

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділення психології та спеціальної педагогіки

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА

Збірник матеріалів наукових доповідей

**ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОСТЮКІВСЬКІ ЧИТАННЯ»,
ПРИСВЯЧЕНОЇ 125-РІЧЧЮ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ
ГРИГОРІЯ СИЛОВИЧА КОСТЮКА**

23 квітня 2025 року



Київ-2025

SnapEdit

Всеукраїнська наукова конференція «Костюківські читання», присвячена 125-річчю від дня народження Григорія Силевича Костюка: збірник матеріалів наукових доповідей (м. Київ, 23 квітня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. _649 с.

ISBN 978-617-7745-71-5

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Панок В.Г.**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, в.о. академіка-секретаря Відділення психології та спеціальної педагогіки НАПН України; **Кокун О.М.**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Чепелєва Н.В.**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Карамушка Л.М.**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Музика О.Л.**, кандидат психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Шатирко Л.О.**, старший науковий співробітник, Почесний доктор психологічних наук Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Слободяник Н.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Терещенко Л.А.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Чудакова О.М.**, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Мойзріст О.М.**, молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Видання містить матеріали наукових доповідей, представлених на Всеукраїнській науковій конференції «Костюківські читання», присвяченій 125-річчю від дня народження видатного українського вченого Григорія Силевича Костюка. Учасники конференції розглянули широкий спектр питань, пов'язаних із науковою спадщиною Г.С. Костюка, розвитком сучасної психологічної науки в Україні, актуальними проблемами загальної, вікової, педагогічної, практичної психології, методологічними й історичними аспектами психологічних досліджень. Наголошено на значенні ідей Г.С. Костюка для становлення національної психологічної школи та їх впливі на сучасні наукові й освітні практики. У межах конференції було висвітлено такі ключові напрямки: постать Г.С. Костюка, як видатного психолога сучасності, його визначальний внесок у розвиток української психологічної науки; проблеми навчання та розвитку особистості крізь призму наукових ідей вченого; психологічні виміри сучасного українського суспільства, актуальні виклики, проблеми та перспективи розвитку в умовах суспільних трансформацій; ресурсні можливості психологічного супроводу освітніх процесів в екстремальних обставинах воєнного часу. Збірник адресовано науковцям, викладачам, аспірантам, психологам-практикам, педагогам, а також усім, хто цікавиться розвитком психологічної науки в Україні.

Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладеного матеріалу, правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ISBN 978-617-7745-71-5

© Автори статей, 2025

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025

Зміст

Contents

СЕКЦІЯ 1 ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА

Бартош Святослав Богданович Ідеї Г.С. Костюка про роль активності суб'єкта в розвитку особистості та їх застосування у формуванні професійних якостей учасників судового процесу <i>Bartosh Sviatoslav B., G.S. Kostyuk's ideas about the role of the subject's activity in the development of personality and their application in the formation of professional qualities of participants in the judicial process</i>	15
Бондаренко Олександр Федорович Постать Г.С. Костюка на тлі епохи <i>Bondarenko Oleksandr F. The Figure of G. Kostiuk against the Backdrop of the Era</i>	22
Гулько Юлія Анатоліївна Засади сучасної нейропсихологічної корекції у світлі ідей Г.С. Костюка <i>Hulko Yuliia A., Principles of modern neuropsychological correction in the light of G.S. Kostiuk methodology</i>	28
Гуменюк Галина Вадимівна «Саморух» через подолання особистісних меж: інтерпретація ідей Г.С. Костюка <i>Humeniuk Halyna V., «Self-Movement» Through Overcoming Personal Boundaries: An Interpretation of H.S. Kostiuk's Ideas</i>	35
Гурковська Тетяна Леонідівна Дослідження психологічної стійкості дошкільників крізь призму поглядів близьких дорослих <i>Hurkovska Tetiana L., Research on the psychological stability of preschoolers through the prism of the views of close adults</i>	40
Зарецька Ольга Олександрівна Костюківський дискурс: постать вченого через наративи сучасників <i>Zaretska Olga O., Kostiuk's discourse: the figure of the scientist through the narratives of his contemporaries</i>	46
Зубіашвілі Ірина Костянтинівна, Мельничук Тетяна Іванівна Наукова спадщина Г.С. Костюка як основа психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді в умовах економічного відродження України <i>Zubiashvily Iryna K., Melnychuk Tatiana I., G.S. Kostiuk's Scientific Heritage as a Basis for Psychological Support of the Development of Youth Entrepreneurial Competence in the Context of Ukraine's Economic Revival</i>	51
Лавренко Ольга Василівна Розвиток підприємницької компетентності особистості в світлі ідей Г.С. Костюка	59

<i>Lavrenko Olga V., Development of entrepreneurial competence of the individual in the light of the ideas of G.S. Kostyuk</i>	
Литвинчук Леся Михайлівна Педагогічні концепції та система освіти в Україні: теоретичні засади та практичне значення <i>Lytvynchuk Lesia M., Pedagogical Concepts and the Education System in Ukraine: Theoretical Foundations and Practical Implications</i>	66
Максименко Сергій Дмитрович Ресурсні можливості психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу: взаємодія з технологіями та кліповим мисленням <i>Maksymenko Sergiy D., Resource capabilities of psychological support of the organization of educational processes in extreme conditions of wartime: interaction with technologies and clip thinking</i>	68
Мар'яненко Ліана Василівна, Пушкарська Леся Павлівна Костюк Г.С. про особистісно орієнтоване навчання як розвивальне навчання учнів <i>Maryanenko Liana V., Pushkarska Lesya P., Kostyuk G.S. about personality-oriented learning as a developmental learning of students</i>	74
Маслюк Андрій Миколайович Наукова спадщина академіка Г. Костюка <i>Masliuk Andrii M., Scientific heritage of academician G. Kostyuk</i>	86
Медінцев Владислав Олександрович Духовний зміст раціогуманістичної методології формування мілітарної ідентичності <i>Medintsev Vladislav O., The spiritual content of the rational-humanistic methodology of military identity formation</i>	91
Моляко Валентин Олексійович Г.С. Костюк – феномен Людини <i>Moliako Valentin O., H. S. Kostyuk - phenomenon of a Human</i>	99
Музика Олександр Леонідович Співвідношення здібностей і обдарованості в науковій спадщині Г.С. Костюка <i>Muzyka Oleksandr L., The relationship between abilities and giftedness in the scientific heritage of G.S. Kostyuk</i>	107
Павлик Наталія Василівна Детермінанти продуктивного особистісного розвитку <i>Pavlyk Natalia V., Determinants of productive personal development</i>	114
Скулиш Наталія Євгенівна Акуальність ідей Г.С. Костюка в становленні та розвитку української психологічної науки в поєднанні з сучасними тенденціями <i>Skulysh Nataliia Ye., The Authenticity of G.S. Kostyuk's ideas in the formation and development of Ukrainian psychological science in comparison with modern trends</i>	122
Соловйова Людмила Іванівна Структурні компоненти психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку	129

<i>Soloviova Liudmyla I., Structural components of psychological stability of an older preschool child</i>	
Третяк Тетяна Миколаївна Прояви творчого мислення при розв'язуванні учнями задач <i>Tretiak Tetiana M., Manifestations of creative thinking when solving problems by students</i>	137
Туриніна Олена Леонтіївна Реалізація ідей Г.С. Костюка в психологічній та педагогічній науках <i>Turynina Olena L., Implementation of the ideas of G.S. Kostyuk in psychological and pedagogical sciences</i>	145
Федько Вікторія Володимирівна Наукові ідеї Г.С. Костюка як основа психолого-педагогічної експертизи у системі освіти <i>Fedko Victoria V., Scientific Ideas of H.S. Kostyuk as a Basis for Psychological and Pedagogical Expertise in the Education System</i>	150
Хоптій Анастасія Григорівна Г.С. Костюк: видатний психолог і його вплив на розвиток української психологічної науки <i>Khoptii Anastasiia G., G.S. Kostyuk: an outstanding psychologist and his influence on the development of ukrainian psychological science</i>	159
Хохліна Олена Петрівна Поняття розвитку в системі психологічних знань <i>Khokhlina Olena P., The concept of development in the system of psychological knowledge</i>	162
Чепелєва Наталя Василівна, Смульсон Марина Лазарівна Наукова спадщина Г.С. Костюка в контексті сучасної психології <i>Chepeleva Natalia V., Smulson Maryna L., The scientific legacy of G.S. Kostyuk in the context of modern psychology</i>	169
Чудакова Олена Миколаївна Формування креативності у процесі розумового розвитку дитини <i>Chudakova Olena M., Formation of creativity in the process of child's mental development</i>	176
Шатирко Лариса Олексіївна Методологічний потенціал ідей Г.С. Костюка в становленні предметно- проблемного поля психології навчання <i>Shatyryko Larysa O., Methodological Potential of H.S. Kostyuk's Ideas in the Formation of the Subject-Problem Field of Learning Psychology</i>	187
Шевцов Андрій Гаррієвич Психолого-філософські питання сучасної методології штучного інтелекту і теорія особистості у працях Г.С. Костюка <i>Shevtsov Andrii G., Psychological and philosophical issues of the modern methodology of artificial intelligence and the theory of personality in the research of G.S. Kostyuk</i>	196

