МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«ПРОФІЛАКТИКА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО РОЗЛАДУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.2313-сп-дн
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньої програми «Соціальна педагогіка»
В. В. Теслюк

Керівник: професор кафедри педагогіки та психології
освітньої діяльності, доктор педагогічних наук,
професор О. В. Пономаренко

Рецензент _____
_____

Запоріжжя
2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
«____»_____2022 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Теслюк Владиславу Володимировичу

1. Тема роботи: «Профілактика посттравматичного розладу підлітків в умовах війни засобами соціально культурної діяльності»
керівник роботи Пономаренко О.В. д.пед. н., професор
затверджена наказом ЗНУ від «24» вересня 2024 року № 1447-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розглянути психологічні та фізіологічні особливості підліткового віку в контексті травматичних переживань; проаналізувати особливості емоційного стану та проявів посттравматичного стресового розладу у підлітковому віці в умовах воєнних подій; визначити сутність і структуру соціально культурної діяльності соціального педагога з підлітками в умовах війни; виділити основні напрямки роботи соціального педагога з профілактики посттраматичного розладу у підлітків; розробити рекомендації щодо запобігання та профілактики розвитку посттраматичного розладу у підлітків.

5. Перелік графічного матеріалу: -

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Пономаренко О.В.		
Розділ 1	Пономаренко О.В.		
Розділ 2	Пономаренко О.В.		
Висновки	Пономаренко О.В.		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Написання вступу	грудень	виконано
3	Робота над першим розділом	січень-квітень	виконано
4	Робота над другим розділом	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатку	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
8	Захист	лютий	

Студент _____ Теслюк В.В.

Керівник роботи _____ Пономаренко О.В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Мацкевіч Ю.Р.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 71 с., 48 джерел.

Мета дослідження полягає у теоретичному обгрунтуванні методів роботи соціального педагога з підлітками щодо профілактики розвитку посттравматичного стресового розладу засобами соціокультурної діяльності та розробці практичних рекомендацій до впровадження у практичній діяльності.

Об’єкт дослідження: емоційний стан підлітків в умовах війни.

Предмет дослідження: технології соціокультурної діяльності з профілактики ПТСР у підлітків під час війни.

У рамках нашого дослідження було застосовано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз та систематизація, класифікація та конкретизація літератури, узагальнення та порівняння теоретичних та експериментальних даних формування висновків.
- емпіричні: спостереження, експеримент.

Практичне значення даного емпіричного дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані соціальними педагогами, психологами, керівниками студій та центрів естетичного розвитку в організації корекційно-розвивальної діяльності, у роботі з ПТСР з категорією дітей підліткового віку..

Галузь використання: заклади освіти.

ПІДЛІТКИ, ПСИХОТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ, ДЕЗАДАПТАЦІЯ, ТРИВОЖНІСТЬ, ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СИНДРОМ, ПРОФІЛАКТИКА, КОРЕКЦІЯ, ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО.

SUMMARY

Tesliuk V. V. Prevention of Post-Traumatic Disorder of Adolescents in Conditions of War by Means of Social and Cultural Activities.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (48 items).

Manifestations of post-traumatic stress disorder in Ukrainian teenagers cause increasing concern and require observation, research and development of preventive methods in psychological and pedagogical practice, precisely because of the spread of this phenomenon in the youth environment due to large-scale military operations on the territory of our country. The majority of citizens aged 12-18 who became participants in extraordinary events: bombings, shelling, death of close relatives and friends, even visual contact with the Russian invaders, are victims, and symptoms of PTSD are observed in 85% of cases.

The purpose of the study is the theoretical justification of the methods of social pedagogue work with teenagers regarding the prevention of the development of post-traumatic stress disorder by means of socio-cultural activities and the development of practical recommendations for implementation in practical activities.

The research tasks:

1) consider the psychological and physiological features of adolescence in the context of traumatic experiences;

2) to analyze the peculiarities of the emotional state and manifestations of post-traumatic stress disorder in adolescence in the conditions of war events;

3) to determine the essence of the socio-cultural activity of a social pedagogue with teenagers in the conditions of war;

4) identify the main areas of work of a social pedagogue in the prevention of post-traumatic stress disorder in adolescents;

5) develop recommendations for the prevention and prevention of the development of post-traumatic stress disorder in adolescents.

The object of the study: the emotional state of teenagers in the conditions of war.

The subject of the research: technologies of socio-cultural activities for the prevention of PTSD in teenagers during the war.

Part 1 “Theoretical aspects of post-traumatic stress disorder in adolescents” psychological and physiological features of adolescence in the context of traumatic experiences are considered; the peculiarities of the emotional state and manifestations of post-traumatic stress disorder in adolescence in the conditions of war events are determined.

Part 2 “Social and cultural activity as a means of preventing post-traumatic stress disorder in adolescents” the essence of social and cultural activity of a social pedagogue with teenagers in war conditions is revealed; the main directions of the work of a social pedagogue on the prevention of post-traumatic stress disorder in adolescents are highlighted; recommendations on the prevention and prevention of the development of post-traumatic stress disorder in adolescents have been drawn up.

The practical significance of this empirical study is that its materials can be used by social pedagogues, psychologists, heads of studios and centers of aesthetic development in the organization of correctional and developmental activities, in work with PTSD with the category of adolescent children.

Keywords: adolescents, psychotraumatic events, madaptation, anxiety, post-traumatic syndrome, prevention, correction, decorative and applied arts.

ЗМІСТ

Вступ……..……..…..…… 8
Розділ 1. Теоретичні аспекти посттравматичного стресового розладу у підлітків……..……. 14
1.1. Психологічні та фізіологічні особливості підліткового віку в контексті травматичних переживань…..... 14
1.2. Особливості емоційного стану та проявів посттравматичного стресового розладу у підлітковому віці в умовах воєнних подій…….…… 24
Розділ 2. Соціально культурна діяльність як засіб профілактики посттравматичного розладу у підлітків……... 38
2.1. Сутність соціально культурної діяльності соціального педагога з підлітками в умовах війни…….. 38
2.2. Основні напрямки роботи соціального педагога з профілактики посттраматичного розладу у підлітків……. 51
2.3. Рекомендації щодо запобігання та профілактики розвитку посттраматичного розладу у підлітків…….. 71
Висновки…….…… 76
Список використаних джерел……...… 79

ВСТУП

Симптоматика нестандартної поведінки, яка у своїх проявах, пов’язана з різноманітними травмуючими ситуаціями, вивчається та спостерігається ще з прадавніх, античних часів. Стародавні літописці, описуючи воєнні події зазначали, що прояви таких поведінкових реакцій, захворювань, збільшувалися в силу різних причин: неготовність до тяжких та виснажливих навантажень, довгих піших переходів, постійної емоційної напруги в очікуванні зіткнень з невідомим ворогом, важкими кліматичними чи географічними перешкодами, та інші. Вже тоді описувалися такі ситуації термінологічно: «снарядний шок», травматичний невроз», «бойовий невроз», пізніше «афганський синдром», «бойова психічна травма».

Українські дослідники активно долучилися до вивчення посттравматичного стресового розладу з 2014 року. Це Н. Агаев, В. Алещенко, В. Кожевнікова, М. Корольчук, С. Максименко, Т. Титаренко та інші. Було встановлено, воєнні посттравматичні розлади у своїх проявах більш різноманітні та більш тривалі, чим стресові розлади мирного часу. Це характеризує більш напружене емоційне забарвлення травмуючих подій: акумулювання в душі, в памяті, неодноразово пережиті жахіття війни, горе втрат, фізичне та психічне перевантаження, сила емоційного співпереживання (В. Василевський, А. Довгополюк, Г. Тимченко).

Слід зауважити, під час моментального стресу відбувається активація амигдали як структури лімбічної системи мозку, яка подає сигнал про потенційну загрозу. Вчені дійшли думки про те, що поєднання екстремальної загрози та безпорадності може призвести до включення однієї з головних стрес-реакцій «завмри». На жаль, ця реакція не завжди є моментальною та тимчасовою.В деяких випадках вона затягується на дні, тижні, місяці, залежно від загального психічного стану та сили травмуючої події.

Термін «посттравматичний стресовий розлад» почали застосовувати у 70-

х роках ХХ століття американські дослідники війни у В'єтнамі. «В'єтнамський синдром» був офіційно визнаний Американською психіатричною асоціацією у 1980 році, та описаний у Діагностичному та статистичному посібнику з психічних розладів.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) – це захворювання, яке розвивається після перенесеної тяжкої психічної травми. Це відстрочена затяжна реакція на стресову подію чи ситуацію загрозливого, катастрофічного характеру. Вона може виникнути не тільки у безпосереднього учасника військових подій, військовослужбовця, а й у цілком звичайної людини, мирного жителя, зокрема підлітків, чия психіка не витримала надмірного навантаження. Військова агресія російських агресорів щодо нашої країни загострила питання профілактики та попередження, а здебільшого й подальшого лікування проявів ПТСР, зокрема серед молоді. Це і стало предметом нашого наукового дослідження.

Актуальність дослідження. Прояви посттравматичного стресового розладу в українських підлітків викликає все більшу тривогу і вимагає спостереження, дослідження та розробки методів профілактики у психолого-педагогічній практиці, саме через поширення цього явища у молодіжному середовищі через масштабні бойові дії на території нашої країни. Більшість громадян у віці від 12-18 років, які стали учасниками надзвичайних подій: бомбардувань, обстрілів, смерті близьких родичів та друзів, навіть візуального контакту з російськими загарбниками, є постраждалими, і симптоматика ПТСР спостерігається у 85% випадків. Вітчизняні психологи та психотерапевти вважають, що від 50-85% молодих людей, які пережили важкий стрес, схильні до ПТСР.

Війна в Україні є стресом для всіх учасників освітнього процесу. За таких умов істотно зростає роль психологічної служби в системі освіти, що забезпечує своєчасне й систематичне надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки учасникам освітнього процесу, сприяє створенню психологічно комфортного освітнього простору.

Зважаючи на те, що 2022-2023 н. р. для всіх учасників освітнього процесу виявився екстремальним, психоемоційний стан учнів/учениць погіршився.

На 20% зменшилася чисельність старшокласників, які почуваються в безпеці. Рік тому 81% учнів/ учениць у селах та 85% у містах зазначали, що по чуваються безпечно, у січні 2023 р. так відповіли 65% учнів/учениць у містах і 69% у селах. Також менше старшокласників стали почуватися спокійними (51% у містах та 55% у селах) порівняно з попереднім 2021-2022 н. р. (79% у містах проведення спільно з Мінмолодьспорту та Національним Еразмус+ офісом в Україні аналітичного дослідження щодо зміни статусу України в програмі ЄС з освіти, навчання, молоді та спорту «Еразмус+» із метою вивчення переваг і недоліків таких змін. і 76% у селах). Відповідно, й рівень тривоги зріс: якщо в минулому році її відчували 13% учнів/ учениць у містах та 14% у селах, то у 2022-2023 н. р. – 25% у містах і 24% у селах.

У цьому навчальному році старшокласники в містах почуваються більш втомленими (52%) порівняно з попереднім роком (33%). Відповідно, учні/учениці почуваються менш енергійно (38% у містах та 49% у селах), ніж минулого року (53% у містах і 59% у селах). Також скоротилася чисельність учнів/учениць, які почуваються щасливими: цьогоріч це 45% у містах та 50% у селах, тим часом як торік таких було 67% у містах і 62% у селах. Окрім того, майже на половину зменшилася чисельність учнів/учениць, що почуваються розслаблено (29% у містах та 34% у селах, у минулому році так почувалися 60% у містах та 65% у селах), і вдвічі зросла кількість тих, хто почуваєть ся напружено (41% у містах та 36% у селах цього року і 22% у містах та 21% у селах торік). В той же час збільшилася частка учнів на селі, що почуваються результативно – з 53% до 67% учнів/учениць.

За оперативними даними ІМЗО, зібраними відповідно до листа ІМЗО від 11.04.2023 № 21/08-577 «Про заповнення єдиної електронної системи звітності», чисельність фахівців психологічної служби – 20 157 осіб, із них: практичних психологів – 13 171 особа, соціальних педагогів – 6 904 особи, методистів – 82 особи.

Напрями діяльності: психологічний та соціально-педагогічний супровід дітей із сімей учасників бойових дій і ВПО; допомога постраждалим дітям та сім'ям, ветеранам і членам їхніх родин; самовдосконалення, розвиток власних здібностей та компетенцій, професійне самовизначення; психологічний супровід дітей з ООП; профілактика різних видів залежності й шкідливих звичок; формування культури здорового способу життя; допомога жертвам домашнього насильства, булінгу; запобігання дитячій злочинності, торгівлі людьми, суїцидальним нахилам дітей.

Сьогодні всі учасники освітнього процесу як ніколи потребують психологічної підтримки й допомоги. Тому працівники психологічної служби надають послуги в режимі 24/7, налагоджують взаємодію з учасниками освітнього процесу за допомогою ІКТ, проводять консультації через за стосунок «Кабінет психолога / соціального пе дагога», надають інформаційну підтримку тощо. На базі обласних навчально-методичних цент рів/кабінетів/лабораторій психологічної служби

За період ведення в Україні військових дій на дійшло 167 741 звернень щодо роботи з по страждалими дітьми та сім'ями, у т. ч. 40 286 від дітей, 65 735 від батьків або законних представників, 39 486 від педпрацівників, 22 234 від інших зацікавлених осіб. Було створено консультаційні пункти психологічної допомоги й надання підтримки населенню, учасникам подій, постраждалим та їхнім родичам. Закладам освіти, що залишилися без психологічного супроводу в районах і ОТГ, рекомендується звертатися до таких пунктів.

У вересні 2022 р. у Міністерстві освіти і науки України було створено робочу групу з питань створення фізично та психологічно безпечних умов у закладах освіти (наказ МОН від 23.09.2022 № 856).

У рамках цієї робочої групи та за підтримки ЮНЕСКО розроблено такі проєкти: організаційно-ієрархічна система управління безпечним освітнім середовищем; концепція трансформації психологічної служби та психосоціального супроводу в системі освіти; регламент роботи закладів освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Завдяки підтримці ЮНЕСКО в партнерстві з МОН і за фінансової підтримки уряду Японії розпоча то проєкт, спрямований на зменшення негатив них наслідків конфлікту для психічного здоров'я у сфері освіти шляхом трансформації політики, розвитку потенціалу ключових учасників ос вітнього процесу та безпосереднього надання психологічної допомоги й психосоціальної під тримки здобувачам освіти на базі закладів освіти. Проєкт ґрунтується на досвіді ЮНЕСКО в галузі освіти в умовах надзвичайних ситуацій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обгрунтуванні методів роботи соціального педагога з підлітками щодо профілактики розвитку посттравматичного стресового розладу засобами соціокультурної діяльності та розробці практичних рекомендацій до впровадження у практичній діяльності.

Об'єкт дослідження: емоційний стан підлітків в умовах війни.

Предмет дослідження: технології соціокультурної діяльності з профілактики ПТСР у підлітків під час війни.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані **завдання**:

1. Розглянути психологічні та фізіологічні особливості підліткового віку в контексті травматичних переживань.
2. Проаналізувати особливості емоційного стану та проявів посттравматичного стресового розладу у підлітковому віці в умовах воєнних подій.
3. Визначити сутність соціально культурної діяльності соціального педагога з підлітками в умовах війни.
4. Виділити основні напрямки роботи соціального педагога з профілактики посттраматичного розладу у підлітків.
5. Розробити рекомендації щодо запобігання та профілактики розвитку посттраматичного розладу у підлітків.

У рамках нашого дослідження було застосовано такі **методи дослідження**:

- теоретичні: аналіз та систематизація, класифікація та конкретизація

літератури, узагальнення та порівняння теоретичних та експериментальних даних формування висновків.

- емпіричні: спостереження, експеримент.

Практичне значення даного емпіричного дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані соціальними педагогами, психологами, керівниками студій та центрів естетичного розвитку в організації корекційно-розвивальної діяльності, у роботі з ПТСР з категорією дітей підліткового віку.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ПІДЛІТКІВ

1.1. Психологічні та фізіологічні особливості підліткового віку в контексті травматичних переживань

Підлітковий вік характеризується значними змінами як у фізіологічній, так і в психологічній сфері. Ці зміни створюють особливі умови, в яких підлітки можуть бути вразливими до стресу, особливо в контексті травматичних переживань, таких як війна. Розуміння цих особливостей є важливим для розробки ефективних методів профілактики посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та надання підтримки підліткам.

