведінки, яку набувають при систематичному негативному впливові, якого не можна уникнути.

Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 512 с.

Оптимізм

світосприймання, перейняте бадьорістю, життєрадісністю, твердою вірою у краще майбутнє, в успіх. Протилежне — песимізм.

Словник іншомовних слів. — Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974. — С. 483.

Педагогічне спілкування

спілкування педагога з учнями на уроці або в позаурочній взаємодії, яке має певні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншу психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу.

Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев ; [под ред. М. К. Кабардова]. — 2-е изд., перераб. и дополн. — М.—Нальчик, 1996. — 96 с. — («Библиотека психолого-педагогической литературы»).

Песимізм

світовідчуття, пройняте відчаєм, зневірою в майбутньому.

Словник іншомовних слів. — Київ : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1974. — С. 517.

Позитивне мислення

1. Філософський підхід до життя, за яким оптимістична диспозиція людини в будь-якій життєвій ситуації притягує позитивні зміни і збільшує досягнення. Positive mental attitude. — Wikipedia [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Positive_mental_attitude. — Назва з екрана.

2. Тип християнської думки, пов'язаний з іменем Нормана Вісента Піла (1898–1993), який зауважував, що оптимістичний хід думки щодо проблеми може принести благотворні результати, оскільки Бог бажає людям найкращого.

Вестминстерский словарь теологических терминов. — М. : «Республика», Мак-Ким Дональд К., 2004.

- Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)** порушення психіки в осіб, які перенесли екстремальні ситуації і отримали психічну травму. ПТСР часто виникають у постраждалих від стихійних лих (землетруси, повені), техногенних катастроф та соціогенних екстремальних ситуацій (пожежі, дорожньо-транспортні пригоди, бомбардування, перестрілки, тортури, напади, зґвалтування, викрадення терористами, насильство над дитиною, концентраційний табір).
Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко ; [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — С. 361.
-
- Прив'язаність** еволюційно (біологічно) зумовлена поведінкова система, спрямована на пошук і утримання дитиною близькості до матері (або іншого об'єкта) з метою підтримки безпеки і гарантії виживання. Прив'язаність становить основу (прототип) подальших стосунків дитини з іншими людьми, визначає весь подальший душевний психологічний устрій особистості: ставлення до світу, себе, різноманітні переживання, пізнавальні та творчі здібності й ін.
Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби ; [пер. с англ. В. В. Старовойтова]. — 2-е изд. — М. : Академический проект, 2004. — 232 с.
Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопр. психологии. — 1995. — № 3. — С. 139–150.
-
- Прийняття** прийняття іншої людини (дитини) — ставлення, за якого людина дозволяє іншому бути таким, яким він є, визнає його унікальність, не намагається змінити, не осуджує і не відштовхує за недоліки.
Рязанцева Е. Ю. Принятие как экзистенциальный ресурс / Ирина Юрьевна Рязанцева // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. — 2011. — № 3/LXXXXIX. — С. 75–79.
-
- Професійне вигорання** стан емоційного, фізичного та інтелектуального виснаження з відчуттям власної непридатності.
Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Електронний ресурс]. — Режим досту-

	пу: http://hr.qetu.net/pages/professional_noe_vygoranie_kak_lyudi_spravlyayutsya.html . — Назва з екрана.
Резилієнс	здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, наповненість особистими ресурсами. Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (ВООЗ), матеріали; WHO, training guide.
Саморегуляція	здатність людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення психічних процесів та своєї поведінки, а також регулювати свою активність та діяльність у бажаному напрямку. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://slovopedia.org.ua/58/53409/387821.html . — Назва з екрана.
Соціальна згуртованість	інтеграція групової поведінки в результаті соціальних зобов'язань, привабливості або «сил», які утримують членів групи в інтеракції протягом певного проміжку часу. Большой толковый социологический словарь (Collins). — Т. 2 (П-Я) / [пер. с англ.]. — М. : Вече, АСТ, 1999. — С. 247.
Соціальний контакт	процес встановлення соціального зв'язку; початковий етап взаємодії між індивідами або соціальними групами. Национальная экономическая энциклопедия [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://vocabulary.ru/termin/socialnyi-kontakt.html . — Назва з екрана.
Сприймання себе (само-сприймання)	процес орієнтування людини у власному внутрішньому світі в результаті самопізнання і порівняння себе з іншими людьми. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=848 . — Назва з екрана.
Стрес	стан психічної напруги, що виникає в людини <...> в найважчих, найскладніших умовах, як у повсякденному житті, так і за особливих обставин. Поняття стресу було введено канадським фізіологом Гансом Сельє (1936) під час опису адаптаційного синдрому.

Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко ; [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — С. 479.

Сумісність

міжособова взаємозамінність, узгодженість, згуртованість.

Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas : довідник. — К. : Знання-Прес, 2007. — С. 27.

Супервізія

метод індивідуального навчання, який проводить супервізор, спрямований на покращення роботи кожного члена команди, фокусуючись на конкретних особистих проблемах, що виникають під час роботи з клієнтами та взаємодії з іншими членами команди.

Траутманн Ф. Руководство по проведению интервизии [Электронный ресурс] : Управление Организации Объединенных Наций по наркотикам и преступности / Ф. Траутманн. — 2010. — Режим доступа: https://www.unodc.org/documents/balticstates//Library/PharmacologicalTreatment/IntervisionGuidelines/IntervisionGuidelines_RU.pdf. — Назва з екрана.

Травматичні ситуації

екстремальні кризові ситуації, що здатні викликати потужні негативні наслідки; ситуації загрози життя для себе або близьких; такі події значно порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу.

Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во «Эксмо», 2005. — С. 80.

Травматичний стрес

характерні переживання, результат особливої взаємодії людини і навколишнього світу; це нормальна реакція на ненормальні обставини, стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичайного людського досвіду. Коло явищ, що викликають травматичні стресові порушення, досить широке і охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному здоров'ю або образу Я.

Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Изд-во «Эксмо», 2005. — С. 80.

Фасилітація

розвиваючий освітній метод заохочення людей ділитися своїми ідеями, ресурсами і думками, а також мислити критично, аби визначити потреби і відшукати ефективні способи їх задоволення.

Насколько мы успешны? [Електронний ресурс] : посіб. по фасилітації, дополнение к Международным Стандартам качества для общественно-активных школ. — 2012. — Режим доступа: www.usmf.kiev.ua/scdeditions/172/1/. — Назва з екрана.

Щастя

1. Повне і тривале задоволення життям в цілому.

Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. М. Татаркевич. — М. : Прогресс, 1981. — С. 42.

2. Стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення й безмежної радості, яких знає хто-небудь.

3. Досягнення, успіх, удача.

Словник української мови : в 11 т. — Т. 11. — 1980. — С. 573.

Додаток.

ВПРАВИ ТА ІГРИ ДО ПРОГРАМ МОДУЛІВ 5, 6, 9

Вправи до модуля 5 «Оптимізм та позитивний настрій»

Вправа «Неуважне слухання».

Група ділиться на пари «оповідач» — «слухач». Оповідач протягом двох хвилин має розповісти слухачу історію про цікавий випадок зі свого життя або розказати про своє захоплення (хобі). Слухач має діяти відповідно до отриманої інструкції. Слухачам роздаються інструкції, надруковані на смужках паперу. Інструкції можуть бути восьми видів. Слухачі не повинні демонструвати зміст своєї інструкції оповідачу або розказувати про неї.

Інструкція слухачу № 1. Тоді як Ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Розглядайте кімнату і людей навколо та виглядайте спантеличеним.

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 2. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Перебивайте, розказуйте щось своє, не давайте оповідачу розповісти власну історію.

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 3. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Часто змінюйте тему.

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 4. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Займайтеся сторонніми справами (дзвоніть по телефону/пишіть СМС/чистіть взуття/ «шукайте» щось у себе в кишенях або сумочці).

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 5. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Давайте поради, про які вас не просили.

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 6. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Примушуйте особу розповідати історію в деталях (які стосуються делікатних питань або засмучують особу).

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 7. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Розповідайте про свої проблеми/розкажіть про проблеми якоїсь іншої особи.