СЕКЦІЯ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО
СУСПІЛЬСТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Байер Ольга Миколаївна Позитивний образ-Я дошкільника як чинник розвитку саморегуляції <i>Bayer Olga M., Positive self-image of a preschooler as a factor in the development of self-regulation</i>	205
Баранов Владислав Олександрович Еко-тривога та проекологічна поведінка як індикатори еко-профілів в Україні <i>Baranov Vladyslav O., Eco-anxiety and pro-environmental behavior as indicators of eco-profiles in Ukraine</i>	211
Ваганова Наталія Аркадіївна Дослідження творчих розумових процесів у старшому дошкільному віці	218
Володарська Наталія Дмитрівна Відновлення внутрішньої ресурсності особистості - основа психологічної допомоги <i>Volodarska Natalia D. Restoring the inner resources of the individual is the basis of psychological assistance</i>	225
Гудінова Ірина Леонідівна Сучасні смислові домінанти маркери подій в волонтерському русі <i>Gudinova Iryna L., Modern semantic dominants as markers of events in the volunteer movement</i>	233
Гурова Ольга Вадимівна Психологічні ресурси освітніх матеріалів сучасного інформаційно-комунікативного середовища в екстремальних умовах воєнного часу <i>Gurova Olga V., Psychological resources of educational materials of the modern information and communication environment in extreme conditions of wartime</i>	238
Гуцол Кирило Віталійович CHATGPT як ресурс психологічної допомоги українцям під час війни <i>Hutsol Kyrylo V., ChatGPT as a Psychological Support Resource for Ukrainians During Wartime</i>	243
Добреля Юлія Володимирівна, Столярчук Олеся Анатоліївна Психологічний супровід дітей з інвалідністю <i>Dobrelia Yuliya V., Stoliarchuk Olesia A. Psychological support for children with disabilities</i>	250
Довбня Сергій Юрійович Копінг-стратегії – сталі моделі подолання стресу в працівників ІТ-компанії <i>Dovbnia Serhii Y., Coping Strategies – Stable Models of Stress Management in IT Company Employees</i>	255

Євченко Ірина Миколаївна Динаміка переважаючих емоцій українців упродовж повномасштабної війни <i>Yevchenko Iryna M., Dynamics of prevailing emotions of Ukrainians during a full-scale war</i>	259
Жарков Олександр Вікторович Психологічні особливості молоді з інвалідністю <i>Zharkov Oleksandr V., Psychological features of youth with disabilities</i>	264
Зазимко Оксана Володимирівна, Шиловська Олена Миколаївна Психологічний капітал як чинник розвитку особистості: концептуальні витoki у працях Г.С. Костюка <i>Zazymko Oksana V., Shylovska Olena M., Psychological Capital as a Factor of Personality Development: Conceptual Origins in the Works of G.S. Kostiuk</i>	270
Зінченко Олександр Володимирович Соціальні аспекти розвитку суб'єктності під час війни <i>Zinchenko Oleksandr V., Social aspects of subjectness development during the war</i>	276
Зубковський Данило Георгійович Огляд та аналіз підходів до вивчення часової перспективи особистості <i>Zubkovskyi Danylo G., Review and analysis of approaches to the study of personal time perspective</i>	279
Карабаєва Ірина Іванівна Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку крізь призму особистісних якостей: терміносистема основних дефініцій <i>Karabaeva Iryna I., Psychological stability of a child of senior preschool age through the prism of personal qualities: terminology of basic definitions</i>	283
Коробка Лариса Миколаївна Система освіти як середовище дерусифікації та утвердження української національної ідентичності <i>Korobka Larysa M., The education system as an environment for de-Russification and the establishment of Ukrainian national identity</i>	290
Крапива Марія Сергіївна Особливості психопрофілактики стресу в умовах воєнного стану <i>Krapiyva Mariia S., Features of Stress Prevention in condition of war</i>	294
Криворука Єлизавета Вікторівна Особливості прояву образу фізичного я особистості раннього дорослого віку	298

<i>Kryvoruka Yelyzaveta V., Peculiarities of manifestation of the image of the physical self of the personality of early adulthood</i>	
Лагодзінський Віталій Володимирович Результати емпіричного дослідження визначення напрямів розвитку лідерських якостей військовослужбовців Збройних Сил України <i>Lahodzinskyi Vitalii V., Results of an Empirical Study of Identifying Areas for the Development of Leadership Qualities of the Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine</i>	301
Лоленко Катерина Михайлівна Дослідження складових комунікативного бренду психологів <i>Lolenko Kateryna M., Research on the components of the communicative brand of psychologists</i>	308
Малигін Олександр Павлович Вплив типів прив'язаності на розвиток сексуальних установок в юнацькому віці <i>Malyhin Oleksandr P., The influence of attachment types on the development of sexual attitudes in adolescence</i>	310
Мельник Ілля Володимирович Роль сім'ї та школи у подоланні стресу у дітей молодшого шкільного віку під час війни <i>Melnyk Illia V., The role of family and school in overcoming stress in primary school children during the war</i>	318
Мельник Оксана Іванівна Вплив мотиваційних чинників на освітньо-професійну активність студентів медичних коледжів <i>Melnyk Oksana I., The influence of motivational factors on the educational and professional activity of medical students</i>	321
Мещеряков Дмитро Сергійович, Депутат Валентина Василівна Можливості розвивально-підтримувального віртуального простору в підтримці цивільного населення <i>Meshcheriakov Dmytro S., Deputat Valentyna V., The possibilities of a developmental and supportive virtual space in supporting the civilian population</i>	326
Мойзріст Олена Михайлівна Психологія здоров'я і здоров'язберігаючі освітні технології у сучасному освітньому просторі <i>Moizrist Olena M., Health psychology and health-preserving educational technologies in the modern educational space</i>	329
Назар Максим Миколайович До питання актуальності розробки підтримувально-розвивальних чат-ботів	339

<i>Nazar Maksym M., Towards the relevance of creating supportive and developmental chatbots</i>	
Омельченко Яніна Миколаївна Типові симптоми психотравми у дітей вимушено переміщених осіб в умовах війни <i>Omelchenko Yanina M., Typical symptoms of trauma in children of forcibly displaced persons in wartime</i>	374
Оржешко Дмитро Валерійович Мілітарне самоприйняття курсантів крізь призму генетичної психології <i>Orzheshko Dmytro V., Military self-acceptance of cadets through the prism of genetic psychology</i>	352
Павленко Ганна Володимирівна Молодь у пошуку сенсів: психологічні аспекти самовизначення в умовах невизначеності <i>Pavlenko Hanna V., Youth in Search of Meaning: Psychological Aspects of Self-Determination in Conditions of Uncertainty</i>	355
Павленко Оксана Володимирівна Екологічність використання психологічного супроводу як технології психологічної роботи із втратою <i>Pavlenko Oksana V., Ecological use of psychological support as a technology of psychological work with loss</i>	359
Пастушенко Валентина Семенівна Друковані підручники в епоху цифрових технологій: когнітивні та фізіологічні аспекти сприйняття <i>Pastushenko Valentyna S., Printed Textbooks in the Age of Digital Technologies: Cognitive and Physiological Aspects of Perception</i>	367
Петренко Ірина Володимирівна Партнерська взаємодія як соціально-психологічна умова демократизації освіти <i>Petrenko Iryna V., Partnership Interaction as a Socio-Psychological Condition for the Democratization of Education</i>	370
Рудницька Світлана Юріївна Особливості розвитку життєвої компетентності Homo Zwischens в контексті війни <i>Rudnytska Svitlana Yu., Characteristics of Homo Zwischens' Life Competence Development in the Context of War</i>	373
Скальська Людмила Олександрівна Ресурсний потенціал психологічного супроводу освітніх процесів в умовах воєнного часу в Україні <i>Skalska Lyudmila O., Resource potential of psychological support of educational processes in wartime conditions in Ukraine</i>	381

Старков Денис Юрійович Можливості використання категорії суб'єктності в психологічному консультуванні та психотерапії <i>Starkov Denys Yu., Possibilities of using the Category of Subjectness in Psychological Counseling and Psychotherapy</i>	385
Терещенко Алла Олегівна Інноваційні методи діагностики, лікування та психологічної допомоги в клінічній медицині: перспективи та виклики майбутнього <i>Tereshchenko Alla O., Innovative methods of diagnostics, treatment and psychological care in clinical medicine: prospects and challenges of the future</i>	390
Терещенко Кіра Володимирівна Підтримка суб'єктивного благополуччя особистості в умовах невизначеності <i>Tereshchenko Kira V., Promotion of the subjective well-being of the individual in conditions of uncertainty</i>	394
Ткачишина Оксана Романівна Віртуальна реальність: виклики та перспективи <i>Tkachyshyna Oksana R., Virtual reality: challenges and prospects</i>	398
Федорчук Олена Іванівна Роль сім'ї у формуванні психологічної стійкості дитини в умовах війни <i>Fedorchuk Olena I., The role of the family in the formation of the psychological stability of the child in the conditions of war</i>	404
Федько Світлана Леонідівна Культуродоцільні основи психологічної допомоги: український контекст <i>Fedko Svitlana L., Culturally Appropriate Foundations of Psychological Assistance: The Ukrainian Context</i>	413
Фроленкова Олена Миколаївна Особливості подолання травми військовослужбовцями під час російсько-української війни <i>Frolenkova Olena M., Peculiarities of overcoming trauma by servicemen during the Russian-Ukrainian war</i>	417
Хорошун Катерина Юріївна К-пор фендоми як простір соціальної підтримки для української молоді: виклики та перспективи <i>Khoroshun Kateryna Y., K-pop fandoms as a space for social support for ukrainian youth: challenges and perspectives</i>	421
Цюрик Юлія Володимирівна Психологічні особливості образу війни у дітей молодшого шкільного віку в сім'ях військовослужбовців та цивільних <i>Tsiuryk Yuliia V., Psychological features of the image of war among primary school children in military and civilian families</i>	425

Черненко Галина Федорівна Основні напрями психотерапії у лікуванні онкохворих жінок <i>Chernenko Halyna F., The main directions of psychotherapy in the treatment of women with cancer</i>	430
Швалб Юрій Михайлович, Вернік Олексій Леонідович, Варава Людмила Анатоліївна, Кирпенко Тетяна Михайлівна, Кирпенко Тетяна Михайлівна, Павленко Оксана Володимирівна Проблема екологічності особистісних стратегій життєдіяльності <i>Shwalb Yuriy M., Vernik Olexey L., Varava Lyudmila A., Kyrpenko Tatyana M., Pavlenko Oksana V. The Problem of Environmental Friendliness of Personal Strategies of Life Activity</i>	439
Шепельова Марія Володимирівна Художня творчість як ресурс психоемоційного благополуччя молоді в умовах стресу та соціального напруження <i>Shepelova Mariia V., Artistic creation as a resource for the psycho-emotional well-being of youth in conditions of stress and social tension</i>	444