Розглядаючи емоційні феномени, фахівці вказують на труднощі, які пов’язані з віднесенням їх до певної групи психічних утворень, з понятійними розбіжностями, якими користуються автори при їх аналізі, з визначенням підходів до класифікації їх ознак. Зокрема вчені визначають емоційні реакції, емоційні процеси, емоційні властивості особистості, емоційні стани, емоційно - особистісні якості, емоційні відношення. Емоції є досить інформаційно насиченими, завдяки чому людина може ефективно організовувати власну діяльність. Тому досліджуючи розвиток емоційної сфери особистості варто акцентувати на емоційній зрілості особистості. Це виражається через її емоційний інтелект. Виходячи з різних уявлень, представлених в науковій літературі, ми схиляємося до розуміння емоційного інтелекту «… як сукупності не когнітивних здатностей, навичок і компетенцій, що уможливлюють справляння з труднощами, детермінованими зовнішнім середовищем» (Б. Рувен), а також «… як можливість свідомого управління власними емоціями та емоціями іншими» (Д. Гоулман). Головною ознакою емоційної сфери є відображення. Воно існує в формі суб’єктивного ставлення до

відображуваного. Емоційне сприйняття детермінується настроєм, характером людини, її звичками. Сукупно вони визначають ставлення суб'єкта до довкілля, його інтереси і схильності (А. Маклаков). За хорошого, бадьорого настрою людина частіше бачить позитивне. Пригнічений емоційний стан породжує негативні емоції, більше звертає увагу на негатив, часто перебільшуючи його значення. Таким чином, емоційні стани завжди прямо чи опосередковано є відображенням довкілля. Вони ніби індикатори, що вказують на ступінь значущості довкілля для організму людини чи її ставлень [24]. Аналіз наукової літератури свідчить, що в деяких роботах (А. Сухарєв; О. Штепа) вживається поняття «емоційна зрілість», але не описується смислова сутність цього поняття, що істотно ускладнює процес його пізнання. У психологічній науці є значна кількість теоретичних, емпіричних розвідок, які намагаються охопити різні аспекти цієї наукової проблеми. Багато авторів поділяють думку, що зміст поняття «емоційна зрілість» є ширшим і багатозначним, а ніж це є описано. Зокрема, при аналізі емоційного інтелекту дослідники визначають ряд ознак, які є характерними для емоційної зрілості. Намагання ж конкретизувати феномен «емоційна зрілість» здійснюється лише в деяких працях (А. Лук, А. Маурер, А. Ребер та ін.). Отже, виділяють кілька підходів щодо тлумачення поняття емоційної зрілості. Представники одного (А. Ребер, П. Фресс та ін.) тлумачать «емоційну зрілість як одну з ознак, що властива дорослій, біологічно зрілій особистості та визначають її як відповідність емоційної реактивності особистості нормам дорослої людини в даному суспільстві». Таке бачення, на нашу думку, емоційної зрілості є не достатньо повним. З іншої сторони слід визнати, що зазначені емоційні прояви можуть бути ознаками емоційної зрілості особистості [34]. Згідно бачення інших авторів (А. Лук; А. Маслоу; О. Яковлева та ін.) «емоційна зрілість допускає емоційні реакції індивіда, які відповідають потребам, інтересам і цінностям суб'єкта, а не лише очікуванням суспільства. Дані представники цього напрямку говорять про те, що емоційна зрілість властива особистості внутрішньо несуперечливій, здатній виражати й розпізнавати власні емоції» [24, с. 26]. Представники наступного напрямку

(Д. Ісаєв, Н. Максимова, А. Маурер та ін.) розуміють «емоційну зрілість особистості як характерні ознаки різних емоційних проявів, які властиві окремому віковому етапу людини, що допомагають успішно реалізувати діяльність. Дані вчені стверджують, що такі особливості як неможливість управляти емоціями, нездатність знайти їм адекватне тлумачення поряд з імпульсивністю, розгальмуванням, підвищеною емоційною збудливістю та високою сугестивністю можуть бути ознаками емоційної незрілості» [37]. Безсумнівно, тлумачення емоційної зрілості не може бути поза контекстом зрілості особистості загалом. Однак дане поняття має більш ширше значення та передбачає окрім емоційних іще й інші характеристики людини, що мають опосередковане відношення до самої емоційної зрілості. Узагальнення досліджень (Б. Братусь, А. Горбатков, М. Дьяченко, Т. Мироненко та ін.) дає можливість припустити, що «формування емоційної зрілості, так як і будь-яких інших видів психологічної зрілості, базується на фізіологічних теоріях. Орієнтуючись на подібні пошуки в дослідженні ми виходили з того, що «емоційна сфера людини має в своєму розвитку і психофізіологічну природну, і соціальну природу. Основа ж цього базується на психофізіологічних особливостях, що відображають відповідність онтогенетичного розвитку, який відповідає віку та динаміці, а соціальна ж основа віддзеркалює досвід емоційного ставлення до оточуючого світу особистості, яка розвивається» [31].

Аналізуючи головні елементи емоційної зрілості, варто зазначити, що розуміємо її як інтегративну особливість, що дає достатньо цілісне бачення рівня сформованості емоційної сфери особистості. До того ж ми розуміємо, що всі ознаки емоційної зрілості опосередковано або прямо взаємопов’язані. Аналіз найбільш вагомих якостей структури емоційної сфери дає можливість виявити їх цілий ряд. Зокрема, найбільш відомими в цьому плані є дослідження саме емоційності (А. Ольшаннікова, О. Саннікова та ін.), емоційної збудливості (В. Нєбиліцин, І.А.Переверзєва та ін.), сензитивності (В. Бойко, Є. Ільїн та ін.), емоційної стійкості (Л. Аболін, М. Д’яченко, В. Пономаренко та ін.). «Емоційність, як інтеграційна характеристика особистості аналізується

дослідниками в двох ракурсах. У першому – її розуміють як властивість темпераменту (поєднання якостей, які описують динаміку виникнення, проходження й призупинення різноманітних емоційних станів та процесів» [14]. У другому – вчені [27, 35 та ін.] визначають її дещо по-іншому – як інтегральний структурний елемент особистості. Подібними до емоційності є поняття «сенситивність», «емоційна збудливість», «емоційна стійкість». Під «емоційною збудливістю слід розуміти афективну чутливість людини до емоціогенних впливів» [27]. А «емоційна сензитивність (чутливість) аналізується як швидкість, легкість та гнучкість емоційного реагування» [45]. Аналізуючи «емоційну стійкість як інтегральну якість психіки», вчені розуміють її як «готовність долати стан надлишкового емоційного порушення при виконанні достатньо складної діяльності» [41]. Узагальнюючи дослідження, а також зважаючи на зміст та специфіку поняття «емоційна зрілість», ми спробували зосередитися на пошуку тих властивостей, які б дозволяли оцінити емоційну зрілість і на рівні динамічних, природних і наслідуваних ознак, так і на соціально набутих в процесі життєдіяльності людини. Згідно ідей О. Чебикіна [33], «до таких властивостей можуть належати особливості емоційної саморегуляції, емоційної експресивності та емпатії». Саме вони на нашу думку можуть виступати тими інтегративними властивостями, які дозволятимуть аналізувати сформованість емоційної зрілості особистості, та є її структурними елементами [22].

На підтвердження зазначимо, що «емоційна експресивність» є власне емоційною реакцією, яка має спадковий характер, і в залежності від умов життєдіяльності вона здатна змінюватись та відображатися як в пантоміміці, зовнішній експресивній міміці, експресивних діях так і інтонаційно істинний емоційний стан, що виникає у особистості в певних конкретних обставинах» [43]. Слід зазначити, що результати досліджень значної кількості науковців доводять, як ми вже вище зазначали, існування тісного зв’язку між емоційною експресивністю та емоційною стійкістю особистості. Емоційна стійкість багатьма вченими розглядається як якість особистості з позиції системності.

Набувається вона індивідом і проявляється у нього в напружених ситуаціях (Е. Мілерян [38]). Б. Варданян емоційну стійкість визначає як «особистісну властивість, що гармонізує взаємодію усіх компонентів діяльності в емоціогенній ситуації, сприяючи успішному виконанню діяльності» [8, с.243]. Е. Мілерян під емоційною стійкістю розуміє несприйняття емоціогенних факторів, дезгармонізують психічний стан людини, та уміння запобігати виникненню астенічних емоцій під час діяльності [38, с. 117]. К. Платонов вважав, що як інтегральна властивість, емоційна стійкість характеризує динамічні міжпроцесні взаємодії в психіці людини, пов'язаної з емоціогенним характером діяльності (К. Платонов та ін.). Зокрема, вчений структуруючи емоційну стійкість, виокремлює в ній емоційновольовий, емоційно-моторний і емоційно-сенсорний різновиди. Він визначає емоційно-вольову стійкість як ступінь вольового володіння особистістю своїми досить сильними емоціями. Емоційно-моторна стійкість виражає рівні порушень психомоторики під впливом емоцій. Емоційно-сенсорна стійкість виражається рівнем порушень сенсорних дій під впливом емоцій [46]. Незважаючи на різноманітність поглядів на сутність поняття «емоційна стійкість», більшість дослідників визначають її як властивість, і як якість особистості, що сприяє високій продуктивності напруженої діяльності. Досліджувана психологічна властивість знаходиться десь посередині між психічними станами і рисами особистості. Проявляється це в розмитості і відносності меж між поняттями «емоційна стійкість», «емоційна нестійкість», «емоційна напруженість», «емоційно-вольова стійкість», «емоційна чутливість» тощо. Основним критерієм емоційної стійкості, на думку згаданих вище дослідників є ступінь домінування емоцій: позитивних чи негативних. Виражатися вони можуть через особливості емоційної експресії – емоційно виразних реакцій. Ми вважаємо, що власне різні емоційні переживання. зумовлюють певний рівень емоційної стійкості. Але не завжди базальні емоційні переживання в різних їх відтінках збігаються із зовнішніми експресивними реакціями людини. Тому дуже важливою є проблема відповідності експресивних критеріїв емоцій певному рівню

емоційної стійкості «Психічна саморегуляція вважається елементом усіх свідомих психічних явищ, що властиві людині, вона є чинником відповідного психічного відображення особистістю власного суб'єктивованого світу» (Н. Апетик, М. Боришевський). «Емпатія визначається вченими як здатність розуміти світ емоційність іншої людини, емоційно відгукватись на її переживання, а також користуватися цими здібностями у процесі спілкування. Розвиток здатності до співчуття та співпереживання відбувається завдяки впливу таких механізмів як наслідування, емоційне зараження та ідентифікація» (Т. Гаврилова). Користуючись означеною термінологію інтроекспресивність слід розглядати як «мимовільні вияви емоцій в рухах, міміці, інтонації, які ще й виконують функцію полегшення, розрядки, регулювання збудження, яке викликається емоційними переживаннями. Тому, не дивлячись на те, що експресія, найперше, пов'язана з комунікаційною функцією емоцій, припускаємо доцільним тлумачити мимовільне вираження емоційності як дію, що спрямовується на внутрішню активність» [44]. Тобто, характеристиками особистісного рівня прояву емоційної експресивності є красномовність та різноманітність вираження почуттів на обличчі, в жестах, рухах, інтонації, здатність адекватно виявляти власні емоції. Особистісний рівень емоційної саморегуляції виявляється в здатності до регулювання власних реакцій, процесів і станів відповідно до ситуації та доцільності.

Проблема розвитку емоційної сфери підлітків завжди була у центрі психологічних досліджень і залишається актуальною у прикладному плані та в умовах використання нових інформаційних технологій, які суттєво впливають наусі психічні надбання цього періоду. Кризовий і прискорений розвиток, ендокринний «шторм», загострення відчуття самостійності та дорослості, втеча від батьківської опіки викликаюь у них загострені емоційні переживання. Реалізація потреби у особистісно-інтимному спілкуванні змушує усамітнюватись, надавати перевагу у віртуальному світу і реалізовувати вигадані соціальні ролі. І якщо навчання у 5-6 класах ще не суттєво впливає на становлення особистості і якість навчальної діяльності є ще достатньо високою.

То, значні негативні переживання викликає незграбність і нерівномірність фізичних параметрів (хлопчики низького зросту, а дівчатка – високого). Свою фізичну недосконалість вони компенсують високими досягнення у навчанні, щоб отримати схвалення у однолітків та батьків. Учні 7-9 класів намагаються розв'язати інше коло проблем, загострене почуття самостійності, дорослості, перша закоханість і «дорослий» зовнішній вигляд змушує досягати успіху у спілкування із старшими друзями. Вони знають більше і можуть поділитись секретами нового життя у світі дорослих. Саме тому, ствердження у групі однолітків відбувається за різними сценаріями. Це і успішне навчання, інтимне спілкування, протиправна поведінка і демонстрація характеру з проявами негативу, жорстокості та брутальності. Наукові підходи щодо ролі емоційної зрілості у процесі особистісного розвитку підлітка є досить суперечливими. З одного боку, сучасні підлітки надшвидко розвиваються, а вплив комп'ютерних технологій дещо гальмує розвиток емоційного інтелекту. Зокрема, майже всі науковці у цій царині дотримуються підходу, що явища «емоційної незрілості», такі, як тривога, тривожність, несприятливо позначаються як на особистісному розвитку, так і на навчанні підлітків [8; 12; 27]. Значна частина підлітків добре вчиться і має потребу самоствердитись у групі однолітків, інша демонструє негатив до вчителів і переносить на усі предмети із шкільного переліку. Самоствердження у цьому випадку відбувається як порушення дисципліни. Значна частина досліджень демонструє фактичний матеріал, який стверджує, що саме сформована «емоційна зрілість» позитивно впливає на адаптацію підлітків до умов навчальної діяльності та позначається на її успіхах. Прикладні і практичні аспекти комунікації вчителів як чинник розвитку емоційної зрілості містять суперечливі моменти. Слід зазначити, що значна частина вчителів дотримується думки, щоб мотивація до навчання була високою, необхідно викликати і стимулювати емоційну сферу, переживання, стурбованість учнів стосовно її результатів різними засобами. Це і моральна похвала та покарання, і бальна оцінка, схвалення результативного досягнення з конкретних тем чи предмету. Це стимулює і дисципліную підлітків, вони старанно виконують

завдання. Ми не погоджуємося з цим. Таке стимулювання веде високого рівня прояву невротизації. Хвилювання і жорстка дисципліна, моральне покарання не сприяє гармонійному психічному розвитку і збереженню психічного здоров'я. Соціальні педагоги та вчителі із значним досвідом педагогічного спілкування стверджують, що консервативний чи жорсткий стиль взаємин із 11-15-ти річними підлітками веде до мінімальних «стимулів-рекцій» тривожних переживань і сприяє створенню сприятливих умов у навчальному середовищі. Однак, наслідки застосування такого стилю є не значними для формування особистості, а учні слабо орієнтуються у навчальному матеріалі, не засвоюють важливі вимоги щодо навчальної діяльності. Це веде до зниження рівня навчальної мотивації, позначається на самостійній пізнавальній діяльності та її спонуках. Тому, можемо зрозуміти, що будь-який навчальний освітній заклад може викликати у підлітків явища, схожі на переживання чи тривогу, особливо, якщо вони мають низький рівень знань і невпенені у собі. Коли ж підліток адекватно оцінює себе і має опору у взаємодії з однолітками, батьками, педагогами, він почуває себе компетентними у цій сфері і не боїться нових випробувань, що позитивно впливає на розвиток його емоційної сфери [7].

Зауважимо, що важливої особливістю підліткового віку є підвищена тривожність, яка є виявом суб'єктивного неблагополуччя особливо для тринадцятирічних. Пригадаємо, що важливим новоутворенням цього періоду є активне становлення самосвідомості. Як результат – розширюється спілкування, взаємини підлітка, що ускладнилися із суспільством, дорослими та однолітками [35, с. 21].

Часто виникають загострені побоювання і переживання щодо високого чи низького рівня домагань, неадекватної самооцінки, задоволення основних потреб підлітків. Такі потреби є наслідком успішності у суб'єкт-суб'єктних міжособистісних взаєминах та якістю виконання навчальних задач діяльності, тісно пов'язані і переважно визначаються успішністю взаємодії. Погоджуємося з тезою, що для підлітків школа та рідний дім, неформальне спілкування з іншими є найважливішими інститутами соціалізації. Становлення даної вікової

категорії тісно вплетене у шкільне середовище та освітній простір навчального закладу.

Слід зауважити, що для підлітків існує проблема перенавантаження і перенасиченості великим обсягом інформації, яку пропонують шкільні предмети та програми. Це також викликає занепокоєння та хвилювання за можливість виконання завдань якісно і вчасно. Коли переповнює втомленість, це провокує невдачі, Досвід постійних невдач веде до нарощування страхів, невпевненості та афективної нестабільності. Схема «невдачі-страх» підсилюється завантаженістю навчальною інформацією і низькими балами, що в свою чергу спричиняє гальмування емоційного розвитку особистості підлітка, а відтак, і його емоційної зрілості. Значна частина публікацій демонструє, що, традиційна організація викладання та навчання учнів дуже слабо враховує вплив навантаження на психічний розвиток школярів та їх емоційний розвиток, зокрема. Це позначається на працездатності учнів-підлітків, понижує позитивну мотивацію і деструктивно впливає на когнітивні процеси мислення, уяву, інтелект, мовлення. Ми не можемо стверджувати, що перезавантаженість є першопричиною, яка гальмує розвиток емоційної сфери підлітків. Проте, вона підсилює несприятливі умови із взаємодією низки чинників для виникнення емоційних порушень. Це супроводжується частими конфліктами та проявів девіантної поведінки, «школофобії» (боязнь школи, знущань, образ, булінг).

Отже, перенасиченість учбовим матеріалом, інформацією, завищені вимоги до підлітка посилюють тривожні прояви і значно знижують ефективність учбового процесу. А психічна неврівноваженість, підвищена стурбованість забирають енергію і заважають формуванню особистісних здатностей та здібностей підлітків. Навіть у стані непатологічної тривожності пам’ять і увага послабляються, а спосіб переробки інформації стає ригідною і нерефлексивною. Функціональна тривожність може деформувати особистість, ускладнити комунікацію та інтеракцію. Процес навчання позитивно відображається на творенні підлітком себе як «особистості». Коли дорослі готують дитину адекватно переживати негативні аспекти життя, навчання, чим

раніше формують психологічну готовність долати емоційні «збурення», тим швидше зростає впевненість і відповідальність щодо засвоєння нової соціальної ролі «дорослий» та її зовнішніх та внутрішніх атрибутів. Недостатній досвід соціальних контактів, атрофована інформація із групи однолітків щодо усіх аспектів життя дорослих породжує у підлітка домінування негативних емоцій - страху, очікування неуспіху і невдач, невпевненість. Це блокує самостійність, творчу активність, моральну відповідальність за свої вчинки, здатність адекватно програмувати власну поведінку, дії, що в свою чергу негативно впливає на особистісний розвиток, а відтак й на становлення емоційної зрілості у підлітковому віці.

