

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І  
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

НУБІП України

УДК:

НУБІП України

ПОГОДЖЕНО  
Декан гуманітарно-педагогічного  
факультету

ДОНУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ  
Завідувач кафедри  
педагогіки

НУБІП України

І.М. Савицька  
« » 2022 р.

Р.В. Сопівник  
« » 2022 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

НУБІП України

на тему: «ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ У СКЛАДНИХ  
ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ (на прикладі ВСП «Олександрійський  
аграрний фаховий коледж Білоцерківського НАУ)»

НУБІП України

Спеціальність: 01 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

НУБІП України

Керівник магістерської роботи: к.п.н. ЧЕРЕДНИК Лідія Миколаївна

Виконав: СПИЛЬНИК Олена Василівна

НУБІП України

КИЇВ-2022

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ  
І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ  
Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки

Доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки Солівник Р. В.

«    »    20    року  
(підпис)

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ СТУДЕНТУ

Спільник Олені Василівні

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»

Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Тема магістерської роботи «Педагогічний супровід студентів у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ВСП «Олександрійський аграрний фаховий коледж Білоцерківського НАУ») затверджена наказом ректора НУБіП України від «    »    2022 р. №    .

Термін подання завершеної роботи на кафедру: 25.10.2022 р.  
(рік, місяць, число)

Вихідні дані до магістерської роботи: Національна доктрина розвитку освіти, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція національного виховання, Національна програма виховання дітей та молоді в Україні, посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Здійснити феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація», вкормивши та характеризувавши її окремі сторони.
2. Синтезувати психолого-педагогічну характеристику підліткового віку
3. Провести аналіз психолого-педагогічних досліджень з порушеної проблеми.
4. Проаналізувати варіанти подолання складних життєвих ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості студентів; розкрити поняття копінг-стратегії.
5. Розкрити особливості педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях (педагогічне консультування, трєнг, арт-терапія);
6. Провести емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції.

Дата видачі завдання «20» вересня 2021 р.

Керівник магістерської роботи

Чередник Л. М.

Завдання прийняла до виконання

(підпис)

(підпис)

Спільник О.В.

## РЕФЕРАТ

# НУБІП України

Магістреська робота на тему «Педагогічний супровід студентів у складних життєвих ситуаціях (на прикладі ВСП «Олександрійський аграрний фаховий коледж Білоцерківського НАУ»» складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (86 позицій) та додатків (11 додатків). Загальний обсяг роботи становить 99 сторінок, з яких основний зміст роботи викладено на 73 друкованих сторінках. Робота містить ілюстративний матеріал у якості 11 таблиць та 4 рисунків.

У вступі висвітлюється актуальність теми дослідження, ступінь дослідженості цієї теми, об'єкт, предмет, концептуальна гіпотеза та завдання роботи. Також зазначається наукова новизна та практична значущість досліджуваної проблеми.

У першому (теоретичному) розділі здійснено феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація», синтезувано психолого-педагогічну характеристику підліткового віку, визначено типи реакції підлітків на складні життєві ситуації.

Визначено, що складною є життєва ситуація, спровокована таким збігом зовнішніх і внутрішніх чинників, який призводить до неспроможності особистості подолати її (ситуацію). Саме характером стану «неможливості», комплексом зовнішніх та внутрішніх чинників, специфічною життєвою необхідністю визначається тип складної життєвої ситуації (криза, конфлікт, фрустрація, стрес). Підлітковий вік (вік студентів коледжів) у психолого-педагогічній літературі визначається як критичний кризовий період у процесі соціалізації особистості, період конфліктів. Це складний перехідний етап у процесі становлення особистості, який характеризується значною кількістю емоційних навантажень, які, у свою чергу, можуть провокувати стресові стани підлітків у складних життєвих ситуаціях.

У другому (методологічному) розділі проаналізовано варіанти подолання кризових ситуацій у контексті індивідуальних властивостей

особистості підлітків; розкрито поняття копінг-стратегії; визначено особливості педагогічного супроводу студентів-підлітків та зміст і особливості цих форм роботи, які будуть використані у ході емпіричного дослідження проблеми (педагогічне консультування, психолого-педагогічний тренінг, арт-терапія).

У третьому розділі описано емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції, яке складалося з констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту. Використано

діагностичні методики: опитувальник Дж. Тейлора, опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації (автор В. В. Бойко), методика визначення рівня тривожності у підлітків (автори А. Кастанеда, В. Маккандалесс, Д. Палермо), дослідження врівноваженості особистості (автор О. Главник).

У ході формувального етапу апробували на учасниках ЕГ систему роботи з педагогічного супроводу підлітків з різними типами реакції на кризові ситуації, використавши такі форми роботи, як педагогічне консультування, психолого-педагогічний тренінг, арт-терапія.

**Ключові слова:** складна життєва ситуація, підлітковий вік, копінг-стратегія, здобувачі освіти, педагоги, педагогічне консультування, психолого-педагогічний тренінг, арт-терапія.

НУБІП України

НУБІП України

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. Теоретико-методологічні аспекти проблеми типології реакцій на складну життєву ситуацію.....	12
1.1. Феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація».....	12
1.2. Характеристика підліткового періоду як вікового стресора.....	22
1.3. Типи реакції студентів-підлітків на складні життєві ситуації.....	26
Висновки до розділу I.....	29
РОЗДІЛ II. Теоретико-методологічні основи проблеми педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях.....	31
2.1. Подолання складних життєвих ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості підлітків. Поняття копинг-стратегії.....	31
2.2. Сучасна модель консультативної роботи зі студентами-підлітками. Психолого-педагогічне консультування.....	36
2.3. Тренінг як метод педагогічного супроводу студентів.....	39
2.4. Арт-терапія як метод педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях.....	43
Висновки до розділу II.....	46
РОЗДІЛ III. Емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції.....	48
3.1. Мета, завдання, методологічне обґрунтування гіпотез та організація емпіричного дослідження. Проведення констатувального діагностування.....	48
3.2. Організація педагогічного супроводу студентів-підлітків з різними типами реакції на складні життєві ситуації.....	57
3.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	61
Висновки до розділу III.....	63
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	74

## ВСТУП

# НУБІП України

**Актуальність теми дослідження.** В умовах сучасного розвитку суспільства збільшується кількість негативних впливів на людину, які вона не завжди спроможна опанувати, конструктивно на них відреагувати або адаптуватися до них [17]. Такий вплив безпосередньо позначається на психічному стані особистості. У процесі життєдіяльності фактично кожна людина періодично опиняється у ситуації стресу, спровокованого певними фактами і обставинами. Як мінімум, це вікові кризи, сімейні суперечки, конфлікти у колективі або втрата близької людини, зміна соціального статусу, віддаленість в силу обставин від рідних і звичного способу життя. Саме тому проблема класифікації складних життєвих ситуацій, особливо у підлітковому віці, пошук шляхів виходу із них залишається у центрі уваги науковців, незважаючи на достатню розробленість.

# НУБІП України

Об'єктом уваги педагогів, психологів усього світу і предметом психолого-педагогічних досліджень є виявлення, психологічний аналіз та класифікація різноманітних феноменів, що виникають у дітей різного віку у посткризових ситуаціях. Зокрема, психологічні феномени, що виникають в умовах впливу надзвичайних факторів, описуються в літературі під назвою складних життєвих ситуацій, посттравматичного стресового синдрому, або посттравматичного стресового розладу [38, с. 384]. Саме ці стани, що можуть мати вияви різного ступеня інтенсивності, здатні дезорганізувати інтелектуально-мнестичну діяльність особистості, викликати труднощі у процесах адаптації, ускладнювати адекватне сприйняття дійсності, правильну оцінку ситуації, вихід із стресової ситуації, породжуючи такі інтенсивні емоційні переживання, як страх, паніка, жах, відчай.

# НУБІП України

Вагомий внесок у дослідження проблеми складних життєвих ситуацій у дитячому віці зробив відомий психолог Л.С. Виготський [17]. Проблеми кризових ситуацій, у тому числі в підлітковому віці розглядалася в роботах В. Балакирева, Г. Бекетової, Ш. Бюллер, А. Волковї, В. Зливкова,

М. Корольчука, Т. Титаренко, О. Туманової, Л. Федкуліної, З. Фройда, С. Хопла, Р. Чиркіної та ін. Зацікавленість названою проблематикою, на думку самих дослідників (В. Балакирева, С. Лукомської, М. Марценюк та інш.)

викликаний недопрацьованістю теми «криз» і негативних переживань дітей ті підлітків у психолого-психологічній літературі, а також недопрацьованістю

теоретичних, психотехнічних і організаційних положень психологічної підтримки підлітків у кризових ситуаціях. Робто попри актуальність теми й наявність великої кількості досліджень у галузі, багато аспектів проблеми

педагогічного супроводу студентів-підлітків у кризових ситуаціях

залишаються недостатньо висвітленими. Аналогічна ситуація, на думку

В. Зливкова, С. Лукомської, О. Федан, склалася й у царині діагностики:

незважаючи на наявність нових діагностичних методик поведінки у стресових

ситуаціях, часто у дослідженнях використовується стандартний набір тестів,

часто застарілих, без окреслення особливостей їх сучасного використання і

застосування новітніх, допрацьованих відповідно до нинішніх реалій

діагностичних опитувальників [28].

Зважаючи на сказане вище, **метою** нашого дослідження окреслено

наступну: подати теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження

проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях

у залежності від типу реакції на ситуацію у реальних умовах закладу фахової

передвищої освіти.

Відповідно до окресленої мети **завданнями** нашої роботи стали

наступні:

- здійснити феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація», вкредивши та схарактеризувавши її окремі сторони;
- синтезувати психолого-педагогічну характеристику підліткового віку;
- провести аналіз точок зору на типи реакції студентів на складні життєві ситуації;

• проаналізувати варіанти подолання кризових ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості студентів; розкрити поняття копінг-стратегії;

- розкрити особливості педагогічного супроводу студентів (педагогічне консультування, тренінг, арт-терапія);

• провести емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції;

- апробувати систему роботи з педагогічного супроводу студентів з різними типами реакції на кризові ситуації;

• провести аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження.  
**Об'єкт дослідження:** складні життєві ситуації та типи реакцій студентів на них.

**Предмет дослідження:** методи педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції на них.

**Концептуальною гіпотезою** дослідження є припущення, що педагогічний супровід студентів у складних життєвих ситуаціях сприяє більш швидкому виходу зі стресового стану, адекватному реагуванню на реалії.

Вказана гіпотеза була конкретизована у наступних **емпіричних гіпотезах:**

1. Реакція студентів на складні життєві ситуації є різною у залежності від індивідуальних властивостей особистості.
2. Студенти із різною реакцією на складні життєві ситуації потребують різних методик педагогічного супроводу.
3. Своєчасна підтримка педагогом студента у залежності від його типу реакції на складну життєву ситуацію сприяє попередженню дезорганізації діяльності особистості, успішному процесу адаптації та подолання стресового стану.

**Методи дослідження:**

- теоретичні: індукції і дедукції (для формування та перевірки гіпотези), теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення (аналіз і синтез літератури з обраної проблеми, синтез і узагальнення отриманих результатів);

- емпіричні: Шкала задоволеності життям (SWLS), Опитувальник сенсу життя (MLQ), Опитувальник повсякденних неприємностей і підйомів, Опитувальник посттравматичного зростання;

- методи статистичної обробки отриманих результатів: кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

### **Наукова новизна та практичне значення отриманих результатів:**

*вперше* теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено проблему педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції на ситуацію у реальних умовах закладу загальної середньої освіти (ВСП «Олександрійський аграрний фаховий коледж Білоцерківського НАУ»);

*вдосконалено*: у рамках проведеного емпіричного дослідження було вдосконалено систему роботи з педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції на ситуацію;

*набуло подальшого розвитку*: у ході роботи зі студентами, спрямованої на їх педагогічний супровід у складних життєвих ситуаціях, було апробовано такі види робіт, як педагогічне консультування, психолого-педагогічний тренінг, арт-терапія. Перелік видів робіт може бути змінено, розширено в залежності від конкретних обставин і потреб учасників підтримки.

**Практична значущість** нашого дослідження полягає в тому, що її результати можуть бути використані у роботі наставників академічних груп, соціальних педагогів, практичних психологів закладів передвищої фахової освіти у процесі організації педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях.

**Структура роботи.** Робота складається із вступу, трьох розділів та висновків до них, висновків, списку використаних джерел в обсязі 86 одиниць, додатків. Всього сторінок 99, додатки розміщено на 26 ст.

## РОЗДІЛІ. Теоретико-методологічні аспекти проблеми типології реакцій на складну життєву ситуацію

### 1.1. Феноменологічний аналіз категорії

#### «складна життєва ситуація»

Психолого-педагогічні дослідження проблеми типології реакцій підлітків на складні життєві ситуації потребує, перш за все, осмислення та чіткого визначення категорії «складні життєві ситуації» та основних понять, що характеризують їх перебіг.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників (Д. Адлер, Б. Ананьєв, В. Доценко, О. Сфімова, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та інші.) стверджується, що життєвий шлях кожної конкретної особистості складається із окремих епізодів (фрагментів), які є одиницями його виміру. Роль цих фрагментів якраз і виконують життєві ситуації, у тому числі складні.

Саме поняття «життєва ситуація» визначається дослідниками цієї категорії по різному: як система взаємовідносин людини із навколишнім середовищем (С. Духновський, М. Тишкова); як момент діалектичного процесу взаємодії суб'єкта та його оточення, які є взаємозалежними змінними (Л. Бурлачук); як сукупність обставин, природних і соціальних чинників, які певним чином впливають на поведінку людини та зумовлюють зміст і напрями її розвитку (С. Виготський) тощо.

У 50-60 роках ХХ ст., на противагу традиційним психолого-педагогічним моделям, сформувався так званий «ситуаційний підхід», який був першою спробою аргументувати мінливість особистості під впливом життєвих ситуацій. Початок розвитку теорії ситуаційного підходу можна датувати роботами Курта Левіна (1912 р.), який змістив акценти досліджуваного поля до когнітивного та феноменологічного, що дозволяє досліджувати ситуацію як одиницю життєвого простору людини. Саме у

феноменологічному ракурсі ми будемо аналізувати поняття «складна життєва ситуація».

У психолого-педагогічних дослідженнях визначена нами для аналізу та дослідження категорія «складна життєва ситуація» виступає, перш за все, як «об'єктивна сукупність елементів середовища»[20], яка обумовлює, стимулює і коригує поведінку людини зокрема та її життєдіяльність в цілому. Усвідомлення сутності поведінки особистості потребує з'ясування смислового і змістовного поля конкретних ситуацій, що становлять її життєдіяльність.

Зважаючи на те, що життєва ситуація може бути оцінена з позиції двох підходів (перший підхід залежить від розуміння ситуації як зовнішніх умов перебігу життєдіяльності людини; другий підхід розглядає ситуацію як наслідок активної взаємодії особистості і середовища), складна ситуація, по суті, характеризується дисонансом між тим, що людина хоче, і тим, що вона можеу конкретній ситуації та обставинах. Саме таке неспівпадання перешкоджає досягненню поставленої мети, що стає підґрунтям для появи негативних емоцій, які є індикатором труднощів у тій чи іншій ситуації для людини [21]. З погляду на те, що складні життєві ситуації є частиною процесу соціалізації особистості (Ф. Василюк, Дж. Грінберг, Л. Орбан-Лембрик та інш.), вони не завжди є травмуючими і, крім того, у разі змін конструктивного характеру сприяють виникненню нового рівня збалансованості, гармонії, рівноваги між особистістю і світом.

У своєму дослідженні ми зупинимося на визначенні, що складною є життєва ситуація, спровокована таким збігом зовнішніх і внутрішніх чинників, який призводить до неспроможності особистості подолати її (ситуацію). При цьому зовнішні чинники є об'єктивними, незалежними від людини: обмеження терміном, ризик для здоров'я, небажання оточуючих людей розуміти певну особистість, складні зовнішні обставини тощо; зовнішні чинники можуть бути зумовлені психологічними(усвідомлення власного безсилля, ризику для здоров'я і благополуччя; психічне перенавантаження тощо) та соціально-психологічними чинниками (нерозуміння вимог оточення,

обмеженість можливостей та засобів вирішення ситуації тощо) (Л. Лойко, І Потоцька, Г. Рисинець). Саме характером стану «неможливості», в якому опинилася життєдіяльність суб'єкта, комплексом зовнішніх та внутрішніх чинників, специфічною життєвою необхідністю, на думку Ф. Василюк, визначається тип складної життєвої ситуації [15].

У сучасній психології існують чотири основоположні поняття, якими описуються складні життєві ситуації особистості: стрес, фрустрація, конфлікт і криза. Коротко схарактеризуємо кожне із них.

**Стрес.** Як і відносно інших категорій психологічних досліджень, відносно категорії «стрес» не існує однозначного тлумачення. Першою і найбільш популярною є теорія стресу, запропонована Г. Сельє (1935 р.). У рамках цієї теорії механізм виникнення стресу досить простий. Усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу (гомеостаз). Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захищено-приспосувальною реакцією. За допомогою реакції порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу.

Як вважає дослідник, стрес як складник повсякденного буття у помірних дозах робить життя яскравішим; відображаючи загальну потребу людини в адаптації, він змушує її шукати нові форми пристосування до мінливих умов життя. Стрес завжди пов'язаний з напруженням захисних сил, мобілізацією внутрішніх ресурсів організму задля енергетичного забезпечення можливості вирішення нових завдань – сьогоднішні дослідники називають це виходом із зони комфорту (стан психологічної захищеності, частина життєвого простору, що дає відчуття комфорту і безпеки) (М. Тейлор, Б. Трейсі, І. Саторін, С. Страшко, Т. Федчук). Класифікацію основних моделей стресу залежно від чинників його виникнення подано у додатках (додаток А).

У подальших дослідженнях феномен «стрес» визначався Р. Лазарусом і Р. Ланьєром як реакція людини на особливості взаємодії між особистістю й

навколишнім світом [84]. У залежності від факторів та особливостей взаємодії розрізняють види стресу (рис. 1.1.1.).

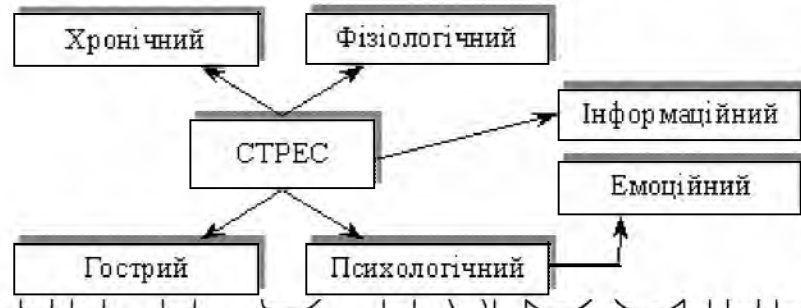


Рисунок 1.1.1. Види стресу (за Р.Лазарусом та Р.Ланьєром)

Класична концепція стресу Г. Сельє передбачає три фази (стадії) його розвитку: 1) стадію тривоги; 2) стадію резистентності; 3) стадію виснаження [58]. Все різноманіття поведінкових проявів стресу можна розділити на чотири групи, а саме: порушення психомоторики, порушення режиму дня, професійні порушення, порушення соціально-вольових функцій. Порушення психомоторики можуть проявлятися: у надлишковій нарузі м'язів (особливо часто – обличчя й «коміркової» зони), тремтінні рук; зміні ритму дихання; тремтінні голосу; зменшенні швидкості сенсомоторної реакції; порушенні мовних функцій і т.д. [32; 78; 84]. Модель стресу подано на рис. 1.1.2.