СЕКЦІЯ 3

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Бахмутова Лариса Миколаївна Теоретико-методологічне підґрунтя створення інклюзивного середовища в Україні <i>Bakhmutova Larysa M., Theoretical and methodological basis for creating an inclusive environment in Ukraine</i>	448
Бойко Світлана Тихонівна Адаптаційні ресурси учасників освітнього процесу для подолання негативних психологічних наслідків інформаційного стресу під час війни <i>Boiko Svetlana T. Adaptation resources of participants of the educational process to overcome negative psychological consequences of information stress during war</i>	456
Бучма Вікторія Володимирівна Соціальна компетентність як адаптаційний ресурс особистості підлітка в умовах війни <i>Buchma Victoria V. Social Competence as an Adolescent's Adaptive Resource in the Context of War</i>	464
Гапоненко Лариса Олександрівна Конструктивна та деструктивна рефлексія: їх вплив на пізнавальну активність суб'єкта навчання <i>Haronenko Larysa A. Constructive and destructive reflection: their influence on the cognitive activity of the learning subject</i>	468

Гнатюк Ольга Владиславівна Особливості психологічного супроводу освітнього процесу в початковій школі в екстремальних умовах воєнного часу <i>Hnatiuk Olga V. Peculiarities of psychological support of the educational process in primary school in extreme conditions of wartime</i>	474
Грись Антоніна Михайлівна, Максимова Наталія Юріївна Психологічні особливості профілактики девіантної поведінки в умовах війни <i>Hrys Antonina M., Maksimova Nataliya Y., Psychological features of prevention of deviant behavior in war conditions</i>	482
Губер Ніна Сергіївна Оптимізація навчального процесу через мікронавчання: зниження когнітивного навантаження та підвищення мотивації <i>Huber Nina S., Optimizing the Learning Process Through Microlearning: Reducing Cognitive Load and Enhancing Motivation</i>	484
Зливков Валерій Лаврентійович Мілітарна ідентичність та мілітарна самофективність педагогів: концептуалізація понять <i>Zlyvkov Valeriy L., Military identity and military self-efficacy of teachers: conceptualization of concepts</i>	489
Карамушка Людмила Миколаївна, Креденцер Оксана Валеріївна, Терещенко Кіра Володимирівна Характеристики роботи як організаційно-психологічні ресурси забезпечення суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу <i>Karamushka Liudmyla M., Kredentser Oksana V., Tereshchenko Kira V., Job characteristics as organizational and psychological resources for ensuring the subjective well-being of educational personnel</i>	494
Кесьян Тетяна Валентинівна Психологічні аспекти змісту та форми сучасних навчальних матеріалів у контексті ресурсних можливостей організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу <i>Kesian Tetiana V., Psychological Aspects of the Content and Form of Modern Educational Materials in the Context of Resource Opportunities for Organising Educational Processes in Extreme Wartime Conditions</i>	498
Клименко Наталія Геннадіївна Суб'єктивне економічне благополуччя під час війни <i>Klymenko Nataliia G., Subjective economic well-being during the war</i>	504
Кокурн Олег Матвійович Особистісні ресурси стресостійкості та посттравматичного зростання українців під час війни	508

<i>Kokun Oleg M., Personal resources for stress resistance and posttraumatic growth of Ukrainians during the war</i>	
Корніяка Ольга Миколаївна Можливості саморозвитку професійної життєстійкості викладача <i>Korniyaka Olga M., Possibilities for Self-Development of University Teacher's Professional Hardiness</i>	517
Косар Анатолій Антонович Стрес і тривожність серед здобувачів освіти та викладачів в умовах інноваційних освітніх практик: психологічні рекомендації <i>Kosar Anatolii A., Stress and anxiety among students and teachers in the context of innovative educational practices: psychological recommendations</i>	525
Лагодзінська Валентина Іванівна Дизайн тренінгу «креативний потенціал персоналу освітніх організацій як детермінанта забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни» <i>Lahodzinska Valentyna I., Training design «The creative potential of educational organization personnel as a determinant of ensuring their mental health and well-being in wartime»</i>	529
Лехман Олексій Олексійович Дитяча тривожність: причини, прояви та шляхи подолання <i>Lekhman Alexey A., Childhood anxiety causes of manifestation and ways to overcome</i>	539
Лукомська Світлана Олексіївна Мілітарна ідентичність у контексті психологічного благополуччя підлітків <i>Lukomska Svitlana O., Military identity in the context of adolescent psychological well-being</i>	541
Молочко Ярослав Анатолійович Роль нарцисичного симптомокомплексу у подоланні бойового стресу та психологічних травм <i>Molochko Yaroslav A., The Role of the Narcissistic Symptom Complex in Overcoming Combat Stress and Psychological Trauma</i>	546
Невмержицький Володимир Максимович Порівняльний аналіз критеріїв оцінювання шкільних підручників <i>Nevmerzhytskyi Volodymyr M., Comparative analysis of school textbook evaluation criteria</i>	551
Никончук Наталія Олександрівна Розвиток здібностей молодших школярів та підлітків засобами усної народної творчості	557

<i>Nykonchuk Nataliya O., Developing the abilities of primary schoolchildren and teenagers through oral folklore</i>	
Олінковська Тетяна Анатоліївна Особливості впливу дистанційного навчання студентів медичних коледжів на майбутню якість кваліфікації: філософсько-аналітичний аспект <i>Olinkovska Tetiana A., The impact of distance learning for medical students on the future quality of qualification: philosophical and analytical aspect</i>	564
Парфенюк Олена Михайлівна Вплив війни в Україні на особливості роботи фахівців допомагаючих професій <i>Parfeniuk Olena M., The impact of the war in Ukraine on the specifics of the work of helping professionals</i>	568
Піроженко Тамара Олександрівна Здійснення ідеї дитиноцентризму в наукових дослідженнях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <i>Pirozhenko Tamara O., Implementation of the idea of child-centredness in the scientific research of the laboratory of preschool psychology of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine</i>	571
Пророк Наталія Василівна, Чекстере Оксана Юріївна Специфіка надання психологічної допомоги в закладах загальної середньої освіти в умовах війни. <i>Prorok Natalia V., Chekstere Oksana Y., Specifics of providing psychological assistance in secondary education institutions during wartime</i>	579
Слободяник Наталія Володимирівна Ресурсні можливості психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні персоналізації освіти дітей шкільного віку <i>Slobodianyuk Natalia V., Resource capabilities of psychological and pedagogical support in ensuring the personalization of education of school-age children</i>	587
Терещенко Людмила Анатоліївна Методи психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку в умовах війни <i>Tereshchenko Liudmyla A., Methods of psychological support for primary school children in war conditions</i>	595
Токарєва Людмила Дмитрівна Вектор психолого – педагогічного супроводу дошкільника в закладі дошкільної освіти в умовах війни <i>Tokarieva Lyudmila D., Vector of psychological and pedagogical support</i>	598

<i>of a preschooler in a preschool educational institution in wartime conditions</i>	
Хартман Олена Юріївна Психологічний супровід педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу <i>Khartman Olena Y., Psychological Support for a Preschool Teacher in Wartime Conditions</i>	605
Хватова Олена Григорівна Травмотерапія у шкільному середовищі: можливості застосування в умовах війни <i>Khvatova Olena G., Trauma therapy in the school environment: possibilities of application in war conditions</i>	609
Чиж Олександра Федорівна Креативність як ресурс особистісного та професійного зростання <i>Chyzh Oleksandra F., Creativity as a resource for personal and professional growth</i>	613

СЕКЦІЯ 1

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА

ІДЕЇ Г.С. КОСТЮКА ПРО РОЛЬ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧАСНИКІВ СУДОВОГО ПРОЦЕСУ

Бартош Святослав Богданович

Orcid ID 0009-0006-0171-965X

Актуальність. Наукова спадщина видатного українського психолога Григорія Силовича Костюка містить фундаментальні ідеї щодо ролі активності суб'єкта в розвитку особистості, які залишаються актуальними для сучасної психологічної науки та практики. Концептуальні положення Г.С. Костюка про самоактивність людини, її здатність до саморозвитку та самовизначення становлять міцну теоретичну основу для розуміння психологічних механізмів формування професійно важливих якостей фахівців у різних галузях діяльності. Особливої значущості це набуває у процесі дослідження психологічних умов конструктивізації професійної діяльності учасників судового процесу, зокрема адміністративного судочинства. Сучасна система правосуддя потребує фахівців, які не лише володіють необхідними юридичними знаннями, але й здатні до активного професійного саморозвитку, критичного мислення, емоційної саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження виступають праці Г.С. Костюка щодо психічного розвитку особистості, а також сучасні дослідження з проблем самодетермінації особистості (Л.З. Сердюк, О.М. Шамич), становлення внутрішнього світу людини (М.В. Папуча) та аналіз концепції психічного розвитку Г.С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності (М.Т. Дригус).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі ідей Г.С. Костюка про роль активності суб'єкта в розвитку особистості та обґрунтуванні можливостей їх застосування для формування професійних якостей учасників судового процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема активності особистості як суб'єкта власного розвитку займає центральне місце у науковій спадщині Г.С. Костюка. М.Т. Дригус, аналізуючи концепцію психічного розвитку вченого, підкреслює важливість внутрішньої активності особистості у її становленні. Дослідниця зазначає, що Г.С. Костюк створив оригінальну теорію психічного розвитку як саморуху особистості, яка акцентує не кількісні, а перш за все якісні зміни в її становленні [1, с. 145].