Таким чином, до фізіологічних особливостей підліткового віку віднесено:

1. Гормональні зміни. Підлітковий вік супроводжується потужними гормональними змінами, зокрема підвищенням рівня гормонів, таких як тестостерон і естроген. Ці гормональні коливання можуть впливати на емоційний стан підлітків, роблячи їх більш чутливими до стресових ситуацій.

2. Фізичне дозрівання. Інтенсивне фізичне дозрівання, яке включає ріст тіла, розвиток вторинних статевих ознак, може супроводжуватися збільшенням вразливості через невпевненість у собі та своєму зовнішньому вигляді. У поєднанні з травматичними переживаннями ці фактори можуть погіршувати загальний психічний стан.

3. Нестабільність нервової системи. У підлітковому віці відбувається активний розвиток нервової системи, але водночас нервові зв’язки ще не до кінця сформовані. Це може спричиняти труднощі з регуляцією емоцій і поведінки, а також збільшувати чутливість до стресу та тривожності.

Психологічними особливостями підліткового віку визначено:

1. Формування самоідентичності. Підлітки активно шукають своє місце у світі, формують особисту та соціальну ідентичність. У цей період вони особливо вразливі до зовнішніх впливів, таких як війна, що може порушити процес формування здорової ідентичності.

2. Емоційна нестабільність. Через незавершений розвиток

префронтальної кори мозку підлітки можуть бути схильні до імпульсивних реакцій, підвищеної емоційності, різких змін настрою. Травматичні події можуть посилювати ці прояви, спричиняючи тривожні або депресивні стани.

3. Соціальні відносини та тиск з боку однолітків. Підлітки схильні до інтенсивного спілкування з однолітками та часто орієнтуються на їхню думку. У контексті травматичних переживань, таких як війна, соціальні відносини можуть відігравати ключову роль у підтримці або ж, навпаки, погіршенні психічного стану.

4. Потреба в автономії. У підлітковому віці зростає потреба в самостійності та незалежності. Військові дії або травматичні події можуть порушити цю потребу, посилюючи почуття безпорадності або страху перед майбутнім.

Важливо вчасно діагностувати прояви ПТСР у підлітків, щоб запобігти серйозним наслідкам для їхнього психічного здоров'я. Ефективні методи профілактики та підтримки, зокрема засоби соціально-культурної діяльності, можуть допомогти знизити рівень тривожності, підвищити емоційну стабільність та сприяти розвитку позитивної ідентичності.

1.2. Особливості емоційного стану та проявів посттравматичного стресового розладу у підлітковому віці в умовах воєнних подій

Становлення люди як індивідуума та особистості пропонує діалектична взаємодія двох відносно автономних, але неперервно повязаних рядів розвитку – натурального і соціального. Це положення сформулював у 1920-ті роки минулого сторіччя видатний психолог Л .С. Виготський. Натуральний ряд складають процеси біологічного дозрівання, включаючи статевий; соціальний ряд процеси навчання, виховання, соціалізації в широкому розумінні. Підлітковий вік здавна іменують вибухонебезпечним, вразливим, важким, кризовим, перехідним. Розпрощавшись з рожевим дитинством та знаходячись

на роздоріжжі, підліток поспішає скоріше стати дорослим, намагається порвати з твердим контролем сім'ї і школи, активно прагне до самостійності, інтенсивно шукає себе [16].

Підлітковий вік – час активного формування індивідуального світогляду, моральних, естетичних і інших принципів, пора нагромадження інформації.

Як свідчить теорія і практика підліткового віку, підліток вступає в нове відношення до навколишньої дійсності, усвідомлює себе особистістю, яка володіє, подібно всім дорослим, правом на повагу, самостійність і довіру. Підліток інтенсивно засвоює зі світу дорослих різні цінності, норми і способи поведінки, які складають новий зміст свідомості і перетворюються у вимоги до поведінки іншої людини, у критерії оцінки і самооцінки.

При завищеній самооцінці учня, чи при заниженні його можливостей педагогом, у підлітка виникають афективні переживання, засновані на переконанні в несправедливості оцінок і відносин до нього. У підлітка з'являється комплекс специфічних особливостей – уразливість, підозрілість, недовірливість, нерідко агресивність і завжди – надзвичайно підвищена чуйність до будь-яких критичних суджень [1].

Аналіз змісту і динаміки переживань підлітків протягом цього віку говорить про те, що і для молодших, і особливо старших підлітків характерні переживання, так чи інакше зв'язані з їх відношенням до себе, до власної особистості. Майже всі переживання, що відносяться до процесу пізнання підлітком себе, виявляються негативними. Кількість таких негативних переживань, зв'язаних з перебуванням у себе все нових недоліків і негативних якостей, з віком увесь час росте. Багато в чому, очевидно, це закладається з дитинства, тому дуже важливо навчити підлітка не тільки бачити свої недоліки – він і так в усьому звинувачує себе (і в поганому навчанні, і в конфліктах з батьками), і так знає про свої численні і все зростаючі недоліки, – але і розуміти, бачити, уміти спиратися на свої достоїнства, на сильні сторони своєї особистості, характеру. Істотну допомогу йому може надати соціальний педагог, психолог, а також батьки, вчителі.

Важливим змістом самосвідомості підлітка є образ його фізичного «Я»-представлення про свій тілесний вигляд [5].

Завдяки бурхливому росту і перебудові організму, різко підвищується інтерес до своєї зовнішності. Формується новий образ фізичного «Я». Представлення про свою зовнішність не випадково займає важливе місце в самосвідомості підлітка. Малюючи словесний портрет, підліток значно частіше, ніж молодші діти і дорослі люди, включає в опис риси своєї зовнішності. Це пояснюється тим, що риси дорослішання яскравіше всього виявляються в підлітка в зміні його тілесного вигляду.

Тривалість підліткового періоду часто залежить від конкретних умов виховання дітей. Період статевого дозрівання займає біля десяти років, віковими межами його вважають 7(8) – 17(18) років. Протягом цього часу, крім дозрівання репродуктивної системи, закінчується фізичний розвиток жіночого організму: ріст тіла в довжину, завершується окостеніння зон росту трубчастих кісток; формується статура і розподіл жирової і м’язової тканини по жіночому типу.

На час настання і плин періоду статевого дозрівання впливають численні фактори, які прийнято розділяти на зовнішні і внутрішні. До внутрішнього відносяться: спадкоємні, конституціональні, стан здоров’я і маса тіла. До зовнішніх факторів, які впливають на настання і плин періоду статевого дозрівання, відносяться: кліматичні (освітленість, висота над рівнем моря, географічне положення), харчування (достатній зміст у їжі білків, жирів, вуглеводів, мікроелементів і вітамінів) [9].

Велика роль протягом пубертатного періоду приділяється таким захворюванням, як захворювання серця із серцевою недостатністю, тонзиліти, важкі шлунково-кишкові захворювання з порушенням усмоктування, ниркова недостатність, порушення функції печінки. Перераховані захворювання послабляють організм дівчинки і гальмують нормальний плин процесу статевого дозрівання.

Статева зрілість настає у 16-18 років, коли весь організм жінки остаточно

сформований і готовий до зачаття, виношуванню плоду, пологам і вигодовуванню немовляти.

Таким чином, у період статевого дозрівання відбувається ріст і функціональне удосконалювання всіх органів і систем, що підготовляють організм дівчини до виконання функції материнства [25].

Період статевого дозрівання в хлопчиків починається з 10-літнього віку, характеризується появою вторинних полових ознак і остаточним формуванням статевих органів і статевих залоз. Відзначається більш інтенсивне зростання тіла, збільшуються м'язи тулуба, на лобку і пахових западинах з'являється рослинність, починають пробиватися вуси і борода. Статеве дозрівання настає в той час, коли починають функціонувати статеві залози, тобто вони здатні виробляти зрілі сперматозоїди. Однак організм юнака до цього моменту ще не сформований ні фізично, ні психічно, він знаходиться в стадії росту. Посилено розвивається весь організм, з підвищеним навантаженням працюють усі внутрішні органи, перебудовується діяльність нервової системи, змінюється психіка, відчувається тривожна новизна мінливих тілесних форм, поява незвичної незграбності і незручності [28].

Психологічно психіка не стійка, неадекватна нервозність, нетерпимість, впертість – характерні прояви характеру в даному віці, помітне прагнення до дівчаток у виді поважної поваги, надання знаків уваги. Ламається характер, відбувається так звана суперечливість підлітка і ще не чоловіка. Це важливий соціально-віковий момент, коли юнак під впливом сприятливих факторів:спорт, мистецтво, зустрічі друга і т.д., буде «причалювати» до гарного в соціальному плані берега, і навпаки, вплив компанії, наркотиків, захоплення алкоголем і ще гірше – зустріч з розпущеною перевесницею, а частіше набагато старшою за себе «подругою» – позначиться на становленні психологічного характеру з негативними звичками і життєвими підвалинами.

Для цього віку характерна часом скупченість, «стадність» у спілкуванні, що ще більш небезпечно для незміцнілого характеру. Звідси підвищена злочинність у цьому віці, що граничить з повною деградацією особистості.

Статевий акт у такого юнака може закінчитися зачаттям нового життя, однак анатомо-фізіологічна «незавершеність» юнака загрожує неповноцінністю зачатого плоду.

Отже, процес розвитку приводить молодих людей до концентрації на фізичних аспектах свого «Я». Підлітки починають болісно відноситися до представлення про норму у відношенні росту тіла, його розміру, ваги, пропорцій, зачіски, обличчя і т.д. Через гіпертрофовану значимість зовнішності підлітком гостро переживаються усі вади зовнішності, дійсні та уявні, тому спостерігається значне зниження самооцінки і почуття власної значимості. Це особливо істотно в зв'язку з тим, що в період фізичних змін на самооцінку підлітка дуже впливає реакція навколишніх, особливо реакція і відношення представників іншої статі [23].

Досить складна ситуація складається, коли дівчатка вже починають дорослішати, а хлопчики ще ні. Через це в класі виникають конфлікти: дівчатам стає нецікаво спілкуватися зі своїми однокласниками і вони починають їх просто ігнорувати. Таке відношення дуже врожає хлопців, у них виникає комплекс неповноцінності, занижується самооцінка.

Сім'я є першим соціальним середовищем, в якій бере початок самосвідомість дитини. Перші уявлення дитини про себе починають складатися в процесі взаємин з батьками, тому що самовідношення в дитини не випливає з його знань про себе, воно є перенесеним усередину знаннями і відносинами дорослих плюс власна активність дитини. Сімейні умови, включаючи соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень та рівень освіти батьків, у значній мірі впливають на особистість дитини. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, що дають йому батьки, на дитину впливає уся внутрісімейна атмосфера, характер взаємин між її членами, причому ефект цього впливу накопичується з віком, переломлюючи в структурі особистості.

Емоційна тональність відносин між батьками і дітьми психологи представляють у виді шкали, на одному полюсі якої ціняться максимально близькі, теплі, доброзичливі відносини, а на іншому – далекі, холодні і ворожі.

У першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення, а в другому – строгість і покарання. Безліч досліджень доводять перевагу першого підходу. Дитина, позбавлена батьківської любові, має менше шансів на високу самоповагу і стійкий позитивний образ «Я». Тверді батьківські вимоги, якщо вони здаються необґрунтованими, викликають у підлітків протест і агресію. Ослаблення ж батьківської уваги викликає в підлітка відчуття, що батькам немає до нього справи [8].

Уважне спостереження за фізичними змінами, які відбуваються в період статевого дозрівання, стимулюється загальними перетвореннями тіла, які представляють джерело занепокоєння для багатьох молодих людей; до того ж сексуальний розвиток дуже зв'язаний з формуванням власної значимості й особистісною ідентичністю. Актуальним стає порівняльна оцінка себе з погляду еталонів «мужності» та «жіночності». Не випадково, серед підліткових хоббі «тілесні» захоплення займають одне з центральних місць. Хлопчики починають займатися різними видами спорту. Головну привабливість цих занять складає можливість зміцнення своєї фізичної сили, придбання «мужнього» вигляду. З тією же метою дівчинки захоплюються ритмічною гімнастикою – еталон привабливої молодої жінки вимагає таких якостей, як стрункість, спортивність, розкутість.

Таким чином, фізичні зміни відіграють велику роль у становленні самосвідомості підлітків. Від самооцінки фізичних змін будуть надалі залежати багато аспектів самосвідомості.

Підлітковий вік – вік кризовий, а, отже, особливо уразливий. У цей період відбуваються значні зміни не тільки на фізіологічному рівні, але й у щиросердечній організації дорослішої людини.

«Образ Я», створюваний у « муках самотворчості», визначає психологічне та соціальне самопочуття підлітка, його віру, надію, волю.

Внутрішньоособистісна «картина світу» і «образ Я» у період дорослішання починають експериментальний процес сполучення накопичених представлень про життя і саме життя [6].

Підлітковий вік досліджується і характеризується в аспекті двох періодів соціалізації людини. По-перше, як рубіж дитинства, по-друге, як рубіж дорослішання з радикальними змінами соціальних ролей.

Вікова стратифікація містить систему зв'язаних з віком соціально-психологічних чекань і санкцій. «Юність» означає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що припускає, з одного боку, завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання, а з іншого боку – досягнення соціальної зрілості.

Підлітковий вік є сензитивным для формування ціннісних орієнтацій як стійкого утворення особистості, що сприяє становленню світогляду і відносин до навколишньої дійсності.

Розходження, як правило, знаходять своє відображення в представленнях молодих людей про той світ, у якому вони живуть, про їхню життєву перспективу, способи її реалізації, цілях і цінностях. Усе це вносить помітні зміни в їхні психологічні характеристики і навіть торкається психофізіологічних характеристик.

Останнім часом змінилися норми і цінності,не тільки соціально-економічні, але і психологічні, моделі поведінки, які повинні тепер освоювати молоді люди. Основним новотвором у старшому підлітковому віці традиційно вважається життєве і професійне самовизначення, усвідомлення свого місця в майбутньому. Оптимальним для благополучного розвитку особистості є задоволеність сьогоденням і в той же час спрямованість у майбутнє.

Головні новотвори підліткового віку – відкриття «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності і її властивостей, поява життєвого плану, що направляє «Я» на практичне включення в різні види життєдіяльності. Цей процес супроводжується негативними і позитивними проявами [13].

Для допубертатного періоду властиве занепокоєння, тривога, дратівливість, диспропорція у фізичному і психічному розвитку, агресивність, суперечливість почуттів, меланхолія, зниження працездатності. Позитивні прояви виражаються в тім, що в підлітка з'являються нові цінності, потреби,

відчуття близькості з природою. Найважливішими процесами перехідного віку є: розширення життєвого світу особистості, кола її спілкування, групової приналежності і збільшення числа людей на який вона орієнтується.

Підлітковий вік, як усякий новий період, зв'язаний з новотворами, що виникають з ведучої діяльності попереднього періоду. Навчальна діяльність робить «поворот» от спрямованості на світ до спрямованості на самого себе. До кінця молодшого шкільного віку у дитини виникають нові можливості, але він ще не знає, що він собою представляє.

XX-XXI століття є перенасиченими доленосними та травмуючими подіями, які мають екстремальний характер та розвиваються надінтенсивно. Швидко змінюються соціально-економічні та політичні формації, відбуваються жахливі техногенні та природні катастрофи, перебудовуються ідеологічні ситеми, у різних куточках світу розгоряються військові конфлікти. Зважаючи на все це, цілі народи, у різних куточках нашої планети відчувають вплив досить потужних за своєю силою та інтенсивністю психотравмуючих чинників, які врешті решт відзеркалюються у ПТСР. Особливо згубним є вплив цих чинників на дітей та підлітків. На жаль, сьогодні це реалії українського народу і українських дітей.

За даними офіційних джерел ПТСР та розлади адаптації (РА), вперше зустрічаються в США в Diagnostic and Statistical Manual of mental disordes (DSM III) з 1980 року, що означає діагностичний і статистичний посібник щодо психічних розладів, а в міжнародний класифікатор хвороб (МКХ) – з 1995 року.

В історичному аспекті такий діагноз як ПТСР з'явився нещодавно. Аналіз багаторічних спостережень і тестувань ветеранів війни у Вєтнамі посттравматичний стресовий розлад було включено в в Diagnostic and Statistical Manual of mental disordes (DSM III), класифікаційний психіатричний стандарт, підготовлений Американською психіатричною асоціацією.

До недавна діагноз ПТСР як самостійна нозологічна форма в групі тривожних розладів існував тільки в США. Проте, у 1995 році цей розлад і його діагностичні критерії з DSM були введені і в десяту редакцію Міжнародного

класифікатора хвороб МКХ-10, основного діагностичного стандарту в Європейських країнах. Більшість дослідників ПТСР вважають, що його не можна віднести до «молодих» захворювань, тому що такий розлад існував з того часу як населення травмувалося такими факторами як стихійні та техногенні катастрофи, війни, вбивства, голод, та інше.

За даними міжнародних дослідників, поширеність ПТСР досягає 100%, серед осіб, які перенесли наслідки психотравмуючої ситуації особистого насилля (замах на вбивство, важкі тілесні ушкодження, згвалтування, тощо). Рушення поведінки, високий рівень агресіїї, та антисоціальна поведінка.Однак, порушення психічного стану у повному обсязі спостерігається у 56% осіб. Поширеність ПТСР серед усього населення сягає від 9% до 12%. Надзвичайно вразливою категорією щодо психотравмуючих факторів є діти та підлітки. Несформованість їх психіки, низький рівень вольового самоконтролю емоційних реакцій викликають низку порушень, таких як: порушення сну, високу психічну напруугу, неконтрольовану агресію, що в результаті призводить до стійкого порушення дисципліни та адекватної поведінки у соціумі.