Рисунок 1.1.2. Модель стресу (за Г.Сельє)

Узагальнивши дослідження В. Абабкова, М. Перре, У. Бауманна, В. Крайніска, Л. Кигаєва-Смик, Р. Лазаруса, Ю. Шербатих та інших, С. Солдатов виокремив чотири основні значення поняття «стрес»: стрес як подія, що несе додаткове навантаження (ситуативний стрес); стрес як реакція

(стресові переживання, емоційний стрес); стрес як проміжна змінна (проміжний процес між подразником і реакцією на нього); стрес як трансактний процес (усвідомлення стресу і його оцінка – пов'язані зі стресом емоції – копінга дія – результат копіngu і нова оцінка ситуації)[34].

**Фрустрація.** Термін «фрустрація» окреслювався та підлягав аналізу в різних теоріях, концепціях, гіпотезах, а тому стосується проблем емоційно – вольової, мотиваційної, діяльнісної та поведінкової сфери суб'єкта.

Проблема фрустраційних станів та реакцій була у центрі уваги психологів минулого сторіччя (Б. Ананьєва, К. Баркера, Ф. Василюка, Т. Дембо, Д. Долларда, К. Левіна, М. Левітова, Н. Майера, С. Розенцвейга та ін.). Нове бачення проблема фрустраційних станів, їх структура та способи вияву отримала у працях українських психологів (О. Божок, М. Вовк, Л. Кузнецова, С. Прахова, А. Шамне та ін.).

У перекладі з латини «фрустрація» означає обман, марне очікування. Дослідники цього поняття (Б. Ананьєв, М. Левітов, В. М'ясищев, Є. Ільїн, С. Прохоров, К. Шафранська та ін.) визначають його як негативний психологічний стан, що виникає у ситуації нездійснення якоїсь значущої для людини мети, неможливості задоволення певної, досить важливої потреби.

Вони підкреслюють, що рівень вияву фрустрації залежить від рівня очікуваності і бажаності, а також обумовлений психологічними особливостями самої людини, а саме поняття має варіації визначення.

Так, Н. Левітов вважав фрустрацію складним емоційно-мотиваційним станом, що виникає у результаті тривалого блокування цілеспрямованої поведінки особистості певними перешкодами і виражається у дезорганізації свідомості, діяльності та спілкуванні[33]. Ф. Василюк відносить фрустрацію до екстремальних життєвих ситуацій, конфліктів, криз і вважає, що у разі виникнення фрустрації й неможливості її задоволення формується ситуація загрози життю, що є рівноцінним життєвій кризі [13]. Зарубіжний вчений В. Кнаус визначає фрустрацію як емоційний стан, що виникає внаслідок виникнення перешкод на шляху до досягнення цілей і може бути тривалим та

епізодичним[83]. Дослідники Д. Креч, Р. Кратчфілд та Н. Лівсон вважають, що фрустрація виникає як конфлікт, дисбаланс між особистими бажаннями та встановленими суспільством нормами та законами.

Негативними проявами фрустрації вважають розчарування, опустошення, напруженість, тривожність, інколи навіть відчай, депресію (О. Божок, А. Махнач); агресію, реакцію усамітнення, депресію (Н. Левітов); почуття байдужості, тривожності, апатії (В. Астапов), заздрощі та ворожості (Т. Румянцев), заздрощів та ревнощів (А. Плотічер), психосоматичні реакції (А. Бандура).

На думку І. Левітова, Д. Майерса та інших, існує певна порогова величина, своєрідний рівень напруги, який називають толерантністю до фрустрації. Перевищення цього рівня може призвести до деструктивних змін у поведінці. Тобто людина може переживати фрустрацію, не виявляючи проявів дезорганізації поведінки, шукати нові шляхи, альтернативи для реалізації мети. Але у разі перевищення індивідуального рівня толерантності до фрустрації особистість може втратити душевну рівновагу, конструктивний підхід і буде не спроможна владнати проблемну ситуацію[33].

Отже, феномен «фрустрація» має свої деструктивні та конструктивні особливості. Усвідомлення особливостей цього феномена й причин його виникнення окреслює шляхи її подолання і стимулює знаннявий потенціал особистості, підвищує емоційну стійкість, продуктивно впливаючи на емоційно-вольову сферу людини.

**Конфлікт.** Слово «конфлікт» походить від латинського *conflictus*, що означає зіткнення і майже в незміненому вигляді входить у лексику різних мов (*conflict* – англ., *Konflikt* – нім., *conflict* – француз., *conflicto* – італ. тощо).

Конфлікт не є новим поняттям для сучасної науки, воно знаходило своє осмислення в працях учених багатьох наук, зокрема таких, як філософія, історія, право, соціологія, математика, психологія, медицина, педагогіка та ін. Найбільший внесок у розробку теорії конфлікту зробили психологи зарубіжжя (А. Адлер, Н. Грішніна, М. Дойч, К. Левін, К. Лоренц, З. Фрейд, К. Хорні), а

також вітчизняні дослідники (Т. Драгунов, Т. Дуткевич, Л. Карамушка, Н. Кодомінський, Р. Кричевська, Л. Петровська, Н. Цов'якель, А. Рояк та інші).

Конфлікт – це загострення суперечностей, що виникають у результаті відмінності у поглядах, інтересах, прагненнях людей і сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їх власними [34]. Основними компонентами конфлікту, на думку дослідника, є: причини виникнення, учасники; сприйняття один одного в ситуації, що виникла, спрямованість і емоційна виразність дій конфліктуючих.

У словнику-довіднику термінів з конфліктології конфлікт визначається як «крайнє загострення суперечностей; зіткнення осіб, їхніх ідей, інтересів, потреб, оцінок, рівня прагнень, домагань тощо при намаганні їх розв'язати на фоні емоційних станів» [61,с.146]. При цьому виокремлюють внутрішньоособистісні, міжособистісні і міжгрупові конфлікти.

Б. Хасан визначає конфлікт як взаємодію, у «якій не можуть співіснувати в незмінному вигляді дії, що взаємно детермінуються і взаємозаміняють одна одну, вимагаючи для цього спеціальної організації»(Б. Хасан, 1996, с.33). Зарубіжні психологи стверджують, що

конфлікт, яким би він був, - завжди явище біполярне (Р. Дарнорф, Г. Зіммель, Д. Мак-Фарленд та інші).

Дослідники сходяться у думці, що конфлікт може виникнути спонтанно, непередбачувано (випадково, ситуативно) чи викликатися спеціально (провокуватися), загострюватися у певній ситуації. Також можливим є поступове накопичення незначних суперечностей, їх загострення, аж до цілковитої неможливості нормального співіснування [6,18;32].

Конфлікти можуть провокуватися об'єктивними (некоректна організація діяльності, нераціональний розподіл обов'язків, відсутність оптимальної завантаженості діяльності, психологічна несумісність учасників діяльності тощо), та суб'єктивними (негативний соціально-психологічний

клімат, невідповідність офіційної та неофіційної структур групи, певні характеристики та якості окремої особистості, психологічні бар'єри тощо).

Як правило, конфлікт обумовлюється не однією, а кількома причинами, одна з яких – основна, базова, а інші можуть не усвідомлюватись чи маскуватись[34]. При цьому кожен конфлікт є процесом динамічним, виникає

і розвивається протягом певного часу за певними стадіями розвитку (виникнення, усвідомлення, зовнішні прояви, розв'язання) (рис. 1.1.3.).



Рисунок 1.1.3. Траєкторія розвитку конфлікту (за Б.Хасан)

Отже, сутність і поняття конфлікту важко пояснити одним науковим визначенням. Ми можемо узагальнити це поняття на основі аналізу психолого-

педагогічних досліджень: конфлікт - це процес крайнього загострення

суперечностей, протистояння та боротьби антагоністичних сторін, який

полягає у відстоюванні сторонами власних взаємовиключних інтересів, цілей,

позицій, суджень чи поглядів і супроводжується негативними емоціями.

Конфлікти виникають через протилежність інтересів, переконань, установок,

правил тощо і потребують обов'язкового розв'язання, оскільки існування і

загострення конфліктів унеможливає нормальне функціонування тандему,

групи, колективу.

**Криза** Проблеми класифікації кризових станів особистості

розглядалися науковцями різноаспектно, а саме: визначення поняття «криза»

та методологічні підходи до аналізу даного феномену, у тому числі у

підлітковому віці (Л. Анциферова, І. Бекетова, І. Бринза, Ш. Бюллер,

А. Волкова, Т. Титаренко, О. Туманова, Л. Федкуліца, З. Фройд, С. Холл,

Р. Циркіна та ін.); особливості подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій (Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Н. Волянук, О. Зайва, Т. Крюкова та ін.); особливості надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться в критичній життєвій ситуації (О. Бондаренко, П. Лушин, В. Ромек, Т. Титаренко та ін.); функції та механізми емоцій (Г. Бреслав, Л. Гозман, К. Ізард, О. Лук, А. Ольшаннікова, Я. Рейковський, М. Русалова, О. Саннікова, О. Чернікова, Г. Шингаров та ін.). Зацікавленість названою проблематикою, на думку самих дослідників (В. Балакірева, С. Лукомської, М. Марценюк та інш.) викликана недопрацьованістю теми «криз» та кризових станів особистості у психолого-педагогічній літературі.

Поряд з цим у дослідженнях українських науковців-психологів розглядаються окремі моменти травмуючих переживань, критичних, кризових ситуацій, індивідуально-типові особливості таких переживань (Т. Кириленко, І. Маноха, Е. Носенко, О. Саннікова, О. Старовойтенко, Т. Титаренко, С. Яковенко та інші). Але у вітчизняній психології практично не містить узагальнення про обумовленість особливостей емоційних переживань особами з певними особистісними властивостями; описи несприятливих психологічних станів є розрізненими та не містять цілісного уявлення про характеристики емоційних переживань, що виникають при перебуванні особистості у психотравмуючій ситуації, про досвід їх переживання, про зміст переживань травмуючих ситуацій [9].

Розробка у сучасній психології проблеми переживання особистістю кризових станів характеризується неоднозначністю визначення і трактування даного феномену. Поняття «критичні періоди», «поворотний етап життєвого шляху» (С. Рубінштейн), «кризи психічного розвитку» (Є. Сапогова, В. Слободчиков), «вікові кризи» (Л. Виготський), «критичний період» (Т. Шибутані), «критичні ситуації» (Ф. Василюк), «кризові стани особистості» не мають загального положення, визначення і тлумачення, що ускладнює їх класифікацію, обмежує розуміння суті, унеможливорює узагальнюючий аналіз [віне].

Термін «криза» походить від грецького слова *krisis*, що означає «переломний момент». Криза — це результат зовнішніх і внутрішніх чинників, які можуть набувати різного значення залежно від ситуації. Суб'єктивна реакція на подію має визначальне значення для перебігу кризи (Л.Гримак).

Криза, як нормативне явище психічного життя сучасної людини – це перехід від одного вікового етапу до іншого, від однієї соціальної ситуації розвитку до наступної. Такі кризи мають короткочасний, найчастіше непатологічний характер і можуть супроводжуватися станом напруженості, тривоги або депресивними симптомами [67].

Кризу як нормативне явище, що виникає на кожному психосоціальному етапі життєвого шляху при переході від однієї вікової стадії до іншої, розглядає Е. Еріксон, вважаючи, що кризи – це моменти вибору між прогресом і регресом, інтеграцією і відставанням, що саме у процесі подолання криз відбувається розвиток особистості [81]. Як нормативне явище онтогенезу та основний механізм розвитку особистості кризу розглянуто у працях Л. Виготського. Дослідник утверджує думку про психічний розвиток особистості як ламану лінію, що складається із періодів злетів і падінь, стабільності і критичних періодів [17].

Протилежне бачення поняття висловлює О. Леонт'єв «...кризи у жодному разі не є неминучим супутником психічного розвитку. Неминучі не кризи, а переломи, якісні зрушення у розвитку. Навпаки, криза – це свідчення того, що перелом не відбувся своєчасно» [33].

«Кризовою» Т. Титаренко називає ситуацію, коли людина має перепону в реалізації важливих життєвих цілей і не може вийти з цієї ситуації за допомогою звичних засобів [66].

В одному дослідники психологічної проблеми криз і кризових ситуацій сходяться майже одностайно: в ситуації кризи при спробі оволодіння стресовим станом людина переживає певні види фізичного та психологічного перевантаження, які можуть призводити або до опанування новою ситуацією, або до зриву і погіршення виконання життєвих функцій.

Таким чином, ми здійснили феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація», вкредивши та суарактеризували чотири основоположні поняття, якими описується цей феномен: стрес, фрустрація, конфлікт і кризу.

## 1.2. Психолого-педагогічна характеристика підліткового періоду як вікового стресора

Кожна людина має свій власний поріг чутливості до стресу – той рівень концентрації, чутливості, напруженості, при якому ефективність діяльності зростає (настає еустрес), а також критичний поріг переоптавантаження, виснаження, коли ефективність діяльності знижується (настає дистрес). Поріг чутливості до стресу називають рівнем стресостійкості людини. Це рівень залежить від багатьох факторів, серед яких важливим є вік людини (рис. 1.2.1.).



Рисунок 1.2.1. Причини стресу

Так, люди, які переживають певні вікові кризи, є зазвичай більш сприйнятливими до стресу. Зокрема, категорією досить сприйнятливою щодо стресорів різного походження, є підлітки, поріг стресостійкості яких у силу різних фізичних, біологічних, психологічних чинників є дуже низьким.

У сучасній психолого-педагогічній літературі підлітковий вік визначається як перехідний період між дитинством і юнацтвом, що зумовлює головний зміст і специфіку цього періоду життя. Саме така вікова категорія є характерною для фахових коледжів, куди діти вступають в основном на базі

базової середньої освіти (9 класів). Підлітковий вік сам по собі характеризується суттєвою перебудовою соціальних стосунків, а в сьогоденних умовах українських реалій це ускладнюється напружено-критичним, а інколи й стресовим станом суспільства загалом. Тому психологічні особливості підліткового віку знижують поріг чутливості дітей до дії стресорів та часто провокують хронічний характер виникнення стресових станів[3].

Підлітковий вік вважається одним із найбільш відповідальних періодів розвитку особистості і є предметом досліджень науковців з вікової психології, як зарубіжних, так і українських (І. Бех, Л. Божович, Б. Братусь, І. Булах, Е. Еріксон, Т. Зелінська, Т. Комар, О. Леонтьєв, С. Максименко, І. Махова, В. Мухіна, Г. Олпорт, А. Прихожан, А. Реан, Х. Ремнімідт, Г. Салліван, В. Чудновський, Л. Штейнберг та ін.).

Підлітковий вік з біологічної точки зору є віком фізичної перебудови, статевого дозрівання; з психологічної точки зору - це період складного формування нової особистісної і соціальної ідентичності, для якого характерні максимальні диспропорції у рівнях і темпах розвитку[3]. У підлітковий період особистість проходить через стадії власного формування: внутрішні конфлікти з самим собою та з іншими, власні поразки і перемоги, усвідомлення власної ідентичності тощо. Саме тому поведінка підлітка часто парадоксальна: відвертий негативізм може поєднуватися з явною конформністю, прагнення до незалежності – з проханням про допомогу; нині він сповнений ентузіазму й енергії, а завтра в нього опустидися руки і він пасивно «пливе за течією»[46]. Сучасне інформаційне гаджеталізоване суспільство ще більше загострює складні процеси підліткового віку.

Підлітковий вік (11-15 років) пов'язаний з перебудовою організму дитини – статевим дозріванням і якісно новим етапом особистісного розвитку.

Починається він із кризи, і, як правило, протікає складно. На особливість кризи підліткового віку вказувала О. Божок, підкреслюючи, що криза підліткового є найбільш гострою і тривалою[6].

Більшість зарубіжних психологів, а саме С. Холл, Ш. Бюллер, З. Фройд та інші, пов'язують кризу підліткового віку з біологічним фактором [3]. Не заперечуючи ролі цього фактора, ми вважаємо, що не слід перебільшувати його значення.

Багаточисельні дослідження показують, що фізіологічні процеси, які відбуваються у даний період, підвищують емоційну збудливість підлітка, його імпульсивність, невірноваженість, іноді провокують агресивність, різкість, а швидке змушнення підсилює відчуття своєї «дорослості» з усіма її наслідками.

Крім того, у цей період вперше виникає і стає предметом свідомості і переживання підліткова і дуже могутня біологічна потреба – статевий потяг. Звичайно, депривація цього потягу може призвести до фрустрації і, відповідно, саме цим можна пояснити деякі особливості його самопочуття і поведінки.

У психологічній літературі підлітковий вік розглядається як критичний кризовий період у процесі соціалізації особистості, період конфліктів (Л. Божович, І. Кон, Л. Орбан та інші.). Виділяють два основних напрямки, що визначають причини виникнення конфліктів у підлітковому віці: психоаналітичний (Ст. Холл, З. Фрейд, А. Фрейд) та соціально-психологічний (Ф. Бороджін, Р. Дарендорф, Н. Коряк, К. Левін, К. Томас, А. Валпорт, та ін.), для якого головними поняттями є соціалізація і роль, що провокує ситуацію рольових конфліктів: у підлітка з'являються нові і більш складні ролі, для реалізації яких він мобілізує ресурси свого організму і психіки. Іноді підліток змушений виконувати роль, уявлення про яку не відповідає його індивідуальному «Я», що породжує внутрішньособистісний конфлікт.

Нам імпонує думка Д. Ельконіна, який стверджує, що внутрішні конфлікти підліткового віку пояснюються не тільки залежністю від статевого дозрівання, а ще і індивідуальними особливостями особистості, що склались до початку підліткового періоду та конкретною ситуацією розвитку кожної дитини [80]. На його думку, весь підлітковий період характеризується налагодженням взаємостосунків з однолітками та дорослими. Від успішності

рішення цієї задачі значною мірою залежать емоційні прояви підлітків у цей період.

Тому, як вважають психологи (В. Муромець, В. Мухина, О. Куршакова, Н. Осадча та інші), в підлітковому віці дитина переживає не почуття дорослості, а почуття вікової неповноцінності. Підліток психологічно пограпляє в залежність від предметного світу, як цінності людського буття, перетворюючись на споживана, і споживання речей стає змістом його життя, набуває особливої ваги в його власних очах і в очах однолітків.

Наприклад, з точки зору А. Лічко, підлітковий період – це фаза загострення певних індивідуально-психологічних рис, появи акцентуацій, які за умови впливу сильних психогенних чинників можуть спричинити тимчасову дезадаптацію особистості [35].

Теорія Е. Еріксона у процесі становлення ідентичності людини відводить чільне місце саме підлітковому віку, бо саме у цей період зміни у психофізіологічному розвитку проходять у вражаючому темпі, порівняно з іншими віковими періодами [81].

Так, дослідники часто наголошують, що у своєму складному процесі емоційного і фізичного дорослішання підлітки можуть відчувати самотність, неприйняття однолітками та старшими, відсутність взаєморозуміння (Б. Братусь, І. Кон, Н. Канторович та інші). У разі затяжного періоду відчуття самотності може перерости у депресію, хоча підліток може при цьому виглядати життєрадісним та активним, нікому не довіряючи власні переживання.

У підлітковому віці відбувається не тільки ціннісна переорієнтація, але і формування нових соціальних і особистісних взаємозв'язків: у підлітковому віці дитина починає по-новому оцінювати свої відносини з сім'єю та однолітками. За висновками Л. Орбан-Лембрика, у підлітковому періоді втрачають свою актуальність стосунки з батьками, вчителями, дорослими членами родини, а особливо значимими стають взаємини з однолітками. Так проявляється потреба особистості підліткового віку в розширенні соціальних

зв'язків. У спілкуванні з однолітками підлітки отримують підтримку, намагаються здобути визнання своєї соціальної значущості, можуть досягти самовираження.