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Інструкція слухачу № 8. Тоді як ваш співрозмовник розповідає свою історію, робіть таке:

✓ Засуджуйте і критикуйте співрозмовника: «Вам не слід було робити це/Ви все зіпсували/ Ви мене дивуєте. Всім відомо, що це слід робити інакше...»

Грайте свою роль протягом всієї взаємодії (2 хв.), навіть якщо вам це неприємно і видається нечемним.

Поради тренеру. Слід заготувати додаткові смужки з інструкціями, щоб вистачило на всіх «слухачів». Якщо кількість учасників непарна, то один із тренерів (якщо тренінг ведуть два тренери) може зіграти «слухача», склавши пару з учасником. Якщо заняття веде один тренер, то краще попросити учасника, якому не вистачило пари, спостерігати за роботою пар і поділитися своїми спостереженнями під час обговорення. Тренер слідкує за часом і просить пари припинити виконання вправи після двох хвилин. Можна зупинити вправу раніше, якщо тренер помітить, що кілька пар перестали спілкуватися. Після закінчення вправи кожному «слухачу» пропонується обійняти «оповідача» чи іншим зручним для себе способом висловити йому підтримку. Далі всі сідають у коло й «оповідачі» мають назвати інструкцію, яку отримав «слухач». Потім оповідачі описують почуття, які викликала у них поведінка «слухача». В свою чергу «слухачі» діляться своїми спостереженнями.

Пояснення моделі НТН

(Неприємності – Тлумачення – Наслідки) за А. Еллісом.

Модель НТН (англ., ABC) була введена психологом Альбертом Еллісом. Він вважав, що коли ми зустрічаємося з Неприємністю, то починаємо про це розмірковувати — і наші міркування формують Тлумачення. Часто на формування Тлумачень впливають ірраціональні переконання людини. Але після формування Тлумачення воно стає звичним і ми сприймаємо його як самоочевидне. А за Тлумаченням ідуть Наслідки. Те, про що людина думає тоді, коли справи йдуть погано, безпосередньо впливає на те, як людина себе почуває. Негативні думки провокують негативні почуття злості, страху, суму, спустошення, безнадії. Аби подолати ці почуття, треба усвідомити процес витлумачення неприємностей і замінити негативне тлумачення на позитивне. І передусім треба усвідомити свої нереалістичні переконання:

- ✓ *Ті, які заперечують існуючі факти* (наприклад, «Якщо я ставлюся до людей добре, то вони також повинні любити мене і поводитися зі мною добре», «Якщо я не складу цього іспиту, ніколи не зможу закінчити школу і в підсумку стану нікому непотрібною людиною»).
- ✓ *Нелогічні та суперечливі* (наприклад, «Оскільки я дуже хочу, щоб ти кохав мене, ти повинен кохати мене», «Якщо я провалюсь на співбесіді, то значить, я ні на що не здатний і ніколи не отримаю хорошої роботи», «Люди мають ставитися до мене добре, навіть якщо я недобрий і несправедливий до них»).
- ✓ *Які неможливо довести або спростувати* (наприклад, «Я приречений на вічні муки в пеклі, оскільки я завдав зло людям», «Я — особлива людина і завжди буду кращим, за що б не взявся», «Я володію чарівним даром змушувати людей робити те, що мені потрібно»).
- ✓ *Віра у відплату за добрі вчинки* (наприклад, «Я — хороша людина, і тому заслуговую успіху», «Я не зробив того, що мусив, тому приречений на страждання і невдачі на все життя»).
- ✓ *Віра в те, що ваші почуття здатні змінити інших людей* («Ти вчинив погано стосовно мене. Я серджуся на тебе і це примусить тебе поводитися краще», «Якщо я суворо засуджу себе за погані вчинки, наступного разу я так не вчиню»).

А. Елліс пропонує систематично аналізувати свої уявлення, виявляти нереалістичні, які ґрунтуються на хибних передумовах. Ось приклад його аналізу:

Ірраціональне переконання: «Я повинен подобатися людям, думка яких для мене важлива, якщо я їм не подобаюся, то це катастрофа!»

Аналіз: чи є це твердження реалістичним і заснованим на фактах? Очевидно — ні. У Всесвіті нема такого закону, який би стверджував, що мені мають симпатизувати люди, думку яких я вважаю особливо важливою для себе. А ось відповідно до закону імовірності має знайтися кілька людей, яким я симпатизую, але їм не подобаюся я. В тому, що я комусь не подобаюся, нема нічого жахливого чи катастрофічного. Якщо вже так сталося, то це може призвести до деяких незручностей для мене (але нічого особливо жахливого в цьому нема). Якщо ви не подобаєтесь людині, до якої ставитесь з великою пошаною, то цю подію не можна віднести навіть до надзвичайно поганих. Це просто помірна неприємність. Не можна сказати, що це погано в глобальному сенсі, — адже завжди буває гірше. Отже, це твердження не відповідає дійсності. Чи є це твердження логічним? — Ні, тому що з того факту, що я вважаю думки якихось людей дуже важливими для себе, ніяк не випливає, що я зобов'язаний цим людям подобатися. І навіть якщо я вважаю, що несхвалення цих людей завдає мені певні незручності, з цього не випливає, що відбулася катастрофа і все моє життя тепер перетвориться на суцільне жахіття. Те, що я комусь зразу не сподобався, може бути мені на користь. Адже я міг справити на цю людину хороше враження, а потім розчарувати її, і це було б значно гірше.

Чи є це переконання гнучким? Ні, тому що воно вимагає, аби всім людям, думка яких є важливою для мене, завжди і за будь-яких обставин я подобався, а це абсолютно неможливо.

Чи можна довести істинність чи хибність цього переконання? — Ні, я не можу довести, що якщо я усе робитиму добре, то існує всесвітній закон, відповідно до якого тим людям, думка яких для мене важлива, повинні схвалювати мене?

Якщо я дотримуватимуся цього переконання, то чи буде в мене обов'язково все добре? Ні, навпаки. Незалежно від того, скільки зусиль я докладу, щоб привернути людей на свою сторону, я можу легко зазнати невдачі. І якщо я при цьому вважатиму, що повинен подобатися людям, то мене очікує важка депресія. Дотримуючись переконання, що «важливим» людям маю завжди подобатися, я не зможу працювати так, щоб заслужити їхнє схвалення, і почну ненавидіти їх, себе і весь світ за те, що позбавлений того, на що, на мою думку, маю право [11].

Такий аналіз, на думку Елліса, є потужною протиотрутою від нещастя.

Порада тренеру. Бажано мати на аркуші фліпчарта схему аналізу ірраціонального переконання, яку пропонує Елліс. А саме: «Чи є це твердження реалістичним і заснованим на фактах?», «Чи є це переконання гнучким?», «Чи можна довести істинність чи хибність цього переконання?», «Якщо я дотримуватимуся цього переконання, то чи буде в мене обов'язково все добре?» У цьому випадку можна запропонувати учас-

никам тренінгу пригадати неприємну подію і виявити ірраціональне переконання, яке призвело до негативних переживань. Потім запропонувати комусь за його бажанням поділитися інформацією про подію, ірраціональне переконання та негативні емоції. Далі група за допомогою тренера аналізує це переконання за схемою.

Вправа «Повелитель погоди».

У парах одна людина грає роль «повелителя погоди», а інша — «місця погодних умов». Місце погоди стоїть або сидить, а «повелитель погоди» робить масажні рухи на спині, розказуючи історію про зміну погодних умов. Наприклад, «світить сонечко, ви відчуваєте приємне тепло (легкі дотики «повелителя»». З'являється вітерець, він дме все сильніше («повелитель» робить динамічні кругові рухи по всій поверхні спини), небо темнішає, починається дощик («повелитель» пальцями легко б'є по спині), дощ посилюється, починається злива (рухи стають енергійнішими). Поступово природа заспокоюється (легкі, заспокійливі, лагідні рухи), з'являється сонечко («повелитель» ніжно гладить спину «місця погоди»). Після виконання вправи учасники пари міняються ролями і вправа повторюється.

Поради тренеру. Після поділу на пари і розподілу ролей тренер або демонструє виконання вправи на добровольцеві, або пропонує виконати вправу спочатку під його керівництвом (він розказує історію), а потім передає ініціативу «повелителям погоди», заохочуючи до творчих і гумористичних видозмін історії.