М.Т. Дригус наголошує, що у концепції Г.С. Костюка розвиток розглядається як процес, що саморухається, спонукуваний внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому [1, с. 146]. Важливим аспектом теорії Г.С. Костюка є розуміння діалектичної єдності зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості. Дослідниця, аналізуючи праці вченого, відзначає, що зовнішні і внутрішні умови розвитку є протилежностями, які не тільки взаємопов'язані, але й переходять одна в одну. Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що включається у подальшу детермінацію його розвитку [1, с. 146].

Аналізуючи внесок Г.С. Костюка у розвиток психологічної науки, М.Т. Дригус підкреслює, що вчений особливу увагу приділяв проблемі рушійних сил розвитку особистості. У його концепції рушійні сили розвитку розглядаються як система внутрішніх суперечностей, які виникають у процесі життєдіяльності особистості. Зокрема, він виокремлював такі суперечності:

- між потребами і можливостями їх задоволення;
- між новими потребами особистості й усталеними способами їх задоволення;
- між досягнутим рівнем розвитку і способом її життя;

- між очікуваннями з боку суспільства і реальною поведінкою особистості [1, с. 147].

У монографії «Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості» за редакцією Л.З. Сердюк аналізуються проблеми самодетермінації розвитку особистості крізь призму ідей вітчизняної психологічної науки, зокрема Г.С. Костюка. Автори зазначають, що у вітчизняній психології проблема самодетермінації розвитку особистості розглядалася в контексті таких понять як активність особистості, самоактивність, саморозвиток, саморегуляція та інших [2, с. 8].

Аналіз праць Л.З. Сердюк та О.М. Шамич показує, що самодетермінація особистості є важливим механізмом її самореалізації. Автори розглядають потребу в самодетермінації як потребу відчувати себе ініціатором власних дій, самостійно контролювати свою поведінку [3, с. 167]. Ця потреба є базовою для розвитку внутрішньої мотивації, яка характеризується спонуканням людини до активності через її суб'єктивний внутрішній інтерес до діяльності. Такі положення тісно перегукуються з ідеями Г.С. Костюка про активність суб'єкта у власному розвитку.

М.В. Папуча у своїй монографії «Внутрішній світ людини та його становлення» розвиває ідеї Г.С. Костюка, розглядаючи становлення внутрішнього світу людини як активний процес. Він аналізує положення Г.С. Костюка про взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов розвитку особистості, в процесі якого формується психічний склад особистості, що передбачає її активність, яка проявляється в діяльності [4, с. 59]. Автор підкреслює важливість ідей Г.С. Костюка про те, що розвиток особистості – це не пасивне пристосування до навколишнього середовища, а активне його засвоєння та перетворення.

Методика та організація дослідження. Дослідження базується на теоретичному аналізі наукових праць, присвячених проблемі активності суб'єкта в розвитку особистості, зокрема наукової спадщини Г.С. Костюка, а

також сучасних досліджень у цій галузі. Використано методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових даних.

Результати дослідження. Проаналізувавши ключові ідеї Г.С. Костюка про роль активності суб'єкта в розвитку особистості, можна визначити можливості їх застосування у формуванні професійних якостей учасників судового процесу.

Професійна діяльність учасників судового процесу (суддів, адвокатів, прокурорів, представників державних органів) характеризується високим рівнем відповідальності, необхідністю приймати рішення у складних ситуаціях, здатністю до ефективної комунікації та управління конфліктами. Для успішного виконання цих професійних функцій необхідні не лише юридичні знання, але й розвинені особистісні якості та компетенції, формування яких відбувається у процесі активного професійного саморозвитку.

Принцип активності суб'єкта, розроблений Г.С. Костюком, може бути застосований у розробці програм психологічного супроводу професійного становлення учасників судового процесу за такими напрямками:

1. Формування суб'єктної позиції фахівця у професійному розвитку. Згідно з ідеями Г.С. Костюка, особистість не просто продукт зовнішніх впливів, а активний суб'єкт власного розвитку. У контексті професійного становлення учасників судового процесу це означає необхідність розвитку у них здатності до рефлексії власної професійної діяльності, критичного аналізу своїх професійних досягнень та невдач, активного пошуку шляхів самовдосконалення.

2. Розвиток внутрішньої мотивації професійної діяльності. Л.З. Сердюк і О.М. Шамич розглядають внутрішню мотивацію як важливий компонент самодетермінації особистості, що забезпечує високу якість саморегуляції та сприяє вільному розвитку особистості [3, с. 169]. Для учасників судового процесу важливим є формування стійкої внутрішньої мотивації, яка ґрунтується на усвідомленні суспільної значущості їхньої

професійної діяльності, прагненні до справедливості, професійній самореалізації. Зовнішні стимули (матеріальне заохочення, кар'єрне зростання) також мають значення, проте саме внутрішня мотивація забезпечує стійкість професійної позиції в складних умовах діяльності.

3. Формування професійної самосвідомості. Для учасників судового процесу професійна самосвідомість передбачає чітке розуміння своєї професійної ролі, меж відповідальності, етичних принципів діяльності. Розвинена професійна самосвідомість допомагає фахівцям підтримувати необхідний рівень об'єктивності та неупередженості у процесі прийняття рішень, протидіяти професійним деформаціям.

4. Розвиток саморегуляції як механізму професійного саморозвитку. У монографії за редакцією Л.З. Сердюк саморегуляція розглядається як важливий компонент самодетермінації особистості, що передбачає уміння перемикати психічну діяльність у ситуаціях, які потребують активної перебудови навичок і звичок [2, с. 43]. Для учасників судового процесу саморегуляція є ключовою компетенцією, що дозволяє ефективно управляти своїми емоціями, зберігати працездатність в умовах стресу, протистояти спробам зовнішнього тиску.

5. Формування конструктивних стратегій подолання професійних труднощів. У професійній діяльності учасників судового процесу виникають різноманітні труднощі та протиріччя (конфлікт інтересів, етичні дилеми, професійне вигорання), подолання яких потребує розвинених копінг-стратегій. Формування конструктивних способів вирішення професійних проблем є важливим аспектом психологічного супроводу професійного становлення фахівців.

Конкретизуємо ці напрями на прикладі формування професійних якостей учасників адміністративного судового процесу. Адміністративне судочинство має свою специфіку, пов'язану з розглядом публічно-правових спорів, де однією зі сторін є орган державної влади або місцевого

самоврядування. Це створює особливі психологічні умови, в яких активність суб'єкта як принцип професійного розвитку набуває особливого значення.

Для суддів адміністративних судів ключовими професійними якостями є неупередженість, здатність до критичного аналізу аргументів сторін, стресостійкість. Формування цих якостей відбувається у процесі активного професійного саморозвитку, коли суддя усвідомлює свої професійні стереотипи, упередження та працює над їх подоланням. Ідеї Г.С. Костюка про внутрішні суперечності як рушійні сили розвитку можуть бути застосовані для розуміння механізмів професійного саморозвитку суддів. Зокрема, усвідомлення суперечності між професійним ідеалом та реальним рівнем професіоналізму може стати потужним стимулом для професійного саморозвитку.

Для адвокатів та представників сторін в адміністративному процесі важливими є комунікативні навички, здатність до аргументації, емоційна стійкість. Розвиток цих якостей також потребує активної суб'єктної позиції, коли фахівець аналізує результати своєї діяльності, шукає шляхи вдосконалення професійних навичок, експериментує з різними стратегіями комунікації та аргументації.

Особливе значення в адміністративному судочинстві має здатність до конструктивної взаємодії між різними учасниками процесу. Ідеї Г.С. Костюка про розвиток особистості у процесі соціальної взаємодії можуть бути застосовані для розробки програм психологічного супроводу, спрямованих на формування навичок ефективної комунікації, управління конфліктами, розвиток емпатії.

Проведене нами дослідження психологічних умов конструктивізації професійної діяльності учасників адміністративного судового процесу показало, що ключову роль відіграють такі чинники:

- суб'єктна позиція фахівця у професійному розвитку;
- розвинена професійна мотивація;
- здатність до саморегуляції та рефлексії;

- комунікативна компетентність;
- стресостійкість та здатність до управління конфліктами.

Ці чинники безпосередньо корелюють з ідеями Г.С. Костюка про роль активності суб'єкта в розвитку особистості, що підтверджує актуальність його теоретичних положень для розуміння психологічних механізмів професійного становлення фахівців.

Висновки. Теоретичний аналіз наукової спадщини Г.С. Костюка, представлений у працях сучасних дослідників, дозволив виділити ключові ідеї вченого про роль активності суб'єкта в розвитку особистості:

1. Особистість є активним суб'єктом власного розвитку, а не пасивним об'єктом зовнішніх впливів.
2. Розвиток особистості відбувається через діалектичну взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників, причому зовнішні впливи діють через внутрішні умови.
3. Суб'єктність передбачає здатність особистості до саморегуляції, самовизначення та свідомого керування власною діяльністю.
4. Внутрішні суперечності є рушійними силами розвитку особистості, а їх конструктивне вирішення потребує активної суб'єктної позиції.

Застосування цих ідей у формуванні професійних якостей учасників судового процесу дозволяє розробити ефективні програми психологічного супроводу професійного становлення фахівців, спрямовані на:

- розвиток суб'єктної позиції фахівця у професійному саморозвитку;
- формування внутрішньої професійної мотивації;
- розвиток професійної самосвідомості;
- формування навичок саморегуляції;
- розвиток конструктивних стратегій подолання професійних труднощів.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з розробкою конкретних методик і технологій формування професійних якостей учасників судового процесу на основі принципу активності суб'єкта, обґрунтованого Г.С. Костюком, та експериментальною перевіркою їх ефективності.

Список використаних джерел

1. Дригус М.Т. Концепція психічного розвитку Г.С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 21. С. 144-151.
2. Сердюк Л.З. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
3. Сердюк Л.З., Шамич О.М. Самодетермінація особистості як психологічна основа її самореалізації. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 13. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 164-173.
4. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення: монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.