Дослідниця І. Махова наголошує на нестабільності і вразливості підлітків, особливо на їх залежності від соціального оточення, яке якраз і може стати чинником стресу[39]. Стрес у підлітковому віці розглядається як індивідуальний феномен. І тому не можна визначати однозначно ситуації як стресогенні чи нестресогенні. Вони можуть бути потенційно стресогенними і можуть бути нестресогенними залежно від їх сприйняття та оцінки кожним зокрема. Щоб визначити наявність стресового стану, потрібно враховувати індивідуальний стан кожної особистості підлітка у взаємозв'язку з його оточенням та його здатністю і вмінням справитися зі стресогенною ситуацією.

Серед поширених можливих причин підліткового стресу, які викликають найбільше напруження, можна виокремити і конфлікти з однолітками, і надмірні очікування батьків і вчителів; порівняння підлітка з іншими особами не на користь його самого, напружені стосунки між батьками через певні вікові та інші непорозуміння та ін.

Отже, підлітковий період є складним перехідним етапом у процесі становлення особистості, який характеризується значною кількістю емоційних навантажень, які, у свою чергу, можуть провокувати стресові стани підлітків у складних життєвих ситуаціях. Криза підліткового віку пов'язана з виникненням нового рівня самосвідомості, характерною рисою якої є поява у підлітка здібності пізнати себе як особистість з властивими лише їй якостями[38].

### 1.3. Типи реакції підлітків на складні життєві ситуації

Проблема типології реакції на складні життєві ситуації, стресових розладів у підлітків є досить складною, неоднозначною, багатоаспектною.

Реакція кожної окремо взятої особистості на стресогенні ситуації може бути зрозуміла тільки з урахуванням індивідуальних фізіологічних та поведінкових систем реакцій на загрозу, породжену конкретною ситуацією[30].

На сьогоднішній день існує певна кількість досліджень, які розглядають фактори індивідуальних відмінностей реакції на стресові ситуації. Купер і Пейн (Cooper and Payne, 1988) розділили ці фактори на три категорії: генетичні фактори (наприклад: фізичні дані або вік); набуті фактори (наприклад: соціальний клас, освіта, соціальна підтримка) і диспозиційні фактори (наприклад: копінг-стиль, негативна афективність та інші особистісні змінні). Генетичні та диспозиційні фактори вважаються стабільними особливостями, а набуті характеристики змінюються протягом життя. Однак це розмежування не цілком чітко визначене.

Психологи-практики Американської психологічної асоціації (APA) виділяють три основні види стресів як реакції на складні життєві ситуації: гострий, епізодичний гострий і хронічний (<http://www.apa.org/helpcenter/stress-kinds.aspx>).

Гострий стрес - найпоширеніший вид стресу, зумовлений надмірними вимогами до людини або очікуванням цих вимог у майбутньому. У невеликій кількості гострий стрес збуджує та навіть приносить задоволення, але коли настає виснаження (емоційне, фізичне, психологічне), воно може стати причиною соматичних проблем, зумовити психологічний дистрес, головний біль, втрату апетиту тощо.

Епізодичний гострий стрес. Є люди, які часто страждають від гострого стресу, їхнє життя настільки неупорядковане, що їм доводиться жити у постійному хаосі, вони постійно поспішають, але завжди запізнюються, часто беруть на себе надмірні зобов'язання, але не в силах впоратися з ними. Такий стан властивий для осіб у стані перезбудження, вони характеризують себе як «сповненими енергією», але часто виражають її у вигляді роздратування, агресії, руйнуванні міжособистісних стосунків. Тип «А» характеризується

агресивністю, нетерплячістю, негативним ставленням до оточуючих. Характерними особливостями особистостей типу А є те, що вони агресивні й запальні, швидко розмовляють, нетерпляче слухають; багато хто з них різко рухається, відчуває швидкоплинність часу, нетерплячий, орієнтується на успіх, гостроконкурентний[40].

Представники типу «В» характеризуються песимістичністю, постійним занепокоєнням, вважають світ ворожим і небезпечним та більше схильні до депресії, а не до проявів агресії. Тобто особистості типу В вирізняються, навпаки, браком агресивності в міжособових стосунках, їм притаманне відчуття повільності плину часу; вони зазвичай не схильні до змагання, розслаблені, неспішні, мають спокійний характер.

Хронічний стрес. Якщо гострий стрес призводить до збудження, підвищення активності, то хронічний стрес, який триває роками, лише виснажує. Він виникає, коли людина не бачить вихід із критичної ситуації, коли неприємностей настільки багато, що вона відмовляється шукати можливі варіанти рішення проблем. Деякі хронічні стреси зумовлені дитячими психотравмами. Такий вид стресу саме в силу «хронічності» свого протікання є небезпечним, бо формує у людині звичку до такого свого психологічного стану, що може призвести до депресії, насильств, суїцидів.

У дослідженнях Н.Тарабринної [64] зустрічаємо думку стосовно виокремлення чотирьох типів реагування на складну життєву ситуацію:

- реагування на травматичну подію без ознак порушення адаптації. У разі виникнення психотравмуючої події, якою є складні життєві ситуації, організм підлітка готується до інтенсивного реагування, першою реакцією є стан шоку;
- збудження: активізується частина мозку, що відповідає за емоції, та нервова система;
- розрядка, що характеризується, зокрема, неконтрольованим тремтінням тіла (воно може тривати кілька годин) - так організм звільняється від напруження;
- втома: у цей період включаються системи соціального й емоційного контролю. Людина може відчувати пригнічення, бажання плакати[47].

Людський організм, який розвивається, може реагувати на небезпеку трьома способами. Перший спосіб являє собою реакцію переляку, природжену рефлекторну реакцію; другий – це тривога, недиференційована емоціональна реакція; третій – страх, диференційована емоційна реакція.

До найбільш поширених негативних емоційних станів школярів психологи відносять: стан тривоги; тривожність, психічна напруга; стан страху; стан гніву; стан депресії; стан пасивності; стан астенії; втома; стан перевтоми; стан моногонії (С. Болтівець, Н. Годун, Н. Єфремова, О. Залеська, Н. Коцур та інші).

Дослідження характеру, змісту і вираження емоційних переживань підлітків у виокремлених типах складних життєвих ситуацій (параграф 1.1.) виявили, що підлітки найчастіше відчують образу, злість, провину; з учителями – злість, лють, страх; з однолітками – гнів, обурення, досаду; з приводу тварин – жалість (В. Балакирев, М. Марценюк, О. Тищенко).

## ВИСНОВКИ до розділу I

У першому (теоретичному) розділі ми виконали наступні завдання:

- здійснити феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація», виокремивши та схарактеризувавши її окремі сторони;
- на основі аналізу психолого-педагогічної літератури синтезували психолого-педагогічну характеристику підліткового віку;
- подати аналіз різних точок зору на типи реакції підлітків на складні життєві ситуації.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та виокремлення актуальної з точки зору нашого дослідження інформації ми підійшли до наступних висновків:

1 Складною є життєва ситуація, спровокована таким збігом зовнішніх і внутрішніх чинників, який призводить до неспроможності особистості подолати її (ситуацію). При цьому зовнішні чинники є об'єктивними і можуть

бути зумовлені психологічними (усвідомлення власного безсилля, ризику для здоров'я і благополуччя; психічне перенавантаження тощо) та соціально-психологічними чинниками (нерозуміння вимог оточення, обмеженість можливостей та засобів вирішення ситуації тощо). Саме характером стану «неможливості», комплексом зовнішніх та внутрішніх чинників, специфічною життєвою необхідністю визначається тип складної життєвої ситуації (криза, конфлікт, фрустрація, стрес).

2. Підлітковий вік у психологічній літературі визначається як критичний кризовий період у процесі соціалізації особистості, період конфліктів. Це складний перехідний етап у процесі становлення особистості, який характеризується значною кількістю емоційних навантажень, які, у свою чергу, можуть провокувати стресові стани підлітків у складних життєвих ситуаціях.

3. Реакція кожної окремо взятої особистості на стресогенні ситуації може бути зрозуміла тільки в урахуванням індивідуальних фізіологічних та поведінкових систем реакцій на загрозу, породжену конкретною ситуацією. До найбільш поширених негативних емоційних станів підлітків психологи відносять: тривожність, психічну напругу, страх, гнів, депресію, пасивність або апатію, втому.

## РОЗДІЛ II. Теоретико-методологічні основи проблеми педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях

### 2.1. Подолання складних життєвих ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості підлітків. Поняття копінг-стратегії

У повсякденні студента-підлітка постійно виникають ситуації, які порушують нормальну життєдіяльність і є складними для самостійного вирішення. Успіх у їх розв'язанні передусім залежить від самого студента, якому важливо чітко окреслити саму проблему та уміло віднайти способи її подолання.

Вагомим теоретичним та практико орієнтованим підґрунтям щодо роботи з особистостями, що потрапили у складні життєві ситуації, є здобутки Н. Тарабриної, І. Малкіної-Пих, Е. Кюблер-Росс та інших. У ході аналізу досліджень окресленої проблеми стає зрозумілим, що робота педагога зі студентами-підлітками у складних життєвих ситуаціях має бути спрямована на аналіз наявних у них особистісних ресурсів подолання наслідків стресу, розвиток на перспективу навичок стрес-менеджменту, вмінь планувати своє найближче та віддалене майбутнє (у тому числі навчання підлітків способам організації власного життєвого часу і простору).

Аналіз досліджень з проблем поведінки підлітків, спрямованої на подолання складних життєвих ситуацій, було започатковано в зарубіжній психології в рамках досліджень копінг-поведінки (coping behavior) – індивідуального способу взаємодії особистості з ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей [10]. У сучасній психології для позначення способів поведінки людини в кризових ситуаціях використовуються терміни «coping» («справлятися» з чим-небудь, наприклад, з проблемною ситуацією) і «defense» («захист», наприклад, від неприємних переживань, думок або від фактів, що загрожують позитивній самооцінці особистості).

Окремі дослідники (С Корсун, Т Ткачук та інші) називають копінг-стратегіями засоби управління діючим стрес-чинником, які виникають як відповідь особистості на загрозу, або типи долаючої (домінантної) поведінки).

Копінг – одне з центральних понять у сфері психології стресу та адаптації. Цей концепт допомагає зрозуміти сутність адаптивності / дезадаптивності людської поведінки, оскільки не тільки стрес є істотним фактором зниження продуктивності людини, дисфункціональності його стану, але і те, як людина справляється зі стресом або труднощами. У теорії копінг-поведінки виокремлюють базисні копінг-стратегії, до яких належать «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання».

У широкому сенсі копінг охоплює всі види взаємодії суб'єкта із зовнішніми або внутрішніми факторами: спроби оволодіти, звикнути, пом'якшити або ухилитися від вимог складної життєвої ситуації, що виявляється в особливих умовах існування індивіда (стресу, фрустрації, конфлікту й кризи).

Сам термін «копінг» був запропонований ще раніше – у 1962 році вченим Л. Мерфі, який визначив його як свідомі розумові або поведінкові зусилля, спрямовані на подолання психологічної загрози. Слово «копінг»

походить від англійського «cope» і перекладається як «вириватись», «витримувати», «долати». Він застосовується кожною людиною для підтримання психічного та фізичного здоров'я за будь-яких обставин.

Стратегія – це не просто поведінка в конкретній ситуації, це те, як людина схильна долати труднощі зазвичай.

Основоположники поняття «копінг-стратегій», психологи Р. Лазарус та С. Фолькман визначали їх як стратегіями оволодіння та врегулювання взаємин з навколишнім середовищем. Науковці розглядають копінг як процес, що постійно змінюється відповідно до ситуації, яка переживається індивідом, вказуює на те, що він залежить від стадії розвитку внутрішнього конфлікту після усвідомленого зіткнення індивіда із зовнішнім світом. Відтак

психологічне подолання складної ситуації спричинює розумові та поведінкові зусилля особистості [84].

У зарубіжних та вітчизняних авторів існують різні класифікації стратегій поведінки у складних ситуаціях (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Р. Лазарус, К. Муздибаєв, С. Фолькман тощо).

Теоретично дослідники копінг-поведінки виділяють три базові копінг-стратегії: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення». Перша з них – це здатність людини визначати проблему та знаходити альтернативні рішення, друга – пошук емоційного, інформаційного, матеріального та будь-яких інших видів сприяння від оточуючих, третя стратегія – уникнення – дозволяє зменшити емоційну напругу до того часу, як ситуація зміниться. Надання переваги тій чи іншій стратегії залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, віку, від цінності та значимості навколишніх подій (Л. Анциферова, А. Налчаджян та інші).

З багатьох існуючих методів управління і нейтралізації стресу і потрібно вибрати ті, які відповідали б, з одного боку, індивідуальним особливостям особистості, а з іншого – реальним умовам, що існують у даному місці і в даний час. Дієвими шляхами антистресорних заходів є аутогенне тренування; різні методи релаксації; системи біологічного зворотного зв'язку; дихальна гімнастика; включення в життя людини позитивних емоцій; музика; фізичні вправи; психотерапія; фізіотерапевтичні заходи (масаж, сауна, електросон); голковколівання та інші [43]. Слід зазначити, що вибір якогось методу нейтралізації та управління стресом повинен визначатися не «середньостатистичною нормою», а конкретними проблемами та психотипом поведінки кожної конкретної особистості.

Сучасні дослідники поведінкових копінг-стратегій (Ю. Данчук, В. Козлов, Т. Ман, Н. Фетіскін, О. Чеканська та інші) поділяють їх на активні й пасивні, адаптивні й дезадаптивні [73]. До активних стратегій відносять стратегію «вирішення проблем» як базисну копінг-стратегію, що включає всі поведінкові варіанти, спрямовані на вирішення проблемної або стресової

ситуації, її стратегію «пошук соціальної підтримки», що включає поведінку, спрямовану на одержання соціальної підтримки від середовища. До пасивної копінг-поведінки належать такі варіанти поведінки, які включають базисну копінг-стратегію «уникання», хоча деякі форми уникання можуть мати й активний характер.

З точки зору нашого дослідження цікавою є думка вище вказаних науковців стосовно того, що у використанні копінг-стратегій існує певна вікова динаміка. Із збільшенням віку підвищується вірогідність використання активних поведінкових стратегій вирішення проблем. Зважаючи на те, що ми маємо справу із підлітковим віком, для такої категорії не є характерною активна поведінкова стратегія, тобто для підлітків, навпаки, характерна замкнутість, уникнення соціуму, соціальна дезадаптація тощо. При цьому спостерігалася некритичність до власних недоліків, схильність звинувачувати оточуючих у власних помилках та проблемах, що може призвести до помилкової інтерпретації реальності.

Дослідження педагогів-практиків доводять, що особи, які використовують для опанування стресу активний копінг, менш піддані негативному впливу стресу, а отже, менше відчують його наслідки на собі, і навпаки [2]. Використовуючи пасивний копінг та прикриваючи свідомість захисними психологічними механізмами, стрес все більше захоплює спочатку емоції, потім свідомість, відбиваючи реакцію на фізіології людини, і як наслідок, призводить до психосоматичних розладів. У важких життєвих ситуаціях людина одночасно використовує кілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки. Розглядаючи внесок особистості в успіх подолання труднощів, дослідники (Ю. Данчук, В. Козлов, Т. Ман, Н. Фетіскін, О. Чеканська та інші) припускають, що є умовно продуктивні, наприклад проблемно-орієнтовані, і є менш продуктивні, наприклад уникнення, що зумовлено різним рівнем складності особистісних якостей. Для подолання стресу кожна людина використовує копінг-стратегії, відштовхуючись від

власного досвіду та особистісних психологічних резервів, у даному випадку копінг-ресурсів.

Якщо окреслювати алгоритм педагогічної підтримки підлітка у складній життєвій ситуації, то, перш за все, потрібно керуватися основними принципами організації психологічної служби у закладах освіти:

- принцип індивідуального підходу на основі розуміння і визнання індивідуальності людини як цінності, врахування індивідуальних нахилів і інтересів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

- принцип професійної взаємодії і співпраці психолога зі всіма суб'єктами освітнього простору (батьками, педагогами, іншими дорослими, що мають відношення до дитини);

- принцип системності: єдність і взаємодоповнюваність психологічних і педагогічних методів у цілісній системі психологопедагогічного супроводу особистості у освітніх закладах; комплексний і системний підхід до діагностики, профілактики і корекції;

- принцип цілеспрямованого впливу: застосування специфічних методів і прийомів впливу на поведінку людини, що потребують високого професіоналізму;

- принцип компетентності: висока відповідальність спеціалістів за результати діагностично-корекційної роботи;

- принцип конфіденційності: анонімність у роботі та необхідність дозованого надання інформації фахівцям різного профілю, батькам, дітям [70, с.162].

Отже, копінг, або «подолання стресу», дослідники розглядають як діяльність особистості, спрямовану на підтримку або збереження балансу між вимогами середовища і ресурсами, що відповідають цим вимогам. Психологопедагогічне призначення копіngu полягає в тому, щоб людина змогла якнайкраще адаптуватися до вимог ситуації, опанувати її, ослабити чи пом'якшити її вимоги. Отож головне завдання копіngu – забезпечення її

підтримка, благополуччя людини, її фізичного і психічного здоров'я та досягнення задоволеності соціальними відносинами

## 2.2. Сучасна модель консультативної роботи зі студентами-підлітками.

### Психолого - педагогічне консультування

Підґрунтям психологічних проблем у підлітків часто є хибне, викривлене сприйняття навколишнього світу, продиктоване віковими психологічними особливостями розвитку, про які ми говорили вище (параграф 1.2.). Саме тому психолого-педагогічне консультування як вид педагогічного супроводу займає одне з провідних місць у роботі практичного психолога. Психолого-педагогічне консультування припускає аналіз психологічного розвитку підлітка не тільки у віковому аспекті, але й у плані змінювання його індивідуально-типологічних особливостей [2].

Завданнями педагогічного супроводу підлітків є виправлення недоліків розвитку пізнавальної, емоційної, поведінкової сфери здорової особистості, спрямування її до саморозвитку та активності при розв'язанні проблем, які виникають (Н. Абрамян, І. Булах, О. Мозоль, В. Панок та інші).

Основними формами роботи з педагогічного супроводу є індивідуальні бесіди, групові заняття, а виконання підлітком завдань, які рекомендуються психологом у процесі взаємодії з конкретним учнем або групою підлітків.

Звичайно, оптимальними умовами ефективного психолого-педагогічного консультативного контакту з підлітками є добровільність, конфіденційність і відповідальність, тобто усвідомлення власної ролі у процесі. Консультативна та психокорекційна робота з підлітками послуговується рядом методів, які зумовлені метою такої роботи.

Для індивідуальної роботи з підлітками педагог застосовує методи роз'яснення переживань і почуттів, триступеневу модель зміни паттернів мислення, рефреймінг, активне інструктування та внутрішнє

самоінструктування, тренування наподегливості, тренування самоконтролю, планування тощо [2].

Питання психолого-педагогічного консультування впродовж останніх років привертає увагу науковців: методи та технології консультативної роботи висвітлено в працях А. Богарта, Дж. Тодда; теоретико-методологічні питання консультативної психології узагальнено вітчизняними дослідниками

О. Бондаренком, Т. Титаренко; психолого-педагогічне консультування учнів в умовах діяльності загальноосвітньої школи описано С. Васьківською,

І. Малкіною -Пих; проблема ефективності психокорекції емоційного та поведінкового розвитку учнів висвітлено в публікаціях І. Дубровіної,

С. Максименка та інших науковців; практичні методи психокорекції досліджено О. Бондаренко, Ю. Дем'яновим, Р. Немовим та ін.

Українські дослідники (В. Панок, В. Острова та інші) у своїх напрацюваннях звертають увагу на те, що індивідуальне консультування може виконувати функцію не лише психологічної підтримки, а й просвіти та психологічного забезпечення освітнього процесу, зокрема, сприяти полегшенню адаптації учнів до нових умов навчання тощо [47, с. 108].