Вправа «Звернення до зовнішнього голосу».

Вправа базується на тому, що нам легше сприймати й обговорювати критику на свою адресу тоді, коли її джерело — нейтральна сторона (а не зацікавлена).

Учасники працюють у парах. Спочатку кожному слід згадати неприємність, наслідком якої були негативні переживання. (Учасників попереджають, що потрібно вибирати таку неприємну подію, якою вони готові поділитися з партнером.) Потім кожен учасник записує думки, які його лякали, бентежили в цій історії (можливо, учасник не пам'ятає, що його непокоїло саме в той момент, але він легко може згенерувати свої типові страхи в подібних ситуаціях). Потрібно записати не менше ніж п'ять страхів. Після завершення цієї частини роботи один із учасників передає свої записи партнеру і той зачитує першу бентежну думку. Учасник має докладно спростувати її. (Можна спиратися на схему аналізу ірраціонального переконання за А. Еллісом.) Потім така сама робота проводиться з наступними думками. Коли переданий список неприєм-

них думок закінчується, партнери міняються ролями, і тепер інша людина має спростувати думки, які її бентежили. Після закінчення вправи партнери обмінюються враженнями між собою, а потім проводиться обговорення в групі. Акцентується на тому, що без усвідомлення своїх страхів, нереалістичних переконань ми не можемо раціонально впливати на них.

Поради тренеру. Перед виконанням вправи можна зазначити, що найскладнішою вона є для тих, хто не звик усвідомлювати й аналізувати причини своїх страхів, образ і розчарувань. Водночас для цієї категорії виконання вправи є найкориснішим. Під час обговорення варто поцікавитися труднощами, які, можливо, виникли в учасників у процесі виконання вправи.

Вправа БРПП (Бажання, Результат, Перешкода, План).

Експерименти продемонстрували, що ментальне контрастування підвищує мотивацію лише тих осіб, що мали надії на успіх, які спиралися на минулий досвід. Іншими словами, воно стимулювало активність, коли особа мала підстави здійснити бажання, і утримувало її від витрати сил на спроби реалізації мрій, які майже нездійсненні. У процесі дослідження вдалося не лише підтвердити ефективність ментального контрастування, а і вдосконалити методику, додавши до неї етап планування діяльності. Так з'явилася вправа БРПП. На думку її авторів, вправу можна виконувати й усно, і письмово, вона є ефективною для людей різного віку, що живуть у різному культурному і соціально-економічному середовищі.

Вправа передбачає послідовне виконання чотирьох кроків.

Спочатку особі пропонують подумати про одне бажання (проблему), яке треба задовольнити (вирішити) і яке їй до снаги.

Потім слід замислитися і якомога яскравіше уявити події, пов'язані з результатом або розв'язанням проблеми.

Третій крок — пошуки внутрішньої перешкоди, яка заважає здійснити бажання. «Перешкодою може бути, емоція, невідпорна думка, імпульс, погана звичка, хапливе припущення або дурняча, гонориста поведінка» [2, с. 148].

Останній крок — план подолання або усунення перешкоди, тобто вибір дії, яку особа зробить, якщо зіткнеться з перешкодою.

Вправа БРПП може зайняти до 20 хвилин під час першого виконання, в подальшому час її виконання зменшується до кількох хвилин. Вона допомагає людям ідентифікувати свої бажання, стимулює мотивацію, зменшує стрес і допомагає зосереджуватися на потрібних особі речах.

Інструкція. Почнемо з вашого бажання або проблеми. Будь ласка, зробить вдих і видих, розслабтеся, подумайте про якесь одне бажання

або одну проблему в особистому або професійному житті, про щось, що вам треба вирішити, про те, що, на вашу думку, вам до снаги розв'язати в цей проміжок часу. Це може бути те, що подуваєте зробити за рік, за тиждень, за день, за будь-який інший проміжок часу за допомогою вправи БРПП. Виберіть тільки одне бажання і подумайте про нього.

Тепер перейдімо до результату. З чим асоціюється результат або розв'язання проблеми? Замисліться над результатом, якомога яскравіше уявіть пов'язані з ним події. Дайте волю думкам і уяві. Не кваптеся, якщо хочете — заплющьте очі. (Після паузи.) Приготуйтеся розплющити очі, час зосередитися на першому «П» — на перешкоді. Що саме вас стримує? Яка внутрішня перешкода заважає здійснити бажання чи вирішити проблему? Які думки чи перешкоди відіграють у цьому роль? Як щодо звичок і упереджених думок?

Шукаючи внутрішню перешкоду, дуже важливо глибоко замислитись і переконатись, що це саме та критична завада. Перешкодою може бути емоція, невідпорна думка, імпульс, погана звичка, хапливе припущення або гонориста поведінка. Спочатку буває важко виконувати цю послідовність, проте виявлення критичної перешкоди — це дуже добре. У багатьох випадках ви відкриєте в собі таке, про що ніколи і не подумали б або що раніше до пуття не розуміли. Будь ласка, обійміть цю перешкоду подумки. А тоді замисліться над нею. Дайте волю роздумам і образам. Якщо хочете, можете заплющити очі.

(Після паузи.) Коли будете готові, перейдімо до другого «П» — до плану. Що ви можете зробити, аби подолати, або обійти перешкоду? Сформулюйте одну думку або ймовірну дію — найефективнішу — і запам'ятайте її. Відтак подумайте, коли і де може з'явитися ця перешкода наступного разу. (Після паузи.) Укладіть собі план «якщо — то»: «Якщо з'явиться перешкода Х (коли і де), то я вчиню Y». Ще раз повторіть цей план «якщо — то».

Беручись до вправ БРПП, ніколи не знаєш, що отримаєш у результаті. Якщо ви такі самі, як більшість людей, вам часом важко реалізувати свої бажання, хоча вони, здавалося б, вам до снаги. Тепер ви можете залучити несвідоме й докласти всіх зусиль для досягнення певної мети.

Щойно пророблена нами версія вправи БРПП — це ментальна форма. А можна все робити письмово (*Рис. 7*).

Випробуйте кілька раз методик БРПП ввечері після занять та спробуйте виробити «звичку БРПП». Якщо вправа БРПП для вас — новина, проводьте аналіз вранці, це допомагає підготуватися до справ, які чекають на вас. Не змінюйте послідовність кроків і не перестрибуйте, докладно формулюйте свої бажання, результати та перешкоди. У кінці курсу ми обговоримо з вами результати цієї роботи. (Вправа запозичена з

Бажання	_____
Результат	_____
Перешкода	_____
План	_____
Якщо	_____, то
	(перешкода)

	(подолання перешкоди)

Рис. 7. Методика БРПП на чотири кроки

книжки Г. Еттінген «Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію». — К. : Наш Формат, 2015. — С. 147–152).

Поради тренеру. Перед виконанням вправи зазначте, що у кожної людини свій темп роботи і свої установки щодо глибини самоаналізу. Цю вправу буде виконано в середньому темпі, який може здатися комусь повільним, а іншим — швидким. Означене виконання вправи БРПП розглядатимемо як навчальне, яке не обов'язково матиме закінчений корисний результат. Його мета — ознайомити вас із методикою, з'ясувати ступінь вашого розуміння, дати поштовх для самостійного використання вправи БРПП.

Після виконання вправи варто спитати групу, чи не хоче хтось поділитися результатами чи враженнями. Після обговорення кожному учаснику слід дати папірець із надрукованою схемою методики БРПП для самостійного виконання вправи.

Вправа «Ромашка».

Щастя — це процес. Сфера взаємодії людини з навколишнім світом постійно розширюється. Нові люди та події вимагають нових зусиль свідомості, душі й тіла. Використовуючи свій нескінченний запас любові, мудрості, творчості, людина розкриває щастя в собі, потім робить щасливою сім'ю, допомагає стати щасливими своїм родичам, друзям, своєму народу, людству. Отже, постійно зростатиме кількість щасливих митей, які зливатимуться в усе триваліший стан щастя.

Образ щасливої людини можна уявити у вигляді ромашки, зображеної на *рис. 8*. Пелюстки цієї квітки символізують важливі складові щастя людини.