Невідповідність такої поведінки таких дітей та викликана цим несприятливість їх у соціумі викликають високий рівень їх агресії та підсилюють медико-соціальну та психологічну дезадаптацію. За даними досліджень Дитячого фонду ЩЩР (ЮНІСЕФ) більш ніж 40% з ознаками ПТСР дітей 7-12 років та більше 50% діітей 13-18 років були безпосередніми свідками подій, пов’язаних з війною:14% - бачили дії військової техніки; 13% – бачили наслідки бойових подій; 4% та 15% свідки насилля та побиття знайомих.

Перше згадування про психічний розлад, як наслідок тяжкої травми нервової системи оптсано у 1867 році в роботі англійського хірурга J. Erichsena «Залізнична та інші травми нервової системи». Лікар систематизував симптоматику психічних розладів після залізничних катастроф. За свідченнями учасників, ще декілька днів по тому вони відчували «душевний дискомфорт», кошмарні сновидіння, порушення та концентрацію уваги. J. Erichson

запропонував назву даному симптомокомплексу – «залізничний спинний мозок».

У 1888 році німецький вчений H. Oppenheim запропонував так званий термін «травматичний невроз», який включав в сеебе сомптомокомплекс сучасного ПТСР.

Науковий інтерес до цієї проблематики зростав після значних військових конфліктів. Перша світова війна (1914-1918 р.р.) прискорила появу досліджень. Крепеллін, характеризуючи травматичний невроз вперше продемонстрував, що після важких психічних травм можуть залишатися стійкі порушення, які тільки посилюються з часом. Пізніше Майерс в роботі «Артилерійський шок у Франції 1914-1919» визначив відмінності між неврологічним розладом «контузії від розриву снаряду» і «снарядним шоком». Контузія, викликана розривом снаряду, розглядалася як неврологічний стан, викликаний фізичною травмою, тоді як «снарядний шок» Майерс розглядав як психічний стан, викликаний сильним стресом.

Реакції, зумовлені участю у бойових діях, стали предметом широких досліджень в ході Другої світової війни. Це явище отримало багато назв: військова втома, бойове виснаження, військовий невроз, посттравматичний невроз та інші. Про розлади у психіці дітей та жінок ще не йшлося.

Війна в Україні порушила відчуття безпеки і призвела до стресу, психологічні наслідки якого можуть бути небезпечними для здорового майбутнього і дорослих, і дітей. Пережитий травмуючий досвід може стати причиною розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

ПТСР – це крайня реакція на сильний стресор, що загрожує життю людини. Частота ПТСР саме у момент надзвичайної ситуації низька. Зазвичай ПТСР починає проявлятися приблизно через шість місяців після травмуючої події. Проте, якщо стресор має потужну тривалу у часі дію (наприклад, перебування в окупації, постійні ситуації обстрілів, повітряних тривог тощо), вірогідність швидкого розвитку ПТСР підвищується.

Чому одні люди, потрапивши в ситуацію, пов’язану з наднегативним

впливом потужного стресуЮ з часом починають страждати від ПТСР, тоді як інші – ні. Виділяють три групи факторів, поєднання яких призводить до виникнення ПТСР.

- інтенсивність травмуючої події, її тривалість та неконтрольованість;
- сила захисних механізмів особистості та наявність соціальної підтримки;
- особисті фактори ризику: вік на момент травмуючих подій, наявність травмуючих подій та психічних розладів в попередні періоди життя людини.

Особливо у групі ризику розвитку ПТСР перебувають діти та підлітки. Прояви ПТСР. Для того, аби завчасно не «діагностувати» у себе, чі когось іншого, прояви ПТСР, і не лякати себе негативними наслідками пережитих травмуючих ситуацій, необхідно зрозуміти, що визначає наявність у людини ПТСР. Важливо усвідомлювати, що прояви ПТСР можуть зберігатись протягом тривалого часу.

До основних ознак, що визначають ПТСР у дорослих відносять:

- травмуючі сновидіння з кошмарними сценами пережитих подій, порушення режиму сну;
- напливи нав’язливих споминів про небезпечні для життя ситуації, учасником яких була людина;
- прагнення уникати емоційних навантажень;
- невпевненість через страх, і як наслідок – відкладання прийняття рішення, не контрольованість з оточуючими;
- надмірна втома, дратівливість, депресивні стани, головні болі, нездатність контролювати увагу на конкретній справі, ситуації;
- як наслідок, схильність до антисоціальної поведінки (алкоголізація, наркотизація, надмірний цинізм, тощо).

Прояви ПТСР у дітей та підлітків мають значні відмінності:

- постійні згадування про пережиті моменти травмуючих ситуацій (нав’язливі спогади, про які дитина може на розказувати дорослим), водночас уникнення усього, що нагадує про пережите;

- емоційне напруження, прояви неконтрольованої агресії, або ж навпаки – апатичність, депресивність, емоційна відстороненість;

- порушення сну, страшні сновидіння, через які дитина просинається вночі, діти дошкільного та шкільного віку часто при цьому плачуть і довго не можуть заспокоїтися;

- підвищення рівня тривожності, постійне очікування і говоріння про повтор травмуючих подій;

- порушення уваги, пам’яті, здатності сприймати навчальний матеріал;

- для дітей молодшого та шкільного віку, постійне відігравання пережитого у грі;

- саморуйнівна поведінка, зокрема у підлітків(нанесення самоушкоджень, алкоголізація, наркотизація, тощо).

Фази ПТСР. Як і будь-який процес, ПТСР має відповідні фази проходження, і далеко не завжди він утворює незворотні порушення особистості, треба розуміти, що для того, щоб людини «позбулась» ПТСР, необхідно звернутися до фахівців, а не уникати і утаємничувати цю проблему. Особливу увагу слід приділяти дітям та підліткам, які не в змозі самостійно оцінити свій психологічний стан та прийняти відповідне рішення про допомогу. Які ж фази проходить ПТСР у підлітковому віці:

- відчай – гостра тривога без ясного усвідомлення важливості того, що сталося;

- заперечення – безсоння, амнезія, заціпеніння, соматичні симптоми;

- нав’язливість – вибухові реакції, перепади настрою, хронічна пере збудливість із порушенням сну;

- опрацювання – розуміння причини травми та горя;

- завершення – нові плани на майбутнє.

Таким чином, підлітковий вік – це період активного емоційного та психосоціального розвитку, що супроводжується пошуком ідентичності, соціалізацією, а також переживанням інтенсивних емоційних змін. Воєнні події, як серйозний стресовий фактор, можуть посилювати ці емоційні зміни,

підвищуючи ризик виникнення ПТСР у підлітків. Особливості емоційного стану та прояви ПТСР у цьому віці відрізняються специфічними ознаками, які необхідно розуміти для своєчасної допомоги та підтримки.

До основних емоційних реакцій підлітків на травматичні події війни нами віднесено:

1. Підвищена тривожність і страх. Воєнні події викликають страх за своє життя та життя близьких, що є природною реакцією на небезпеку. У підлітків цей страх може посилюватися через невизначеність майбутнього та нестабільність.

2. Депресивні стани. Військові дії можуть викликати глибоку депресію у підлітків, проявляючись через відчуття безнадійності, втрати сенсу життя, апатію та ізоляцію.

3. Гнів та агресія. Підлітки можуть реагувати на стресову ситуацію через підвищену дратівливість, агресивність, конфліктність, що може бути спрямоване як на оточення, так і на самих себе (самопошкодження).

4. Відчуття провини та сорому. Підлітки, які пережили травматичні події, можуть відчувати провину через те, що вони не змогли допомогти близьким або не вчинили певних дій під час небезпечних ситуацій.

5. Емоційне відчуження. Часто підлітки, які переживають травму, закриваються в собі, відчужуються від однолітків і родини. Вони можуть відчувати емоційну пустоту або нездатність до емоційного реагування.

Типовими проявами ПТСР у підлітків в умовах війни можуть виступати:

- повторювані спогади та нав'язливі думки;
- кошмари та порушення сну;
- уникання місць або ситуацій, які нагадують про травму;
- надмірна настороженість та гіперзбудливість;
- труднощі з концентрацією.

Нами виділено наступні соціально-психологічні фактори, що впливають на розвиток ПТСР у підлітків:

1. Соціальна ізоляція. Підлітки часто намагаються уникати спілкування з

іншими після травматичних подій, що може погіршити їхній емоційний стан і сприяти розвитку ПТСР.

2. Підтримка з боку родини та оточення. Наявність емоційної та психологічної підтримки від батьків, однолітків і професійних спеціалістів відіграє ключову роль у профілактиці та подоланні ПТСР. Важливо, щоб підліток не залишався сам на сам зі своїми страхами та переживаннями.

3. Соціальні мережі та медіа. Постійний доступ до інформації про війну через соціальні мережі або медіа може погіршувати психологічний стан підлітків, викликаючи повторні стресові переживання та підвищуючи тривожність.

До психосоматичних проявів ПТСР у підлітків можна віднести:

1. Фізичні симптоми стресу. У підлітків із ПТСР часто спостерігаються психосоматичні симптоми, такі як головний біль, біль у животі, м'язові болі, часте серцебиття або проблеми з травленням. Ці симптоми можуть бути проявом постійної напруги та стресу.

2. Порушення апетиту. У деяких підлітків може спостерігатися зміна апетиту – від втрати апетиту до переїдання, що є реакцією на травму та спробою контролювати емоції.

3. Слабкість і втома. Постійне відчуття втоми та фізичної слабкості може бути наслідком виснаження нервової системи під впливом тривалого стресу та тривожності.

Отже, емоційний стан підлітків у контексті воєнних подій має свою специфіку, і важливо вчасно розпізнати симптоми ПТСР для надання адекватної допомоги. Комплексний підхід до реабілітації, що включає психологічну підтримку, соціальну адаптацію та залучення до активної діяльності, може значно поліпшити емоційний стан підлітків та допомогти їм впоратися з наслідками травми.

РОЗДІЛ 2
СОЦІАЛЬНО КУЛЬТУРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО РОЗЛАДУ У ПІДЛІТКІВ

2.1. Сутність соціально культурної діяльності соціального педагога з підлітками в умовах війни

Сутність соціокультурної діяльності соціального педагога з підлітками в умовах війни полягає у підтримці, розвитку та адаптації молоді до складних умов життя, збереженні їхнього психологічного здоров'я та соціальних навичок. Війна створює додаткові стресові фактори, які впливають на емоційний та соціальний розвиток підлітків. Соціальний педагог відіграє ключову роль у забезпеченні їхньої психологічної підтримки, організації культурних та соціальних заходів, що допомагають підліткам справлятися з травматичними подіями, підтримувати зв'язок зі своєю культурою і зберігати почуття спільності.

Соціокультурна діяльність спрямована на соціалізацію підлітків через залучення до колективних заходів, які сприяють емоційному відновленню та підвищенню соціальної активності. Ця діяльність передбачає використання таких засобів, як культурні ініціативи (вистави, концерти, мистецькі майстер-класи), освітні проєкти (культурно-історичні лекції, зустрічі з діячами культури) та соціальні акції (волонтерські ініціативи, благодійні заходи).

Творчі здібності, їх формування та розвиток одна з найцікавіших проблем, що привертає увагу дослідників протягом багатьох років. Вивчення цієї проблеми гостро у зв'язку з тим, що розвиток естетичного смаку, емоційної чуйності у підлітковому створить фундамент загальної культури людини в майбутньому.

Коли говорять про здібності людини, то мають на увазі його можливості в тій або іншій діяльності. Ці можливості приводять як до значних успіхів в

опануванні діяльності, так і до високих показників праці.

В. Богословський в навчальному посібнику «Загальна психологія» стверджує, що за інших рівних умов здібна людина отримує максимальні результати в порівнянні з менш здібними людьми. Високі досягнення здібної людини є результатами відповідаючи комплексу його нервово-психічних властивостей вимогам діяльності.

Соціокультурна діяльність складна і багатогранна. Вона пред'являє різні вимоги до психічних і фізичних сил людини. Якщо наявна система властивостей особи відповідає цим вимогам, то людина здатна успішно і на високому рівні здійснювати таку діяльність. Якщо такої відповідності немає, то у індивіда виявляються нездатність до даного виду діяльності. Ось чому здібність не можна звести до однієї якоїсь властивості (добре розрізнення кольорів, відчуття пропорції, музичний слух).

На думку В. Богословського, здатність – синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечуючі високі досягнення в ній. Так само В.В. Богословський виділяє види здібностей за їх спрямованістю, або спеціалізацією. У цьому плані в психології зазвичай розрізняють загальні і спеціальні здібності.

Під загальними здібностями розуміють таку систему індивідуально-вольових властивостей особистості, яка забезпечує відносну легкість і продуктивність в опануванні знань і здійснення різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідок як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості. Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів якої-небудь спеціальної області діяльності, наприклад, літературною, образотворчою, музичною, сценічною. До спеціальних здібностей слід віднести здібності практичної діяльності, а саме: конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні і інші здібності.

Таким чином, кожна діяльність пред'являє певні вимоги і до загальних, і до спеціальних здібностей.

Питання здібностей розглядається багатьма ученими. У навчальному посібнику Е. Рогова «Загальна психологія» це питання розглядається таким чином. Здібності – лише можливість певного освоєння знань, умінь, навичок, а чи стане вона дійсністю, залежить від різних умов. Так, наприклад, виявлені у дитини математичні здібності аж ніяк не гарантують, що дитина стане великим математиком.

Проте знання, уміння і навички залишаються зовнішніми по відношенню до здібностей тільки до тих пір, доки вони не засвоєні. Виявляючись в діяльності у міру їх освоєння особою, здібності розвиваються далі, формуючи в діяльності свою структуру і своєрідність.

Таким чином, можна сказати, що здібності проявляються не в самих знаннях і уміннях, навичках, а в динаміці їх придбання, в тому, наскільки швидко і легко людина освоює конкретну діяльність. Від здібностей залежить якість виконання діяльності, її успішність і рівень досягнень, і також, те, як ця діяльність виконується. Б. Теплов виділив наступні три основні ознаки поняття «здібність».

«По-перше, під здібностями розуміється індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; ніхто не стане говорити про здібності там, де йдеться про властивості, відносно яких усі рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей.

По-третє, поняття « здібність» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені у цієї людини.

Розглядаючи співвідношення здібностей і діяльності слід зазначити, що якщо людина не справляється з вимогами, які висуває до нього діяльність, то це означає повну відсутність у нього здібностей. Цілком імовірно, що цьому індивідові буде потрібно більше часу на засвоєння знань, умінь і навичок, а його педагогам знадобиться докласти значно більше зусиль для його навчання.

Крім того, здібності людини можуть розвиватися через якийсь час або

проявитися в іншому виді діяльності.

Не всяка соціокультурна діяльність розвиває здібності особистості. Оскільки діяльність індивіда не завжди може дати простір для розвитку здібностей, то між нею і здібностями існує відома розбіжність. Це означає, що в якомусь відношенні здібності ширше діяльності, що виконується, оскільки вони містять в собі потенцію нової діяльності. З іншого боку, реальна діяльність виявляється ширше за здібності, необхідні для конкретного її виду. У зв'язку з цим здібності можна розділити на актуальні і потенційні.

Потенційні здібності не реалізуються в конкретному виді діяльності, але здатні актуалізуватися при зміні відповідних соціальних умов. До актуальних, реалізованих здібностей відносять не лише ті, які реалізуються і розвиваються в тих або інших видах діяльності, але і ті, які потрібні в даний момент і реалізуються в справжньому конкретному виді діяльності.

В. Богословський стверджував, що природа людських здібностей досі викликає досить бурхливі спори серед учених, і одна з пануючих точок зору, що веде свою історію ще від Платона, стверджує, що здібності біологічно обумовлені і їх прояв цілком залежить від успадкованого фонду.

Кінцевим виведенням вищевикладеного являється положення про те, що у кожної людини можна сформувати будь-які здібності.

Треба сказати, що окрім двох великих груп здібностей, існують так звані підгрупи. Це такі здібності, як літературні, математичні, інтелектуальні і інші.

Автори книги «Психологія»: І. Дубровина, Е. Данилова, А. Прихожан висловлюють думку про два рівні розвитку здібностей. Вони виділяють репродуктивний рівень і творчий. Людина, що знаходиться на першому рівні, тобто репродуктивному, виявляє високу здатність оволодівати, високу здатність умінням вести діяльність і здійснювати її за запропонованим зразком, у відповідності із запропонованою ідеєю. На другому рівні розвитку здібностей – творчому, людина створює нове, оригінальне.

В процесі діяльності людина « переходить» з одного рівня на інший.

Відповідно змінюється і структура його здібностей. Як відомо, навіть

дуже обдаровані люди розпочинали з наслідування, а потім тільки у міру набуття досвіду, проявляли творчість.

Ученими встановлено, що не окремі здібності як такі безпосередньо визначають можливість успішного виконання якої-небудь діяльності, а тільки у міру придбання тієї своєрідності поєднання цих здібностей, які характеризують цю особистість.

Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість якої-небудь однієї здібностей зовсім не унеможливлює успішне виконання навіть такої широкої діяльності, яка найтісніше пов'язана з цією здатністю. Бракуюча здатність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими у цієї людини. Б. Теплов підкреслював важливість висунення і розробки низкою зарубіжних психологів, і, в першу чергу, В. Штерном, поняття компенсації здібностей і властивостей.

Окремі здібності не просто співіснують одна з одною. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру залежно від наявності і міри розвитку інших здібностей. Л. Вигодський писав: «Кожна наша «здібність» працює насправді в такому складному цілому, що, узята сама по собі, вона не дає і приблизного уявлення про справжні можливості її дії. Людина із слабкою пам'яттю тоді, коли ми досліджуємо в ізольованому виді, може здатися такою, що запам'ятовує краще, ніж людина з хорошою пам'яттю, просто внаслідок того, що пам'ять ніколи не виступає сама по собі, але завжди в тісній співпраці з увагою, загальною установкою, мисленням – і сукупна дія цих різних здібностей може виявитися абсолютно незалежною від абсолютної величини кожного з доданків».

Своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує людині можливість успішного виконання якої-небудь діяльності, називається обдарованістю.

Високий ступінь розвитку здібностей називається талантом.

На думку В. Богословського, талант – це певне поєднання здібностей, їх сукупність. Окрема ізольована здатність, навіть дуже високорозвинена, не може

бути названа талантом.

Вищий рівень розвитку здібностей – геніальність. Проте ж, не можна сказати, що усі індивідуальні якості генія розвинені однаковою мірою. Геніальність має свій « профіль», якась сторона домінує, якісь здібності проявляються в його творчості.

Формування і розвиток здібностей людини неможливе без оволодіння ним продуктами людської культури, без засвоєння здібностей багатьох поколінь, які зафіксовані в культурній спадщині. Оволодіння досягненнями громадського розвитку, « переклад» з в «свої» здібності здійснюються через інших людей, тобто в процесі спілкування, процесом виховання, що являється по своїй функції.

Крім того, щоб опанувати предмети, що утілюють людські здібності, що склалося в розвитку суспільно-історичної практики, індивід повинен здійснити активну і адекватну діяльність по відношенню. Проте було б невірно стверджувати, що індивід засвоює увесь зміст людської культури. Досягнутий рівень культурного розвитку країни, хоча і впливає на розвиток здібностей, але прямо і безпосередньо не визначає їх. Більше того, розвиток здібностей визначається не стільки продуктами людської культури, скільки діяльністю людини з їх привласнення. Здібності людини розвиваються в діяльності.

З усього вищевикладеного можна зробити висновок: чим більше різних видів діяльності в житті людини, тим більше розвинені його індивідуальні здібності.

Найважливішою в теорії здібностей є проблема їх розвитку. С. Рубінштейн писав, що питання здібностей має бути злите з питанням розвитку. Розвиток людини на відміну від накопичення « досвіду», оволодіння знаннями, уміннями, навичками, – це і є те, що є розвитком як те нове, на відміну від « накопичення» знань і умінь.

Б. М. Теплов дуже чітко проводив думку від тому, що здібності існують лише в розвитку, і назвав абсурдним поняття «Здатність, що не розвивається,».

Так що ж таке здібності? Здібності – це індивідуальні особливості

особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності, не зводяться до знань, умінь, навичок, виявляються в швидкості, глибині, міцності оволодіння способами і прийомами діяльності.

У своїй книзі «Психологія музичної діяльності» Л. Бочкарьов пише про те, що деякі дослідники ототожнюють проблему придатності до музичної діяльності з проблемою здібностей, розуміючи під здібностями комплекс необхідних для успішного здійснення діяльності, включаючи властивості особистості, особливості емоційної сфери, характеру.

Інші автори розмежовують поняття здібностей і придатності до діяльності, включаючи в структуру придатності не лише здібності. Але і загальні психологічні умови, необхідні для успішного виконання діяльності, яких належать: мотивація, характерологічні особливості, психічні стани, знання, уміння, навички.

Здібності можна класифікувати таким чином:

- музичні;
- лінгвістичні;
- інтелектуальні;
- творчі.

М. Римский-Корсаков у своїй статті «Про музичну освіту», ділив музичні здібності на 2 групи: 1) технічні (грі на цьому інструменті або спів); 2) слухові (музичний слух). У слухових здібностях, у свою чергу, виділялися елементарні і вищі; до елементарних відносяться гармонійний і ритмічний слух.

Н. Ветлугіна в монографії «Музичний розвиток дитини» ділить музичні здібності на :

- музично-естетичні;
- спеціальні.

Погоджуючись в цілому з цією класифікацією, В. Остроменский пропонує розчленувати музично-естетичні здібності на емоційно- і раціонально-пізнавальні, тобто, фактично, виділяє емоційну сторону музичності.

У ряді робіт в якості самостійних здібностей фігурує і музична пам’ять. Г. Ципін пише про те, що разом з музичним слухом і почуттям ритму музична пам’ять утворює тріаду основних ведучих музичних здібностей. По суті, ніякий рід музичної діяльності не був би можливий поза тими або іншими функціональними проявами музичної пам’яті.

Музичні здібності в існуючій загальній психологічній класифікації відносяться до спеціальних, тобто таких, які потрібні для успішних зайнять і визначаються самою природою музики як такої. Цю думку сформував Б. Теплов.

Зустрічаються випадки, коли в комплексі музичності індивіда має місце розузгодження деяких ознак : відмінні творчі здібності при поганій музичній пам’яті, загальна любов до музики при слабкому слуху.

Уроки музики спрямовані на те, щоб розвивати у учнів здібності відчувати, любити, оцінювати явища мистецтва, створювати в міру своїх сил і творчих можливостей музично-художні цінності.

Відомо, що творчість допомагає дитині розкрити його музичні здібності, музичність.

Вивчаючи проблему музичності і музичних здібностей, необхідно розглянути такі найважливіші теоретичні питання, як співвідношення біологічного і соціального в музичних здібностях, структура, онто- і филогинез музичності, можливість і закономірність її формування.

Чи являється музичність комплексом окремих музичних здібностей або це єдине ціле, непіддатливе розчленовуванню? Якщо це комплекс здібностей, то які її компоненти?

Чи усім людям властива музичність або тільки обраним? Як її виміряти? Які закономірності її розвитку? Ці питання все ще дискутуються у більшості досліджень, присвячених проблемам музичності.

Більшість дослідників визнають вирішальну роль навчання і виховання в розвитку біосоціальної властивості особистості – музичності, в якому роль знавців велика в порівнянні з іншими видами здібностей.

Музичність розуміється більшістю дослідників як своєрідне поєднання здібностей і емоційних сторін особистості, що проявляються в музичній діяльності.

Значення музичності дуже важливе не лише в естетичному і моральному вихованні, але і в розвитку психологічної культури людини. Включаючись в слова особистості в цілому, викликаючи повноцінне переживання музичних образів, музичність зміцнює емоційно-вольовий тонус людини, допомагає їй опанувати дуже важливу для психологічного розвитку форму активного емоційно-творчого пізнання. Цю точку зору представив Л. Бочкарьов.

Підхід до музичності, починаючи з робіт К. Штумфа, Т. Биллорта, А. Файста і так далі, визначався теоретичними уявленнями про неї як психічне утворення. Так, А. Файст зводив її до почуття інтервалів, а К. Штумф і Т. Митер – до здатності аналізувати акорди.

К. Спинор, навпаки, розглядав музичність як сукупність окремих, не пов’язаних між собою « талантів», які зводяться в 5 великих груп:

- музичні відчуття і сприйняття;
- музичне ддійствування;
- музична пам’ять і музична уява;
- музичний інтелект;
- музичне відчуття.

Проте в основі музичних схильностей, на думку К. Спинора, лежать сенсорні музичні здібності, які можуть бути представлені у індивідів в різному ступені і точно виміряні за допомогою спеціальних тестів.

Серед робіт, присвячених музичним здібностям, особливе місце займає книга Б. Теплова «Психологія музичних здібностей». У ній запропонована оригінальна концепція музичності.

Головним показником музичності Теплов вважав емоційну чуйність на музику, а до основних здібностей відніс ті, які пов’язані із сприйняттям і відтворенням звуковисотного і ритмічного руху, – музичний слух і почуття ритму. При цьому, в музичному слуху він виділив два компоненти –

перцептивний, пов’язаний із сприйняттям мелодійного руху(почуття ладу) і репродуктивний(здатність до слухового представлення мелодії). Неосновними компонентами комплексу музичності він вважає тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний слух.

Питання про структуру музичності, який Б. Теплов вважав одним з найскладніших, залишається відкритим досі. Зараз, правда, вже не сперечаються про те, чи єдина властивість музичність, або це комплекс здібностей.

Дискусійним залишається – з яких компонентів складається цей комплекс. Сучасні дослідники сходяться на тому, що здібності, що входять в « ядро» музичності це:

- почуття ладу;
- здатність довільно користуватися слуховими представленнями;
- музично-ритмічне почуття.

Як вже було сказано, питання про структуру музичності і музичної обдарованості не вирішене остаточно. Дослідники, що пропонують розширити «ядро» музичності, доповнюють список спеціальних здібностей такими, які не є « загальними» по відношенню до усіх видів музичної діяльності(у тому числі слухацькою).

Не можна вважати немузикальною людину, що емоційно сприймає музику, любить і, має хороші музично-сенсорні здібності, але у якого не сформована спеціальна здатність – музична пам’ять.

Безперечно, сприйняття музики слухачем, що має високорозвинену або природну музичну пам’ять, буде продуктивнішим і емоційнішим. У зв’язку з проблемою пам’яті приведемо курйозний випадок з Д. Кабалевским, який в дитячі роки потрапив в число нещасливих «трьох відсотків», коли не зумів правильно повторити запропоновану йому мелодію і був відрахований з дитячого хору за відсутністю музичних здібностей».

Педагоги-музиканти дійшли висновку, що завдатки музичної діяльності(тобто фізичні особливості будови організму, наприклад, органу

слуху або голосового апарату) є у кожного.

Саме вони складають основу розвитку музичних здібностей. Поняття «Здібність, що не розвивається» за твердженням учених, фахівців в області дослідження проблем музичності, саме по собі є абсурдним.

Природа щедро нагородила людину. Вона дала йому все для того, щоб бачити, відчувати, відчувати навколишній світ. Вона дозволила йому чути усе різноманіття існуючих навколо звукових фарб. Прислухаючись до власного голосу, голосів птахів і тварин, таємничим шерехом лісу, листя і завиванню вітру, люди вчилися розрізняти інтонацію, висоту, тривалість. З необхідності і уміння слухати і чути народжувалася музичність – природою дане людині властивість.

Виховання музичної культури підлітків відбувається одночасно з розвитком у них музичних здібностей, які, у свою чергу, розвиваються в музичній діяльності. Чим вона активніша і різноманітніша, тим ефективніше протікає процес музичного розвитку і, отже, успішніше досягається мета музичного виховання.

Нагадаємо, що музичні здібності бувають спеціальні(виконавські, композиторські) і загальні – необхідні для здійснення будь-якої музичної діяльності. Для учителя музики важливі в першу чергу загальні музичні здібності учнів. Почуття(емоційна чуйність на музику) ладу, здатність довільно оперувати музично-ритмічне почуття і почуття цілого(музичної форми). Ці здібності у поєднанні з умінням відчути зміст музики складають музичність.

Представляю коротку характеристику музичних здібностей.

1. Послідовність розвитку звуковисотного слуху і почуття ладу.

Цей вид музичних здібностей має на увазі під собою сприйняття регістрів в процесі слухання творів, так само і сприйняття і відтворення звуків по висоті в яскравих образних інтонаціях, мотивах, мелодіях; усвідомлення виразності спрямованості напряму руху мелодії. Послідовне знайомство зі східцями ладу і освоєння ладу через характерні інтонації (V, і III, I і III) ладів в нескладних піснях і п’єсах для простих звуковисотних інструментів.

Усвідомлення ролі ладу в створенні загального емоційного забарвлення музики, протиставлення мажора і мінору як засобу відображення світла і тіні, радості і горя.

Усвідомлення значення ладу як засоби втілення музичного образу, зв'язки ладу з іншими елементами музичної мови(ці представлення можна формувати на основі спостереження за розвитком).

2. Послідовність розвитку почуття ритму.

Цей вид музичних здібностей має на увазі під собою сприйняття рівномірної пульсації метричних доль в музиці(в процесі руху під музику, ігри на простих музичних інструментах); розрізнення сильних і слабких доль в музиці при слуханні і виконанні маршевих і танцювальних п'єс(в русі, грі на простих музичних інструментах). Сприйняття співвідношення різної тривалості на палітрі нескладних, добре знайомих дитячих пісень. Засвоєння ритмічних фігур, побудованих на чергуванні двох різних ритмічних одиниць, при цьому музичний матеріал має бути нескладним і добре знаком дітям, подальше усвідомлення тривалості і пауз, формування уявлень про їх запис. Усвідомлення виразної і образотворчої суті ритму. Розвиток внутрішнього ритмічного слуху(запам'ятовування різних ритмічних малюнків, фігур). Формування поняття про ритм як про один із засобів музичної виразності. Визначення виразної суті ритму на матеріалі знайомих творів.

Усвідомлення значення ритму створення музичного образу і в зв'язку ритму з іншими елементами музичної мови.

3. Послідовний розвиток почуття музичної форми(почуття цілого).

У цьому виді музичних здібностей зроблений акцент на увагу дітей до розвитку елементів музичної мови в попевках, пісеньках; використання при цьому простих рухів, ігри на музичних інструментах, ритмічному, нотному записі.

Посилення у дітей відчуття ділення музичного періоду на фази через рухи під музику, гру на музичних інструментах, супроводів до п'єс, пісень.

Посилення відчуття кульмінації мотивів, фраз головної кульмінації

періоду і так далі. В процесі роботи над виразністю виконання пісень, спільного виконання дітьми і учителями п’єс для слухання.

Формування уявлень про засоби музичної виразності в процесі роботи над виразністю виконання пісень і слухання творів.

Формування уявлень про інтонацію як єдність емоційно-смислового змісту і засобів його втілення.

Формування уявлень про тему як виклад музичної думки.

Формування уявлень про музичну думку(на прикладі виконання варіацій для простих музичних інструментів на тему знайомої пісні).

Формування уявлень про типи побудови музичного твору, їх смислове навантаження.

Представлення в музичній формі як основі напряму думки отримуються в процесі слухання творів і спостереження музичного образу за допомогою знань про конструкцію твору; коментарів педагога по ходу слухання; графічному запису. Ці прийоми допомагають краще засвоїти, почути протиставлення або «змагання» тим, відчути і зрозуміти головну ідею твору.

Говорячи про розвиток почуття форми, необхідно звернути увагу на те, що виявлення форми твору не є самоціллю. Результатом цієї роботи повинне стати уміння визначати розвиток образу твору(яке належить слухати), якщо відомо його форма. И.В. Способин писав, що форма твору - це план для напряму думки слухача.

Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновок: музичність є комплексом здібностей, необхідних для зайняття музичною діяльністю. Її характерною ознакою є емоційна чуйність на музику, переживання її змісту. Тому з першого зайняття емоційну і слухову сторони музичності необхідно активувати в єдності. Тільки тоді учитель зможе в комплексі вирішувати виховні, освітні і розвиваючі завдання.

Вивчаючи матеріали, представлені різними авторами, ми збагатили себе цінними знаннями, які допоможуть в майбутній професійній діяльності здійснювати роботу з музичному виховання підлітків з позицій поглибленого

розуміння питань здібностей, у тому числі, музичних.

Досліджуючи проблеми здібностей в теоретичному напрямі, ми дійшли висновку про те, що ці питання досить детально і повно висвітлені в літературі.

Більшість авторів розглядають тему здібностей приблизно з схожих позицій, тобто яких-небудь полярних суджень із цього приводу не виявляється. Особливо цінними для нас є матеріали з класифікації музичних здібностей і їх детальне представлення.

Таким чином, соціокультурна діяльність є важливою частиною реабілітаційної та профілактичної роботи з підлітками в умовах війни. Вона сприяє їхньому емоційному відновленню, інтеграції до суспільного життя та формуванню здорового соціально-культурного простору, що є важливим елементом їхньої соціалізації.

2.2. Основні напрямки роботи соціального педагога з профілактики посттраматичного розладу у підлітків

В Україні створена велика мережа художніх навчальних закладів, в тому числі й дитячих музичних шкіл та дитячих шкіл мистецтв, центрів естетичного виховання, які покликані сприяти реалізації музичного розвитку підлітків. Серед основних їх завдань є: вільний розвиток особистості, виховання поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей; створення умов для творчого, інтелектуального і духовного розвитку дітей; задоволення потреб у професійному самовизначенні й творчій самореалізації. Навчально-виховний процес у центрах естетичного виховання поєднує індивідуальні та колективні форми роботи і здійснюється диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей підлітків з урахуванням їх віку, психо-фізичних особливостей, стану здоров’я. А це цілком відповідає завданням національної системи освіти та виховання.

У навчально-виховному процесі музичних відділень центрів естетичного

виховання основні напрямки роботи такі: взаємозв’язок складових комплексу музичності та інтелекту особистостості підлітків; використання музичної творчості як провідного виду навчально-виховного процесу; створення системи навчально-виховного процесу з постійним ускладненням видів музично-творчої діяльності; комплексного використання різних видів мистецтв.

На розвиток творчих здібностей впливає багато чинників, особливе місце серед яких посідають зміст навчально-виховного процесу, форми організації, методи і прийоми навчання. Серед чинників, які впливають на формування творчої особистості, вагоме місце належить мистецтву. Музика має особливий статус у системі мистецтв, бо за силою впливу на внутрішній світ людини їй немає рівних. У формуванні естетичних почуттів, образного мислення, тонкого відчуття світу важливу роль відіграє споглядання за красою природи та навколишнім середовищем. Робота з учнями ценрів естетичного виховання може бути успішною лише тоді, коли викладач спирається на глибокі знання дитячої психології, розуміє вікові особливості.

Однією з актуальних педагогічних проблем є індивідуалізація навчання в умовах групових занять. Роботу з учнями слід зробити варіантивною. Це здійснюється на основі особистісного підходу у навчанні до кожного учня, використання можливостей музичного і немузичного мистецтва, розвитку ініціативи і творчості. Тому при складанні творчих завдань викладач сам повинен вигадувати, раціоналізувати, бути винахідливим, щоб при їх виконанні у групі створити атмосферу пошуку і творчого горіння. Треба, щоб викладач мав специфічні музично-педагогічні й музично-творчі здібності, добре володів технікою музичної творчості.