ПОСТАТЬ Г.С. КОСТЮКА НА ТЛІ ЕПОХИ

Бондаренко Олександр Федорович

Orcid ID 0000-0002-9458-1787

Актуальність. Потреба молодого науковця у наставнику, у спілкуванні з авторитетним ученим актуальною залишається завжди. Тим більше, коли йдеться про представника цілої епохи в твоїй науці, яку, відверто кажучи, і являла, і являє собою постать Григорія Силивича Костюка. Зустріч не з кожною людиною залишає в тобі пам'ять на все життя. Для мене ж, далека, але дуже особиста розмова, з Григорієм Силивичем, зустріч з ним, що відбулася на моє прохання, у далекому 1976 році, восени, й досі пам'ятна, оскільки вона стала певною віхою у становленні мене саме як науковця у галузі психології. Так сталося, що мене взяв до себе в аспірантуру у 1975 році незабутній Іван Омелянович Синиця. Для мене, нещодавнього випускника

університету ім. Шевченка, це був дарунок долі. Мене з студентських років вабила до себе психолінгвістика. Я днював і ночував у бібліотеці університету, в академічній та парламентській бібліотеках, уважно читав і перечитував статі й книжки тих часів з психолінгвістики, породження мовлення, теорії мовленнєвої діяльності. Прізвища Н. Хомського, О. Мельчука, О. Леонтьєва для мене звучали як музика. Але чи то їхня складність, чи то кількість посилань на недоступні зарубіжні джерела залишала в мені осад незадоволеності. Я знов і знов перечитував тексти видань серії «Зарубіжна лінгвістика», і все більше відчував прірву між тим, що десь є справжня висока наука, а в доступних підручниках повторюються одні й ті ж банальності з 50-х, а то й 30-х років, і відчуття недоступності психологічного дослідження мовлення ставало все виразнішим. І це при тому, що я добре пам'ятав слова одного з визначних науковців того часу, який на VIII всесвітньому психологічному конгресі у 1966 році висловився так: «Психологія досі вивчала людину, що не говорить». Аж ось, зовсім випадково, на одному з книжкових прилавків я зустрічаю книгу «Психологія усного мовлення». Автор І.О. Синиця.

Мета статті. Поділитися особистими враженнями й міркуваннями про те, як постать і ставлення наукового світила до зеленого аспіранта освітлює йому шлях і дає насагу не розгубитися у буденних нетрях банальних складнощів та мінливих спокус. Безумовно, мемуари – не суворе документальне дослідження, але, на мою думку, й досі не вирішене фатальне питання: що більше допомагає людству: філігранний експеримент чи натхненна сповідь.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Я з великим інтересом перечитав спогади про Г.С. Костюка його рідних і колег у збірнику «Г. С. Костюк – особистість, вчений і громадянин» і спочатку подумав, що всі ці дорогі й близькі йому люди значно краще й детальніше змогли обрисувати постать Григорія Силевича, ніж міг би я. Вирішив відмовитися від стихійного поруху душі, спогадів, але на днях завітав у рідну мені лабораторію психології

навчання, пройшовши повз колишній кабінетик Івана Омеляновича Синиці, побачив його портрет у лабораторії, згадав, як він сказав тоді, влітку 1975 року: «Сашко, я візьму тебе до себе в аспірантуру. Пиши заяву».

Результати. Спогади знову заповнили мене. Згадалося, що перше питання, яке виникло в голові, коли я побачив книжку Івана Омеляновича, було: де його шукати? На той час я працював у відділі наукової інформації інституту гумових і латексних виробів при одному з воєнізованих заводів, винаймав куток у квартирі колишньої вчительки. І от одного вечора у неї з'явився новий квартирант, а у мене сусід по кімнаті, Іван. Ми познайомилися, він поцікавився, що я так уважно читаю, я показав. «Так це ж наш Іван Омелянович», – просто промовив Іван. «Як ваш?», – запитав я. «У нашому інституті працює», – відповів Іван. Виявляється, він був аспірантом інституту психології! Іван Гичан. Чуйний. Душевний. Наступного дня я вже ніс свою статтю «Про визначення мовної норми і мовних різновидів» у журналі «Мовознавство» в Інститут психології до Івана Омеляновича. Головна ідея статті, підкріплена теоретичним аналізом, численними прикладами, полягала в тому, що статус мови чи діалекту визначається не лінгвістичними особливостями споріднених мовних систем, а екстралінгвістичними реаліями, наприклад, політичними, соціокультурними. Можливо, все більше й більше розуміння значущості саме екстралінгвістичних чинників – психосоціальних, біологічних, власне психологічних у детермінації не тільки мовленнєвої, а й взагалі поведінки людини й соціуму все далі й далі відводило мене, студента перекладацького відділення, і від суто лінгвістичних студій, і від нашого улюбленого викладача видатного лінгвіста Костянтина Миколайовича Тищенка, спілкування з яким – окрема сторінка в моєму науковому житті, і про якого, сподіваюсь, ще буде колись можливість поділитися вдячними спогадами.

Так от, з Іваном Омеляновичем ми зустрічалися кілька разів, обговорювали його книгу, мою статтю, після чого Іван Омелянович і озвучив своє рішення. І не просто озвучив, а взяв мене за руку, повів у кабінет

тодішнього директора і проголосив: «Цього хлопця я беру в аспірантуру». Треба сказати, що на той час у мене були складені вже два кандидатські іспити на «відмінно», я вже двічі зі своєю любов'ю до психолінгвістики намагався вступити до аспірантури інституту мовознавства, де люб'язні знавці фольклору мою другу спробу стати аспірантом прокоментували жартівливо, але з натяком: «Судьба іграє человеком, а человек играет на трубе». І от я – аспірант. Інституту психології! Я не міг повірити собі. Досить сказати, що на заводі я отримував 105 карбованців платні, і повинен був шукати й вивчати інформацію, що стосується відновлюваних бензобаків для літаків, а тут мені платили 120 карбованців стипендії за можливість займатися улюбленою справою без необхідності щоранку о 8.15 відбивати свій час приходу на роботу.

Пам'ятаю, як у вересні 1975 року біля Інституту стояли Іван Омелянович, Олексій Тимофійович Губко і говорили про плин часу. «Після шістдесяти, – ділився роздумами Іван Омелянович, – час уже не біжить. Летить». Губко погоджувався, кивав головою. Тепер, у 2025 році, я значно старший від них тогочасних, також дуже гостро відчуваю плин часу. Недарма у сучасній астрофізиці існує концепція, згідно якої час є певним різновидом енергії. Час і відібрав восени 1976 року у нас, і у мене особисто Івана Омеляновича Синицю. Я залишився зі своєю психолінгвістикою, але без наукового керівника. Без науковця, який емпірично, з протоколами, з аналізом структури живого висловлювання, вивчав спонтанне мовлення! Я не знав, з ким порадитися. Поряд були друзі-аспіранти. Вони розуміли мене, співчували, але у них були інші теми, їх цікавили інші психічні і психологічні явища. Співробітниця нашої лабораторії психології навчання Ріта Єфимівна Таращанська порадила мені звернутися зі своїми питаннями, як вона її назвала, до Лілі Андріївської. Я вагався, оскільки Валерія Вікторівна, вродлива молода жінка, дружина овіяного ореолом страстотерпця-чоловіка, не входила в коло моїх знайомих. Я жив у гуртожитку, спілкувався з аспірантами-математиками, аспірантами-каратистами, і вагався, будучи не

представленим, підходити до місцевої знаменитості. Але час йшов, питання накопичувалися, зрештою Ріта Єфимівна підвела мене до Валерії Вікторівни і попросила її поговорити зі мною. Я почав розповідати про свої складнощі в організації експериментальної частини дослідження. Раптом Валерія Вікторівна каже: «Саша, вам треба поговорити з Григорієм Силовичем». «З Костюком?» – перепитав я. «Так, з Григорієм Силовичем Костюком», – підтвердила В.В. Андрієвська. Щоб було зрозуміліше: у свідомості аспіранта академік Костюк існував так, як існують далекі світила, з орбітами яких твоїй шлях не може перетнутися, оскільки це інші відстані, інші простори, інші часові виміри. «Хочете, я вас представлю Григорію Силовичу?», – запитала Ліля (для друзів, а для інших – Валерія Вікторівна). «Ні», – подякував я. Мені раптом здалося зрадою: як це, помер мій науковий керівник, з яким для мене було стільки пов'язано, який здійснив мою мрію, кардинально змінивши моє життя... А я вже йду радитися до світила... Та світило ж і не фахівець з психології мовлення.

Так пройшов деякий час. Мене викликали у відділ аспірантури і сказали, що треба вирішувати організаційне питання: аспірант не може залишатися без наукового керівника. Була пізня осінь, майже початок зими. Дисертація стояла на місці, як вкопана. Ідей не було. Точніше вони з'являлися, плуталися, а плин часу відчувався все гостріше й гостріше. І ось, одного сонячного дня по дорозі до інституту я побачив Григорія Силовича. У мене одразу виникла асоціація з академіком Амосовим. Микола Михайлович любляв ходити пішки, я інколи бачив його невеличку суху фігурку на розі Паньківської і тодішньої Льва Толстого. Сила відчуття неповторності моменту немов підштовхнула мене, я привітався і не витримав: «Григорію Силовичу, а можна до Вас звернутися?». Уявіть, вулицею Микільсько-Ботанічною вгору до свого інституту пізньої осені 1976 року тихенько крокує немолода вже людина, академік, до нього майже підбігає незнайомий йому хлопець, каже, що він аспірант у цьому ж інституті і з ходу починає лопотати щось про структуру висловлювання як предмет дослідження...