Пропоную вам намалювати свою ромашку, а на пелюстках написати показники щастя людини.

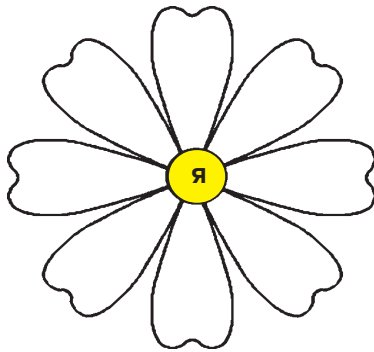


Рис. 8. Ромашка — образ щасливої людини

Коротка презентація — 5 хв. А тепер спробуємо оцінити, наскільки ви відчуваєте себе щасливими. Спробуйте виконати тест, розроблений Сонею Любомирською, викладачем Каліфорнійського університету в Ріверсайді.

Шкала самооцінки щастя

Оцініть себе за семибальною шкалою:

- Загалом я вважаю себе:
не дуже щасливою людиною — 1 2 3 4 5 6 7 — дуже щасливою людиною
- Порівняно з більшістю однолітків я вважаю себе:
менш щасливим — 1 2 3 4 5 6 7 — більш щасливим
- Деякі люди дуже щасливі за своєю природою. Вони радіють життю незалежно від того, що відбувається навколо. Наскільки це властиво вам?
зовсім невластиво — 1 2 3 4 5 6 7 — типowo для мене
- Деякі люди не надто щасливі. Нехай і не впадаючи в депресію, вони не відрізняються піднесеним настроєм. Наскільки це властиво вам?
зовсім невластиво — 1 2 3 4 5 6 7 — типowo для мене

Щоб підрахувати результат, складіть бали своїх відповідей на перші три запитання, додайте вісім і відніміть бал за четверте запитання. Тоді поділіть на чотири. Для порівняння: середній підсумковий результат дорослого американця — 4,8 бала.

Американський психолог Мартін Селігман проаналізував результати численних досліджень ролі зовнішніх обставин для щастя і виявив:

Для щастя бажано:

- ✓ Жити в багатій демократичній країні, а не в бідній державі з диктаторським режимом (важливий фактор).

- ✓ Мати сім'ю (важливий чинник, але не головний).
- ✓ Уникати неприємностей і негативних емоцій (фактор середньої важливості).
- ✓ Якомога більше спілкуватися з людьми (важливий, але не основний чинник).
- ✓ Вірити в Бога (фактор середньої важливості).

Також дослідження виявили, що, аби бути щасливим і радіти життю, зовсім не обов'язково багато заробляти (ті, хто прагнуть мати якнайбільше грошей, як правило, не дуже щасливі), бути здоровим, мати гарну освіту, переїхати на проживання в країну з теплішим кліматом. Мабуть, дещо зі сказаного може викликати заперечення, зокрема твердження про слабку залежність почуття щастя від стану здоров'я, але проведені дослідження свідчать, що серйозно хворі люди задоволені життям не набагато менше за здорових. І навіть коли людина має болісну і тривалу хворобою, рівень життєрадісності падає менше, ніж того можна було б очікувати. Легкі розлади здоров'я, стверджує Селігман, не заважають радіти життю, а ось життєрадісність людей з «букетом» з п'яти і більше хвороб поступово зменшується.

Набагато більше, ніж зовнішні обставини, роблять життя щасливим позитивні почуття, пов'язані з минулим і майбутнім, приємні переживання в теперішньому, духовне задоволення від реалізації індивідуальних позитивних властивостей, а також використання їх для слугування великій і значущій меті.

Кожна людина несе в собі нескінченний запас щастя! Це закладено в ній від народження. А ось проявити його, бути щасливим — завдання для кожного з нас. Щастя, як і саме життя, — це категорія свідомості, тому і кажуть: «Як ми думаємо, так і живемо». Необхідно пам'ятати, що щастя завжди присутнє в житті кожної людини, треба лише до нього прагнути, його треба бачити, відчувати і проявляти.

Права «Усмішка Будди».

Будда не закриває очі на світ, а дивиться у глибину власної душі, щоб її зрозуміти. Усмішка Будди є виразом безмежної і безкорисливої любові. Вона відображає прагнення допомогти всім живим істотам досягнути щастя і позбавитися страждань. Усмішка Будди — вираз спокійної радості серця. Будда перебуває у гармонії зі світом, тому що йому відома взаємозалежність усіх явищ у всесвіті.

Починайте з того, що максимально розслабте обличчя. Зробіть м'який глибокий вдих і разом з ним підніміть очі максимально вгору, не піднімаючи голови, з видихом прикрийте очі і дозвольте їм вільно рухатися. Дозвольте очам стати максимально розслабленими, і ця розслаб-

леність від ваших очей поширюється по всьому обличчю. Продовжуйте зберігати розслабленими м'язи обличчя. Згадайте щось приємне або просто уявіть собі смайлик з усмішкою до вух. Спробуйте відчути, як куточки ваших губ трохи піднімаються, розтягуються, і легка, й безпосередня усмішка розквітає на вашому обличчі. Потім відчуйте, як усмішка переходить у праве око, потім у ліве. Очі починають випромінювати світло внутрішньої усмішки. Відчуйте в ній енергію добра і любові, гармонії і спокою.

Гармонія породжує усмішку, яка натомість створює гармонію. За вдихом іде видих, а паузи між ними гармонізують процес.

На вдиху потік енергії життя спрямовується до серця, наповнює його, і від цього усмішка на обличчі стає ширшою. Це повторюється знову і знову й, нарешті, виникає величезна усмішка, яка шириться, розростається і наповнює все тіло. Передусім ми направляємо усмішку туди, де проявляються ознаки хвороби. Усмішка тіла відновлює гармонійний здоровий стан, ліквідуючи хвороби. Коли наша тіло перебуває в стані усмішки, то і наше життя стає наповненим усмішкою життям, кожна мить якого несе спокійну радість. А тепер запам'ятовуємо цей стан і повільно відкриваємо очі.

Поради тренеру. Перед виконанням вправи ми попереджаємо учасників, що не слід контролювати дихання. Дихаємо спокійно і довільно, як кому зручно. Так само комфортною є поза, в якій усмішка виникає ніби сама собою. Текст вправи вимовляється повільно, спокійним голосом, з паузами. Після закінчення вправи запропонуйте учасникам обговорити свої відчуття. Зверніть увагу на те, що систематичне виконання вправи полегшить вподальшому вхід у прийнятний стан. Спитайте учасників, чи планують вони використовувати цю вправу самостійно і з якою метою.

Вправи йоги сміху.

Вправи виконуються в одязі, що не обмежує рухи. Якщо можливо, то знімають взуття. Перший раз для зменшення психологічного опору учасників групи перед виконанням вправи бажано переглянути короткометражний фільм «Merci» (інша назва — «Бодхисатва в метро») режисера К. Рабетті.

Вправа починається з розминки. Група стає в коло і починає за командою тренера ритмічно ляпати в долоні, промовляючи: «Но-но-нана-на» протягом 15-20 секунд. Далі виконується ритмічне дихання в швидкому темпі: долоні на рівні грудей рухають двічі від себе з видихом і двічі на себе з вдихом. Далі повторюється ляпання в долоні з промовлянням: «Но-но-нана-на». Стаємо попарно обличчям один до одного. Здоровкаємося по-індійськи (руки — човником перед собою і напівуклін). Під час

виконання вправи обов'язково партнери уважно дивляться у вічі один одному. Після поклону регочемо. Потім вітаємося по-європейськи (по-тискаючи праву руку) і регочемо. Вітаємося лівими руками і регочемо. Тренер пропонує парам розділитися і знайти нового партнера. Вправа повторюється. Кожний має зробити її з трьома партнерами по черзі. Далі за командою тренера група знову утворює коло і ритмічно ляпає в долоні. Темп задає тренер.

Вправа «Ключ».

Ми уявним ключем заводимо свою «машину сміху». Спочатку крутимо уявний ключ біля пупка. Регочемо: «Хохо-хохо». «Заводимо» сонячне сплетіння: «Хе-хе-хехе». Заводимо горло: «Ха-ха-хаха». Знову ритмічно ляпаємо в долоні та переходимо до основної частини. Якщо порядок виконання вправ у розминочній частині є фіксованим, то в основній частині послідовність вправ встановлює тренер.