Великого значення у зв’язку з цим набуває система творчих завдань, що поступово ускладнюються. Складність цих завдань і ступінь самостійності пошуку слід підвищувати до певних знань і досвіду, оволодівання прийомами творчої діяльності, розвитку здібностей до творчого мислення. Це дозволяє розширити коло методичних прийомів у музично-творчій діяльності, забезпечує послідовність та системність у засвоєнні матеріалу. У процесі розвитку

музично-творчих здібностей через використання творчих завдань слід враховувати такі аспекти: наявність особливого типу спілкування викладача і підлітка, за якого зберігається рівноправність і зацікавленість співрозмовників у поглядах; створення такої ситуації, коли творчі завдання розробляються не ззовні, а в самому учнівському колективі; розвиток музично-творчих здібностей можливий лише за високого рівня активності та творчого потенціалу викладачів.

Пропонується і новий підхід до оцінювання діяльності учня. В основу його взято позитивне ставлення до того, що зробив, а не те, чого учень не зробив. Це дає змогу поставити підлітка в позицію активного діяча, озброївши такими способами діяльності, які дають можливість всебічно розвивати його потенційні можливості. Такі основні функції соціального педагога в центрах естетичного профілю, розумно скеровуючого процес розвитку своїх вихованців.

Роль і значення дозвілля в житті людини є значними і, безсумнівно, будуть зростати з підвищенням матеріального, економічного рівня її життя й суспільства в цілому. Звідси зрозумілий підвищений інтерес до одержання вищої професійної освіти, пов’язаної з культурно-дозвіллєвою діяльністю.

Важливе значення у зв’язку з цим мають організаторські, творчі, цивільні та моральні якості фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності. Професійна майстерність цього фахівця за своєю природою також унікальна. Вона визначається високим рівнем майстерності художнього й морального впливу на особистість, колектив, великі й малі групи людей в умовах дозвілля. Однак професійна майстерність не може бути сформована в процесі навчання, у студентській аудиторії, тут лише закладаються її основи [7, 262].

Професійна майстерність фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності – чи то соціальний педагог, вихователь, організатор позашкільної роботи – являє собою сукупність теоретичних знань і практичного досвіду, отриманого в результаті професійної, часом тривалої, діяльності.

Отже, проблеми формування засад професійної майстерності фахівця необхідно пов’язувати, з одного боку, з опануванням теоретичних знань, а з

іншого – з оволодінням методами й прийомами, уміннями й навичками професійної діяльності. Синтез теоретичних професійних знань, практичних умінь і навичок у сукупності зі здібностями та якостями особистості є базовою основою професійної майстерності фахівця, необхідної для успішного вирішення різнопланових професійних завдань культурно-дозвіллєвої діяльності.

Методикою формування професійної майстерності фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності передбачається розвиток професійних якостей майбутнього фахівця. Мотиви діяльності, спонукання фахівців культурно-дозвіллєвої сфери являють собою складне психологічне явище. Воно обумовлене:

- по-перше, усвідомленням суспільної корисності й значущості своєї праці в організації вільного часу учнівської молоді;
- по-друге, станом творчої задоволеності, радістю успіху й оцінки дітей;
- по-третє, психологічними властивостями фахівця: бажанням бути зі школярами, вести їх за собою у творчому процесі дозвіллєвої діяльності [8].

Метою професійної діяльності фахівців з організації дозвілля є необхідність формування духовно-моральних цінностей особистості, її емоціонально-естетичного, інтелектуального потенціалу, розвитку творчих здібностей в умовах дозвілля. Це визначає й набір засобів, за допомогою яких фахівець включає людей у різні види діяльності у сфері дозвілля.

Соціальні педагоги повинні знати як теоретичні основа дозвілля так і методичні особливості створення дозвіллєвих програм та організації різних видів дозвіллєвої діяльності, які послідовно розкривають соціальну сутність дозвілля; основні соціальні інститути дозвіллєвої сфери; культурно-історичні витоки організації дозвілля в України; типи дозвіллєвих програм; специфіку, методику підготовки і проведення ігор, конкурсів, свят у дозвіллєвій програмі; технологію проведення вуличної ігротеки.

У процесі розробки різних заходів, вміти приміняти раніше набуті знання, вміння і навички з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія»,

«Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія», «Методика виховної робота».

Соціальний педагог повинен знати:

- соціальну систему дозвілля, функції та принципи організації дозвілля та види, форми й зміст дозвіллєвої діяльності;

- методику підготовки і проведення ігор, конкурсів, свят як основних форм дозвілля з учнівською молоддю та її іншими верствами населення;

- технологію проведення вуличної ігротеки.

Соціальний педагог повинен уміти:

- застосовувати знання з основ дозвіллєзнавства на практиці;

- формувати у дітей та підлітків основи дозвіллєвої культури особистості;

- доцільно організовувати ігрову та дозвіллєво-розважальну діяльність;

- творчо працювати з матеріалами практичного досвіду проведення дозвіллєвої діяльності;

- розробляти план проведення різних форм проведення години дозвілля;

- здійснювати презентацію власних проектів дозвіллєвих програм;

- критично оцінювати досвід та результати власної творчої діяльності [9].

Підготовка фахівців для культурно-дозвіллєвої сфери здійснюється за визначеною системою. Мережа ВНЗ дає можливість готувати кадри з вищою освітою. Разом з тим, швидко змінювана соціально-культурна ситуація, нові шляхи й пріоритети в суспільному розвитку змушують ВНЗ шукати нові методи навчання. Треба відзначити, що кожен вищий навчальний заклад має свої власні наукові й методичні знахідки, позитивний досвід, своє бачення перспектив у підготовці фахівців для сфери дозвілля, свою унікальну особливість. По-іншому бути й не повинно, тому що процес навчання є процесом творчим, а творчість завжди індивідуальна.

Серед численних функцій, які виконує соціальний педагог в різних сферах діяльності, особливе значення посідають такі професійні вміння: організовувати творчі колективи та керувати їх діяльністю, планувати роботу з колективом, володіти культурою спілкування, розробляти сценарії свят, проводити різноманітні виховні заходи, гурткову роботу як у школах, так і в

мікрорайонах.

Застосування вище перелічених знань та вмінь на практиці, можна відобразити на прикладі роботи соціального педагога з творчим колективом.

Специфіка професійної діяльності соціального педагога з вихованцями в культурно-дозвіллєвій сфері виявляється в таких її особливостях: по-перше, вона має нерегламентований характер і, по-друге, засобами виховання є мистецтво та художня творчість.

Специфіка роботи соціального педагога визначається також і особливостями організації конкретного виду художньо-творчої діяльності, проведення репетицій, керівництво творчим колективом чи гуртком.

Крім основних професійних знань і вмінь соціальний педагог повинен знати основи різних видів мистецтв (музики, літератури, живопису, хореографії), знати закони психології творчості та виховання, методику проведення занять і репетицій як в індивідуальній, так і у груповій формі.

Від загальної культури та знань соціального педагога залежать світогляд, моральні й естетичні принципи вихованців.

Соціальний педагог як організатор, керівник, режисер-постановник в художньо-творчій діяльності ставить за мету залучати молодь до творчої діяльності, до мистецтва, створювати оптимальні умови для її духовного росту та реалізації творчих умінь, виступає організатором різного роду свят, які розширюють кругозір школярів, сприяють їх всебічній обізнаності..

Важливим також є визначення рис, притаманних соціальному педагогу як творчому керівнику, і того, чим відрізняється його діяльність від інших педагогічних і творчих спеціальностей.

Наприклад, основна відмінність полягає в нерегламентованості, у відсутності офіційно закріпленої структури внутрішньої організації колективу та взаємостосунків між його членами. Творчий колектив організовується на добровільних началах, в основі його створення лежать особистісні бажання, добровільність та інтереси; дотримання й урахування принципів зацікавленості та демократичності посідають тут чи не найголовніше місце.

Другою важливою ознакою є те, що соціальний педагог як організатор, керівник, режисер-постановник організовує творчу аматорську діяльність, яка не регламентується трудовим чи якимось іншим законодавством, на відміну від такої у школі чи ВНЗ.

І, по-третє, основним предметом, навколо якого вибудовується художньо-творча діяльність, є мистецтво, художня творчість. В інших закладах та установах ці засоби використовуються частіше за все як допоміжні. У роботі ж соціального педагога з творчим колективом вони є головним, домінуючим. Адже творчість – діяльність, яка породжує щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності; у природі відбувається процес розвитку, але не творчості. Отже, творчість притаманна тільки людині.

Соціальна творчість визначається потребами суспільства, які, у свою чергу, зумовлюють відносини людей у суспільстві, а також ставлення до навколишнього середовища. Соціальній творчості притаманне усвідомлення важливості своєї діяльності. Людина повинна розуміти мотиви, причини своєї соціальної творчості, координувати свої зусилля. Соціальна творчість задовольняє потреби суспільства тільки тоді, коли людина усвідомлює свою належність до цього суспільства, якщо соціальні проблеми хвилюють її, як власні. Ті, хто діє, розуміючи необхідність змін у житті суспільства, будуть сприяти тільки позитивним зрушенням.

У педагогічній науці є велика кількість досліджень про підготовку фахівців різних профілів. Проте наукових досліджень, узагальнень досвіду роботи соціального педагога з творчим колективом проведено недостатньо.

При розгляді даної проблеми, насамперед, слід зазначити основні завдання, які визначаються соціальним педагогом у роботі з творчим колективом. До них належать:

- задоволення потреб кожного члена колективу;

- формування естетичних смаків і вподобань;

- створення умов для творчої самореалізації особистості [5, 124].

Колектив покликаний під керівництвом соціального педагога за допомогою різних видів діяльності виховувати своїх учасників, надавати їм широкі можливості для реалізації творчих поривань. Функція популяризації та поширення даного виду діяльності в цьому випадку є другорядною, на перше місце виступає функція виховна.

Виховний аспект у професійній діяльності соціального педагога з учасниками колективу характеризується складністю, багатогранністю.

Колектив – відносно компактна соціальна група, яка об'єднує людей, зайнятих розв'язанням конкретного суспільного завдання; створюється на спільності цілей, принципів співробітництва, поєднує інтереси індивіда й суспільства. Отже, у роботі із творчим колективом є свої специфічні особливості.

Перша особливість виявляється в тому, що виховна діяльність соціального педагога повинна бути свідомо організованою та систематичною, з чітким визначенням мети, методів і прийомів.

Друга особливість проявляється в тому, що соціальний педагог, на відміну від професійних і культурно-масових працівників, які працюють із професійними художніми колективами, сам створює колектив та організовує всій творчий процес.

Третя особливість – виконавська майстерність учасників колективу. Слід зазначити, що рівень виконавських умінь окремих учасників і творчого колективу в цілому прагне досягнути високопрофесійного. І це схвально, але порівнювати, наприклад, виступи аматорських творчих колективів із професійними не треба, бо перед ними ставляться різні завдання та цілі.

Найголовнішими в даному питанні є проблеми методичної підготовленості соціального педагога, оволодіння ним формами та прийомами передачі знань, навчання дітей і молоді конкретним навичкам і вмінням. Як показують досвід і практика, в одних випадках соціальний педагог як керівник може бути сильніше підготовленим як виконавець, в інших - як методист чи як

педагог. Але володіння кожним з цих умінь відіграє важливу роль в організації творчої діяльності.

Четверта особливість діяльності соціального педагога обумовлюється тим, що заняття, репетиції, проведення свят повинні враховувати елемент відпочинку. Учасники творчого колективу не можуть займатись художньою творчістю стільки, скільки часу вони приділяють своїй основній діяльності. Тому на заняттях творчих колективів, на репетиціях так необхідно поєднувати виконавські виховні моменти з елементами розваг і відпочинку.

Перераховані вище особливості діяльності соціального педагога визначають і специфіку його педагогічної, психологічної та професійної підготовки.

Соціальний педагог повинен мати ще й особливі здібності, а саме: психомоторні, музичні, вокальні, артистичні, художні, літературні.

Професійна діяльність соціального педагога як керівника творчого колективу вирізняється особливою складністю й багатогранністю. Вона важко піддається регламентації, визначенню єдиних структурних форм організації.

Одним з головних аспектів у діяльності соціального педагога є розуміння ним самим важливості та необхідності постійного оволодіння спеціальними знаннями та навичками, розширення та збагачення свого педагогічного інструментарію.

Творчий і виховний процес буде ефективним у тому випадку, якщо він проводиться цілеспрямовано, планово і якщо він керований та контрольований. Соціальний педагог як керівник у процесі проведення знань, репетицій, виступів на святі тим самим забезпечує виконання своїх функцій перед колективом, установою, в якій він працює, і врешті-решт перед суспільством.

Соціальний педагог як керівник творчого колективу повинен постійно оволодівати спеціальними знаннями та навичками, збагачувати та вдосконалювати свою педагогічну техніку, прийоми впливу на особистість і колектив. Це і постановка голосу, мистецтво інтонування, погляду, рухів.

Однією з важливих педагогічних характеристик керівника творчого

колективу є здатність вибудовувати художньо-творчий процес із визначеною заздалегідь перспективною метою та основними завданнями. Для соціального педагога в художньо-творчій діяльності важливим є не тільки визначити мету виховання, а й віднайти адекватні форми та засоби для її досягнення. В. Сухомлинський писав: «Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивне наглядання, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – у знахарство. Треба науково передбачати – у цьому суть культури педагогічного процесу».

Наступною педагогічною рисою соціального педагога як керівника творчого колективу є вміння аналізувати й ураховувати педагогічну ситуацію, запобігати виникненню конфліктних моментів у стосунках із колективом, створювати в ньому стійкий позитивний мікроклімат.

Труднощі, які трапляються у практичній діяльності, досить часто обумовлюються дефіцитом часу. В умінні миттєво оцінити ситуацію, яка виникла, і полягає висока професійна майстерність соціального педагога.

Професійна діяльність соціального педагога в дозвіллєвій сфері базується на його постійному прагненні до більш поглибленого пізнання учасників, виявлення їх психологічних, професійних, вікових, соціальних особливостей. Це пізнання повинно протікати в динаміці, у розвитку, бо кожний день, кожна репетиція, кожне свято збагачують учасників, змінюють їх внутрішній світ. Соціальний педагог повинен чітко виявляти духовні інтереси та можливості (творчі, виконавські, психологічні) кожного учасника, його морально-естетичний потенціал, слабкі та сильні сторони [13, 36].

Слід також зазначити, що вивчення соціальним педагогом вихованців повинно бути цілеспрямованим і систематичним. Воно здійснюється з метою вдосконалення всіх сторін діяльності творчого колективу та досягнення максимального ефекту.

Діяльність соціального педагога базується на реалізації певної програми психологічного розвитку його учасників. Тут важливу роль відіграють, якщо

так можна висловитись, зовнішні психологічні фактори: настрій учасників, їхня налаштованість на творчість, емоційний стан.

Уміння соціального педагога створити в колективі відповідний морально-психологічний мікроклімат, самому бути в емоційно-психологічному відношенні зразком для наслідування (бадьорий настрій, оптимізм, життєрадісність) є чи не найголовнішими його якостями.

Варто сказати, що окремі психологічні властивості та якості, які є спільними для всіх керівників, мають загальні механізми дії в умовах адміністративної діяльності. До таких рис відносяться: стійкість нервової системи, здатність до довготривалої роботи, сильна воля, твердість, сміливість і рішучість у своїх діях; адекватна реакція на зовнішні впливи, уміння приймати правильні рішення в умовах дефіциту часу, стресових ситуаціях; витримка, терплячість; оптимізм, наполегливість, ініціативність, цілеспрямованість.

Відома в науці загальна технологія стилю керівної діяльності (авторитарний, ліберальний, демократичний) певною мірою стосується і соціального педагога як керівника творчого колективу в культурно-дозвіллєвій сфері діяльності. Досвід і практика доводять, що найбільш оптимальним для соціального педагога в роботі з творчим колективом за своїми якостями є демократичний тип керівництва.

Соціальний педагог як керівник творчого колективу керує художньо-творчим процесом, виконавською діяльністю, процесом створення витворів мистецтва та реалізацією педагогічної програми, тобто вихованням учасників. Це означає, що, крім наявності загальних рис керівника, йому необхідні специфічні психологічні якості творця, організатора мистецтва - артистизм, сценічність, здатність до перетворення (емпатія), уява, творче мислення.

Артистизм і сценічність соціального педагога дають можливість надавати своїм діям, словам у процесі роботи високохудожньої змістовності; не хвилюватись на сцені, не тушуватись, упевнено почувати себе на людях, зосереджувати їх увагу на собі як на творці.

Здатності до емпатії останнім часом у науковій і науково-публіцистичній

літературі приділяється велика увага. Емпатія – це здатність педагога, художника ідентифікувати себе з учнем (з іншою особою), стати на його позицію, розділити його інтереси, радощі, розчарування, побачити його очима виниклі проблеми. Емпатія – це здатність розуміти внутрішній світ іншої людини.

Уява, творче мислення, емпатія допомагають соціальному педагогу краще розуміти учасників свого колективу: що їх хвилює, що вони відчувають у кожній конкретній ситуації, наскільки їх інтереси збігаються з вирішуваними завданнями. А це у свою чергую призводить у кінцевому результаті до взаєморозуміння.

Взаєморозуміння - спосіб відносин між людьми, соціальними групами, колективами, організаціями та країнами, коли осмислюється й ураховується точка зору чи позиція сторін, які спілкуються. Об’єктивно основою взаєморозуміння є спільність інтересів, близьких чи віддалених цілей, поглядів, а також взаємна поступливість певними інтересами. Воно досягається обміном думками та цінностями, вивченням реальної суті справи та нагромадженого досвіду.