У своєму дослідженні ми дотримувались загальної моделі консультування студентів-підлітків з метою розвитку їх моральної самосвідомості, запропонованої Ю. Алексеевою [2]. Вказана модель містить три етапи: діагностичний, етап планування, етап проведення психокорекційної роботи.

Першою сходинкою діагностичного етапу є виокремлення проблеми підлітків і зосередження уваги на їх особистісних і моральних утвореннях. Завдання психолога - впродовж консультації визначити, як складаються стосунки підлітка з однолітками і з'ясувати, як часто у нього виникають конфлікти і чи сам він розуміє причини їх виникнення. Таким чином, психолог поступово підводить підлітка до обговорення його особистісних проблем.

Другою сходинкою є діагностика на основі методів спостереження та бесід (вивчення моральних особливостей, міжособистісних взаємодій та

внутрішньоособистісних конфліктів підлітків у складних ситуаціях). На цій сходинці важливо спостерігати за невербальною поведінкою підлітка, щоб у разі помічених суперечностей між мовленнєвим поясненням ситуації підлітком та його невербальними рухами (очей, тіла, рук) з'ясувати, що криється за цими конфронтаціями.

Наступним кроком є уточнення рівнів розвитку моральної самосвідомості та її складових з подальшою інтерпретацією якісних і кількісних результатів обстеження підлітка та обґрунтуванням завдань консультативної роботи з ним.

На другому етапі консультування – етапі планування, педагог складає план консультування для початкової і подальшої роботи. При цьому вирішуються такі питання, як структура консультацій, підбір комплексу конкретних методів і прийомів, які можуть дієво впливати на спотворені форми переконань, почуттів або поведінки підлітків у цілому [2].

На третьому етапі проводиться безпосередньо робота з педагогічного супроводу студента-підлітка у складних життєвих ситуаціях. З огляду на тему нашого дослідження, нам імпонує точку зору дослідників Г. Бурменської,

О. Карабанової, Є. Захарової, Ю. Шевченко, А. Гольдштейн, як вважають, що

найбільш дієвим напрямом у консультуванні підлітків є когнітивне та когнітивно-біхевіоральне консультування. У процесі діалогічного слідкування з підлітками педагог використовує лише загальні навички консультування:

уважне слухання (відкриті та закриті питання, заохочення, перефразування, відображення почуттів, значень), навички впливу (директиви, інтерпретація,

порада, інформація, зворотний зв'язок, конфронтація, логічна послідовність)[2; 21; 49]. При цьому основні психологічно конструктивні впливи включають корекцію компонентів моральної самосвідомості:

когнітивного (відбувається вправління процесів розуміння і диференціації

моральних понять, трансформація викривлених, неконструктивних і суперечливих моральних переконань в адекватні моральні переконання, активізація розвитку здібності моральної рефлексії і саморефлексії,

розширення обсягу моральних знань підлітків у цілому), емоційно-ціннісного (актуалізація почуття відповідальності та здатності до емпатії, корекція ієрархії ціннісних орієнтацій і вдосконалення останніх, якщо вони відхиляються від вимог соціальних норм) та поведінкового (розвиток здатності до самоконтролю в емоційній сфері та діяльності, навчання прийомів адекватного особистісного й морального вибору, розвитку волевих процесів і моральної саморегуляції).

Таким чином, описана нами на підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень модель психолого-педагогічного консультування як методу педагогічного супроводу дозволяє педагогу використовувати основні форми і методи розвитку моральної самосвідомості підлітків з урахуванням їх індивідуальних особливостей та типу реакції на складні життєві ситуації.

### 2.3. Тренінг як метод педагогічного супроводу

Тренінг виник у XIX столітті в медицині як методика проведення психотерапевтичної роботи. У XX столітті він набуває поширення у педагогічній практиці, у практичній психології як ефективна технологія розвитку особистості та її психологічної підтримки.

Не існує єдиного встановленого поняття дефініції «тренінг»: одні дослідники розглядають тренінгові технології як ефективний засіб психічного розвитку людини (Б. Ломов); інші вважають тренінг сукупністю психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і міжперсональної взаємодії, комунікативних умінь (Б. Карвасарський); окремі дослідники дають визначення тренінгу як активного групового навчання навичок спілкування і життя в суспільстві взагалі (Б. Паригін); Т. Воронцова і В. Пономаренко визначають тренінг як форму групової роботи, що забезпечує активну і творчу взаємодію його учасників між собою та тренером (учителем).

Якщо узагальнити точки зору дослідників під кутом теми нашого дослідження, то можемо вважати, що психолого-педагогічний тренінг - це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової роботи. У процесі участі у тренінгу значно ефективніше вирішуються питання формування суб'єктності та розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички, когнітивні установки. Тренінг сприяє перегляду учасниками раніше сформованих власних стереотипів і знаходженню шляхів вирішення своїх особистих проблем.

Психолого-педагогічний тренінг - це ретельно спланований процес, метою якого є поповнення навичок та знань учасників і перевірка їх ставлення до навколишнього та до проблем, ідей, поведінки з метою аналізу та корекції.

У своєму широкому змісті психологічний тренінг - це:

- пізнання себе і навколишнього світу;
- зміна свого «Я» через спілкування;
- спілкування у довірчій атмосфері і неформальній обстановці;
- ефективна форма роботи для засвоєння знань;
- інструмент для формування вмінь і навичок[24].

Структура психолого-педагогічного тренінгу містить необхідні елементи, без яких процес відбутися не може (рис. 2.3.1.)

Груповий психолого-педагогічний тренінг являє собою сукупність активних методів практичної психології, які використовуються для роботи з психічно здоровими людьми, які мають проблеми психологічного характеру, з метою надання їм психологічної допомоги, підтримки, корекції поведінки. Тренінг передбачає «здебільшого групову форму роботи, яка відбувається в процесі активної взаємодії учасників між собою і спрямована на особистісний ріст, покращення стратегій життя, взаємодії з іншими, а також навчання рефлексивних навичок, емпатії, способів самопомоги тощо. Учасники тренінгу також вчаться адекватно сприймати, розуміти та відчувати як самих

себе, так і оточуючих, виявляти власні стереотипи та застарілі світоглядні чи поведінкові патерни і проводити роботу над ними» [31, ст. 7].



Рисунок 2.3.1. Структурна схема психолого-педагогічного тренінгу

На думку К. Левіна, групова взаємодія дозволяє людині краще пізнати себе, побачити себе очима інших, що відкриває широкі можливості для усвідомлення своїх особистісних якостей та ефективної роботи над їх вдосконаленням. Витоки тренінгового методу беруть початок ще з шаманських практик, в яких для лікування людей застосовувався ефект емоційного збудження і зараження, що проявлявся в групі. Некритичне сприйняття інформації та емоційна реакція на ритуали, що здійснювалися в групі, а також безумовна впевненість у собі самого цілителя призводили до позитивних результатів і ще більше підсилювали ефективність подальших впливів. Таким чином реалізовувався ефект плацебо.

Тренінги послуговуються тими ж методами, що й психотерапія, прихорокція та навчання, що часто перешкоджає чіткому визначенню конкретної форми роботи.

Дослідники В. Зливков, С. Лукомська, К. Мільотіна та інші виділяють завданнями психолого-педагогічних групових тренінгів наступні:

- розвиток соціально-психологічної компетентності особистості, тобто здатності конкретної особистості ефективно взаємодіяти з оточуючими його людьми;

• розвиток активної соціально-психологічної позиції учасника тренінгу, тобто здатності людини виробляти суспільно значущі перетворення в сфері міжособистісних відносин;

- підвищення психологічної культури як істотного аспекту всебічного розвитку особистості [41].

психокорекція

психологічний  
тренінг

навчання

психотерапія

Рис. 2.3.1. Співвідношення понять «психотерапія», «психокорекція», «навчання»

Однак при проведенні тренінгу в центрі уваги опиняється одне або декілька з перерахованих завдань, інші при цьому залишаються на периферії.

Але у будь-якому випадку метою будь-якого тренінгу є не аналіз та інтерпретація проблем особистості задля подальшого їх усунення або зміни мотивації поведінки, а активне, свідоме навчання і проєктування бажаної поведінки.

Отже, висока ефективність тренінгового навчання є результатом того, що: ціниться точка зору і знання кожного учасника, можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу; існує

можливість вчитися, виконуючи практичні дії; можна припускати помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків тощо. Крім того, перевагою тренінгової методики є те, що вона дає унікальну можливість вивчити складні, емоційно значимі питання в безпечній обстановці тренінгу, а не в реальному житті з його загрозами та ризиками.

#### 2.4. Арт-терапія як метод педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях

Зважаючи на те, що український освітній простір знаходиться в постійному пошуку нових форм індивідуалізації та гуманізації освітнього процесу, а в поле уваги педагогів-практиків все частіше потрапляють підлітки, що потребують психологічної підтримки чи корекції, чільне місце у дослідженнях науковців сучасності посідає передовий досвід використання арт-терапії як особливої психолого-педагогічної технології, що забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини, діагностику, корекцію та формування ціннісного ставлення до себе й оточуючого її світу [41]. Метод арт-терапії є сучасною та ефективною технікою в системі психокорекційних заходів, адже вона немає протипоказань [71].

Як окремий науковий напрям психології та форма психологічної практики арт-терапія виокремилася лише на початку XIX століття, коли французький лікар-психіатр Ж.-Е. Ескероль ввів музикотерапію у психіатричні заклади як засіб лікування. До наукового обігу термін «арт-терапія» ввів британський художник А. Хілл (1938 р.). На сьогоднішній день арт-ігри, вправи і техніки – ефективна, доступна, проста форма «швидкої» психологічної допомоги, в основі якої – безпечна і природна для людини образотворча творчість як своєрідний «транзитний простір», більше надійний і захищений, ніж слова. «Я б міг намалювати, але не знаю, як виразити це словами...». Малювання – це не тільки відбиття у свідомості дітей

навколишньої дійсності, їх буття у світі, але і вираження відносин до цієї дійсності, її моделювання і трансформація [65].

Дослідники (А.Копитін, Н.Фалько, К.Юнґ та інші) вказують на переваги арт-терапії порівняно з іншими формами психотерапевтичної роботи:

1. Майже кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі. Арт-терапія не вимагає особливих здібностей до образотворчої діяльності або художніх навичок [71].

2. Арт-терапія є засобом невербального спілкування, що робить її особливо цінною для тих, кому складно словесно описати свої переживання чи почуття. Засоби арт-терапії сприяють формуванню нового погляду на ситуацію й життєві проблеми.

3. У арт-терапії засобом спілкування стає образ, а заняття художньою творчістю активізують і збагачують комунікативні можливості людини, сприяють виробленню широкого спектра нових моделей спілкування.

4. Образотворча діяльність дає змогу обійти «цензуру свідомості», тому виникає унікальна можливість для дослідження своїх несвідомих процесів, вираження й актуалізації прихованих ідей і станів, тих соціальних ролей і форм поведінки, що знаходяться у «витісненому вигляді» або мало виявлені в повсякденному житті [71].

5. Результати образотворення є предметним свідченням настрою і думок окремої особистості, а самі заняття арт-терапією створюють можливість вираження думок, почуттів, емоцій, потреб, станів.

Цей метод побудовано на використанні мистецтва як символічної діяльності. Застосування методу має два механізми психологічного корекційного впливу. Перший спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію реконструювання конфліктної травматичної ситуації і знаходження виходу через переконаструювання цієї ситуації. Другий пов'язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити реакцію

переживання негативного афекту в бік формування позитивного афекту, що приносить насолоду. У роботі з дітьми психолог, використовуючи ігротерапію, доповнює її арт-терапевтичними методами [38]. Розрізняють декілька видів арт-терапії: малюнкова, заснована на образотворчому мистецтві, бібліотерапія, драматерапія і музична терапія.

Однією з найбільш цікавих і сучасних технік у зображувальній терапії є «Мандала». На думку К. Юнга, «мандала відповідає мікроскопічній природі душі». Цей малюнок у колі використовують для роботи з клієнтами будь-якого віку та діагностики й корекції безлічі проблем [79, с. 11]. Потреба малювати

мандали, особливо у період психічних потрясінь та емоційних переживань означає, що несвідоме «Я» хоче захистити свідоме «Я». Свідченням цього є ті незрозумілі зигзаги, завитки, каракулі, які часто ми несвідомо малюємо на аркуші паперу, поки наодинці самі із собою, на зборах або конференції, яка

нам нецікава, або під час розмови по телефону. Ці малюнки, так чи інакше, є спробою компенсувати нашу розумову неувважність і впорядкувати наше існування в цей момент. Під час малювання ми встановлюємо контакт із нашим внутрішнім «Я», з нашою інтуїцією й почуттями, які можуть нахлинати на нас під час творчого процесу. Отже, зникає напруження, ми заспокоюємося,

поліпшується наш внутрішній стан (Д. Понятовська-Замишляєва).

Саме розфарбовування та зображення мандал сприяє ефективнішому протіканню процесу усвідомлення. Саме ця здатність пробуджувати й

інтегрувати чуттєвий досвід (досвід переживання, який є єдиним реальним досвідом, знанням і надбанням людини) позараціонального розуму, тобто не

зусиллями інтелекту, що спирається на стереотипи й соціально зумовлені схеми, і збільшує тим самим обсяг усвідомлення - робить мандалу

унікальним психотерапевтичним інструментом [71]. Мандала неминує веде того, хто нею користується, до відкриття й використання джерела своєї

внутрішньої енергії. Зовнішня форма або структура мандали є відображенням кожної конкретної ситуації - зовнішньої або внутрішньої. Але сам принци

мандали укладені не у формі, а в центрі - в джерелі, з якого випливає енергія, що утворює форму (Грін Шиа).

Мандала - це щось більше, ніж просто малюнок, виконаний на папері, тканині або піску, це є спосіб об'єднання того, що було роз'єднане, в єдине ціле. Для клієнта мандала - це не стільки закінчений художній об'єкт, скільки спосіб узагальнення й упорядкування себе, свого внутрішнього світу. Творча робота з мандалою через її концентричну структуру привносить потрібну енергію у внутрішній світ людини для відновлення рівноваги та спокою. Це вказує нам на велику цінність мандал як на активний арт-терапевтичний метод в психокорекційній роботі психолога.

Отже, у різних напрямках психолого-педагогічних досліджень малювання мандал - це один із способів створити відповідний символ для багатопланових, невимовних переживань, пов'язаних із роботою в техніці активної уяви, або у значущих сновидіннях, що мимовільно виникають.

Таким чином, дієвість такої форми психолого-педагогічної підтримки підлітків складних життєвих ситуаціях, як арт-терапія, є очевидною.

## Висновки до розділу II

У другому (методологічному) розділі ми виконали наступні завдання:

- проаналізували варіанти подолання кризових ситуацій у контексті індивідуальних властивостей особистості підлітків; розкрили поняття копінг-стратегії;
- розкрили особливості психолого-педагогічної підтримки підлітків та зміст і особливості тих форм роботи з психолого-педагогічної підтримки підлітків, які будуть використані у ході емпіричного дослідження проблеми (психологічне консультування, психологічний тренінг, арт-терапія).

На підставі аналізу існуючих практик педагогічного супроводу підлітків у складних життєвих ситуаціях ми зробили наступні висновки.

1. Діагностична робота, а потім і корекційна робота педагога з підлітками у складних життєвих ситуаціях має бути спрямована на аналіз наявних у них особистісних ресурсів подолання наслідків стресу, розвиток на перспективу навичок стрес-менеджменту, вмінь планувати своє найближче та віддалене майбутнє. Копінг як процес, що постійно змінюється відповідно до ситуації, яка переживається індивідом, залежить від стадії розвитку внутрішнього конфлікту після усвідомленого зіткнення індивіда із зовнішнім світом. Відтак психологічне подолання складної ситуації спричинює розумові та поведінкові зусилля особистості.

2. Поширеними сучасними формами роботи, спрямованої на педагогічну підтримку підлітків у складних життєвих ситуаціях, є психологічне консультування, психологічний тренінг, арт-терапія.

Педагогічне консультування як вид педагогічного супроводу і метод корекції поведінки займає одне з провідних місць у роботі наставника академічної групи студентів закладу передвищої фахової освіти.

Психолого-педагогічний тренінг - це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової роботи. У процесі участі у тренінгу значно ефективніше вирішуються питання формування суб'єктності та розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички, когнітивні установки. Тренінг сприяє перегляду учасниками раніше сформованих власних стереотипів і знаходженню шляхів вирішення своїх особистих проблем.

Метод арт-терапії є сучасною та ефективною технікою в системі методів педагогічного супроводу, адже вона немає протипоказань.

Саме ці, стисло проаналізовані нами форми роботи з педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях ми будемо використовувати у ході емпіричного дослідження порушеної проблеми.

## РОЗДІЛ III. Емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції

### 3.1. Мета, завдання, методологічне обґрунтування гіпотез та організація емпіричного дослідження. Проведення констатувального діагностування

Мета проведення емпіричного дослідження окреслена на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, проведеного у попередніх розділах та необхідністю здійснити апробацію механізмів педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях. Мета експериментальної частини нашої роботи - провести емпіричне дослідження проблеми організації педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції на стрес.

Концептуальною гіпотезою дослідження було висунуто припущення, що педагогічний супровід студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях сприяє більш швидкому виходу зі стресового стану, адекватному реагуванню на реалії. Вказана гіпотеза була конкретизована у наступних емпіричних гіпотезах:

1. Реакція підлітків на складні життєві ситуації є різною у залежності від індивідуальних властивостей особистості.
2. Підлітки із різною реакцією на складні життєві ситуації потребують різних методик педагогічного супроводу.
3. Своєчасний доцільний педагогічний супровід студента-підлітка у залежності від його типу реакції на кризову життєву ситуацію сприяє попередженню дезорганізації інтелектуально-мнестичної діяльності особистості, успішному процесу адаптації та подолання стресового стану.

Емпіричне дослідження проводилось у період з 01.09.2022 р. по 10.10.2022 р.

Емпіричне дослідження мало три етапи, кожен з яких мав свою провідну мету, яка підпорядковувалась основній меті дослідження:

-констатувальний етап, метою якого було визначення діагностичного інструментарію, критеріїв та рівнів вияву досліджуваного компонента; проведення діагностичного опитування підлітків для їх відбору у експериментальну групу; обстеження дітей підліткового віку з підвищеним рівнем тривожності з метою визначення їх реакції на складну життєву ситуацію;

-формувальний етап, метою якого була розробка системи педагогічного супроводу студентів-підлітків в залежності від їх реакції на складну життєву ситуацію (психологічний тренінг, арт-терапія, психологічне консультування);

-контрольний етап, метою якого було проведення контрольного діагностичного обстеження у експериментальній та контрольній групах, аналіз та статистична обробка результатів для формування висновку про доцільність/недоцільність проведеної системи роботи, що мало підтвердити або спростувати висунуту нами на початку роботи гіпотезу.

Базою для проведення емпіричного дослідження було визначено ВСІП «Олександрійський аграрний фаховий коледж Білоцерківського НАУ, учасниками проведення емпіричного дослідження стало 40 осіб у віці 15 років (за результатами попереднього діагностичного обстеження – ті, які визначають себе як підлітків, що опинились у складній життєвій ситуації). Попереднє діагностичне обстеження було проведено на основі методики дослідження тривожності за опитувальником Дж. Тейлора (додаток Б).

Студенти мали уважно прочитати запропоновані 40 тверджень. Ті з них, які вони вважали справедливими для себе, вони мали позначити знаком «+»; а ті, які не відповідали їх думці про себе, мали позначити знаком «-». Я

також ставила за умову, що вони не повинні замислюватися довго над кожним твердженням, працювати над питаннями у швидкому темпі.