Вправа «Кава з молоком».

У лівій руці тримаємо уявну «чашку» з кавою і «наливаємо» в неї молоко правою рукою, в якій тримаємо чашку з молоком. Потім переливаємо «каву з молоком» в чашку, що лишилася у правій руці. В кінці регочемо. Вправу повторюємо 4-5 разів. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Відкриваємо і закриваємо “блискавку” рота».

Уявляємо, що наш рот заштитий блискавкою. Повільно тягнемо уявний бігунок і коли рот «відкривається», починаємо реготати. Закриваючи рот, припиняємо сміх. Повторити 4-5 разів. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Погрожування».

Партнери одночасно погрожують один одному вказівним пальцем. Дивимося обов'язково партнеру в очі й регочемо. Міняємося партнерами, щоб зробити вправу з кожним. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Левеня».

У парах кожен приймає йогівську позу «лева» (руки витягнуті вперед на рівні грудей, пальці зігнуті як кігті, язик щонайдалі витягнутий з рота) і водночас гарчить регочучи. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Від слабкого до сильного реготу».

В колі починаємо сміятися тихо, «культурно». Далі сміємося сильніше і робимо крок вперед. Це — «середній сміх». Робимо ще крок вперед і починаємо голосно реготати «по максимуму». Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Мовчазний сміх».

Починаємо сміятися в колі без звуку, тоді повертаємося один до одного і продовжуємо беззвучно сміятися. Ходимо колом, змінюючи партнерів. Ритмічно ляпаємо в долоні.

Вправа «Мукання».

У парах кожен надимає щоки і вимовляє звук «му-уу-уу». Тоді регочемо. Виконуємо тричі, потім змінюємо партнера. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «плач/сміх».

Половина групи закриває обличчя руками і «плаче». Інша половина стає навпроти і регоче. Потім міняються ролями. Виконується тричі. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «В метро».

Усі, хто стоїть у колі, роблять кілька кроків вперед, щоб утворити тісну групу. В групі трохи тиснуть один на одного і починають реготати. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Сором'язливий сміх».

У парах закриваємо обличчя руками, повертаємося до партнера боком, трохи відкриваємо частину обличчя і регочемо (вдвох). Потім розвертаємося іншою стороною і регочемо. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Удар електричним струмом».

У парах простягаємо праву руку, як для вітання, і одночасно обоє партнерів різко відсмикують руку, ніби отримали удар електричним струмом. Далі — ритмічне ляпання в долоні.

Вправа «Вбити комара».

У парах одна особа різко і несподівано ляпає в долоні біля вуха партнера. Потім показує «вбитого комара» і обидва регочуть. Згодом те саме робить інший партнер. Після трьох повторів змінюють партнера і повторюють вправу в новій парі. Далі — ритмічне ляпання в долоні. Закінчуючи заняття, тренер кричить: «Ми щасливі!», на що група, піднімаючи руки, має відповісти: «Да-Да-Да»; «Ми щасливі відвідувати групу!» Група, піднімаючи руки, відповідає: «Да-Да-Да». Тренер дякує групі за приємне спілкування.

Поради тренеру. Треба звернути увагу учасників на те, що на цьому занятті ляпають у долоні не навхрест, а палець до пальця. Сам тренер має демонструвати здатність щиро і «заразно» реготати. Починаючи вправу, тренер нагадує, що мають робити учасники і демонструє їм виконання вправи. Також тренер задає темп виконання вправ і регулює кількість повторень. Він також слідкує, щоб учасники швидко знаходили собі пару. В кінці заняття обговорення не проводиться, хіба що тренер може поцікавитися в учасників, де вони можуть використати ці вправи.

Вправи до модуля 6. Підтримка соціальних контактів і перша психологічна допомога

Вправа «Прибиральники».

Учасники утворюють трійки, взявши один одного під руки так, що кожна трійка має вільними дві руки. За сигналом ведучого трійки почнуть збирати предмети, які ведучий розмістив на підлозі, стільцях, столах, підвіконні. Завдання — зібрати якнайбільше предметів. Після сигналу говорити та роз'єднувати руки забороняється. Коли всі предмети зібрано, підводяться підсумки і трійки ранжують залежно від кількості зібраних предметів. Кожна трійка має проаналізувати свою роботу і виявити причини, через які вона збрала менше предметів, ніж могла б.

Підказки тренеру. Бажано, щоб серед предметів були такі, що незручні для тримання, наприклад баскетбольні м'ячі, повітряні кульки. Трійкам дається час, аби домовитися про те, як вони взаємодіятимуть під час процесу (але ведучий спеціально не орієнтує учасників на це), — спланувати свої дії. Якщо після поділу на трійки залишаться один або два учасники, які не ввійшли до «трійки», вони стають помічниками ведучого і слідкують за дотриманням правил. Трійки, які розмовлятимуть під час вправи, дискваліфікуються (але дозволяється сигналізувати один одному рухами чи звуками). Також забороняється штовхати учасників інших «трійок». Під час підведення підсумків ведучий звертає увагу на ознаки командної роботи: узгодженість дій, диференціація командних ролей, попереднє планування командних дій тощо.

Інструкції щодо складання карти соціальних контактів.

Складання карти відбувається у кілька етапів (Рис. 9). Діти і підлітки виконують це завдання швидше, ніж дорослі.

1. Зобразить на карті всіх близьких для вас людей.

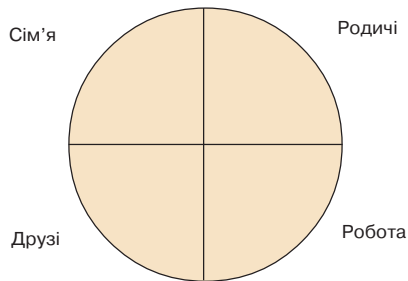


Рис. 9. Приклад секторів, у яких розміщують осіб на карті

2. Розмістіть їх на карті соціальних зв'язків щодо себе. Ви — в центрі. Тих, хто найближчий до вас, намалюйте ближче, інших — далі. Не забудьте про близьких людей, з якими ви в конфлікті.

3. З'єднайте тих, хто знайомий між собою, прямими лініями. Зобразити всі зв'язки може бути складно, тому вкажіть найважливіші. Себе з'єднувати з іншими не треба, бо, зрозуміло, що ви всіх знаєте, кого зобразили. Між тими особами, які перебувають у конфлікті, зв'язок малюється не суцільною лінією, а пунктиром — — —. Якщо конфлікт настільки гострий, що контакт втрачено, то ми це називаємо розривом стосунків. Розрив позначається так: — —.

4. Чоловіків позначають трикутником, а жінок — колом. Серед значимих осіб можна вказувати і померлих.

5. Ви можете позначити мінусом тих значимих осіб, стосунки з якими у вас негативні, і плюсом тих, хто вам подобається.

6. У верхній частині карти пропонується намалювати сім'ю і родичів, у нижній — друзів і роботу.

7. Карта — це фіксація ситуації на цю мить, але вона змінюється. Ви можете позначити людей, які стають ближчими до вас, стрілкою, що спрямована до вас, а тих, хто віддаляється, стрілкою, що спрямована від вас.

Карта соціальних контактів допомагає побачити майбутнє. Що хоче змінити людина? Як це зробити? Яка їй допомога потрібна?

Для людини, яка знає найбільшу кількість важливих для автора карти людей, є спеціальне слово — *нексус*. Як правило, у дорослих такою людиною є чоловік/дружина. Нексус — це та особа, яка першою помітить, що в людини негаразди, і може надати підтримку.

Підказки тренеру. Спочатку зачитайте інструкцію щодо складання карти. Спитайте, чи все зрозуміло, повторіть, що себе особа розміщує в центрі. Будьте готові відповісти на запитання групи. Бажано продемонструвати зразок складеної карти, не коментуючи її. У дітей школа посідає те місце, яке в дорослих займає робота. Поясніть, що карта складається передусім для себе. Під час обговорення вправи тренер орієнтує учасників не розповідати свою ситуацію, а аналізувати те нове і цікаве, що він виявив, складаючи карту.

Вправа «Поганий погляд».