Я й сьогодні не можу собі уявити, хто з видатних і сановних науковців міг ось так, на вулиці, просто йдучи на роботу, почати обговорювати наукові питання з незнайомим хлопцем, хай і аспірантом, просто неба, не в аудиторії, не в кабінеті... Григорій Силович призупинився, уточнив, у якій я лабораторії аспірант, і став, притишивши ходу, ставити мені запитання. Я зараз майже не пам'ятаю (напевно, наслідки COVID-19) точного змісту запитань, але добре пам'ятаю враження: це було так, ніби мене піднесли на чарівній повітряній кулі і я на ній облетів навкруги високої нездоланної гори. У той день до інституту я не дійшов. Я поспішив у свою улюблену університетську бібліотеку на Володимирській. Через тиждень, коли разом і іншими аспірантами покійного Івана Омеляновича, я прийшов до заступника директора інституту Сергія Дмитровича Максименка вирішувати питання наукового керівництва, у мене в голові був уже був чіткий план організації експерименту. Я й здійснив його впродовж року, заручившись підтримкою лабораторії й адміністрації, зібравши у майже дюжині київських шкіл необхідний мені матеріал з психолінгвістичної структури висловлювання вчителя на уроці з різними за віком учнями.

Так, на мій погляд, я продовжив дослідження усного мовлення Івана Омеляновича Синиці, тільки уже не дитячого, а дорослого. І на титульній сторінці моєї кандидатської дисертації 1978 року на тему: «Оптимізація комунікативної діяльності вчителя на уроці (психолінгвістичний аспект)» після позначки «Науковий керівник» стоять два імені: Синиця І.О., Максименко С.Д. Сергій Дмитрович не просто погодився, а підтримав ідею данини й пошани Івану Омеляновичу. Які часи! Які люди! Щастя було жити в таку епоху.

Список використаних джерел

1. Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д. Максименка; упоряд. канд. психол. наук В.В. Андрієвська. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.

ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У СВІТЛІ МЕТОДОЛОГІЇ Г.С. КОСТЮКА

Гулько Юлія Анатоліївна

Orcid ID: 0000-0002-3658-7232

Актуальність. Нейропсихологічна корекція є важливою частиною у системі психологічної допомоги дітям з проблемами психічного розвитку. Сама його назва говорить про те, що корекційна робота визначається нейропсихологічним підходом. Напрацювання в галузі сучасної нейропсихологічної корекції дозволяють без перебільшень говорити, що вся система роботи, побудована на розвитку у дитини розумових процесів починаючи як від рівнів фізіологічних відчуттів та сприймань і до рівнів вищих психічних функцій. Процес розуміння можна розглядати як такий завдяки якому здійснюється нейропсихологічна корекція. Адже дитина повинна розуміти сутність своєї діяльності, сутність завдань, які перед нею ставить корекційний психолог, сутність того як їх правильно виконувати. Також розуміння, як вища психічна функція, є і результатом нейропсихологічної корекції. Тому що головною метою нейропсихологічної корекції є не формування та розвиток знань, умінь та навичок дитини, її ключових компетентностей (це сфера діяльності педагогів), а розвиток вищих психічних функцій серед яких центральне місце займають процеси розуміння. Саме завдяки їм дитина може набувати необхідних компетентностей в процесі ігрової та учбової діяльності. Тому для нейропсихологічної корекції особливої актуальності набувають розробки проблематики розуміння здійсненні Г.С. Костюком. Саме він першим розглядає процес розуміння як функцію мозку, доводить необхідність вивчення процесуальних характеристик розуміння (на відміну від логіки для якої важлива істинність розуміння), обґрунтовує необхідність вивчення умов, що впливають на ефективність протікання розуміння. Однією з таких умов є злагоджене функціонування мозкових структур, що обумовлює те, на якому якісному рівні здійснюється такий складний мисленнєвий процес як розуміння. Розгляд нейрологічних умов

розвитку і корекції процесів розуміння в світлі методології Г.С. Костюка, дасть можливість грамотно розробляти ефективні маршрути нейропсихологічної корекції інтелектуальних порушень у дітей. Сказаним і визначається актуальність означеної проблеми.

Метою даною публікації є розгляд методологічних розробок Г.С. Костюка проблематики розуміння і обґрунтування їх значення для сучасної нейропсихологічної корекції інтелектуальних порушень у дітей.

Виклад основного матеріалу. Нейропсихологічний корекційний процес прийнято розділяти на три рівні згідно із тим які структурно-функціональні блоки мозку забезпечують перебіг психічних функцій на кожному з рівнів. І на кожному з цих трьох рівнів нейропсихологічна корекція має свою специфіку. Перший рівень пов'язаний із органічним функціонуванням стовбурових відділів і підкіркових відділів головного мозку. Працюючи на першому рівні фахівці активізують енергетичний потенціал дитини, активізують загальний тонус м'язів, адже щоб корекція була успішна дитина повинна бути бадьорою та активною. На цьому рівні розвиваються самі прості чуттєві форми розуміння. На другому рівні нейропсихологічної корекції здійснюється активація, відновлення та розвиток сенсомоторних функцій дитини, отже процес розуміння набуває інтегрованих якостей, можна сказати, що на цьому рівні розуміння протикатиме як інтегративний сенсомоторний процес. А на третьому рівні, пов'язаному із функціонуванням кори великих півкуль, здійснюється розвиток власне розумових процесів з акцентом на домінуванні доволності їх протікання. Це дасть можливість дитині в подальшому оволодівати академічними знаннями у школі [2]. Рівні нейропсихологічної корекції між собою тісно зв'язані і їх розмежування багато в чому умовно. Так, робота по активізації енергетичних сил дитини (перший рівень), не можлива без рухового та сенсорного стимулювання дитини (другий рівень), а так само не можлива без хоча б мінімальної уваги та вольового зосередження (третій рівень), тобто без сенсомоторної та когнітивної активності дитини. Робота на другому рівні не

перериває зв'язку з першим – дитина має бути бадьорою, адже їй треба рухатися для збагачення новими сенсорними стимулами і для вибудовування нових моторних програм. А це неможливо без активізації таких психічних функцій як відчуття, сприйняття, пам'ять, увага тощо. Навіть якщо такі процеси протікають у дитини мимовільно, все одно має місце хоч мінімальний посыл до третього рівня. Саме в цьому посилі задається верхнє «до» до я кого ще належить дійти дитині. На третьому рівні нейропсихологічної корекції також значне місце відводиться руховим методам, які стимулюють складнішу рухову активність дитини, постановку складних сенсомоторних задач. Завдяки їм розвиваються і тренуються вищі психічні процеси з орієнтацією на довільність їхнього функціонування. Так створюється основа, який даватиме можливість компенсації розумового дефіциту в кожному конкретному випадку. Отже, грамотно побудований процес нейропсихологічної корекції орієнтується на важливому методологічному тезисі обґрунтованому Г.С. Костюком про те, що розуміння обумовлене тою діяльністю, яку здійснює дитина, змістом тих конкретних задач, які дитина розв'язує [1, с. 252]. І для нейропсихологічної корекції особливої актуальності набуває задачний підхід. В його контексті Г.С. Костюк розглядає процес розуміння саме як розв'язок задачі. Він пише, що зрозуміти новий об'єкт – це значить розв'язати будь яку, навіть маленьку пізнавальну задачу [1, с. 255]. Складність та вид задач, які ставить перед дитиною психолог обумовлюється специфікою порушення роботи сенсорних систем у дитини. Скажімо у дитини діагностовано порушення обробки сенсорної аудіальної інформації. В цьому випадку на першому рівні нейропсихологічної корекції спеціаліст буде працювати над тим, щоб дитина вчилася розрізняти мовленнєві і не мовленнєві звуки. Кожен раз на занятті спеціаліст буде пропонувати дітям для розуміння ряд задач на розрізнення звуків музики, звуків природи, звучання предметів побуту, а також звуків рідного мовлення. Кожен раз перед дитиною буде стояти задача зрозуміти який музичний інструмент звучить, яка тварина подає голос тощо. На другому рівні нейропсихологічної корекції дитина буде вчитись розрізняти

мовленнєві звуки, склади і слова, що містять опозиційні голосні, слова пароніми тощо. Тобто процеси розуміння протікатимуть на більш складних рівнях пов'язаних з розумінням зверненого мовлення і побудові власного простого фразового мовлення (нагадаємо, що в прикладі мова йде про дітей з порушенням імпресивного і експресивного мовлення обумовлене аудіальними порушеннями). На другому рівні нейропсихологічної корекції порушень імпресивного та експресивного мовлення увага фахівців приділяється сенсомоторній діяльності дитини, діяльності, що пов'язана з кистьовим праксисом (долонним і пальцевим) та мовленнєвим праксисом (оральним та артикуляційним). Застосування пальчикових вправ синхронно з промовлянням, завдань з біоенергопластики та логоритмики представить для дитини ряд таких задач, розв'язок яких буде пов'язаний з активізацією сенсомоторних відділів кори великих півкуль і обумовить активізацію процесів розуміння мовлення і продукування мовлення. На третьому рівні нейропсихологічної корекції дитина буде вчитись розрізняти і розуміти більш складні мовленнєві конструкції, а це є передумовою для переходу на більш високий рівень пов'язаний з корекцією і розвитком смислових символічних розумових процесів. На ньому процеси розуміння набувають найбільшої об'єктивності.

На початкових рівнях нейропсихологічної корекції робота здійснюється з орієнтацією на суб'єктивні орієнтири дитини. Роль суб'єктивних орієнтирів у процесі розумової діяльності описана В.О. Моляко [3] і саме ним показана як «ідучи» по власне напрацьованим орієнтирам суб'єкт приходить до розв'язків тих задач, які перед ним стоять. У корекційній роботі як допоміжні орієнтири використовуються данні, що дитина отримує з інших сенсорних систем (не ушкоджених). Це можуть бути моторні реакції (рухи, жести), або інші сенсорні стимули (зорові, кольорові або предметні, тактильні тощо). Тоді до основного сенсорного стимулу (в даному випадку аудіального, сприймання якого у дитини порушене) поєднується інший сенсорний стимул (суб'єктивно прийнятний дитині), саме завдяки поєднанню із іншим стимулом дитина

акцентується і на аудіальних стимулах. Недостатність функціонування однієї сенсорної системи компенсується за рахунок паралельного підключення інших сенсорних систем [1, с. 307]. На третьому рівні процес розуміння набуває все більшої об'єктивності за Г.С. Костюком, коли об'єкти розуміння виступають в різноманітних глибоких зв'язках і відношеннях [1, с. 252]. Тобто в процесі розуміння дитина орієнтується вже не на суб'єктивні, а на об'єктивні орієнтири. Як показано В.О. Моляко, роль суб'єктивних та об'єктивних орієнтирів у розумовому процесі дозволяє здійснюватись вищим творчим розумовим процесам [3].