Обробка результатів опитування полягала у наступному: 6 тверджень із 40 — це шкала надійності результатів (шкала неправди). Це пункти 5, 10, 15, 20, 25, 30. Надійними (правдивими) є заперечення цих тверджень. За кожну відповідь «так» ми нараховували 1 бал за шкалою неправди. Якщо кількість балів за цією шкалою не перевищує 2—3 бала, це свідчило про правдивість решти відповідей.

Отже, ми визначили за анкетуванням, що підлітки-учасники експерименту відповідали на твердження правдиво.

Для визначення рівня тривожності нам необхідно було підрахувати загальну кількість відповідей «так» за всіма пунктами, за винятком тих, які визначали шкалу неправди. Цю кількість так -  $N+$ . Коефіцієнт тривожності  $K_{тр}$  розраховується як відношення числа  $N+$  до загальної кількості тверджень, тобто, до 34.

Потрібно зазначити, що за цим опитувальником ми могли визначити не тільки рівень загальної тривожності підлітка, але і такі фактори, як переживання соціального стресу, фрустрація потреби у досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низький фізіологічний опір стресу.

У разі, якщо  $K_{тр} > 0,225$ , то рівень тривожності респондента високий.

Чим більшим є коефіцієнт, тим вищий рівень тривожності. Чим нижчий коефіцієнт  $K_{тр}$  ( $K_{тр} < 0,225$ ), тим меншим є рівень тривожності. Для проведення емпіричного дослідження із 78 учасників опитування ми відбрали 40 осіб з високим рівнем тривожності.

Констатуючий етап експерименту, як ми уже зазначали раніше, передбачав визначення діагностичного інструментарію для роботи з учасниками дослідження, критеріїв та рівнів сформованості досліджуваного компонента (відповідно до теми нашого дослідження — це реакція підлітків на стресоутворюючі ситуації), розподіл на експериментальну (де буде

проводитись формуючий етап) та контрольну (де не буде проводитись формуючий експеримент) групи.

Концентруальну базу нашого емпіричного дослідження склали твердження сучасних науковців (В. Бойко, О. Кляпець, Б. Лазоренко, Л. Лепіхова, В. Савінов та інші) стосовно виокремлення типів особистостей А, Б та АБ у залежності від вияву схильності піддаватися впливу стресогенних чинників.

Діагностичний інструментарій склали наступні методики:

- *Опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації* (автор В. В. Бойко) [7], додаток В;

З метою впливу на формування тих рис характеру студента, які провокують розвиток дезадаптивної, стресової поведінки, доцільним є уточнення реакції особистості на стрес, на схильність піддаватися впливу стресогенних чинників. Опитувальник самодіагностики типу поведінки у стресовій ситуації (авт. – В. Бойко) дає змогу визначити тип поведінки у складній життєвій ситуації.

*Інструкція.* За допомогою цифрового ряду потрібно визначити, якою мірою зміст кожної наведеної в опитувальнику фрази збігається з вашою думкою, позицією. Цифра «1» означає незгоду з твердженням, «5» – повну згоду. Цифру, яка відображає вашу особистісну позицію, обведіть кружечком. Щоб завершити роботу, учасникам опитування пропонувалось визначити суму балів.

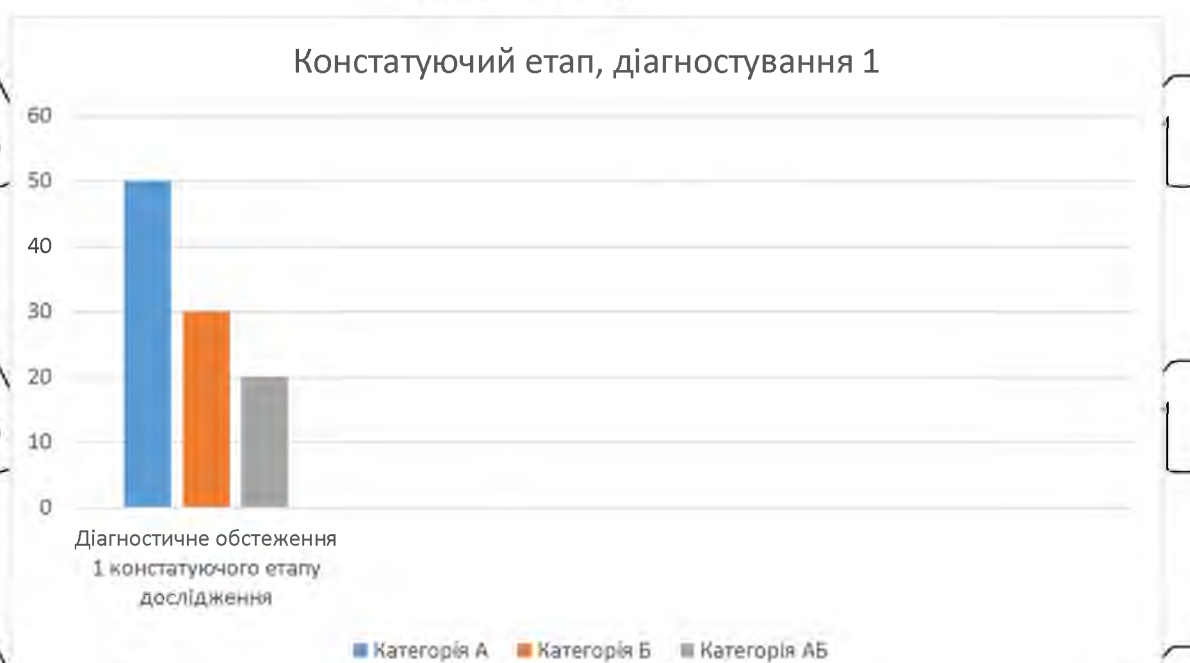
Набрана сума балів може коливатися від 30 (мінімальна) до 150 (максимальна). Значення від 100 до 150 балів характеризує поведінковий тип А; від 39 до 75 балів – відповідно тип В; від 76 до 99 балів – тип АБ.

Є зрозумілим, що кожна особистість індивідуальна, саме тому у ході проведення експерименту не може бути абсолютно правильних чи абсолютно неправильних відповідей, так як і травмувальна для однієї особистості ситуація не буде такою для іншого. Проте ніхто, яким би бадьорим він не почувався після стресу, не зможе дотримуватися більшості

стереотипів поведінки типу А і при цьому тривалий час зберігати психічне, та і фізичне здоров'я. Люди типу А страждають від значно більшої кількості стресових симптомів [7].

За результатами першої діагностичної методики ми виокремили три групи учасників експерименту – співвідносно до типів А, Б, АБ у залежності від реакції на стресогенну ситуацію (діаграма 3.1.1)

Діагностичні дані за результатами самодіагностики поведінки у стресовій ситуації



- **Методика визначення рівня тривожності у підлітків (автори А. Кастанеда, В. Маккандалесс, Д. Палермо)[77], додаток Г.**

*Інструкція.* Учасникам експерименту пропонуємо переглянути та оцінити перелік ситуацій, які часто зустрічаються у житті. Деякі з них можуть бути для підлітків неприємними, викликати хвилювання, збентеження, тривогу, страх.

Потрібно уважно прочитати кожне речення і обвести кружечком одну із цифр праворуч: «1», «2», «3», «4»: ситуація не здається Вам неприємною, – «0»; трохи непокоїть – «1»; досить неприємна, викликає такий неспокій,

що їй хотілося б уникнути – «2»; неприємна і викликає сильний неспокій, тривогу, страх – «3»; ситуація вкрай неприємна для Вас і Ви не в змозі її витримати, викликає сильний неспокій і навіть панічний страх – «4».

Спробуйте яскраво уявити собі пропоновану ситуацію, «пережити» її – і Вам вдасться правильно оцінити своє до неї ставлення.

Кожне питання опитувальника відповідає виду тривожності (шкільна, самооцінна, міжособова) (табл.3.3.1), тому підраховуємо або пропонуємо підліткам підрахувати загальну суму балів для кожного виду загальної тривожності.

Таблиця 3.3.1.  
Пункти шкали видів тривожності

Вид тривожності	Номер пункту шкали									
Шкільна	1	4	6	9	10	13	16	20	25	30
Самооцінна	3	5	12	14	19	22	23	27	28	29
Міжособова	2	7	8	11	15	17	18	21	24	26

Одержані дані інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, а загальний показник для всієї шкали – як загальний рівень тривожності. Зважаючи, що у опитувальнику 30 питань, по 10 для кожного виду тривожності, то і результат за кожним рівнем може бути 0-40, де 40-це тривожно високий рівень тривожності, а 0-відсутність тривожності, зацікавленості, апатія.

Нас цікавив загальний рівень тривожності, сумарний результат тесту; рівні тривожності ми визначили наступним чином:

30-40 - високий (18 опитуваних – 45%)

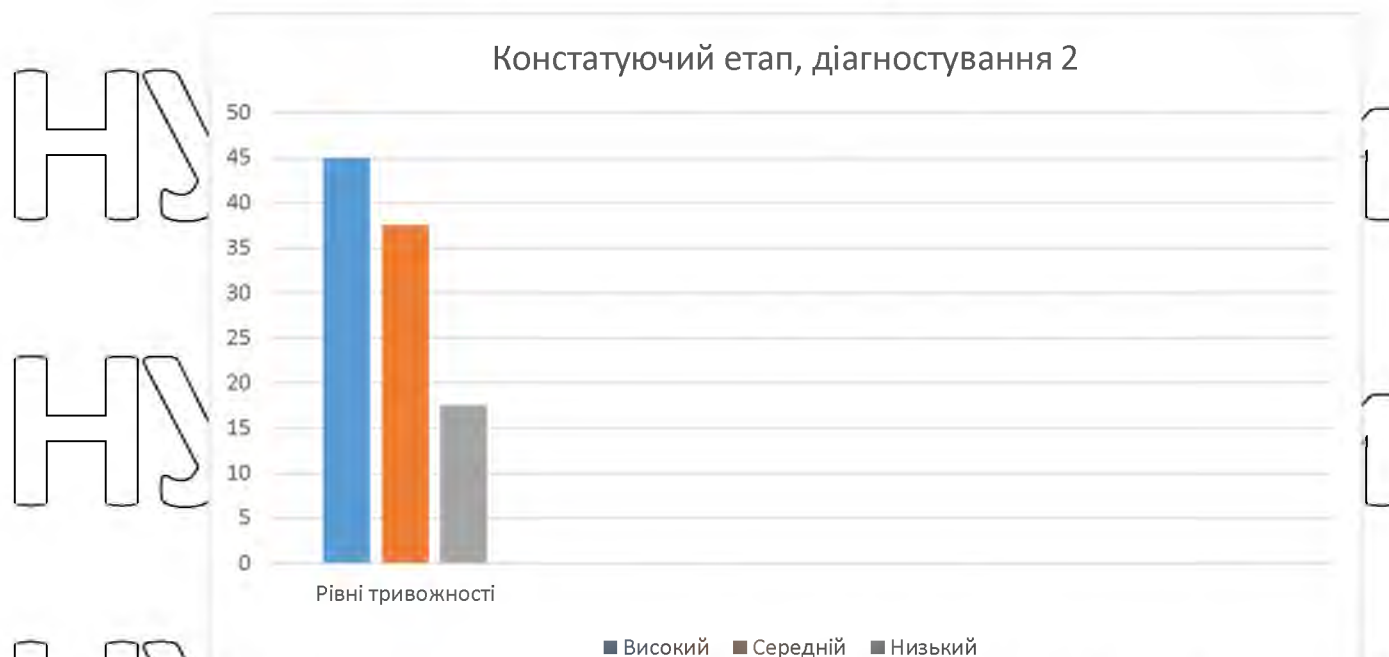
20-29 – середній рівень тривожності (15 опитуваних – 37,5 %)

10 - 19 – низький (7 осіб – 17,5%)

0-10 – надмірно низький.

Серед учасників емпіричного дослідження за другим діагностичним тестом не було виявлено жодного підлітка із надмірно низьким рівнем тривожності. Інші результати відображено у діаграмі 3.1.2.

Діаграма 3.1.2.



*-дослідження рівноваженості особистості (автор О. П. Глазник) [19], додаток Д.*

Діагностичне завдання № 3 ми обрали через переконаність у тому, що спокій і гармонія визначаються не відсутністю проблем, а тим, як ми сприймаємо приємні і неприємні події життя [40]. Більшість неприємностей, прикрих відчуттів, роздратування і незадоволеність собою виникають через неправильну або надмірну, не цілком адекватну реакцію і оцінку події, що спровокувала ці переживання. Відповіді на запитання діагностичного тесту № 3 допоможуть нам з'ясувати рівень рівноваженості обстежуваних за шкалою:

Від 0 до 17 балів – рівноважена особистість (Ви дуже спокійна, урівноважена людина і перебуваєте в стані внутрішньої гармонії, до якої інші люди прагнуть усе своє свідоме життя. Підтримуйте себе у такому стані!).

Серед опитуваних тільки 3 особи виявили високий рівень врівноваженості (7,5%).

Від 18 до 35 балів – середній рівень врівноваженості та психологічного балансу (щось непомітно підточує Ваше психічне благополуччя. Хоч Ви ще зберігаєте психічний баланс, але час усе ж таки з'ясувати, що гнітить Вашу душу. Тільки тоді Ви досягнете внутрішньої гармонії).

Серед опитуваних 12 осіб виявило середній рівень врівноваженості (30%).

Від 36 до 50 балів – нерівноважена особистість (Ви схожі на вогняний вулкан, який готовий вибухнути. Ви гніваєтеся через найменші дрібниці, беручи близько до серця всі малоприємні моменти стресового сьогодення).

Серед опитуваних 25 осіб виявили низький рівень врівноваженості (62,5%).

Результати діагностування групи опитуваних за третім діагностичним тестом відображено у діаграмі 3.1.3.

Діаграма 3.1.3.

Констатуючий етап, діагностування 3



Узагальнені результати трьох діагностичних зрізів дозволили нам виокремити три групи підлітків у залежності від їх типу поведінки у стресові чи складній життєвій ситуації, рівня тривожності та рівня врівноваженості.

До першої групи увійшли підлітки, які за трьома діагностичними методиками склали групу найбільш неврівноважених осіб, які характеризуються високим рівнем тривожності та виявляють тип А (рідше-АБ) у стресовій ситуації. До цієї групи у нас увійшло 23 підлітки.

До другої групи увійшли підлітки із середнім рівнем врівноваженості та тривожності, які виявляють тип поведінки переважно АБ у складній життєвій ситуації. Цю групу склали підлітки у кількості 12 осіб.

До третьої групи, яка виявилась найменш чисельною, увійшли підлітки із адекватною реакцією на стресові ситуації свого життя (тип Б), врівноважені, з низьким рівнем тривожності. До цієї групи у нас увійшло 5 підлітків. Поіменні результати констатуючого етапу емпіричного дослідження подано у додатку Е.

Учасників діагностичного обстеження ми розподілили на контрольну та експериментальну підгрупи з метою проведення формувального етапу для підтвердження чи відкидання висунутої нами гіпотези. Для рівного числа учасників контрольної і експериментальної групи ми сформували їх кількісний склад, обмежений 20 учасниками, які належали до 1, 2 чи 3 груп приблизно порівну. Склад контрольної та експериментальної підгруп представлено у табл. 3.1.1. (додаток Є).

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел та дані констатуючого етапу емпіричного дослідження створили підґрунтя для проведення формуючого етапу.

НУБІП України

### 3.2. Організація педагогічного супроводу студентів-підлітків з різними типами реакції на складні життєві ситуації

Метою формувального етапу емпіричного дослідження було визначено розробку системи педагогічного супроводу студентів-підлітків в залежності від їх реакції на складну життєву ситуацію, рівня тривожності та рівноваженості. Маючи за основу результати констатуючого етапу емпіричного дослідження, які дозволили розподілити учасників експерименту на три експериментальних групи в залежності від типу реакції на складну життєву ситуацію, рівня тривожності та рівня рівноваженості, ми спланували систему роботи, спрямованої на психологічну підтримку підлітків та корекцію їх психологічного стану під час впливу на них стресогенних факторів, які і є причиною складних життєвих ситуацій. Ми розділили учасників кожної із трьох груп емоційного реагування на дві підгрупи – контрольну (де не буде проводитись спеціально запланована робота) і експериментальну (де буде проводитись спеціально запланована робота).

Розроблена система педагогічного супроводу спрямовувалась на реалізацію таких педагогічних умов:

- створення атмосфери взаєморозуміння, довірливих, доброзичливих відносин і активної участі підлітків у груповій роботі;
- спонукання студентів-підлітків до усвідомлення, аналізу власних непродуктивних способів поведінки у складних життєвих ситуаціях;
- активація у підлітків мотивації розвитку своєї особистості за допомогою усвідомлення своїх переживань і причин, що їх викликають; формування адаптивних когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій копінг-поведінки у складних життєвих ситуаціях.

У спланованій системі роботи на чільне місце було виведено проблемно-орієнтований тренінг, спрямований на усвідомлення підлітками

особливостей своєї поведінки, аналіз ситуацій та формування у них адаптивних копінг-стратегій, що сприяють збереженню позитивної самооцінки і дозволяють ефективно долати складні життєві ситуації.

Проблемно-орієнтований тренінг проводився для підлітків – учасників емпіричного дослідження визначеної нами експериментальної підгрупи і мав як коригуючий характер впливу (для груп емоційного реагування 1 і 2), так і превентивний характер (для груп емоційного реагування 2 і 3), тобто мав на меті і корекцію виокремлених проблем, і профілактику їх виникнення.

Робота з підлітками на формуючому етапі дослідження спрямовувалася на вирішення наступних завдань.

1. Нівелювання сформованої у підлітків песимістичної установки тривожності, психологічного дискомфорту.

2. Мотивування учасників тренінгу на аналіз своїх почуттів, свого внутрішнього «Я», власної поведінки у різних ситуаціях.

3. Формування у учасників дослідження прагнення до позитивного сприйняття себе, навколишнього світу, власного світобачення і світовідчуття.

4. Формування толерантності до себе, своїх вчинків і уподобань, а також до оточуючих: однолітків, батьків, педагогів. Це завдання було сформовано одним із перших і займає чільне місце, оскільки саме толерантність сьогодні визнається запорукою психічного здоров'я суспільства та комфортного співіснування усіх мешканців планети.

5. Розвиток механізму когнітивного оцінювання життєвих проблем.

6. Апробація, імітація, програвання різних життєвих ситуацій для вироблення у підлітків конструктивних стратегій поведінки і уміння справлятися з негативними емоційними переживаннями.

Першою запропонованою формою роботи був психолого-педагогічний тренінг, який ми пропонували для участі усім учасникам

експериментальної групи. Тренінги ми проводили у малих групах (до 10 осіб).

У загальному вигляді структура занять у психолого-педагогічному тренінгу налічує три основних елементи: 1) початок тренінгу; 2) основна частина; 3) заключна частина.

Зважаючи на «нестандартність» емпіричного стилю проведення тренінгу, для мене було дуже важливим з самого початку роботи довести до кожного учасника необхідність їхньої особистої зацікавленості участі у тренінгу (це має бути добровільно і з задалегідь поставленою для себе метою); відвертості, активності та готовності співпрацювати, готовності сприймати новий досвід та аналізувати, порівнювати себе колишнього і сьогоднішнього; конфіденційності. Процес набуття нових навичок і досвіду здійснювався за активної участі членів групи.

Тренінг спрямований на розвиток у підлітків керованої поведінки, зниження агресивності та подолання наслідків впливу складних життєвих ситуацій із застосуванням технік драмтерапії на основі образного мислення як сучасної психологічної форми драматичної техніки актора, розробленої на основі принципів сценічного мистецтва К. Станіславського, М. Чехова і доведеної до вищої майстерності полтавською аматоркою В. Холодною, у поєднанні з техніками структурованої гри, за допомогою яких підлітки тренують уявні та реальні дії, чергують структуровану та імпровізовану гру, відпрацьовують навички конструктивної поведінки.