Група сідає у коло. Учасникам пропонують витягнути жереб. Одній людині дістається папірець з написом «поганий погляд», іншим чисті папірці. Тренер попереджає, що результат жеребкування слід зберегти в таємниці. Людина з «поганим поглядом» намагатиметься «підстрілити» інших — особливим поглядом, підморгуванням. Той, хто відчуває, що в нього поцілили, каже: «Я поранений» і повертається спиною до кола.

Той, хто не був поранений і вважає, що розпізнав людину з «поганим поглядом» — підносить руку догори і каже: «Вимагаю затримати (ім'я)». Кожен гравець має дві спроби, щоб виявити особу з «поганим поглядом». Носій «поганого погляду» також може звинувачувати інших. Гра закінчується, коли особу з «поганим поглядом» виявлять.

Поради тренеру. Групу попереджають, що той, хто вважатиме себе підстреленим, повинен мовчати. Ніхто не може бути на 100 % впевнений, що його «підстрелили», тому пораненим особа себе вважає, коли з'являється на це підозра. Але кожного просять запам'ятати, що саме було для них підставою вважати себе пораненим. Оскільки пораненими себе вважають і ті, в кого не стріляли, а невинних осіб звинувачують, то є матеріал для обговорення недосконалості спостереження, про виникнення пліток і нав'язливі думки про переслідування. Гру можна повторити кілька разів з іншими носіями «поганого погляду».

Сюжетно-рольова гра «Відмова».

Група ділиться на трійки. В кожній трійці одна людина гратиме директора школи, одна — вчителя, одна — спостерігача-помічника директора. Директору потрібно, щоб два його вчителі — Іваненко і Петренко — вийшли у вихідний на роботу для завершення роботи над заявкою на проект, який треба подати на початку тижня. На жаль, й Іваненко, і Петренко вже працювали над заявкою у минулі вихідні. І раптом Петренко згодилася, а Іваненко відмовилася. Директор вирішує провести індивідуальну бесіду з Іваненко.

Індивідуальні інструкції.

Директор. Вам слід виявити справжні мотиви, за якими Іваненко відмовляється працювати в неділю. Вона кваліфікований вчитель і добре виконує свою роботу. Ви не можете їй наказати працювати над проектною заявкою, бо це не входить в її прями обов'язки. Ви сумніваєтесь, чи впорається Петренко без допомоги. *Вам заборонено ставити пряме запитання про мотиви відмови.* Якщо зайдете в «глухий кут», поступіть своєю роллю помічнику.

Іваненко. Ви маєте придумати мотив своєї відмови. Ви — кваліфікований вчитель, відданий своїй роботі. Мотив обов'язково має бути пов'язаний з чимсь, що вас не влаштовує на роботі. Наприклад: а) у вас зіпсувалися стосунки з Петренко і ви не хочете з нею співпрацювати; б) ви вважаєте, що основну роботу з проекту зробили ви і не хочете ділити з Петренко заслугу щодо його підготовки. Ви впевнені, що Петренко без вас не впорається і хотіли б одноосібно закінчити написання заявки; в) ви вважаєте себе малокомпетентним у справі, яку вам доручили; г) ви вважаєте, що проект не буде профінансовано і ваша робота марна. Цей

мотив є справжнім, але ви не готові його повідомити зразу. Але ви не повинні брехати і пропонувати вигадані мотиви.

Спостерігач-помічник директора. Ви маєте уважно слідкувати за бесідою і перебирати ініціативу ставлення запитань на себе, якщо бачите, що директор зайшов у глухий кут.

На «проведення бесіди» дається 5 хв. Якщо ведучий бачить, що всі трійки виконали завдання у коротший час, то він оголошує початок обговорення. Під час обговорення представник кожної з «трійок» ділиться успішними прийомами виявлення прихованих мотивів.

Вправа «Хто ця людина?»

На початку вправи тренер нагадує про те, що закритими запитаннями називають такі, відповідь на які вибирається з певного переліку. В нашій вправі це запитання, на які можна відповісти «так» або «ні». Відрите запитання не обмежує респондента варіантом відповіді й дозволяє розгорнуті відповіді.

Спочатку тренер пропонує визначити загадану людину за допомогою закритих запитань. Хтось ставить запитання, група слідкує, щоб вони були закритими, а тренер відповідає. Також призначається особа, яка рахує кількість поставлених запитань. Якщо ставиться запитання, на яке тренер не знає точної відповіді, він відповідає «не знаю». Після демонстрації група ділиться на пари і в кожній один учасник ставить закриті запитання, а інший відповідає. Коли автору запитання вдалося вяснити, «хто ця людина», партнери міняються ролями. Потім так само один загадує певну людину, а інший визначає, хто це за допомогою відкритих запитань. Потім обговорюються можливі тактики ставлення запитань і те, якими запитаннями можна швидше виявити загадану людину.

Вправа «Кулак».

Ділимося на пари. Ті, хто праворуч від партнера, — стискають кулак, ті, хто ліворуч, мають його розтиснути за одну хвилину, використовуючи будь-які засоби. Забороняється тикати від партнера, ховати кулак. Через одну хвилину ви поміняєтеся ролями.

Поради тренеру. У процесі виконання вправи ми слідкуємо, щоб усі були залучені до її виконання, підбадьорюємо тих, хто намагається розтиснути кулак, хвалимо тих, хто швидко розтиснув кулак партнера. Після того, як минула хвилина, кажемо: «Стоп». Просимо підняти руки тих, хто розтиснув кулак. Хвалимо їх. Пропонуємо помінятися ролями і кажемо: «Почали». Через хвилину даємо команду: «Стоп». Просимо підняти руки тих, хто розтиснув кулак. Цікавимось, як їм це вдалося зробити. Просимо також тих, хто в першій спробі розтиснув кулак, поділитися

свою стратегією. Опитавши успішних учасників, звертаємо увагу на те, що кулак можна було розтиснути різними способами. Це й силові способи, коли розтискують кулак завдяки більшій силі або використанню больових прийомів. Це й численні способи непрямих дій, коли партнера відволікають, вводять в оману, «шантажують», змушуючи розтиснути кулак. Це й спроби домовитися, «підкупити» партнера або переконати його добровільно розтиснути свій кулак.

Вправа «Пожежа у школі».

У сусідній школі сталася пожежа, внаслідок чого довелося евакуювати близько 600 учнів. Пожежа почалася у підвалі, де розміщена електрощитова, і супроводжувалася сильним задимленням. Постраждало п'ять осіб, у чотирьох діагностовано отруєння продуктами горіння, в однієї особи — гостра серцево-судинна недостатність (передінфарктний, передінсультний стан). Машини швидкої допомоги забрали постраждалих, пожежники закінчують гасіння пожежі. Частину дітей зі школи, де сталася пожежа, евакуювали до вашої школи. Вони знаходяться у спортзалі разом зі своїм класним керівником. Діти збуджені, деякі виглядають переляканими. Директор попросила вчителів, які пройшли курси першої психологічної допомоги, попрацювати з дітьми.

Інструкції для виконавиці ролі Марії Іванівни. Ви — молода вчителька, яка перший рік працює в школі вчителем початкових класів. Ви любите дітей свого 1-А і вони люблять вас. Ви особливо турбуєтесь за стан Анжели — нервової дівчинки, у якої в минулому місяці була істерика, і Кирила — мовчазного хлопчика з неповної сім'ї, який — неконтактний, не має в класі друзів. Від мами Кирила ви знаєте, що у хлопчика нічний енурез і він боїться темряви. Всі діти юрмляться біля вас. Ніхто з них не постраждав під час пожежі, але вони були свідками того, як стався серцевий напад у вчительки хімії. У вас — класний журнал з телефонами батьків, але ви не мали можливості їм подзвонити. Ви турбувалися, аби не загубився ніхто зі школярів. Планів, що робити далі, ви не маєте.