У практичній роботі соціального педагога особливе місце обіймають довірливі контакти з учасниками як на заняттях, репетиціях, так і на вечорах відпочинку, спортивних змаганнях. У цих природних умовах, пізнаючи інтереси, внутрішній світ, психологічні особливості учасників, спосіб їхнього життя, соціальний педагог, з одного боку, глибше розуміє їх, а з іншого – оцінює себе, аналізує свої вчинки, методи та прийоми впливу.

Не претендуючи на вичерпність і безапеляційність висвітлених положень, які стосуються професійної діяльності соціального педагога як керівника творчого колективу, важливо підкреслити, що при підготовці майбутніх фахівців особливу увагу слід приділяти специфіці їх діяльності в культурно-дозвіллєвій сфері, а також формуванню в них специфічних умінь і навичок, які сприятимуть здійсненню художньо-творчого процесу на високому професійному рівні та творчому вихованню майбутнього молодого покоління.

І тому, щоб досягти позитивних результатів у підготовці фахівців у сфері дозвілля, необхідно керуватися не застиглими прийомами й методами навчання, а спиратися на методичні засади навчання професійної майстерності. Вони полягають у наступному:

- навчання професійної майстерності фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності спрямоване на підготовку соціальних педагогів, працівників, організаторів позакласної роботи з дітьми різного віку в їх вільний час;

- основи професійної майстерності фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності закладаються в процесі як організаторсько-утворюючої, так і художньо-творчої діяльності;

- процес навчання професійної майстерності у ВНЗ забезпечується колективною працею викладачів і практиків;

- основою формування професійної майстерності є взаємозалежний процес – викладач – студент [12; 27].

Методичні засади навчання професійної майстерності фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності також включають постановку й обґрунтування мети навчання, виходячи з тієї чи іншої моделі фахівця й спеціалізації, виявлення необхідного взаємозв’язку теоретичної та спеціальної підготовки в умовах конкретної діяльності, визначення ролі, значущості та корисності навчальних дисциплін у процесі навчання, змісту навчальних дисциплін і налагодження міжпредметних зв’язків.

В основі організації процесу навчання професійної майстерності повинні лежати такі методичні принципи:

1. Логічна наступність і послідовність у вивченні як окремих дисциплін, так і їх циклів, що складають основу професійної майстерності;

2. Профілювання загальнонаукових дисциплін на конкретні спеціальності; визначення оптимального співвідношення різних видів занять із загальнонаукових спеціальних дисциплін, дисциплін спеціалізацій;

3. Оптимальне співвідношення обов’язкових дисциплін і факультативів, час для самостійної роботи студентів і індивідуальних занять з викладачем [12].

Таким чином, основу навчання професійної майстерності фахівців культурно-дозвіллєвої діяльності складають два найважливіших методичних положення: по-перше, воля творчості педагога й студента; по-друге, відтворення культурних норм і цінностей. Обидва ці положення гармонійно сполучають у цій моделі навчання професійної майстерності фахівця культурно-дозвіллєвої діяльності й залишають простір для її подальшого розвитку.

Одним з головних завдань методичної роботи є вдосконалення професійного рівня спеціалістів культурно-дозвіллєвої діяльності, підвищення їх кваліфікації та рівня загальнокультурного розвитку, розширення наукового кругозору. Питання про перепідготовку кадрів завжди актуальне. Розвиток суспільства й підвищення компетентності фахівців є поняттями нероздільними й залежить від того, наскільки швидко й глибоко кожна людина переймається розумінням необхідності радикальних змін, наскільки компетентно вона буде працювати на своїй ділянці. Ці проблеми торкаються й культурно-дозвіллєвої діяльності, стосуються працівників сфери дозвілля. Ця категорія працівників завдяки творчому характеру своєї праці, її багатофункціональності, мінливості форм і змісту роботи більше, ніж інші, має потребу в постійному збагаченні новими ідеями, свіжими думками, передовим досвідом.

Одним із діючих механізмів, здатних вирішити це завдання, є система підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів. До неї входять: удосконалення професійної майстерності спеціалістів сфери дозвілля, що мають професійну підготовку; професійна профорієнтація й навчання професійної майстерності кадрів, які мають неспеціальну підготовку чи досвід роботи в інших галузях; засвоєння професійних навичок і введення в професію частини кадрів, які не мають ніякої професійної підготовки.

Система підвищення кваліфікації повинна відповідати таким вимогам: постійне зростання професійної майстерності; різнобічність, тобто підвищення не тільки професійної майстерності, але й загальнокультурного рівня кадрів; диференційованість; розмаїтість форм і методів навчання. Ця система містить у

собі різні рівні й форми підвищення кваліфікації. Це інститути, факультети, курсі (очні, заочні), стажування, семінари, школи передового досвіду, творчі школи тощо.

Здебільшого в інститутах і на курсах підвищення кваліфікації основними формами навчання є семінари, ділові ігри, обмін досвідом, стажування на базі позашкільних закладів, лабораторні й практичні заняття, розбір конкретних проблемних ситуацій.

Основним чинником, що забезпечує в системі підвищення кваліфікації застосування активного методу навчання, виступає примусова активізація мислення, коли людина ставиться перед необхідністю самостійного ухвалення рішення найшвидшого оволодіння навичками колективної діяльності, іншими практичними питаннями. Це відповідає й особистісній установці слухача, його цільовим завданням – заповнити існуючі вади в знаннях і практичних навичках.

З іншого боку, застосування методів активного навчання створює умови для наукового аналізу ділових якостей соціальних педагогів, працівників, організаторів позакласної роботи, для правильного підбору й розміщення, створення резерву керівного складу кадрів.

Для того, щоб цікаво й змістовно проходили заходи з учнівською молоддю у їх вільний час, організатор позакласної роботи, соціальний педагог, працівник повинні оволодіти навичками написання сценаріїв, а також режисера-постановника.

Безпосередньо з цією роботою вони пов’язані тоді, коли створювана ними педагогічна ситуація припускає тимчасово стабільну спільність учасників, дозвіллєва діяльність яких протікає в умовах обмеженого простору – на вечорах, ранках, виставах, конкурсах і т.п.

Приступаючи до роботи над сценарієм, необхідно перш за все мати уявлення про те, для кого і з якою метою проводитиметься захід: з метою розваги, освіти або надання безпосереднього виховного впливу.

Передбачуваний склад учасників і педагогічне завдання обумовлює вибір форми організації масової дозвіллєвої діяльності. Так, вирішуючи завдання

залучення підлітків до знання образотворчого мистецтва, можна піти шляхом популярної лекції й екскурсії в художній музей. Але результативнішим для цієї вікової групи буде, наприклад, проведення вечора, в основу якого покладений конкурс «ігрових картин», під час якого самі підлітки відтворюватимуть те або інше жанрове живописне полотно, а суперники будуть угадувати його назву й автора [25; 34].

Далі слід мати уявлення про те, де й коли буде проводитися захід, його тривалість, яка кількість людей буде задіяна, яких фінансових витрат воно зажадає, який потрібен буде реквізит.

Наступний етап роботи над сценарієм – це його композиційне рішення, тобто побудова, розташування складових дії компонентів, установлення між ними смислової й хронологічної залежності – порядок їх включення в дію.

Композиційно сценарій може бути побудований як монтаж окремих блоків, епізодів, кожний з яких сюжетно самостійний і об’єднаний лише місцем, часом і темою.

Окрім загального композиційного рішення, у сценарію розробляються й композиції кожного з вхідних у нього елементів – конкурсів ігор, концертів, вистав, атракціонів, оскільки кожна форма масової дозвіллєвої діяльності є дією організованою, то ця дія будується на основі загальних драматургічних принципів. Сценарій повинен мати зав’язку, розвиток, кульмінацію, яка фактично є фіналом, розв’язкою дії, його вищою емоційною точкою. Окрім опису сюжетного ходу, складових компонентів та їх наповнення, сценарій включає тексти ведучих.

У практиці організації й проведення масової діяльності у створенні сценарію особливо важливий другий етап роботи над сценарієм – розробка постановного плану. Постановний план складається з двох частин. Перша містить розробку структури й змісту вузлових блоків дії, ігрових майданчиків, послідовність епізодів, світла, звукопартітури.

Постановний план будується за такою схемою:

- найменування епізоду;

- перелік учасників;
- місце проведення;
- реквізит;
- художнє оздоблення;
- характер і зміст звукового супроводу;
- відповідальний за проведення [25; 48].

Друга частина – віддзеркалення загальних, таких, що відносяться до всього вечора в цілому, моментів. До них належать: оформлення приміщення, музичний супровід, розробка запрошень, якщо це необхідно, а також розподіл обов'язків кожного. І при задумі заходу, і при створенні його сценарію необхідно уявляти собі майбутній обсяг роботи й кількість часу, що потрібно витратити на його підготовку. Необхідно врахувати, що той, хто прийшов на вечір, не повинен бути свідком організаційної суєти, доробок. Сприяє цьому монтажний лист, у якому похвилинно розписується хід заходу, тобто скільки часу виділяться на кожен епізод.

У сучасній педагогіці організатори позакласної роботи та соціальні педагоги, організовуючи дозвілля школярів, обов'язково використовують ігрову позицію.

Ігрова позиція педагога тому перетворює гру на виховний чинник, що сприяє гуманізації взаємин «учитель – учень». Це основна функція ігрової позиції педагога, яка сприяє створенню творчої атмосфери [25; 38].

Організатор гри – соціальний педагог, здатний регулювати ігрові процеси, – виходить на реальний досвід індивідуальних або колективних переживань, на природжений демократизм дітей, на їх здатність або нездатність прояву організаторських даних, особисту ініціативу, уміння стримувати свої егоїстичні пориви, поступатися партнерам по грі, на самовладання, солідарність, відповідальність за свої дії й дії товаришів. Керівництво грою, перш за все, є управління ставленням дітей до дійсності.

Завдання соціальних педагогів, організаторів полягає в тому, щоб не стримувати емоції дітей під час гри, а управляти вміло, не нав'язуючи при

цьому своєї думки громадській думці колективу.

Необхідно враховувати й віковий склад тих, хто грає. В одних випадках спілкування дітей молодшого і старшого віку необхідне для підтримки ігрової атмосфери, розвитку міжколективних зв'язків, в інших – небажане, оскільки заважає розвитку духу змагання, творчої розкутості.

Щоб соціальному педагогу «ввійти» до значення «Стати близьким» у колективі, у його неформальну сферу спілкування, а неформальна сфера – свого роду святая святих дитинства, їх інтимний світ, у цій сфері групуються й зберігаються моральні цінності дітей, їх правила життя, їх дійсне ставлення до себе, товаришів, до дорослих, необхідна взаємна довіра.

Якщо неформальна сфера спілкування дітей створюється тривалим спільним спілкуванням або єдністю уявлення про світ, про речі, єдністю ставлення до того, що оточує, то ігрова сфера спілкування є результатом об'єднання неформальної сфери спілкування з формалізовано-ігровою.

Характер взаємодії дітей і дорослих у грі визначається самою її природою як діяльності самостійної, добровільної, творчої. Тут виключена авторитарна форма спілкування й показана спільна, колегіальна діяльність, співпраця.

Відзначимо деякі особливості взаємодії, обумовлені ступенем включеності педагогів у гру.

У вільних іграх, де діти самі вибирають гру, самі організують, самі забезпечують її процес, результат, вихователь займає головним чином непряму позицію: дипломатично впливає на вибір гри, її етичну атмосферу, в іграх не беручи участь. Цю позицію можна було б назвати позицією дистанції.

Для ігор, здійснюваних у межах організованого виховного процесу, найбільш типові позиція часткової включеності, ігрова позиція й позиція колективного прикладу.

Що ж означає часткова включеність педагога в гру? Це такий рівень взаємодії, коли дорослі допомагають дітям порадою, безпосередньо організаторською роботою або обговоренням «на рівних» – не на всіх етапах гри, а лише на якомусь одному: або спочатку, коли йде вибір гри або

народжується задум нової, або в ході її організації, у посередництві, у суддівстві, або на час підбиття підсумків.

Необхідно відзначити, що ступінь включеності вихователів у гру багато в чому обумовлений підготовленістю вихованців, їх досвідом участі в колективних справах, рівнем їх самостійності. Залежно від цих параметрів педагоги, більшою чи меншою мірою, включаються в гру як наставники й організатори.

Ігрова позиція найбільш ефективна. Між дітьми й дорослими, які грають рівнозначні ролі, виникають або стосунки ігрового суперництва, або стосунки координації. Проте, при зовнішній рівності ролей і позицій у дорослого в грі завжди залишається педагогічне надзавдання.

Позиція колективного прикладу заснована на психологічному механізмі наслідування: педагогічний колектив або група його представників як самостійна команда включається в дитячі конкурси, змагання або бере на себе виконання частини сюжету, театралізації у творчій рольовій грі [27; 47].

Таким чином, вони прикладом свого ставлення до справи, один до одного впливають на дітей, на виховуючу атмосферу в грі. Цінність такого підходу до педагогічного керівництва грою полягає в тому, що дорослі можуть дати дітям наочний зразок досить високого рівня, а це – найважливіше завдання виховання в будь-якій діяльності, у будь-якому педагогічному процесі.

Ігрова діяльність, усвідомлено змодельована її організатором, тоді залишається грою самобутньою, комплексною, профорієнтаційною, терапевтичною, коректувальною, тобто розвивальною, коли її організатори дотримуються таких принципів:

1. Відсутність примушення будь-якої форми при включенні дітей у гру – вільне й абсолютне залучення дітей у гру гарантує збереження їх ігрового настрою.

2. Принцип розвитку ігрової динаміки – він реалізується через правила ігор, які відпрацьовувалися сторіччями. Ведучий гри покликаний, зберігаючи нормативну її схему, стимулювати творчість тих, хто грає, що підтримує

динаміку. Саме різний творчий почерк гравців надихає на продовження гри, її розвиток.

3. Принцип підтримки ігрової атмосфери – це підтримка реальних відчуттів дітей. Способи підтримки ігрової атмосфери різні: стимулюючий ефект суперництва; умови ігрового спілкування, зняття всіх моментів, що провокують на конфлікти, розробка нових ігрових сценаріїв і т.п.

4. Принцип взаємозв'язку ігрової й неігрової діяльності – перенесення педагогом основного сенсу ігрових дій у реальний життєвий досвід дітей. Співвідношення ігрового й неігрового спроектоване на поступову заміну гри працею.

5. Принцип переходу від простих ігор до складних ігрових форм – пов'язаний з поступовим поглибленням різноманітного змісту ігрових завдань і правил – від ігрового стану до ігрових ситуацій, від наслідування до ігрової ініціативи, від локальних ігор до ігор-комплексів, від вікових ігор до безповоротних, «вічних» [22; 29].

Таким чином, головний статус будь-якого педагога в дитячій грі – партнер, означає прямий або непрямий учасник по відношенню до тих, хто грає – дітей. Гра компенсує неопрацьованість творчих форм узаємодії вихователів і вихованців, виводить на дійсну співпрацю, на «суб'єкт-суб'єктні» способи взаємодії, на партнерство.

Турбота про збереження ігрової ситуації – одне з творчих обов'язків педагога-організатора гри.

Основні умови збереження стійкого інтересу в дітей до гри:

- використання умовної ігрової термінології;
- введення романтичних ситуацій;
- використання всіх видів педагогічного впливу в ігровій формі;
- використання елементів колективного змагання між малими групами.

Дотримання цих умов дасть можливість педагогу на тривалий час зберегти атмосферу, активізувати діяльність дітей.

Завершення гри логічно організувати двома шляхами:

1) у методичній розробці гри попередньо передбачати її фінал;

2) завершення гри припадає на час перерви у спілкуванні з дітьми. Підсумки гри підводять за традицією урочисто, вручають пам’ятні знаки, оголошують подяки тощо.

Необхідно відмітити, що гра стане виховним чинником тільки за таких умов:

- педагоги користуються ігровою позицією;

- у колективі створений оптимістичний «ігровий» стиль;

- центральне місце в житті школяра займає праця (навчання), яка находиться в діалектичній єдності з грою [24; 32].

Уміле педагогічне керівництво іграми забезпечує їх максимальний ефект.

Отже, система підготовки й підвищення кваліфікації кадрів сфери дозвілля повинна забезпечувати необхідні умови щодо профілактики посттраматичного розладу у підлітків, постійного поповнення знань про нові напрямки культурно-дозвіллєвої діяльності, нові форми й методи роботи закладів, які займаються організацією дозвілля учнівської молоді.

2.3. Рекомендації щодо запобігання та профілактики розвитку посттраматичного розладу у підлітків

Профілактика посттравматичного стресового розладу у підлітків вимагає системного підходу, що включає психологічну підтримку, залучення до соціально-культурної діяльності та створення безпечного середовища.

Для того, щоб знизити ризики появи ПТСР та сприяти зціленню, якщо ознаки розладу вже є, необхідно:

1. Дорослим, батькам, опікунам: психологічно стабілізуватися самим, завдяки нижче описаним крокам. Лише емоційно стабілізувавшись, ми можемо підтримати наших дітей. Водночас важливо пам’ятати, що батьки мають право на емоції. Дітям важливо пояснити, чому ви так реагуєте, але водночас

наголосити, що з часом стане легше та ваша родина з цим точно впорається.

2. Налагодити режим дня та повернути, за можливості, частину звичайних справ.

3. Заручитися підтримкою близьких – налагодити спілкування зі значущими людьми, якщо це надає допомогу й підтримку та налаштовує на позитив.