Комплекс вправ ми визначили так, щоб набуті навички підкріплювалися з кожним наступним заняттям. Заняття мають певну структуру і складаються з ігор, вправ, рольових програвань ситуації та обговорення.

На першому етапі робота спрямована: на оволодіння конструктивними навичками комунікації на основі емпатійної взаємодії, застосування вербальних і невербальних засобів виразності, набуття та закріплення навичок позитивної невербальної і вербальної комунікації, розвиток вміння

ділитися своїми почуттями і розуміти почуття іншого; керування емоціями; розвиток взаємної підтримки, довіри; підкріплення позитивного образу «Я»; вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, чинити опір психологічному тиску, усвідомлювати характер побудови своїх взаємовідносин з іншими [62, с.65].

На другому етапі вправи та інсценізації мають більшу рольове спрямування: на розвиток вміння здійснювати позиціонування у групі, будувати конструктивні взаємини, усвідомлювати власні досягнення; проявляти конструктивну поведінку. Чільне місце на цьому етапі займає обговорення, у якому кожен учасник тренінгу намагається прислухатися до себе і до іншого, звертає увагу на те, що в різних життєвих ситуаціях, у спілкуванні з різними людьми ми діємо по-різному, усвідомлює досвід, додержується правил зворотного зв'язку тощо.

Тренінг складався із парних занять по 90 хвилин, розрахований на 12 годин, зустрічі один раз на тиждень протягом 1,5 місяця.

Тренінг побудований за двома блоками: реконструктивно-формуючий (1-4 заняття); закріплюючий (5-6 заняття).

Кожне заняття містило перелік різноманітних практичних завдань та вправ, які психолог може доповнювати та змінювати залежно від контексту проблемних ситуацій, котрі переживає підліток, орієнтуючись на завдання тренінгу, питання для дискусій та обговорення із застосуванням методу мозкового штурму. Практичні вправи передбачають парні або міні-групові форми роботи із підлітками.

Мета тренінгу: створення безпечного середовища, формування конструктивних форм поведінки та навичок неагресивного поводження, розширення кола спілкування.

Завданнями тренінгу є: формування у підлітків навичок толерантного спілкування, адекватного самооцінювання, впевненості, керування і самоконтролю, вироблення нових форм поведінки в різних ситуаціях.

Алгоритм сходилок, якими проходив кожний учасник тренінгових груп, - обережність, скутість, невпевненість, агресія, тривожність, пошук альтернативних, адекватних форм поведінки та відпрацювання нових форм поведінки і їх закріплення у соціумі. Через активізацію емоційної сфери та формування значущих навичок учасники приходять до усвідомленої поведінки. У спеціально сконструйованій пізнавальній діяльності відбувається активізація пасивного знання, відпрацювання отриманих раніше навичок у поєднанні з новим досвідом.

Важливо, щоб учасники групи, які пройшли навчання за програмою тренінгу, закінчили роботу з високою мотивацією до подальшої діяльності та почуттям упевненості у собі. Використання різноманітних технік не тільки сприяє збереженню уваги та працездатності групи, а й відображає реальні життєві ситуації. Знаючи чинники, які впливають на контекст тренінгу, можна з більшим успіхом досягти поставленої мети. Залежно від спрямованості тренінгу, він може передбачати, в одному випадку - більше акцентування на психологічних ознаках особистості, в іншому - на формуванні певних знань, умінь та навичок. Тренінгові технології направлені на вироблення вмінь та способів дій у практичних ситуаціях. У психологічному плані це означає розвиток індивіда як суб'єкта діяльності, розширення його набору поведінкових моделей, аналогових схем і створення вмінь користуватися ними відповідно до ситуації [24].

Для змістового наповнення тренінгу ми використали рекомендації групи авторів (Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська, О. Калашник, Л. Ковальчук, К. Левченко, Н. Лунченко, В. Панок, Т. Рєшнова, О. Соловійова, Н. Худякова), які вони виклали у методичних рекомендаціях стосовно роботи з дітьми підліткового віку у конфліктний та постконфліктний період.

Зміст тренінгових занять за блоками подано у додатках (додаток Ж). Поряд із психологічними тренінгами нами проводилася робота із педагогічного консультування. Підґрунтям консультативної роботи

зділлітками, спрямованої на розвиток їх моральної самоєвідомості, став концептуальний підхід когнітивно-біхевіорального консультування, розроблений А. Еллісом, А. Беком, Д. Мейхенбаумом, основними положеннями якого є:

- зміст когнітивних структур (базових переконань) особистості зумовлює перебіг емоційних станів і почуттів;

- поведінка, ставлення особистості до інших і до себе визначається її логічними схемами, автоматичними думками, переконаннями, поглядам та уявленнями;

- неадаптивні когнітивні структури особистості (дисфункціональні переконання, когнітивні помилки, неусвідомлювані мотиваційні установки, викривлені висновки) заважають їй реалістично сприймати факти, події, взаємодії та адекватно осмислювати мотиви власних вчинків і поведінку інших людей, породжують неконструктивні форми поведінки[2].

Завданнями організованого нами педагогічного консультування були наступні:

- 1.Активізація процесу засвоєння підлітками про моральні норми та ідеали, загальнолюдські цінності, ціннісні орієнтації тощо.

2. Розвиток у дітей підліткового віку здатності до самоаналізу, вміння визначати власні почуття та переживання та інших людей, моральної рефлексії. Активізація підлітків до здійснення особистісного вибору в альтернативних моральних ситуаціях, оцінювання власної поведінки та інших людей.

3. Розширення обсягу психологічної інформації підлітків про роль почуття відповідальності та обов'язку в здійсненні моральних вчинків і реалізації різних видів діяльності; стимулювати розвиток відповідальності перед іншими людьми і власне самим собою.

- 4.Розвиток ціннісного ставлення до моральних норм, позитивних особистісних якостей і форм моральної поведінки.

Наше психолого-педагогічне консультування проходило за напрямками, окресленими вище вказаними завданнями. У процесі проведення серії психологічних тренінгів ми пропонували підліткам визначитися, чи потрібні їм індивідуальні консультації, пропонували їм їх відвідати.

У ході проведення формувального процесу експерименту 12 із 20 підлітків експериментальної підгрупи звернулися за індивідуальним психологічним консультуванням, що підтвердило правильність вибору нами даної методики психологічної підтримки.

Наступною використаною нами формою організації психологічного впливу та психологічної підтримки підлітків була *арт-терапія* як спеціалізована форма психолого-педагогічного впливу, заснована на мистецтві, у першу чергу образотворчій і творчій діяльності (див. параграф 2.3). Арт-терапію як засіб впливу ми використовували з підлітками, що були віднесені до груп емоційного реагування 1 і 2, оскільки саме вони потребували більшою мірою психологічної корекції на запобігання виявів агресії, нетерпимості, напруги.

Передбачуваними результатами використання методів арт-терапії,

особливо у роботі з підлітками, можна вважати наступне:

- утворення відносин взаємного прийняття та емпатії;
- можливість вільного самовираження та самопізнання;
- підвищення адаптаційних здібностей, зниження втоми та напруги;
- утворення позитивного емоційного настрою [27].

Вправа «Два кольори» [51]. Пропонуємо опитуваним підліткам обрати з багатой кольорової палітри два кольори. Перший - той, який найбільш імпонує в даний момент, подобається, який припав до душі; другий – найменш імпонує у цей момент, який би підліток волів не бачити або бачити в останню чергу.

Пропонуємо намалювати на аркуші паперу малюнок, використовуючи обидва ці кольори.

Обговорення зображення може бути близьким до такого алгоритму питань:

Розкажи про свій малюнок. Які почуття він викликає у тебе? Яку назву ти можеш дати цьому зображенню? Можливо, ти бачиш зараз якийсь образ?

Якщо так, дай йому назву. Як ти зараз себе відчуваєш? Може, ти маєш потребу щось змінити? Ти задоволений результатом? (Варіанти: Виберіть з кольорової

палітри три кольори, які за Вашим враженням складуть гармонійну композицію і намалюйте з їх допомогою абстрактний або цілком конкретний малюнок. Виберіть кольори, які за Вашим відчуттям «нейтралізують» Ваші негативні переживання і використовуйте їх у створенні будь-якого малюнка).

Під час заняття у всіх учасників поступово пробуджувався інтерес до образотворчого мистецтва. Спочатку багато хто боявся приступати до виконання малюнків, відмовлялися малювати, сумнівалися в результаті, не вірили у свої можливості. Але поступово на зміну страху прийшла цікавість, а потім - інтерес до творчого самовираження.

Другою формою арт-терапевтичного впливу стало використання мандали у відпрацюванні психотравмуючих ситуацій.

Мандала (Mandala) – в перекладі з санскриту «коло». У складній геометричній композиції мандали можна зустріти найрізноманітніші елементи: квадрати, трикутники, овали і ін. У різних народів та у різних культурах мандала має особливий сакральний сенс: часто її вважають символічним відображенням духовного (космічної або психічної гармонії).

Мандалу використовували як інструмент для медитацій, вона розглядається як символ ініціації. Зображення мандал можна зустріти на китайських бронзових дзеркалах, на бубнах сибірських шаманів, в схемах ритуальних лабіринтів і в архітектурних композиціях багатьох храмів [51].

З точки зору нашого дослідження нас цікавив не магічний або релігійний сенс мандали, а її психолого-педагогічний зміст.

Основні правила роботи педагога зі студентом-підлітком при використанні мандали:

1. Педагог показує підлітку весь набір мандал (додаток 3)

2. Вибір мандали дитина здійснює самостійно. У разі, коли дитина задає додаткові питання, педагог просто повторює інструкцію.

3. На одному занятті можна працювати тільки з однією мандалою.

4. Допускається використання музичного супроводу.

5. Матеріали для роботи (олівці, фломастери, фарби, пастель) дитина вибирає самостійно.

6. Процес розфарбовування обмежений за часом: для студентів – за ступенем пересичення роботою.

7. Педагог фіксує стан напруги/розслаблення, пов'язане з процесом роботи.

8. Після розфарбування студент розповідає про свої почуття, переживання. Якщо вона самостійно не може почати розповідь, допускаються запитання з боку психолога.

9. Потім проводиться бесіда педагога зі студентом про процес роботи:

- педагог запитує про почуття та переживання студента-підлітка з приводу роботи над малюнком і її відношення до результату;

- студент повинна дати назву своєму малюнку;

- педагог з'ясовує асоціації студента із кожним кольором мандали і значення, якого надає студент символам в малюнку мандали.

Після обговорення створених та розфарбованих мандал педагог (я) надавала інтерпретації витворів. Для коректної інтерпретації ми спирались на дослідження Дж. Келлонг та О. Тараріної [65] та розроблені ними критерії (додаток І).

Під час інтерпретації мандали потрібно пам'ятати, що варто намалювати мандалу, не думаючи про значення кольорів, які ми вибираємо, або про естетику остаточної роботи. Ми повинні відштовхуватися від структури мандали, від форми, яку заповнюємо нашими почуттями, нашим станом у цей момент.

Арт-терапія сприяла соціально допустимому виходу агресивності та інших негативним почуттям; полегшенню процесу терапії (неусвідомлені

внутрішні конфлікти та переживання часто буває легше виразити з допомогою зорових образів, аніж висловити їх в процесі вербальної корекції).

Таким чином, ми спланували, організували та провели роботу, спрямовану на педагогічний супровід і консультування студентів-підлітків експериментальної підгрупи, керуючись аналізом психолого-педагогічної літератури, здійсненим у розділах I, II та результатами констатувального етапу експерименту.

### 3.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Останнім етапом емпіричного дослідження має стати контрольний етап, метою якого є проведення контрольного діагностичного обстеження у експериментальній та контрольній підгрупах, аналіз та статистична обробка результатів для формування висновку про доцільність/недоцільність проведеної системи роботи, що має підтвердити або спростувати висунуту нами на початку роботи гіпотезу.

Для проведення контрольного діагностування учасників дослідження у експериментальній та контрольній підгрупах нами було використано той же діагностичний інструментарій (діагностичні методики), що і під час констатувального етапу, що мало забезпечити нам «чистоту» результатів обстеження.

У таблиці 3.3.1 подано порівняльні кількісні дані учасників експериментальної і контрольної груп під час констатувального та контрольного етапів експерименту (у відсотках). Нагадаємо, що учасників діагностичного обстеження ми розподілили на контрольну та експериментальну підгрупи з метою проведення формувального етапу для підтвердження чи відкидання висунутої нами гіпотези. Для рівного числа учасників контрольної і експериментальної підгрупи ми сформуваємо їх

кількісний склад, обмежений 20 учасниками, які належали до 1, 2 чи 3 груп приблизно порівну. Першу підгрупу ми визначили як експериментальну (де проводилась систематична робота, спрямована на психологічну підтримку та психокорекцію виявів непродуктивних копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях) та контрольну (де спеціальна робота не проводилась).

Показником змін у психологічному стані підлітків можуть стати показники за одним чи кількома критеріями (зміна типу реакції на стресогенну ситуацію з А (чи АБ) на Б (чи АБ); зниження рівня тривожності; підвищення рівня врівноваженості), що могло б спричинити їх перехід із групи 1 у групу 2 (малоймовірно – 3).

Таблиця 3.3.1

Порівняльні кількісні дані

констатувального і контрольного етапів дослідження

Належність до певної групи за типом емоційної реакції на стресогенні ситуації	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатуючий етап		Контрольний етап		Констатуючий етап		Контрольний етап	
1	12	60%	6	30%	11	55%	10	50%
2	6	30%	9	45%	6	30%	7	35%
3	2	10%	5	25%	3	15%	3	15%

Таблиця 3.3.1 яскраво демонструє значне зниження в ЕГ контингенту підлітків, що належали до першої (найбільш експресивної) групи (А) емоційного реагування (на 30%) порівняно з КГ (на 5%). В ЕГ та КГ збільшилася кількість учасників другої (АБ) групи емоційного реагування – ймовірно, за рахунок учасників 1 групи емоційного реагування, кількість яких, як ми уже зазначили, зменшилась (на 15 % у ЕГ та 5 % у КГ відповідно).

Кількість учасників третьої (Б) групи емоційного реагування у експериментальній групі збільшилася на 15%, а у контрольній групі залишалася незмінною. Крім суто кількісних показників, відбулися якісні зміни в межах кожної з груп емоційного реагування.

Учасники ЕГ стали виявляти вищий рівень зв'язності, емпатійності, терпимості; нижчий рівень тривожності та агресивності.

Таким чином, у результаті проведеного контрольного обстеження учасників ЕГ та КГ під час контрольного етапу емпіричного дослідження ми дійшли висновку про правильність висунутої нами на початку роботи гіпотези:

1. Реакція підлітків на кризові життєві ситуації є різною у залежності від індивідуальних властивостей особистості.

2. Підлітки із різною реакцією на кризові життєві ситуації потребують різних методик педагогічного супроводу.

3. Своєчасна підтримка і педагогічний супровід студента-підлітка у залежності від типу реакції на кризову життєву ситуацію сприяє попередженню дезорганізації діяльності особистості, успішному процесу адаптації та подолання стресового стану.

### Висновки до розділу III

У третьому розділі (емпіричне дослідження порушеної проблеми психолого-педагогічної підтримки підлітків) ми відповідно до поставлених завдань виконали наступне.

Провели емпіричне дослідження проблеми педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих ситуаціях у залежності від типу реакції, яке складалося з констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту.

На констатувальному етапі за допомогою визначених діагностичних методик (опитувальник Дж. Тейлора, опитувальник самодіагностики типу поведінки в стресовій ситуації (автор В. В. Бойко), методика визначення рівня тривожності у підлітків (автори А. Кастанеда, В. Маккандалесс, Д. Палермо), дослідження зв'язності особистості (автор О. Главник)

ми виокремили ЕГ та КГ з однаковим кількісним складом (по 20 осіб у кожній) та приблизно однаковим якісним складом у залежності від групи емоційного реагування.

У ході формувального етапу апробували на учасниках ЕГ систему роботи з педагогічного супроводу студентів-підлітків з різними типами реакції на кризові ситуації, використавши такі форми роботи, як психологічне консультування, психологічний тренінг, арт-терапія.

Під час контрольного етапу експерименту провели діагностичний зріз за тими ж діагностичними методиками, що і під час констатувального етапу, що мало забезпечити нам «чистоту експерименту», а також провели аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження.

Порівняльні результати констатувального та контрольного етапів експерименту підтвердили ефективність визначених нами та реалізованих у ході формувального етапу емпіричного дослідження форм роботи, що дозволило підтвердити висунуті на початку роботи гіпотезу: своєчасна підтримка підлітка педагогом у залежності від типу реакції на кризову життєву ситуацію сприяє попередженню дезорганізації діяльності особистості, успішному процесу адаптації та подолання стресового стану.

## ВИСНОВКИ

Життя людини в сучасному суспільстві передбачає її існування і розвиток в умовах крайньої невизначеності. Нестабільність економічних, політичних і соціальних умов породжує труднощі щодо орієнтування особистості в навколишньому соціальному світі, а також щодо прогнозування свого майбутнього. Особливі психологічні зміни відбуваються у категорії особистостей, для яких стресогенні фактори накладаються один на один, які з високим ступенем емоційності реагують на події навколишнього світу.

Це стосується, в першу чергу, підлітків. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси.

У процесі забезпечення педагогічного супроводу студентам-підліткам у складних життєвих ситуаціях педагог здійснює психологічну підтримку і вплив – змінення реальності іншої людини з метою створення для неї нових переживань і якостей. Комплексна допомога, що надається педагогом особистості у складних життєвих ситуаціях на засадах гуманності і прагматичності, визначає основні напрями педагогічного супроводу (англ. *guideness*) суб'єктів життєтворчості.

Зважаючи на те, що до компетенції педагога-наставника академічної групи студентів у закладах фахової передвищої освіти входить виявлення особливостей розвитку студента, сформованості певних психічних новоутворень, їх відповідності віковим орієнтирам і вимогам суспільства, ми проводили діагностичне обстеження контингенту студентів-підлітків у ході констатуючого та контрольного етапів експерименту.

Дієвими засобами педагогічного супроводу є педагогічне консультування, психолого-педагогічний тренінг, арт-терапія, які і були використані нами у процесі емпіричного дослідження проблеми.

Консультативна діяльність педагога у закладі передвищої фахової освіти визначається як «цілеспрямований процес професійного спілкування педагога

зі студентом, спрямований на актуалізацію внутрішніх ресурсів, які можуть забезпечити вихід особистості із складної життєвої ситуації, розширення її психологічної культури та особистісний розвиток» [70, с.173]. Тренінгова

робота у підліткових групах сприяє прискоренню психологічного розвитку і

самореалізації особистості у період дорослішання. Малюнокова терапія (арт-

терапія) сприяє вільному самовираженню й самопізнанню; вона є продуктивним методом діагностики та корекції особливостей прояву

агресивності, зокрема в підлітковому віці, оскільки цей метод є легким у

застосуванні та спрямованим на активізацію творчої активності людей будь-якої вікової категорії.

Отже, провівши аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації педагогічного супроводу студентів-підлітків у складних життєвих

ситуаціях у залежності від їх емоційно-психологічної реакції, ми дійшли

висновку, що підлітковий вік є складним, суперечливим та таким, що створює додаткове стресогенне навантаження на особистість, що розвивається.

Емоційне реагування підлітка на ситуації навколишнього світу залежать від

багатьох факторів, серед яких тип темпераменту, соціальні установки,

гендерні чинники тощо.