Інструкції для виконавиці ролі першокласниці Анжели. Ви — дуже нервова і капризна дівчинка. У вас часто буває прискорене серцебиття, головні болі, страхи. Часто скаржитесь на те, що вас нудить, нема апетиту, болить живіт. Вас вразило, що вчительку хімії на ношах занесли в карету швидкої допомоги. На цю мить у вас болить голова. Вдома мама робить вам холодний компрес на голову, коли болить голова, і це допомагає. Також ви хочете пити. Якщо вас розпитуватимуть про подробиці події, у вас почнеться істерика. Батько і мама на роботі, але вдома є бабуся і дідусь, які — на пенсії і могли б прийти за вами. Мобільного телефону у вас нема. Ви сидите за однією партою з Дімою. Діма Вам подобається.

Інструкції для виконавця ролі першокласника Кирила. Ви — боязкий і мовчазний хлопчик. Коли почалася пожежа, вчителька вивела ваш клас на двір. Коли ви ще були у дворі, то впісялися, почувши сирени пожежних машин і швидкої допомоги. Ви нікому про це не сказали. Вам соромно і холодно. Ви боїтеся, що над вами сміятимуться, але поки що ніхто не помітив ваших вологих штанів. Мама на роботі, але вдома є бабуся, яка може вас забрати додому. У вас трохи болить живіт і хочеться в туалет, але вчителька сказала всім бути біля неї. Вдома є кішка, яку ви любите і доглядаєте. Ви багато можете розказати про звички і характер вашої кішки. Мобільного телефону у вас нема.

Інструкції для виконавця ролі першокласника Діми. Ви — спокійний, врівноважений хлопчик. Мабуть, тому вас посадили з Анжеолою. Ви відвідуєте групу подовженого дня. Вам хочеться в туалет і це перше, про що ви попросите людину, яка запропонує свою допомогу. Оскільки ваші батьки працюють допізна, зі школи вас забирає старший брат, який вчиться у дев'ятому класі. У брата є мобільний телефон. У вас мобільного телефону нема.

Інструкції для виконавиці ролі першокласниці Аліни. Ви — весела, енергійна дівчинка. Пожежа, серцевий напад у вчительки схвилювали вас. Вам хочеться розказати комусь про те, що бачили. Ваша мама зараз у декреті по догляду за вашим маленьким братиком. Мобільного телефону у вас нема.

Інструкції для виконавиці ролі першокласниці Олесі. Ви — весела, енергійна дівчинка. Пожежа, серцевий напад у вчительки схвилювали вас. Вам хочеться розказати комусь про те, що бачили. Батько і мама на роботі, але вдома є бабуся і дідусь, які — на пенсії і могли б прийти за вами. Мобільного телефону у вас нема.

Інструкції для виконавиці ролі першокласниці Тані. Ви — весела, енергійна дівчинка. Пожежа, серцевий напад у вчительки схвилювали вас. Вам хочеться розказати комусь про те, що бачили. Батько і мама на роботі, але вдома є бабуся і дідусь, які — на пенсії і могли б прийти за вами. Мобільного телефону у вас нема.

Інструкції для виконавця ролі першокласника Сергія. Ви — веселий, життєрадісний хлопчик. Вам сподобалася пожежна машина і мужні пожежники. Сьогодні ви вирішили, що станете пожежником, а не піратом. Вам хочеться розказати комусь про те, що бачили. Батько і мама на роботі, але вдома є бабуся, яка — на пенсії і могла б прийти за вами. Мобільного телефону у вас нема.

Поради тренеру. Під час розподілу ролей треба врахувати, що потенційно постраждалих (учнів) має бути суттєво більше, ніж тих, хто надаватиме допомогу. Тому інструкції для учнів Діми, Аліни, Сергія, Тані,

Олесі можуть бути розмножені й роздані більшій частині учасників вправи. Час вправи бажано обмежити 15 хв. Під час обговорення слід передусім акцентувати увагу на тому, що було зроблено добре. Про те, що було зроблено не кращим чином, мають сказати ті, хто грав ролі учнів.

Вправа «Дорожньо-транспортна пригода».

Сценарій випадку. Ви та ваші колеги їдете по дорозі, як раптом помічаєте попереду наслідки нещасного випадку. Здається, чоловік переходив дорогу разом із дружиною, донькою та сином, коли його збив автобус. Чоловік лежить на землі, в нього йде кров, хтось надає йому першу допомогу, але він без свідомості. Його дружина та діти біля нього. Дружина плаче і тремтить, діти — дівчинка років 14 та хлопчик років восьми сидять нерухомо. Біля них почали збиратися пасажири автобуса, який зупинився недалеко від місця аварії. Шофер автобуса виглядає розгубленим і збентеженим, хоча сім'я переходила дорогу в місці, де немає знаку переходу. Дехто з пасажирів, які бачили момент аварії, також виглядає розгубленим. Ви і один із ваших колег проходили курси першої психологічної допомоги, тому відчуваєте обов'язок долучитися до ситуації і надати ППД постраждалим.

Поради тренеру. Під час розподілу ролей треба передбачити, крім ролей добровільних «рятувальників», «постраждалих», пасажирів автобуса, шофера, також ролі спостерігачів, які мають зафіксувати правильні дії і помилки двох «рятувальників». Після розподілу ролей треба дати дві хвилини «рятувальникам» на попередню орієнтацію в ситуації і планування своїх дій. Всіх учасників просять «увійти в роль» і потім в обговоренні відтворити той стан і думки, які були під час розігрування ситуації. Під час обговорення ситуації тренер акцентує увагу на правильних діях «рятувальників», залишаючи можливість спостерігачам і «учасникам ДТП» вказати на помилки чи недостатньо ефективні дії «рятувальників».

Вправи до модуля 9 «Педагогіка групи»

Вправа «Рішення».

Інструкція до вправи (зачитується гравцям).

1. Це навчальна вправа. Вона нагадує гру, яка складається із шести раундів, протягом яких ви граєте з іншими командами. І все ж — це не гра.
2. Мета вправи — виграти якнайбільше.
3. Коли ведучий каже: «Починається перший раунд», — ваша команда під час обговорення стратегії повинна обрати Х або У.

Результат першого раунду залежатиме від того, як рішення вашої команди співвідноситься з рішеннями інших. Можливі результати показані в розрахунковому аркуші (див. *Табл. 8*). Після того, як рішення зі-

Таблиця 8. Розрахунковий аркуш

Рішення	Результат
Усі команди вибирають X	Усі команди програють по 150 \$
Три команди вибирають X Одна команда вибирає У	Команди X виграють по 150 \$ Команда У програє 450 \$
Дві команди вибирають X Дві команди вибирають У	Команди X виграють по 150 \$ Команди У програють по 150 \$
Одна команда вибирає X Три команди вибирають У	Команда X виграє 600 \$ Команди У програють по 200 \$
Усі команди вибирають У	Усі команди виграють по 200 \$
Примітка: 3-й, 5-й і 6-й раунди преміальні — сума виграшу і програшу збільшується відповідно у 3, 5 і 10 разів	

брані, ведучий оголошує їх і називає суму, яку виграла або програла кожна команда.

4. Як показано у відомості (див. Табл. 9), в першому раунді для визначення рішення ви матимете до 3 хв. В усіх інших, крім третього, п'ятого, шостого, які є преміальними, у вас буде до 2 хв. У преміальних раундах командам дається 2 хв., щоб вибрати і проінструктувати своїх представників (або представника). Протягом 6 хв. представники всіх команд зустрічаються для обговорення будь-яких питань. Після цієї зустрічі ваша команда матиме ще 2 хв. для ухвалення остаточного рішення. В кінці кожного раунду, коли всі картки з рішеннями зібрані, вам повідомлять, за що проголосувала кожна команда і яку суму виграла чи програла.

5. Є три безумовні правила, про які вам слід завжди пам'ятати:

а) ви не повинні розмовляти з іншими командами або якимось їм сигналізувати. Ви можете спілкуватися з ними тільки через своїх представників під час їхньої зустрічі у третьому, п'ятому і шостому раундах;

б) усі члени вашої команди повинні згодитися зі спільним рішенням або хоча б прагнути дійти до нього;

в) у кінці кожного раунду рішення вашої команди має бути занесено в картку і передано ведучому.