4. Включатися у фізичну активність: спортивні заняття, групові секції, маршрути вихідного дня, щонайменше, гуляти на свіжому повітрі.

5. Обмежити перегляд новин та сортувати інформацію, яку ви отримуєте. Обмежити спілкування з «токсичними» людьми.

6. Розпочати волонтерську робота, допомога іншим – величезний емоційний ресурс.

7. Звернутися до психолога/психотерапевта, який допоможе опанувати техніки емоційної стабілізації себе та ваших близьких та попередити або призупинити розвиток ПТСР.

Для профілактики ПТСР у підлітків батькам необхідно:

- забезпечити (відновити) почуття безпеки підлітка;
- залучати підлітка до фізичної активності (спорт, секції різноманітного спрямування: спортивні, творчі);
- відновити режим дня, наскільки це можливо;
- надавати підлітку почуття єдності та підтримки (у першу чергу – від батьків, або осіб які їх замінюють), важливі обійми, спільно проведений час, рухова активність, та інше;
- вислуховувати дитину, коли вона хоче поговорити, отримати відповіді на свої питання;
- поговорити з підлітком, пояснити те, що сталося: правдива інформація в цілому та причин того, що відбулося саме з нами, з дитиною, доступними даному віку словами, розуміння ситуації в цілому, є важливим, викликає довіру у дитини і працює на зцілення;
- залучити підлітка до активної соціальної місії: волонтерство, допомога,

підтримка інших, зокрема однолітків;

- скеровувати агресію дитини та формувати здорові поведінкові рамки: попри те, що підлітку буде важко справлятися з емоціями, вона повинна розуміти, що кривдити інших, слабіших, або тварин – недопустимо; формувати сильну позицію людяності;

- надати доступ підлітку доступ до кваліфікованої психологічної чи психотерапевтичної допомоги.

Отож, важливо не нехтувати психічним здоров'ям та, у разі виникнення ознак, що можуть свідчити про посттравматичний стресовий розлад у вас самих, ваших дітей або близьких, негайно треба звертатися за допомогою до спеціалістів, щоб не допустити тяжких наслідків перенесених подій. Важливо розуміти, психіка особливо дітей та підлітків, має величезні резерви для відновлення і саморегуляції. Завдяки підтримці рідних та за потреби, психологічної підтримки фахівців, дитина може повернутися до норми після травмуючого досвіду.

До основних методів профілактики та реабілітації ПТСР у підлітків належать:

1. Психотерапія. Робота з психологом або психотерапевтом є важливою частиною допомоги підліткам із ПТСР. Когнітивно-поведінкова терапія, арттерапія, EMDR (терапія десенсибілізації та переробки травматичних переживань) можуть бути ефективними методами.

2. Групова терапія та підтримка однолітків. Участь у групах підтримки з іншими підлітками, які переживають подібні проблеми, може допомогти зменшити відчуття ізоляції та сприяти соціалізації.

3. Реабілітація через творчість та фізичну активність. Залучення до мистецьких або фізичних активностей (малювання, музика, спорт) допомагає підліткам переробити травматичні переживання через активне вираження своїх емоцій.

Надамо практичні профілактичні рекомендації, які допоможуть запобігти або мінімізувати розвиток ПТСР у підлітків.

1. Забезпечення емоційної підтримки та розвитку стресостійкості.

Підлітки повинні мати доступ до психологічної допомоги, яка може включати когнітивно-поведінкову терапію, арттерапію, музикотерапію та інші методи для обробки травматичного досвіду.

Важливо навчати підлітків методам емоційної регуляції, таким як техніки глибокого дихання, медитація, релаксація. Це допоможе їм зменшити рівень тривожності та впоратися з емоційними навантаженнями.

Налагоджена комунікація з батьками та близькими людьми сприяє відчуттю підтримки та безпеки, що є ключовим для профілактики ПТСР. Сім'я може надавати стабільність і емоційну підтримку в періоди стресу.

2. Залучення до соціально-культурної діяльності.

Участь у творчих заходах, таких як театральні постановки, мистецькі майстер-класи або колективні проєкти, сприяє самовираженню та емоційній розрядці. Це дозволяє підліткам працювати з власними емоціями та знімати внутрішню напругу.

Використання мистецьких форм діяльності допомагає підліткам обробити свої емоції через несловесні засоби комунікації. Це ефективно при роботі з травматичним досвідом.

Спорт та інші фізичні заняття допомагають знижувати рівень стресу і підтримують емоційну стабільність. Танці, йога, командні ігри можуть сприяти покращенню психічного здоров'я підлітків.

3. Психоедукація та інформування.

Підлітки повинні бути інформовані про ПТСР, його симптоми та механізми розвитку. Важливо навчити їх розпізнавати ознаки стресу та звертатися за допомогою на ранніх етапах.

Організація тренінгів з управління стресом і розвитку психологічної гнучкості допоможе підліткам навчитися протистояти травматичним подіям.

Важливо інформувати дорослих про прояви ПТСР у підлітків, щоб вони могли вчасно виявити проблему і надати необхідну допомогу.

4. Соціальна адаптація та інтеграція.

Підлітки повинні відчувати безпеку в школі, вдома та в соціальному середовищі. Для цього важливо мінімізувати конфлікти, булінг та інші фактори, які можуть підвищити рівень стресу.

Важливо допомагати підліткам відновлювати та підтримувати соціальні контакти з однолітками, що сприятиме зниженню ізоляції та тривожності.

Залучення підлітків до волонтерських програм та соціально значущих проєктів допоможе їм відчути власну значущість та зміцнити почуття контролю над життям.

5. Співпраця з професійними спеціалістами.

Регулярна співпраця з професійними спеціалістами допоможе забезпечити комплексний підхід до профілактики ПТСР. Це може включати групову та індивідуальну роботу з підлітками.

Розробка та впровадження програм психосоціальної допомоги в школах, молодіжних центрах та інших закладах. Такі програми повинні бути орієнтовані на психологічну підтримку, зменшення стресу та адаптацію підлітків до нових умов життя.

6. Підтримка онлайн та дистанційна допомога.

Для підлітків, які можуть мати обмежений доступ до психологічної підтримки, важливо забезпечити можливість звернення до фахівців через онлайн-консультації або гарячі лінії. Це дозволить їм отримувати допомогу навіть у складних умовах.

Можна використовувати спеціальні мобільні додатки або веб-платформи, які допомагають підліткам самостійно працювати з емоціями та стресом через інтерактивні вправи.

Застосування цих рекомендацій може допомогти знизити ризик розвитку ПТСР у підлітків, підвищити їхню стресостійкість та сприяти емоційному благополуччю.

ВИСНОВКИ

Результати дослідження дають підстави для таких висновків:

1. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив встановити, що підлітковий вік є періодом інтенсивних змін, які зачіпають як психологічні, так і фізіологічні аспекти розвитку особистості. У цей час формуються світогляд, соціальна ідентичність та емоційно-ціннісні орієнтири. Травматичні події, особливо такі, як війна, накладають значні психологічні навантаження на підлітка, оскільки він не має ще достатніх ресурсів для повноцінної адаптації до стресових ситуацій. Психологічно підлітки переживають внутрішній конфлікт між пошуком незалежності та потребою в підтримці з боку дорослих, що ускладнює їхню реакцію на стрес.

Фізіологічні зміни, що відбуваються в організмі підлітків, можуть також посилювати їхню вразливість до стресу. Гормональні зрушення, зростання тіла та емоційна нестабільність створюють ґрунт для підвищеної тривожності та схильності до емоційних розладів. Травматичні події, пов’язані з війною, впливають на розвиток цих процесів, посилюючи відчуття беззахисності, страху та втрати контролю над власним життям. У результаті, підлітки можуть проявляти поведінкові розлади, соціальну ізоляцію або агресивні реакції на зовнішні подразники..

2. Встановлено, що посттравматичний розлад у підлітків має ряд характерних проявів, що можуть ускладнити процес соціалізації та адаптації до нормального життя після війни. Підлітки, які зазнали впливу травматичних подій, можуть постійно відчувати страх, невпевненість, порушення сну, що перешкоджає нормальному функціонуванню їхньої психіки. Емоційний стан підлітків у таких ситуаціях характеризується частими перепадами настрою, тривожними атаками, виникненням депресивних настроїв та проявами агресивної поведінки, що може бути спрямована як на себе, так і на інших.

Посттравматичний розлад у підлітків також може проявлятися у формі психосоматичних порушень, таких як головний біль, розлади травлення або порушення апетиту. Уникання ситуацій, які нагадують про травму, є частим захисним механізмом, але водночас це може обмежувати соціальні контакти підлітків і заважати їхньому навчальному процесу. Постійне відчуття небезпеки та загрози знижує здатність підлітків до адекватного реагування на зовнішні події, що ще більше погіршує їхній психічний стан і ускладнює реабілітацію після травми.

3. Зазначено, що соціально-культурна діяльність соціального педагога є ключовим інструментом у реабілітації підлітків, які зазнали травматичних переживань під час війни. Головна мета цієї діяльності полягає в інтеграції підлітків до соціального середовища через організацію культурних, освітніх та творчих заходів, що сприяють відновленню їхнього емоційного стану. Структура соціально-культурної діяльності базується на індивідуальному підході до кожного підлітка, враховуючи його психологічні та фізіологічні особливості, а також ступінь травматизації.

До ключових аспектів цієї діяльності відноситься залучення підлітків до групових активностей, що допомагає формувати почуття спільності та взаємної підтримки. Такі заходи можуть включати мистецькі та спортивні ініціативи, які сприяють розвитку творчих здібностей і допомагають зняти психологічну напругу. Соціальний педагог також здійснює моніторинг емоційного стану підлітків, вчасно надаючи психологічну допомогу та залучаючи спеціалістів для роботи з більш складними випадками..

4. З’ясовано, що одним з ключових напрямків роботи соціального педагога є профілактика посттравматичного стресового розладу у підлітків. Профілактичні заходи включають виявлення ранніх ознак травматичних переживань та організацію підтримуючих програм, які допомагають запобігти розвитку ПТСР. Соціальний педагог виконує роль посередника між підлітками та їхнім соціальним середовищем, забезпечуючи доступ до психотерапевтичних послуг та залучаючи підлітків до терапевтичних груп.

Іншим важливим напрямком є просвітницька діяльність, яка спрямована на інформування підлітків про емоційні наслідки травматичних подій та навчання їхнім методам саморегуляції. Використання інтерактивних методів навчання, таких як тренінги, обговорення та ігри, допомагає підліткам краще розуміти свої емоції та реагувати на них конструктивно. Важливу роль відіграють також індивідуальні консультації, що дозволяють розробити персоналізовані стратегії подолання стресу..

5. Розроблено рекомендації щодо запобігання, профілактики розвитку посттравматичного розладу у підлітків у яких зазначається, що для ефективного запобігання розвитку ПТСР у підлітків необхідно забезпечити систематичну підтримку як з боку родини, так і з боку соціальних педагогів та психологів. Важливо створити безпечне, стабільне та емоційно підтримуюче середовище, в якому підлітки відчуватимуть себе захищеними. Першочерговим завданням є підвищення рівня обізнаності про стресові розлади та навчання підлітків методам саморегуляції, таким як техніки дихання, медитація, фізична активність.

Крім того, залучення підлітків до творчої діяльності та соціально корисних проєктів може допомогти їм відволіктися від травматичних переживань і знайти нові позитивні аспекти життя. Соціальні педагоги також мають стимулювати соціальну активність підлітків, допомагати їм розвивати навички спілкування та підтримувати інтеграцію до суспільного життя. Інклюзивні освітні програми та групові заняття створюють умови для соціалізації та емоційної стабілізації, що є необхідним для профілактики ПТСР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вінс В. А., Суворова А. Г. Можливості профілактики та корекції посттравматичного стресового розладу у дорослих. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Психологія*. 2023. № 4. С. 10-13. URL: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/246/329.
2. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності : монографія. Луганськ : вид-во «Ноулідж», 2013. 175 с.
3. Життєві кризи особистості / за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань. Київ : Дніпро, 1998. 240 с.
4. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 105-109. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732806/1/457-Текст%20статті-1291-1-10-20221109.pdf.
5. Завацька Л. Соціально-психологічний супровід дітей та підлітків, які постраждали внаслідок воєнних дій. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2022. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27185/1/Zavac.pdf.
6. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
7. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ, Ніжин : Лисенко М.М., 2023. 221 с.
8. Капська А. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник. Київ : УДЦССМ, 2001. 220 с.
9. Капська А., Безпалько О., Вайнола Р. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи. Модульний курс дистанційного навчання. Київ : Просвіта, 2004. 129 с.
10. Караман О. Педагогічні методи в соціальній роботі. *Соціальна педагогіка : теорія і практика*. 2005. № 2. С. 26.

11. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 158 с.
12. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 22 с.
13. Козирєв М. П. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 352 с.
14. Куліш О. В., Сірик І. В. Особливості прояву посттравматичного стресового розладу у підлітків із внутрішньо переміщених осіб. *Габітус*. 2023. Вип. 46. С. 261-266.
15. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 128 с.
16. Лисянська Т. М. Педагогічна психологія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. 366 с.
17. Лічко А. Є. Типи акцентуацій характеру та психопатій у підлітків. Київ : ЕКСМО – Прес, 1999. 416 с.
18. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
19. Марціновська І. П. Корекція посттравматичного стресового розладу у дітей із зони військового конфлікту, які мають психофізичні порушення : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2020. 311 с.
20. Матвійчук О. С. Психокорекційний тренінг як засіб профілактики деваіантної поведінки підлітків (фрагмент). *Практична психологія та соціальна робота*. 1997. № 8. С. 23-26.
21. Михайлов Б. В., Чугунов В. В., Курило В. О., Саржевський С. Н. Посттравматичні стресові розлади : навч. посіб. Харків : ХМАПО, 2014. 223 с.
22. Михайлова О. І. Стрес та посттравматичний стресовий розлад у психологічних дослідженнях : хрестоматія. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 249 с.

23. Міщенко Т. А. Соціально-психологічний тренінг з формування вмінь саморегуляції емоцій у старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 8. С. 9-12.
24. Мокія-Сербіна С., Заболотня Н., Мавропуло М. Посттравматичний стресовий розлад у дітей: раннє розпізнавання та координація надання медичної допомоги в умовах воєнного часу. *Modern Pediatrics*. 2023 № 4. С. 91-98. URL: http://mpu.med-expert.com.ua/article/view/285709/279830.
25. Найкращі практики роботи з підлітками : метод. посіб. / уклад. І. О. Нерубаєва, А. П. Павловський, А. В. Шебардіна. Київ : [б.в.], 2020. 180 с. URL: https://afew.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/The-best-work-practices-with-teenagers_web.pdf.
26. Напрєєнко О. К., Марценковський Д. І. Депресії при посттравматичному стресовому розладі у дітей та підлітків. *НейроNews*. URL: http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/317/1/nn19_2_20-28_be5f7f69f2ad3e09ff7b39187e3c7d7e.pdf.
27. Павленко О. В. Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики ризикової поведінки підлітків засобами дозвіллєвої діяльності. *Актуальні проблеми соціально-педагогічних досліджень* : матеріали всеук. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Харків, 17 трав. 2016 р.). Харків, 2016. С. 53-57. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ 5abc82aa-5c34-46e2-9bf3-886dd5775fae/content.
28. Подмазін С. І. Роль установки у формуванні та прояві акцентуйованих характеристик характеру у підлітків. Київ : Вища школа, 1994. 123 с.
29. Подмазін С. І., Сібіль О. І. Як допомогти підлітку із «важким» характером. Київ : НПЦ Перспектива, 1996. 160 с.
30. Пост-травматичний стресовий розлад : дорослі, діти та родини в ситуації війни / заг. ред. : І. Маноха, Г. Собчук. Варшава – Київ : ПАН – Гнозис, 2017. 526 с.
31. Профілактика деструктивної поведінки підлітків / за ред. Т. Журавель,

Ю. Удовенко. Київ : Вид-во ФО-П Буря О.Д., 2022. 144 с.

32. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти : метод. посіб. / упоряд. : Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.
33. Психологічні особливості прояву ПТСР у підлітків, які зазнали впливу війни : метод. посіб. / упоряд. В. І. Синьоок. Чорнобай : [б.в.], 2022. 45 с.
34. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці : навч. посіб. / Н. О. Гончарова, та ін. Полтава : Астрая, 2018. 342 с.
35. Соціальна педагогіка : підруч. / за ред. А. Й. Капської. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 367 с.
36. Соціальна робота в закладах освіти : метод. реком. до вивчення навч. дисципліни / укл. : С. Андрійчук, Т. Равлюк. Чернівці : [б.в.], 2021. 33 с.
37. Столяренко О. Б. Психологія особистості. навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
38. Суятинова К. Особливості посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Педагогіка. Психологія.* 2024. № 1. URL: https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/159.
39. Технології профілактично-корекційної роботи / за заг. ред. А. Капської. Київ : Либідь, 2001. 372 с.
40. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : монографія / З. Г. Кісарчук та ін. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с.
41. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій : навч. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.
42. Філіппов М. М. Психофізіологія людини. Київ : Наукова думка, 2003. 136 с.
43. Фурманов А. Дезадаптованість дітей. Психодіагностичний аспект. *Психолог*. 2002. № 4. С.13-15.
44. Харченко В., Шугай М. Психологічна діагностика та корекція посттравматичного стресового розладу особистості : метод. посіб. Острог :

Острозька академія, 2015. 160 с.

45. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціальна педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. Ч. 1. 383 с.
46. Чубук Р. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2013. 348 с.
47. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
48. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В., Беженська А. А. Вікові особливості психоемоційного стану підлітків в умовах війни. *Габітус*. 2023. Вип. 55. С. 67-71. URL: http://habitus.od.ua/journals/2023/55-2023/11.pdf.