Незважаючи на відмінність у реагуванні на складні життєві ситуації, психолог закладу освіти може і зобов'язаний проводити роботу, спрямовану

на психологічну підтримку і психокорекцію поведінки підлітка у ситуаціях,

які він вважає для себе складними, які можуть спровокувати різні емоційні

реакції з боку дитини.

Педагогічний супровід є дієвим інструментом впливу у роботі педагога зі студентами-підлітками.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова Г. М., Москаленко В. В. Теоретико-методологічні проблеми соціалізації особистості. *Психологія: Зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Вип. 17. С. 3-7.
2. Алексеева Ю. Сучасна модель консультативної роботи з підлітками. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 10. С. 5-12.
3. Анопрієнко О. В. Стиль батьківської поведінки як чинник виникнення і подолання хронічного стресу у підлітковому віці: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.07. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2017. 334 с.
4. Анцыферова Л. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психология социальных ситуаций*. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
5. Байдарова О. О. Складна життєва ситуація як конструкт буденної свідомості. *Актуальні проблеми психології*. 2013. Т. 7. Вип. 31. С. 7-15.
6. Божок О. Феномен фрустрації в психологічній теорії та практиці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2010. Вип. 2. С. 87-94. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Maf\\_2010\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Maf_2010_2_10).
7. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. С. 75-90, 335-337.
8. Брайт Дж., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.
9. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.01. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2001. 170 с.

10. Булах І.С. Психологія життєвих криз особистості : навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Нідан-ЛТД», 2015. С. 8-35.

11. Булах І.С., Бушанська Л.П. Базові та ситуативні детермінанти фрустрації підлітків. *Психологія*: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П. Драгоманова. К., 1998. В. 1. С. 84-91.

12. Варбан Є. О. Психодіагностика стратегій подолання кри тичних життєвих ситуацій: деякі підходи та методи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки. К., 2007. № 17 (41), ч. 2. С. 177-182.

13. Васильок Ф.Е. Психологія переживання. М.:МГУ, 1984. 200 с.

14. Вассерман Л.И. и др. Сопладание со стрессом теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010. 192 с.

15. Васьківська С. В. Побудова консультативного діалогу з людиною обтяженою психосоматичними проблемами. *Психологічні стратегії в освітньому просторі*: Зб. наук. праць (Психол. науки). К.: КМПУВ ім. Б.Грінченка, 2000. Вип.1. С. 25–31.

16. Вінс В.А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи інтернату для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. дис...канд. психол. наук: Спец. 19.00.07. Черкаси: Хмельницький, 2003. 206 с.

17. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМОПресс, 2000. 1008 с.

18. Вознесенська О. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використ. арт-технологій в освіті. К.: Шк. світ, 2007. 120 с.

19. Главник О. П. Як допомогти дітям і молоді у збереженні психічного здоров'я. К., 2005. С. 42–44.

20. Горбач С. Феноменологічний аналіз категорії «складна життєва ситуація». *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»* 2010 р. Вип. № 1. Режим доступу: [http://tmc.unio.edu.ua/docs/Doc/1\\_2010/Goibach.pdf](http://tmc.unio.edu.ua/docs/Doc/1_2010/Goibach.pdf).

21. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 495 с.

22. Дідковська Л. Психологічні особливості копінг-стратегій у підлітків із різним соціально-психологічним статусом у класі. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 24. С. 191-202.

23. Доценко В.В. Теоретичні підходи щодо вивчення кризових станів особистості. *Вісник Харківського національного університету: Серія «Психологія»*. Харків, 2011. № 937. С. 73-76.

24. Євдокимова Н. О. Соціально-психологічний тренінг як технологія розвитку особистості студента. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4 (41). С. 211-217.

25. Єфімова О.А. Особистісні чинники переживання психотравмуючих ситуацій. *Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ*. Дрогобич: Коло, 2001. № 7. С. 85-94.

26. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 112 с.

27. Заняття психолога з підлітками. Упоряд. Т. Гончаренко. К.: Вид-дім «Шкільний світ», 2006. 120 с.

28. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016.

219 с.  
29. Зязюлькин П.В. Психолого-педагогическая помощь детям в кризисных ситуациях: методические материалы. Витебск: ГУО, 2009. 204 с.

30. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 58-68.

31. Карпенко Є. Основи психотренінгу: навч. посіб. Дрогобич, 2015. 78 с.

32. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості. К.: Ніка-Центр, 2007. 431 с.

33. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. *Вопросы психологии*. 1967. № 6. С. 118 – 129.

34. Лисенко С. Конфлікт як проблема психології. *Проблеми сучасної психології*; 36. наук. пр. КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. 2012. Вип. 18. С.457-466.

35. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. С. 6-21.

36. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта – К., 2000

37. Максименко С.Д. Психологічна допомога тяжким соматично хворим: навч. посіб. К.: Ін-т психології імені Г.С. Костюка, 2007. 115 с.

38. Марценюк М.О. Особливості переживання криз і методи надання психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип.30. С.381-397.

39. Махова И. Ю. Психология развития: теоретические основы: учеб. Пособие. Хабаровск: ДВГУПС, 2006. 167 с.

40. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій. За ред. Г. М. Титаренко. К.: Міленіум, 2009. 120 с.

41. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч.посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.

42. Москаленко О.В. Соціальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2008. 687 с.

43. Наугольник Л. Б. Психология стрессу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

44. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С.12-19.

45. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: У 2 книгах. Кн. 1. К.: Либідь, 2004.

46. Осадча Н. Психолого-педагогічна характеристика підлітків та особливості переживання ними самотності. *Молодий вчений*. 2017. № 5.1 (45.1). С. 96-99.

47. Панок В.Г. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). К.: Освіта України, 2010. 230 с.

48. Практикум із групової психокорекції: підручник. Авт.кол.: С. Максименко, О. Прокоф'єва, О. Царькова, О. Кочкурова. Мелітополь: ВПЦ«Люкс», 2015. 414 с.

49. Простакова Т.М. Кризис подросткового возраста. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 244 с.

50. Психология экстремальных ситуаций: хрестоматия. Сост. А. Тарас, К. Сельчонок. М.:Харвест, 2002. 480 с.

51. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації: метод. посібник. Уклад.: Г.Б.Растроста. Суми. НВВ КЗ СОНПО: 2018. 64с.

52. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.

53. Рисинець Т., Потоцька І., Лойко Л. Психологічний аналіз категорій життєвої ситуації та складної життєвої ситуації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки.* 2016. Вип.1. Том 2. С. 69-73.

54. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду. *Психолог.* 2006. №3. С. 9-13.

55. Русинка І.І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами: Навч. посіб. К.: ВД «Професіонал», 2007. 332с.

56. Русинка І. І. Психологія: навч. посіб. К.: Знання, 2011. 407 с.

57. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія: навч. посіб. К.: Академвидав, 2005. 360 с.

58. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1992. С.104-109.

59. Словник-довідник термінів з конфліктології. За ред. М.І.Перен. Київ, 1995. 332 с.

60. Сопладающее поведение: Современное состояние и перспективы. Под ред. А. Д. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 474 с.

61. Солдатов С. В. Аналіз сучасних теоретичних поглядів на психологічний стрес та прояви його наслідків. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2012. № 3 (28). С. 281-285.

62. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. Н. Бочкор, Є. Дубровська, О. Залеська та ін. К.: МЖПЦ «ЛаСтрада-Україна», 2014. 84 с.

63. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. К.: Академвидав, 2006. 426 с.

64. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса СПб.: Питер, 2001. 272 с. Режим доступу: URL: file:///D:/Downloads/post-traumatic\_stress.pdf.

65. Тарарина Е. Практикум по арт-терапии. шкатулка матеріа. Луганск, 2016. 160 с.

66. Титаренко Т. Життєві кризи: технологія консультування. Ч. 1. К.: Главник, 2007. С. 89-93, 116-120.

67. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.

68. Титаренко Т. М., Лепіхова Л. А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К.: Міленіум, 2006. 204 с.

69. Ткачук Т., Якимович М. Педагогічні особливості coping-поведінки підлітків у процесі подолання стресових ситуацій.

70. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг, 2014. 309 с.

71. Фалько Н. М. Мандала як засіб арт-терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологічні науки. 2017. Випуск 2. Том 3. С. 32-36.

72. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: Економічна думка, 2000. 197 с.

73. Чеканська О., Данчук Ю. Особливості копінг-поведінки особистості у стресових ситуаціях. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 1. С. 63-67.

74. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості: навчальний посібник (для студентів вищих навчальних закладів). Бердянськ: БДПУ, 2016. 193 с.

75. Шамнє А.В. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика: монограф. К.: НУБіП України, 2018. 278 с.

76. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів. К.: Здоров'я, 2010. 123 с.

77. Шкала явної тривожності для дітей. *Енциклопедія психологічних тестів для дітей*. М., 1977. С. 221-235.

78. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2007. 256 с.

79. Юнг К.Г. О символизме мандалы (Относительно символизма мандалы) *О природе психики*. К.: Ваклер, 2002. 195 с.

80. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

81. Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб.: Ленато: Фонд «Университет. кн.», 1996. 592 с.

82. Berger S. A. *The Five Ways We Grieve. Finding Your Personal Path to Healing After the Loss of a Loved One*. Boston: Shambhala Publications, Inc, 2009. 300 p.

83. Knaus W. How to conquer your frustration.: [electronic sources] : [http : // www.rebtnetwork.org](http://www.rebtnetwork.org)

84. Lazarus R.S. Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*. 1993. V.55. P.234-247.

85. Peterson C. *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. N.Y.: Oxford University Press, 2004. 480 p.

86. Frydenberg E. *Beyond Coping. Meeting goals, visions and challenges*. Oxford University Press, 2002. 176 p.

# НУБІП України

## Класифікація основних моделей стресу

залежно від чинників його виникнення

Чинники стресу	Моделі стресу
Біологічні чинники	Генетично-конституційна модель Дж. Фуллера; модель схильності П. Парсона
Біологічні та психологічні чинники	Інтегративна модель Р. Скотта та Х. ВOFFa
Психологічні чинники	Когнітивна модель Р. Лазаруса
Психологічні та соціальні чинники	Міждисциплінарна модель Х. Басович
Соціальні чинники	Теорія конфліктів Д. Дуулі та Д. Доревенда

# НУБІП України

# НУБІП України

# НУБІП України

# НУБІП України

Опитувальник Дж. Тейлора

Так Ні

1. Перед тим, як піти до зубного лікаря, я уявляю, що мені буде боляче.

2. Мені неприємно залишатись одному в темряві.

3. Боюся грози та блискавки.

4. Здебільшого, я легко втрачаю рівновагу.

5. Ніколи в житті нічого не боявся.

6. Боюся змій.

7. Мені часто сниться таке, що я прокидаюся від жаху.

8. Відповідаючи перед класом, почувуюся ніяково.

9. Ідучи до лікаря, я хвилююся, що він мені скаже.

10. Я ніколи не уявляв, що з моїми близькими може статися нещастя.

11. Я хвилююся, коли не знаю, з якої причини мене викликає кт. керівник.

12. Лякаюся, побачивши мертву тварину.

13. Мені неприємно залишатись одному на відкритій місцевості.

14. Важко звикаю до нового місця та нового колективу.

15. Ніколи не турбуюся про майбутнє.

16. Припустившись помилки на уроці, довго згадую про це.

17. Коли я беруся до роботи, мені часто заважають тривожні думки.

18. Мені часто спадає на думку, що я можу захворіти або травмуватися.

19. Вважаю себе вразливішим за будь-кого.

20. Мене не турбує, що думають про мене інші.

21. Не можу довго зосереджуватися на чомусь одному.

22. Мене непокоять думки про навчання і про гріші.

23. Часто зауважую, що в мене тремтять руки, коли я дуже стараюся щось зробити.

24. Частіше, ніж інші, червонію і ніяковію.

25. Я ніколи не бачив страшних снів.

26. Я часто боюся, що починаю червоніти.

27. Я легко пітнію, навіть у прохолодні дні.

28. Ніяковіючи, я дуже пітнію, а це мені дуже неприємно.

29. У мене часто буває, коли я від хвилювання не можу заснути.

30. Мені ніколи не спадало на думку про статеvu неповноцінність.

31. Я рідко буваю в хорошому настрої.

32. Майже завжди переживаю про щось чи за когось.

33. Побачення мене нервує.

34. Я частіше, ніж інші, займаюся самоаналізом.

35. Іноді я відчуваю, що в моєму житті нагромадилося стільки труднощів у навчанні, що я не зможу їх подолати.

36. Іноді я переживаю через дрібниці.

37. Часом я боюся речей або людей, які не можуть мені зашкодити.

38. Я невпевнений у собі на уроці.

39. Я не люблю труднощів і уникаю приймати важливі рішення.

40. Іноді я відчуваюся непотрібною, нікчемною людиною.

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

НУБІП УКРАЇНИ

# НУВІП УКРАЇНИ

Опитувальник для визначення типу поведінки під час складних життєвих ситуацій (В. Бойко)

1.	Я завжди серджусь або відчуваю роздратування, якщо змушений(-а) стояти в черзі більш як 15 хвилин.	1	2	3	4	5
2.	Я вирішую одночасно кілька проблем.	1	2	3	4	5
3.	Протягом дня мені важко знайти час для відпочинку і розслаблення.	1	2	3	4	5
4.	Я відчуваю роздратування або нервую, коли хтось розмовляє надто повільно.	1	2	3	4	5
5.	Я завжди прагну перемогти у спорті або грі	1	2	3	4	5
6.	Коли протраю, серджусь на себе й на інших.	1	2	3	4	5
7.	Мені важко зробити для себе деякі речі	1	2	3	4	5
8.	Я значно краще працюю, якщо перебуваю в цейтноті або під тиском.	1	2	3	4	5
9.	Я поглядаю на годинник, навіть коли сиджу або не зайнятий справами.	1	2	3	4	5
10.	Я часто виконую вдома завдання, які мав би виконати у школі.	1	2	3	4	5
11.	Я відчуваю приплив енергії і збудження після того, як пережив напруження.	1	2	3	4	5
12.	Я відчуваю, що повинен(-а) взяти на себе відповідальність за якусь справу, аби справа якось просувалася.	1	2	3	4	5
13.	Я швидко їм, щоб скоріше взятися за справи.	1	2	3	4	5
14.	Я все роблю швидко, незалежно від того, є в мене час чи немає.	1	2	3	4	5
15.	Я перебиваю людей, якщо вважаю, що вони не праві.	1	2	3	4	5
16.	Я незговірливий(-а) і впертий(-а), коли йдеться про зміни у школі або вдома.	1	2	3	4	5
17.	Коли я нервую, мені хочеться рухатися, щоб розслабитися.	1	2	3	4	5
18.	Я їм швидше за інших	1	2	3	4	5
19.	Мені потрібно виконувати кілька завдань одночасно, щоб відчути свою продуктивність.	1	2	3	4	5
20.	Я не використовую вільний час повністю.	1	2	3	4	5
21.	Я вважаю себе надто прискіпливим (-ою) і дріб'язковим(-ою).	1	2	3	4	5
22.	Мене дратують люди, які не працюють так само старанно, як я.	1	2	3	4	5

23.	Мені здається, що мій день міг би бути заповнений більш щільно.	1	2	3	4	5
24.	Я багато думаю про свої завдання.	1	2	3	4	5
25.	Я легко втрачаю інтерес до будь-чого.	1	2	3	4	5
26.	У вихідні дні я або працюю, або планую, що і як буду виконувати на тижні.	1	2	3	4	5
27.	Я сперечаюся з людьми, які думають не так, як я.	1	2	3	4	5
28.	Стикаючись із проблемою, я завжди відчуваю розгубленість.	1	2	3	4	5
29.	Я втручаюсь у чужу розмову, щоб прискорити події.	1	2	3	4	5
30.	Я серйозно ставлюся до всього	1	2	3	4	5

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

# НУБІП УКРАЇНИ

Методика визначення рівня тривожності у підлітків  
(автори А. Кастанеда, В. Р. Маккандалесс, Д. С. Палермо)

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_, клас \_\_\_\_\_, вік \_\_\_\_\_

1.	Відповідати біля дошки.	0	1	2	3	4
2.	Йти в дім до незнайомих людей.	0	1	2	3	4
3.	Брати участь у змаганнях, конкурсах, олімпіадах.	0	1	2	3	4
4.	Розмовляти з директором школи.	0	1	2	3	4
5.	Думати про своє майбутнє.	0	1	2	3	4
6.	Учитель проглядає список учнів у журналі, вибираючи, кого б спитати.	0	1	2	3	4
7.	Тебе критикують, у чомусь звинувачують.	0	1	2	3	4
8.	За тобою спостерігають під час роботи, виконання завдання.	0	1	2	3	4
9.	Пишеш контрольну роботу.	0	1	2	3	4
10.	Після контрольної вчитель називає оцінки.	0	1	2	3	4
11.	На тебе не звертають уваги	0	1	2	3	4
12.	Тобі щось не вдається	0	1	2	3	4
13.	Чекаєш батьків з батьківських зборів.	0	1	2	3	4
14.	Тобі загрожує невдача, провал.	0	1	2	3	4
15.	Чуєш сміх за своєю спиною.	0	1	2	3	4
16.	Складаєш іспити в школі.	0	1	2	3	4
17.	На тебе сердяться (незрозуміло чому).	0	1	2	3	4
18.	Виступати перед великою аудиторією.	0	1	2	3	4
19.	Передбачається важлива, вирішальна справа.	0	1	2	3	4
20.	Не розумієш пояснень учителя.	0	1	2	3	4
21.	З тобою не згодні, заперечують тобі.	0	1	2	3	4
22.	Порівнюєш себе з іншими.	0	1	2	3	4
23.	Перевіряються твої здібності.	0	1	2	3	4
24.	На тебе дивляться як на маленького.	0	1	2	3	4
25.	На уроці вчитель несподівано задає тобі запитання.	0	1	2	3	4
26.	Замовкли, коли ти наблизився.	0	1	2	3	4
27.	Оцінюється твоя робота.	0	1	2	3	4
28.	Думаси про свої справи.	0	1	2	3	4
29.	Тобі треба прийняти важливе для себе рішення.	0	1	2	3	4
30.	Не здатний упоратися з домашнім завданням.	0	1	2	3	4

# НУБІП УКРАЇНИ

Дослідження врівноваженості особистості (автор О. П. Главник)

1. Чи злитесь Ви іноді через дурість або незручність іншої людини?

Так, досить часто – 10.

Іноді; намагаюся по змозі бути терплячішим у ставленні до інших людей – 5.

Майже ніколи; злієть несприятливо позначається на особистості, а я ставлюся до життя майже з буддійським терпінням – 0.

2. Чи прокидаєтеся Ви часом серед ночі із сильним серцебиттям?

Ні, ніколи – 0.

Так, якщо мене турбують якісь проблеми – 3.

Дуже часто. Я давно вже не сплю так добре, як раніше – 7.

3. Чи можете Ви підвищувати голос, щоб відстояти свою точку зору?

Ні, хоча стримуватися іноді буває важко – 8.

Можу, але роблю це дуже рідко – 5.

Ясна річ, можу. Час від часу такий окрик допомагає людині скинути всю злість, що накопичилася в неї – 0.

4. Чи задоволені Ви своєю фігурою?

Ні, раніше вона мені подобалася більше – 5.

Загалом так, за винятком деяких деталей – 2.

Так, мені не хотілося б нічого змінювати – 0.

5. Якби раптом Ваші відносини з партнером зазнали краху, то чи був би у Вас вільний вибір серед декількох нових кандидатів? (Якби Ви були самотні в

цей момент і прагнули до нового партнерства, то чи був би у Вас вибір серед наявних кандидатур?)

Ні, мені потрібен досить тривалий час, щоб познайомитися з підходящою людиною – 5.

Є деякі знайомства, але вони мене не влаштовують – 3.

Величезний вибір – 0.

НУБІП України

6. Як часто Вам сняться страшні сні?