У вітчизняній науці прийнято розділяти розуміння, що протікає на рівні відчуттів, на рівні сприймань, на рівні пам'яті і на вищому мисленнєвому рівні (Коваленко А.Б., Моїсеєнко Л.М., Ваганова Н.А., Латиш Н.М., Медведєва Н.В.). Корекційний психолог керує процесом розуміння і визначає розумову задачу для дитини і відповідно той рівень розуміння, який потрібний для її розв'язку. Тому для нейропсихологічної корекції особливої актуальності набуває положення Г.С. Костюка про те, що важливо ставити перед дитиною задачу зрозуміти об'єкт і не підміняти задачу зрозуміти, задачами сприйняти або запам'ятати. Тоді розуміння повинно стати важливою передумовою гарного осмисленого запам'ятовування.

За Г.С. Костюком процеси розуміння і є мисленнєвими процесами, ним обґрунтоване положення про те, що немає ніяких підстав відрізняти розуміння від мислення, розглядати розуміння як окремий процес. Але говорити про розуміння на рівні сприймання правомірно і актуально для нейропсихологічної корекції, коли всі впливи здійснюються на дитину більше всього у чуттєвому плані. Г.С. Костюк показує, що вже у самому сприйманні зароджується думка, і сприймання стає осмисленим. На перших порах, це може бути емоційний смисл (подобається – не подобається, приємно- не приємно тощо), який згодом набуватиме більш інтелектуальних характеристик. В найвищих формах розуміння здійснюється через розумові дії та операції [1, с. 265].

Окрім загальноприйнятої у нейропсихології теорії функціональних блоків мозку існує ще запропонований А.В. Кемпбелом поділ полів головного мозку на первинні (фізіологічні), вторинні (інтегративні поля, на рівні яких здійснюються праксис і гнозис) і третинні (на рівні яких здійснюється вищі символічні психологічні функції) [2]. Процеси розуміння, власне як суто психологічні, зароджуються саме на рівні вторинних полів. Адже первинні поля – це ядерні зони конкретних аналізаторів, вони обумовлюють фізіологічний рівень відчуттів і сприймань. На рівні вторинних полів сенсорні сигнали різних сенсорних систем диференціюються і взаємодіють, інтегровано обробляють отриману сенсорну інформацію у цілісний образ (наприклад, інтегровані пропріоцептивна, зорова, тактильна, нюхова системи дають можливість дитині зрозуміти що у неї в руці великий, круглий, пахучий помаранчевий апельсин). Вторинні поля також відповідають за функціонування мнемічних процесів тобто на рівні цих полів здійснюється розуміння не тільки як сприймання, але і як пригадування і згадування. При цьому для здійснення об'єктивного цілісного розуміння на рівні вторинних полів головного мозку в дитини повинні бути задіяні інтегровані сенсорномоторні системи.

Вся цілісна система нейропсихологічної корекції передбачає повторення тих самих етапів роботи але різних якісних рівнях. Наприклад, корекція соматогнозису відбуваються кожному з трьох рівнів нейропсихологічної корекції. Так на першому рівні, коли робота фахівця зосереджена на активізації загального енергетичного потенціалу, психолог працює із загальним м'язовим тонусом дитини, пропонує дитині виконувати дихальні вправи, окорухові вправи і т.д. У деяких ситуаціях це пасивне (руками дорослого) приведення тіла дитини в такі положення, при яких різні групи м'язів розслаблюються або напружуються. Так привертається увага дитини до свого тілу. Тобто вже на цьому рівні дитина пасивно звертається до частин свого тіла, вчиться впізнавати і відчувати їх, реалізовувати їх функції, тобто сприймати як частково так і цілісно. Таким чином, формуються та

розвиваються процеси концентрації та комунікації, породжуються нові суб'єктивні смисли щодо загальної схеми тіла. Г.С. Костюк зазначає, що потреба розповісти зрозуміле, поділитись своїми враженнями, думками є одним із важливих мотивів розуміння. А процеси комунікації психолога з дитиною ґрунтуються на взаєморозумінні виступають запорукою успішної нейропсихологічної корекції.

Висновки. Для сучасної нейропсихологічної корекції актуальні методологічні розробки проблематики розуміння здійснені Г.С. Костюком. Саме на базі простих форм розуміння, що протікає при провідній роль сенсорних систем, здійснюється нейропсихологічна корекція. Також розвиток розуміння, як мисленнєвого опосередкованого гностичного процесу є результатом успішної нейропсихологічної корекції. Отже роль процесів розуміння у нейропсихологічній корекції провідна і двояка.

Грамотно побудований процес нейропсихологічної корекції орієнтується на важливому методологічному тезисі ґрунтованому Г.С. Костюком про те, що розуміння обумовлене тою діяльністю, яку здійснює дитина, змістом тих конкретних задач, які дитина розв'язує. І тому особливої актуальності набуває задачний підхід адже ті задачі, які ставить перед дитиною психолог на кожному рівні нейропсихологічної корекції обумовлюють розвиток процесів розуміння від самих простих сенсорних і сенсомоторних до вищих опосередкованих мисленневих форм.

При корекції порушень розвитку сенсорних систем важливо спиратись на положення розроблені Г.С. Костюком щодо компенсації одних відчуттів за рахунок інших. Так недостатність функціонування однієї сенсорної системи компенсується за рахунок її оптимально можливої активації та паралельного підключення інших сенсорних систем. Це також дозволяє процесу розуміння набувати все більшої об'єктивності, коли об'єкти розуміння виступають в різноманітних зв'язках і відношеннях.

Г.С. Костюком показано, що процеси розуміння і є мисленнєвими процесами, і немає ніяких підстав відрізняти розуміння від мислення,

розглядати розуміння як окремий процес. Адже вже у простих сенсомоторних процесах дитини зароджується думка. І тому на якому б з рівнів не здійснювалась нейропсихологічна корекція (вся цілісна рівнева система нейропсихологічної корекції передбачає повторення тих самих етапів роботи але різних якісних рівнях) розуміння протикатиме як активний, цілеспрямований процес в якому розвиваються процеси спілкування та здійснюється соціалізація дитини.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Нейропсихологія. Основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці / укладачі Османова А.М., Гулько Ю.А. Дрогобич: «Просвіт», 2025. 248 с.
3. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко. Київ: Освіта України. 2008. 702с.

«САМОРУХ» ЧЕРЕЗ ПОДОЛАННЯ ОСОБИСТІСНИХ МЕЖ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА

Гуменюк Галина Вадимівна

Orcid ID: 0000-0002-5406-3723

Актуальність. В історії психології є постаті, чий вибуховий інтелектуальний імпульс визначає напрям розвитку цілої науки й формує глибоко укорінений методологічний каркас майбутніх поколінь дослідників. Саме такою фігурою постає Григорій Силович Костюк – візіонерський мислитель, чії праці заклали стратегічно проривний фундамент для становлення української наукової психологічної школи, вбачаючи її розвиток у глибокій перспективі, ставлячи фундаментальні питання і пропонуючи концепції, що залишаються актуальними десятиліттями й нині.

У сучасному світі, що характеризується високою динамікою змін, нестабільністю та зростанням психологічних викликів, особливої актуальності набувають ідеї Г.С. Костюка про *саморух як внутрішнє джерело розвитку*

психіки. Його концепція, заснована на визнанні активної ролі особистості у власному розвитку, перегукується з сучасними підходами до суб'єктності, самодетермінації, рефлексивного саморозвитку та подолання криз. З огляду на сучасні виклики – як у сфері освіти, так і в умовах соціальних та екзистенційних трансформацій – погляди Г.С. Костюка зберігають і до нині свою наукову цінність і мають значний практичний потенціал. Особливо цінними його ідеї є в умовах війни, вимушеного переселення, травмуючих подій і загальної соціальної нестабільності, важливою є здатність особистості до внутрішньої трансформації, подолання кризи, пошуку нових смислів. Саморух як внутрішня здатність до самоорганізації в екстремальних умовах дає методологічне підґрунтя для аналізу психологічних механізмів посттравматичного зростання.

Мета – інтерпретація ідей Г.С. Костюка про саморух як рушій розвитку психіки людини через призму подолання нею власних меж, а також виявлення їхнього евристичного потенціалу для розуміння процесів особистісного зростання в умовах війни та повоєнного відновлення.

Виклад основного матеріалу. «Особистість є суб'єктом власного формування, вона не лише реагує на впливи, а сама творить себе, подолавши межі власної обмеженості» [1, с. 184]. Григорій Сілович вбачав у цьому процесі розвиток особистості: виходячи з власних суб'єктивних меж у простір спільних дій (наприклад, у навчанні або колективній творчості); подолання власних меж – це соціокультурний механізм розвитку, де особистість росте через діалог з іншими та прийняття нових культурних кодів. Подібний підхід дозволяє розглянути психіку не як початок життя, а як продукт реального життєвого процесу, що закономірно виникає в ході його ускладнення, та, який включається в нього в якості його регулятора. Засвоєння норм поведінки, еталонів сприймання, способів мислення тощо є продуктами власної діяльності людини з самого дитинства – це т.зв. «перетворювальна діяльність суб'єкта, що спрямована не лише на зовнішній об'єкт, а й на самого себе (за Г.С. Костюком). Учений підкреслює, що розвиток не може бути редукований

до адаптації до зовнішнього цього внутрішньої напруги» [2, с. 62]. За Г.С. Костюком, «саморух» особистості – це процес, зумовлений внутрішніми суперечностями, що виникають в її житті. Він підкреслював, що джерелом цього саморуху є протиріччя між прагненнями та можливостями особистості, її ідеалами та фактичними досягненнями. Цей саморух не є лінійним, а суперечливий, вимагає від людини внутрішньої роботи, яка запускає процес якісного оновлення. На думку Григорія Силевича, процес якісного оновлення не зводиться до кількісного приросту знань, навичок чи поведінкових реакцій – натомість означає перехід на новий рівень інтегрованості особистості, де змінюється як структура внутрішнього досвіду, так і структура самої особистості: її цінності, система мотивації, спосіб мислення, емоційне реагування, способи бачення світу і себе. У цьому контексті саморух постає як екзистенційна подорож через напругу і кризу, що спонукає суб'єкта до переосмислення наявного досвіду (знань, переконань, установок тощо) і до зростання шляхом їх подолання. Інакше кажучи, психічний розвиток лише тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. Саме це є відправною точкою, в якій людина сама визначає напрями розвитку себе, контролює його і несе за нього відповідальність. У сучасній психології це називають «саморозвитком».