Поради для тренера. Тактика команд зумовлена їх розумінням інструкції «Мета вправи — виграти якнайбільше». Команда може витлумачити це положення в конкурентному сенсі (виграти якнайбільше своїй команді за рахунок інших команд) або в кооперативному сенсі (виграти якнайбільше всім учасникам гри). Під час третього (преміального) раунду, коли представники збираються на обговорення важливих для них питань, тренер просить гравців команд обговорити своє розуміння

Таблиця 9. Відомість

Раунд	Час	Обговорення	X/Y	Сума програшу/виграшу	Підсумок
1	3 хв.	Тільки у своїй команді			
2	2 хв.	Тільки у своїй команді			
3	2 хв.	Тільки у своїй команді			
	6 хв.	Серед команд, але тільки через представників			
	2 хв.	Тільки у своїй команді			
4	2 хв.	Тільки у своїй команді			
5	2 хв.	Тільки у своїй команді			
	6 хв.	Серед команд, але тільки через представників			
	2 хв.	Тільки у своїй команді			
6	2 хв.	Тільки у своїй команді			
	6 хв.	Серед команд, але тільки через представників			
	2 хв.	Тільки у своїй команді			

завдань гри по командах. (Але розуміння, що можна виграти всім здебільшого з'являється лише наприкінці гри або навіть після її закінчення.) Якщо представники команд домовляться про гарантії виконання узгоджених рішень, то всі команди закінчать гру з позитивним балансом. Іноді представники команд цікавляться у тренера чи можуть вони внести зміни в правила гри. В цьому випадку тренер зауважує, що зміни можуть бути внесені, якщо з цим погодяться всі учасники гри. Якщо хоч один заперечуватиме, то зміни не вносяться. Якщо учасникам не вдалося реалізувати кооперативну стратегію, то основний конфлікт вибухає під час обговорення підсумків гри, де ті, що програли, звинувачують команди-порушники у неетичній поведінці. Тренер має дати учасникам

«вихлюпнути емоції», а потім звернути увагу на роль гарантій виконання домовленостей у переговорах. Таким чином він переводить дискусію в обговорення технологічних моментів переговорів. У кінці тренер вказує на те, що дії команд-порушниць допомогли всім учасникам краще усвідомити ті «підводні камінці», які трапляються на шляху виконання результатів домовленостей.

Вправа «Назви ім'я партнера».

Ми швиденько стаємо в одне коло. Я називаю ім'я учасника та кидаю йому м'яч (м'яку іграшку). Він ловить м'яч, називає ім'я іншого учасника і, в свою чергу, кидає йому м'яч. М'яч кидайте так, щоб його було зручно ловити. Кожен раз м'яч кидають учаснику, до рук якого він ще не потрапив. Не можна передавати м'яч учаснику, який стоїть поряд (за винятком, коли він єдиний, у чийх руках м'яч не побував), не можна кидати двічі одній людині. Останній, до кого потрапив м'яч, кидає його мені. Зрозуміло? Зараз ми спробуємо зробити вправу у повільному темпі. Запам'ятовуйте, кому ви кинули м'яч. Потім потрібно буде в тому самому порядку, але швидко, його перекидати. (Після того, як учасники один раз виконали вправу.) Чи запам'ятали ви порядок, за яким передавався м'яч? Тепер ми перекидаємо м'яч у тому самому порядку, швидко й акуратно — щоб жодного разу він не опинився на підлозі. Почали. (У процесі виконання вправи психолог дістає другий м'яч та вводить його в гру, а потім третій м'яч.)

Підказки тренеру. Предмет, який ми кидатимемо в цій вправі, має бути зручно ловити. Тенісний м'яч підходить за розміром, але він твердий, пружний і тому незручний. М'ячик має бути м'яким або можна використати гумову іграшку відповідних розмірів. Якщо ця іграшка під час натискання пищить — це створює додатковий ефект веселої гри. Крім того, гумову іграшку можна помити після вправи. Тренер має слідкувати, щоб предмет кидався акуратно (ні в якому разі не з-за голови). Він хвалить тих, хто точно кидає, і тих, хто добре ловить. Він демонструє доброзичливість та радіє тому, що група починає працювати злагоджено. Після того, як предмет обійшов усіх учасників і не впав, можна завершити вправу. В учасників можна поцікавитися, чи не бажає хтось прокоментувати те, що відбулося.

Вправа «+ і -».

Тренер пояснює, що група має провести обговорення, використовуючи метод «+ і -», тобто виявити і зафіксувати позитивні (всі «за») і негативні (всі «проти») наслідки певного рішення. На обговорення виноситься питання про делегування співробітникам (або учням, студентам) частини функцій керівника (вчителя, викладача). Групу ділимо на дві ко-

манди, в одній з яких мають бути виявлені всі плюси делегування для керівника, а в іншій — всі можливі мінуси. На підготовку своєї версії аргументів кожній команді дається 10 хв. Коли сплив час, кожна команда має бути готова презентувати свої результати.

Поради для тренера. Можна очікувати такі відповіді:

Плюси делегування для керівника:

- ✓ Економія часу.
- ✓ Мотивація підлеглих — залучення їх до управління.
- ✓ Перевірка і виявлення здібностей співробітників.
- ✓ Використання знань співробітників.
- ✓ Надання свободи дій.
- ✓ Можливість участі у виробленні рішення.
- ✓ Розуміння завдань організації.

Мінуси делегування:

- ✓ Витрата часу на пояснення завдань.
- ✓ Сумніви в якісному виконанні завдання.
- ✓ Послаблення влади.
- ✓ Поява сумнівів у компетентності керівника.
- ✓ Розмивання відповідальності за виконання завдання.

А тепер давайте подумаємо, чи все можна делегувати підлеглим і що саме можна делегувати, щоб бути впевненим у виконанні завдання? Звичайно, це:

- ✓ виконання підготовчих робіт (збір і аналіз даних, підготовка проміжних звітів, робота з базою даних), які дозволяють співробітнику продемонструвати такі риси, як акуратність, уважність, дотримання термінів;
- ✓ керівництво спеціалізованим напрямком, в якому підлеглі орієнтуються не гірше, а може, і краще за керівника.

Що не варто делегувати:

- ✓ специфічні функції керівника — встановлення цілей, ухвалення стратегічних рішень, контроль результатів, мотивацію підлеглих;
- ✓ завдання, вирішення яких пов'язано з високим ризиком для компанії;
- ✓ ухвалення рішень у критичних ситуаціях.

Бажано обговорити відомі групі випадки вдалого і невдалого делегування.



Навчальне видання

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ
ДО РОЗВИТКУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ/СТРЕСОСТІЙКОСТІ
У ДІТЕЙ В ОСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Навчально-методичний посібник

У виданні використані світлини
Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ)

Упорядник
І. В. Іванюк

Редактор *Н. О. Дорожкіна*
Художній редактор *В. В. Згорська*
Технічний редактор *Т. М. Мацапура*
Комп'ютерне верстання *Ю. В. Копаня*

Підписано до друку 10.07.2017 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура «Arial». Папір крейдований. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 12,09. Обл.-вид. арк. 9,17.
Наклад 1000. Зам. № 17–18.

Університетське видавництво ПУЛЬСАРИ
Адреса видавництва:
04070, Київ-70, вул. Спаська, 9/2.
(044) 425–12–75; 425–01–03
e-mail: mail@pulsary.com.ua [http // www.pulsary.com.ua](http://www.pulsary.com.ua)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої
продукції серія ДК № 4436 від 08.11.2012.

Виготовлено в ПАТ «Віпол», ДК № 4404
03151, Київ, вул. Волинська, 60. Зам. № 17-439.

П32 Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. — Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. — 208 с.: іл., табл.

ISBN 978-617-615-076-3

Навчально-методичний посібник з питань розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей, основних проявів стресу в дітей та дорослих, створення безпечного середовища у класі, психологічної підтримки вчителів призначено для використання в навчальному процесі системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, вищих педагогічних навчальних закладах. Матеріали посібника містять науково-теоретичну частину, що складається з 11-ти модулів, і практичну частину у вигляді програми тренінгів по кожному модулю та алгоритм з перенаправлення дитини до психолога чи іншого спеціаліста в разі потреби. Посібник містить рекомендовану літературу для педагогів, глосарій понять з питань життєстійкості/стресостійкості, які можуть бути використані в шкільній практиці. Може бути застосований на курсах підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, для підготовки студентів педагогічних факультетів та широкою педагогічною громадськістю.

УДК 373.013.77(072)