Майже ніколи – 0.

Іноді – 5.

Не менше одного разу на місяць – 10.

НУБІП України

7. Чи є у Вас надійне коло гарних друзів?

Так, безумовно – 0.

В основному приягелі – 3.

Ні, я прагну покладатися тільки на себе – 5.

НУБІП України

Підрахуйте набрану кількість балів.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

## Узагальнені дані констатуючого етапу експерименту

№з/п	Логін учасника дослідження	Результат д/о 1	Результат д/о 2	Результат д/о 3	Загальний результат, група (1,2,3)
1.	Алла П.	А	с	н	1
2.	Аміна С.	АБ	в	н	1
3.	Андрій З.	А	в	н	1
4.	Андрій К.	АБ	с	с	2
5.	Богдана Ч.	А	в	н	1
6.	Владислав О.	АБ	с	с	2
7.	Владислава К.	АБ	в	н	1
8.	Гліб А.	А	в	н	1
9.	Дар'я Д.	АБ	с	с	2
10.	Дар'я С.	А	в	н	1
11.	Дмитро О.	А	в	н	1
12.	Євген Б.	А	с	н	1
13.	Катерина В.	Б	н	в	3
14.	Катерина О.	Б	н	в	3
15.	Ліза Г.	А	в	н	1
16.	Лукас Д.	А	в	н	1
17.	Марія Т.	А	в	н	1
18.	Микита Т.	Б	н	с	2
19.	Михайло З.	А	в	н	1
20.	Михайло К.	А	в	н	1
21.	Наталка В.	А	в	н	1
22.	Оксана М.	Б	н	н	2
23.	Олег Л.	А	с	н	1
24.	Ольга Д.	Б	в	н	1
25.	Ольга К.	Б	с	с	2
26.	Олена А.	А	в	н	1
27.	Павло Д.	Б	с	н	2
28.	Поліна Д.	А	с	н	1
29.	Поліна Т.	Б	н	с	3
30.	Роман Л.	Б	с	с	2
31.	Роман Ю.	А	в	н	1
32.	Світлана П.	Б	с	с	2
33.	Сергій М.	А	с	н	1
34.	Тимофій Р.	А	в	н	1
35.	Тимофій Я.	Б	с	с	2
36.	Уляна Б.	Б	н	в	3
37.	Юлія Ж.	Б	с	с	2
38.	Юрій М.	А	в	н	1
39.	Ярослав Н.	Б	н	с	3
40.	Ярослава О.	Б	с	с	2

# НУБІП України

Розподіл учасників експерименту

на експериментальну та контрольну підгрупи

ЕГ		КГ	
Логін	Група реємоційного реагування	Логін	Група емоційного реагування
Алла П.	1	Марія Т.	1
Аміна С.	1	Михайло З.	1
Андрій З.	1	Михайло К.	1
Богдана Ч.	1	Наталка Б.	1
Владислава К.	1	Олег Д.	1
Гліб А.	1	Ольга Д.	1
Дар'я С.	1	Олена А.	1
Дмитро О.	1	Поліна Д.	1
Євген Б.	1	Роман Ю.	1
Ліза Г.	1	Сергій М.	1
Лукас Д.	1	Тимофій Р.	1
Юрій М.	1	Павло Д.	2
Андрій К.	2	Роман Л.	2
Владислав О.	2	Світлана П.	2
Дар'я Д.	2	Тимофій Я.	2
Микита Т.	2	Юлія Ж.	2
Ольга К.	2	Ярослава О.	2
Оксана М.	2	Поліна Г.	3
Катерина В.	3	Уляна Б.	3
Катерина О.	3	Ярослав Н.	3

# НУБІП України

# НУБІП УКРАЇНИ

Алгоритм проведення педагогічного тренінгу

## Блок 1. Реконструктивно-формуєчий

Завдання: підлітки навчаються усвідомлювати, набувати і розвивати позитивні якості, долати негативні риси свого характеру, порівнювати свої намагання з можливостями досягнення; адекватно сприймати самих себе та, у відповідності із цим, здійснювати самоконтроль своєї поведінки.

### Заняття 1

Мета: Корекція агресивності. Навчання підлітків сприймати критичні зауваження без образ, адекватно виражати свій емоційний стан, розвивати навички самоконтролю.

Обладнання: рушничок або хустина, надувні кульки, м'ячі або м'які іграшки.

Хід заняття:

1. Гра «Злюка». Гра створює можливість для виходу агресії та розвиває витримку дітей.
2. Гра «Фортеця». Надає можливість проявити агресію.
3. Вправа «Візьми себе в руки». Вправа на вміння стримувати емоції.
4. Гра «Злі – добрі коти». Спрямована на зняття загальної агресії.
5. Гра «Проба на роль». Можливість отримати зворотній зв'язок від групи, сформувати навички міжособистісної взаємодії, а також самовираження у метафоричній формі, побути в центрі всієї групи.
6. Гра «Спустити пару». Можливість підліткам попрацювати з образом гніву, на прояви вміння вислуховувати критику, не ображатися і не реагувати агресивно у відповідь.
7. Рольове програвання ситуації «Привіт, друже». Сприяє виробленню довірливих стосунків.
8. Вправа «Гора з плеч». Розрахована на релаксацію та саморегуляцію.

### Заняття 2

# НУБІП УКРАЇНИ

Мета: розширення репертуару поведінки в ситуаціях фрустрації та підвищення самооцінки. Формування та розвиток чемності, здатності оптимально виражати свій емоційний стан, свої почуття.

Хід заняття:

1. Гра «Примірювання ролей». Гра допомагає зрозуміти, як можна поводитись у різних складних ситуаціях, розширити репертуар поведінки в ситуаціях фрустрації.

2. Гра «Скарбничка успіхів». Сприяє підвищенню самооцінки у підлітків.

3. Ситуація «Одне й теж саме по-різному». Знайти різні варіанти виходу.

4. Рольове програвання ситуації «Подарунок». Робота із соціальним статусом, допомагає уникнути стереотипів у спілкуванні, оптимізації стосунків, досягнення бажаної моделі поведінки у певній ситуації. Учасники можуть самі моделювати ситуацію, доповнювати її новими елементами.

5. Рольова гра «Тиск ровесників». Допомагає підліткам усвідомити свої права, висловлювати позитивні і негативні почуття, проявити вміння поводитись щиро в стосунках з іншими.

### Заняття 3

Мета: корекція агресивності, вироблення вміння контролювати гнів, набуття досвіду розв'язання конфлікту.

Обладнання: листок досвіду «Стратегія розв'язання складної ситуації».

Хід заняття:

1. Гра «Полювання Баби-Яги». Гра дозволяє «виплеснути» сердитість, злість, агресію. Тренер слідкує, щоб учасники гри дотримувались правил безпеки.

2. Гра «Рано-вранці» два баранці...». Проводиться з метою зняття вербальної агресії, надання учасникам можливості виплеснути гнів, зняття надмірної м'язової та емоційної напруги, направити енергію в необхідне русло.

3. Рольові ситуації з контролювання гніву. Допомагають контролювати прояв гніву. Тренер керує ситуацією. Учасники дотримуються безпеки.

4. Рольове програвання складних ситуацій з метою досвіду їх розв'язання. Психолог надає учасникам листок досвіду «Стратегія розв'язання складної

ситуації». Тренер пояснює, що в конкретних ситуаціях певні моделі поведінки сприяють розв'язанню проблем. Група читає і обговорює стратегії. У кожній запропонованій ситуації учасники групи з'ясовують причину небезпеки, а потім, порадившись, обирають стратегію поведінки. Потрібно, щоб члени групи програвали ситуацію та її розв'язання, застосовуючи обрану альтернативу.

Після завершення рольової гри психолог ставить дійовим особам запитання:

1. Чому краще пережити в грі позитивні альтернативи, не чекаючи, коли з'являться наслідки складної ситуації?
2. Які стратегії найважче застосовувати і чому? Які найлегше? Які спрацюють найкраще, чому?
3. У який момент розгортання складної ситуації, на Вашу думку, треба допомогти і сприяти її розв'язанню?

#### **Заняття 4**

Мета: відпрацювання прийомів невербальної передачі інформації, формування стриманості та вміння ввічливо відмовити, здатності відповідати за свої вчинки, корекція самооцінки.

Хід заняття:

1. Програвання ситуації «Зрозумій мене». Імпровізація розрахована на виявлення поведінки учасників у неадекватній ситуації та передачу емоцій невербальними засобами.
2. Гра «Так або ні». Виробляє вміння відмовити або заперечити комусь ввічливо, мотивуючи співрозмовнику причину відмови, щоб він не образився, навчає вмінню стримувати себе, не виявляти надмірну агресивність.
3. Ситуація «Помирися з другом». Після програвання ситуації тренер підводить учасників до висновку, що кожен повинен відповідати за свої вчинки сам, уміти взяти провину на себе й вибачитися, коли зробив щось неправильно.
4. Гра «Емоції». Спрямована на виявлення вміння розуміти інших.

5. Гра «Острів плаксіїв». Сприяє виробленню прийомів експресії різних емоційних станів, розвитку в учасників почуття емпатії.

6. Вправа «Брудні руки». Спрямована на релаксацію та саморегуляцію. Вправа спрямована на продукування приємних почуттів.

## Блок 2. Закріплюючий

Завдання/ підлітки закріплюють набутий досвід спілкування, конструктивні форми поведінки та регуляцію емоційного реагування на складну ситуацію, вміння розуміти емоційний стан інших людей, адекватно виражати й регулювати свій стан, формування моральних уявлень учасників групи,

сприяння перенесенню набутих знань та навичок у життєві соціальні відносини учасників, зниження агресії, відпрацювання та закріплення навичок релаксації, саморегуляції та самоконтролю.

### Заняття 5

Мета: формування вмінь дотримуватися індивідуальної дистанції у ставленні до інших людей; ігрова корекція агресивності, відреагування емоційних емоцій, закріплення навичок самоконтролю.

Обладнання: м'які іграшки, надувні кульки, крейда.

Хід заняття:

1. Гра «Вій півнів». Під час проведення гри керівник спостерігає, щоб учасники дотримувалися «техніки безпеки».

2. Гра «Дотримуйся дистанції». Сприяє формуванню вмінь дотримуватися індивідуальної дистанції у ставленні до інших людей.

3. Гра «Черепахи». Проводиться з метою ауторелаксації та саморегуляції.

4. Програвання ситуації «Поганий день». Соціальний педагог контролює перебіг подій. У цій ролі повинен побувати кожний учасник.

### Заняття 6

Мета: згуртування учасників, спільне обговорення результатів тренінгових занять, закріплення умінь розпізнавати емоційний стан людини, отримати зворотній зв'язок, підбити підсумки.

Хід заняття:

1. Гра «Потяг». Гра сприяє згуртуванню учасників, створенню позитивного емоційного настрою, згуртованості учасників, формуванню довільного контролю, умінню підкорятися загальним правилам та вимогам.

2. Гра «Чарівний базар». Проводиться з метою відмежовування учасниками позитивних людських якостей від негативних. Керівник повинен активно стимулювати активність на «базарі».

3. Гра «Я все зроблю сам/сама». Вільне усунування негараздів та труднощів, уміння взяти себе в руки, упевнено йти вперед.

4. Обговорення результатів занять, обмін почуттями та досягненнями. Тренер пропонує кожному учаснику висловити свої думки за запитаннями:

1. Що найбільше сподобалося під час занять?

2. Яка тема виявилася найцікавішою?

3. Який інформаційний ефект Ви отримали?

4. Який корекційний ефект Ви відчули?

5. Чи з'явилися у Вас якісь нові навички або вміння?

6. Що змінилось у Вашій поведінці?

7. Яке пізнавальне навантаження мали заняття?

8. Чи намітилися зміни на краще у Вашому спілкуванні з іншими? Яку роль у цьому відіграли тренінгові завдання?

9. Як Ви намагаєтесь використовувати те, чого навчилися на заняттях? Вправа «Побажання». Учасники висловлюють побажання один одному.

НУБІП України

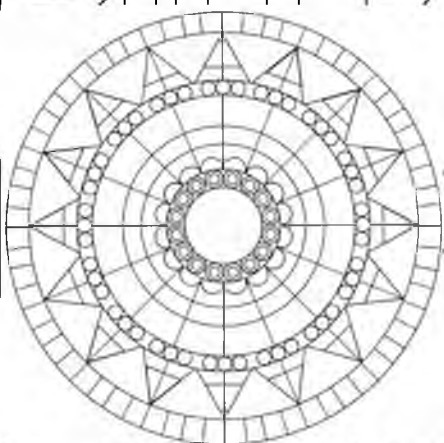
НУБІП України

# НУБІП УкРАЇНИ

Схеми мандал

НУ  НИ

НУ  НИ

НУ  НИ

НУБІП УкРАЇНИ

НУБІП УкРАЇНИ

НУБІП УкРАЇНИ

# НУБІП УКРАЇНИ

Додаток II

Інтерпретація зображення мандали

Значення кольору:

В першу чергу слід звернути увагу на колір, розташований у центрі. Потім визначити домінуючий колір у мандалі. Ці кольори символізують найважливіше та актуальне. Рівний розподіл кольорів означає, що енергія рівно розподілена між сферами життя. Колір першого від центру кола мандали

є ключем взаємодії з навколишнім світом. Це коло – межа «єго». Ті ділянки

мандал, де колір використовується дуже інтенсивно, сильний натиск кольору, є виразом сильної емоції, пов'язаної з цим кольором. Ледь помітне накладення кольору показує нерішучість, сумнів, втому або смуток.

Присутність в мандалі всіх семи кольорів веселки говорить про те, що життя

людини наповнена гармонією та радістю. Людина відчуває щастя. Немає

хороших або поганих мандал, вони просто різні.

Пропонуємо інтерпретацію кольорів по А. Коштіну

Червоний колір у малюнку мандали означає енергію перетворення, дії та

очищення, а так само любов, пристрасть, силу, радість життя. Червоний додає

впевненості в собі. Однак якщо червоний колір у надлишку, це свідчить про

агресію, готової вилитися в руйнівні дії. Якщо червоний колір взагалі

відсутній на малюнку – це, навпаки, означає слабкість, нестача сил, небажання

боротися.

Помаранчевий – відображає віру в свої сили, волю та амбіції,

товариськість, бажання творити. Це колір радості, доброзичливості та

оптимізму. Негативне значення – легковажність та спрага престижу,

марнославство, безпечність, неуважність.

Жовтий символізує розуміння, відкритість до всього нового, до пізнання.

Життєлюбність, незалежність, прозріння. Від'ємне значення – заздрість,

переоцінка своїх сил, поверховість.

Золотий – колір, що випромінює мудрість та радість життя.

Зелений – чутливість, здоровий ріст. Символізує здатність сприймати інших людей, захищати та допомагати їм. Поява його в малюнку мандали вказує на прагнення до внутрішньої рівноваги та гармонії в душі. Негативне значення – недолік щирості, нечесність, надмірна амбітність, жага до влади.

Бірюзовий колір з'являється в мандали часто тоді, коли людині необхідно зплення, треба дистанціюватися від подій, що приносять біль, вгамувати біль втрати.

Блакитний – символізує співчуття, почуття материнства та беззавітної любові. Блакитний в надлишку – пасивність.

Синій – зосередженість та спокій, прояв інтуїції. В темних відтінках – символ не спокою, переживань. Негативне значення – бездіяльність, нудьга, сміток.

Фіолетовий – відображає ностальгію, спогади, прагнення до духовності, містики та магії, творчого мислення. Негативне значення – меланхолія, беспорядність, жаль та зречення.

Рожевий – його переважання в малюнку мандали імовірно вказує на підвищену чутливість, сором'язливість, вразливість, потреба в турботі. Це може вказувати на м'якість, жіночність, самовідданість та альтруїзм. Якщо малює жінка, то рожевий більшою мірою вказує на жіночність. Якщо чоловік – хворобливий стан уразливості, сентиментальності. Негативне значення – необхідність в опіці, втрата почуття реальності, образливість, боязкість.

Пурпуровий колір в малюнках мандали вказує на духовне оновлення. Коли він присутній в мандалі, висока ймовірність того, що автор малюнка є релігійною людиною, і тоді бузковий колір є знаком духовного досвіду. Колір асоціюється з чеснотою, працьовитістю, старанністю, вдячністю, а так само обережністю і забобою. Від'ємне значення – втеча від реальності, залежність від фантазій, особливо якщо мало червоного кольору.

Чорний – символ порожнечі, заперечення, страху, розчарування, песимізму. Велика кількість чорного кольору в малюнку мандали може бути ознакою депресії.

Білий може символізувати духовність, відкритість світу, чистоту свідомості, світ, досконалість захисний колір, що допомагає думкам і почуттям захищатися чистими від негативу. А може означати брак енергії, відстороненість від реальності і вірного сприйняття світу. Від'ємне значення – надмірне прагнення до досконалості, холодність, замкнутість, порожнеча, байдужість.

Сірий – втома від життя, придушення емоцій. Він так само може бути індикатором емоційної сліпоти та нездатності побачити перспективу життя.

Коричневий колір – вказує на потребу в безпеці, контакт з вітальним, природним, на прагнення до подолання деструктивних сил, щоб повернутися до здорового стану. Використання коричневого кольору, особливо в центрі мадали, може вказувати на занижену самооцінку. Поява коричневого кольору найчастіше означає послання несвідомого проаналізувати старі рани, які все ще потребують уваги.

НУБІП Українни

НУБІП Українни

НУБІП Українни

НУБІП Українни

Вправи, рекомендовані для виведення надлишків адреналіну з організму та зняття м'язової напруги у складних життєвих ситуаціях

«Задування свічки» (Р. Виддоусон). Уявіть собі, що ви тримаєте в руках свічку, яка горить. Наберіть повітря у легені. З натиском та раптово подмухайте на свічку, намагаючись уявно загасити її. Виконайте вправу декілька разів.

«Дмухання на кульбабку» (Є.Лютова). Уявіть собі, що ви тримаєте в руках кульбабку. Наберіть повітря у легені. Сильно та протяжно подмухайте на кульбабку, уявіть, як її насіння розлітається у різні боки. Виконайте вправу декілька разів.

«Надимання мильних бульбашок» (автор невідомий). Візьміть до рук мильні бульбашки (або уявіть, що ви тримаєте їх). Наберіть повітря у легені.

Обережно, легко та протяжно подмухайте і надуйте декілька разів мильні бульбашки.

Дихання «Піраміда» (Р. Виддоусон). Зручно влаштуйтесь. Можна заплющити очі. Уявіть собі, що ваше дихання рухається спочатку знизу вгору, потім згори вниз і керуйте інтенсивністю дихання (вдих та видих) від ледь відчутного до максимально інтенсивного, і, навпаки, від максимально інтенсивного до ледь відчутного. Вправа виконується однократно.

Вправа «Дерево»(М. Чистякова). Ця вправа по можливості виконується босоніж, можна заплющити очі. Уявіть дерево і спробуйте зобразити його,

приймавши відповідне положення тіла: станьте прямо, ноги разом, тіло розслаблене. Зверніть увагу на ноги: уявіть собі, що це стовбур дерева, з якого проростає міцне коріння; відчуйте підшвами ніг, як вони контактують з

землею, уявіть, що ви пов'язані з землею міцним корінням, по якому

рухаються живильні сили. Тепер перемістіть увагу на тіло: уявіть, що це продовження стовбуру, по якому далі рухається живильна сила землі.

Підніміть руки до гори і уявіть, що це гілки дерева, які також наповнюються

живильною силою. Вітер хитає віття, і воно погойдується зліва - направо, вперед - назад. Виконайте ці рухи декілька разів. Сонце зігріває листочки і вони легенько тріпочуть і виконайте легкі коливання долонями. Опустіть руки, відкрийте очі, зробіть глибокий вдих та видих.

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України

НУБІП України