«Сутність розвитку полягає в переході від нижчих форм психічного відображення до вищих, що відкривають перед особистістю нові можливості пізнання, дії, самовдосконалення» [1, с. 138]. Нові форми «саморуху» психічного не надбудовуються над старими, а виникають з них. При чому старі форми «саморуху» не повністю визначають нові, а є лише вихідними умовами для появи останніх. Причиною ж виникнення нових форм «саморуху» психічного, на думку Костюка, є сам зміст процесу розвитку, з притаманними йому зовнішніми (порушення рівноваги між особистістю і суспільством та між організмом і його середовищем) та внутрішніми (розходження між виникаючими в процесі діяльності людини потребами та прагненнями й оволодіння нею засобами, що необхідні для їх задоволення) суперечностями.

Григорій Силевич наголошує на єдності зовнішніх і внутрішніх суперечностей, що і складає джерело розвитку особистості. На цьому етапі особистість виступає як суб'єкт власного розвитку, який свідомо обирає свій подальший життєвий шлях, його векторність та змістовність.

У сучасному психологічному контексті така ідея Костюка перегукується з уявленнями про персональну кризу як точку зростання, яка дозволяє особистості віднайти нову ідентичність, нові життєві смисли та вийти за межі попереднього функціонування. Криза, за своєю суттю, розхитує усталені особистісні структури, демонструючи їхню обмеженість і недостатність у нових умовах життєдіяльності. У цей момент суб'єкт, з одного боку, опиняється в ситуації втрати орієнтирів, а з іншого – у потенційній точці доступу до нових власних ресурсів. Саме в цій точці, згідно з ідеями Г.С. Костюка, активізується саморух як внутрішня сила, що долає суперечності між наявним і бажаним, між звичним способом буття і необхідністю його трансформації.

Вихід з кризи не лише відновлює цілісність особистості, а й якісно змінює її. Осмислення кризового досвіду сприяє формуванню глибшої ідентичності, що базується на автентичних цінностях та вищому рівні саморозуміння. У результаті цього процесу виникає нова форма життєвої активності – творче самотворення, що виявляється у здатності діяти, незважаючи на суб'єктивну невизначеність, приймати складні рішення, не уникаючи внутрішніх суперечностей, а інтегруючи їх у нову життєву позицію.

Погляди Костюка знайшли подальший розвиток у сучасній психотерапевтичній та позитивній психологічній думці. Зокрема, концепція посттравматичного зростання (Post-Traumatic Growth, P.T.G.), запропонована Тедомешем та Калгуном [3], безпосередньо співвідноситься з ідеєю якісного оновлення, що виникає внаслідок подолання внутрішньої кризи. Вони доводять, що внаслідок переживання важкого досвіду у людини може з'явитися глибше усвідомлення себе, покращення міжособистісних стосунків, зміна системи цінностей, посилення духовної глибини та особистісної сили.

Подібні зміни не відбуваються автоматично – вони, як і в моделі саморуху за Костюком, є результатом усвідомленого опрацювання внутрішніх суперечностей, зусилля над собою та відкритості до перетворення. Такі психотерапевтичні практики, як логотерапія В. Франкла, екзистенційна терапія Ірвіна Ялома чи інтегративний підхід Д. Брука, також акцентують на внутрішньому рішенні особистості прийняти кризу як шанс змінити своє життя, знайти новий сенс, тобто – розвиватися не всупереч, а завдяки стражданню.

У цьому світлі ідея саморуху як джерела розвитку психіки стає теоретико-методологічним містком між класичною українською психологічною школою та сучасними глобальними тенденціями гуманістично-екзистенційного підходу. Вона надає теоретичне обґрунтування для розуміння того, як особистість здатна виходити з кризи сильнішою, зрілішою, відкритішою до світу і власної природи, і як ці внутрішні зрушення запускають нову траєкторію її психічного розвитку.

Висновки. Зазначимо, що ідея Г.С. Костюка про якісне оновлення людини, її розвиток є результатом саморуху, що зумовлюється глибинною потребою особистості в подоланні власних обмежень, у розширенні меж її Я. Це оновлення неможливе без внутрішнього зусилля, без активної участі свідомості, що не лише забезпечує адаптацію, а й формує нові смисли й цінності. За Г.С. Костюком, саморух особистості за свої межі дозволяє розглядати кризу не як злам людини, а як її внутрішній імпульс до зростання, що запускає механізми глибинного розвитку. Особистість, яка вийшла з кризи, є вже не тією, що була до неї – вона розширює межі свого Я, засвоюючи новий рівень психічної і духовної організації.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Психічний розвиток і виховання особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 304 с.
2. Костюк Г.С. Про пізнання і навчання. Київ: Радянська школа, 1988. 176 с.

3. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9 (3), 1996. С. 455–471. <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305>

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПОГЛЯДІВ БЛИЗЬКИХ ДОРΟΣЛИХ

Гурковська Тетяна Леонідівна

ORCID ID 0009-0009-1696-0608

Актуальність дослідження. В період дошкільного дитинства сім'я і дитячий садок є визначальними структурами, які забезпечують гармонійний розвиток дитини та сприяють оптимальному розкриттю її потенціалів. Наразі одна з головних функцій близьких дорослих — батьків та педагогів закладів дошкільної освіти — є двокомпонентною. Вона полягає у формуванні у дитини відчуття безпеки поруч з близьким дорослим, а також — у формуванні психологічної стійкості дитини. Для того щоб з'ясувати специфіку впливу батьків та педагогів на становлення психологічної стійкості дошкільників, таке дослідження доцільно проводити в одних і тих самих умовах.

Мета статті полягає в аналізі методу експертних оцінок як такого, що дає можливість вивчити специфіку впливу батьків та педагогів дитячих садків на формування психологічної стійкості старших дошкільників, а також у попередньому аналізі отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Близький дорослий є ключовою фігурою, яка забезпечує розвиток та виховання дитини, становлення її особистості. Воєнні події в країні загострили цю тезу, посиливши її аспект в плані безпеки. Наразі твердження про те, що близький дорослий має бути джерелом безпеки для дитини є надактуальним. За висловом Костюка Г., виховання дітей має бути спрямоване на «розв'язанні внутрішніх суперечностей, у переборенні труднощів, з якими вони зустрічаються у здійсненні своїх прагнень до самовдосконалення, і тим зміцнювати їх упевненість у своїх силах» [3]. На

думку видатного вченого, основу гуманістичної взаємодії з дітьми має становити систематична допомога дітям, що необхідна для успіху в будь-якій діяльності і розвитку здібностей до неї.

Водночас близький дорослий має, насамперед, подбати про себе, щоб виплекати власну психологічну стійкість. Адже педагог чи батьки, які не можуть впоратися з власними емоціями, стримати свої тривоги, балансувати свій стан, не вміють тримати себе в ресурсному стані спричиняють негативний вплив на емоційний, психологічний і фізичний стан дітей і також можуть посилювати стресовий відгук у них. Адже діти переживають травму очима близького дорослого, тому, коли дорослий стабільний та емоційно врівноважений, стресогенні події зазвичай не лишають по собі у дітей психологічних проблем.

Щоб дослідити особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в різних умовах і, водночас, у певній цілісності, поведінкові прояви дітей оцінювалися під час їхнього перебування в дитячому садку та в сім'ї. Для цього в якості основного метода дослідження було обрано метод експертних оцінок. Метод експертних оцінок — це різновид опитування за результатами спостережень. Сутність методу експертних оцінок полягає у проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми за визначеними показниками [2]. У практиці психологічних досліджень метод експертних оцінок використовують щоб розв'язати зокрема такі завдання:

- оцінка існуючого стану певного явища. В умовах поточного дослідження — це аналіз прояву психологічної стійкості в поведінці дитини старшого дошкільного віку;
- прогноз динаміки того чи того явища. В нашому випадку — особливості прояву психологічної стійкості дитини в динаміці змін життєдіяльності в умовах дитячого садка та сім'ї;
- оцінка психолого-педагогічних особливостей освітнього процесу. В нашому варіанті — це вплив близького дорослого — його установок, станів, реакцій, рішень, манери спілкування тощо — на емоційний стан дитини та

розуміння такого впливу на її розвиток. Відтак, усвідомлення близькими дорослими значення рефлексії свого поведінкового та емоційного репертуару та необхідності адекватних змін.

Метод експертних оцінок дає змогу отримати об'єктивну інформацію про різнобічний розвиток дитини і водночас не потребує довготривалих процедур тестування дитини. Метод містить в своїй основі спостереження за динамікою розвитку дитини та порівняння її результатів різними експертами. Зокрема залучає до аналізування розвитку дитини одночасно педагогів і батьків, як партнерів щодо сприяння розвитку дитини [1].

Експертна оцінка — це висновок, який дає особа чи група осіб, наділених експертністю — компетентністю у потрібній сфері. В нашому дослідженні експертами були визначені вихователі старших груп закладів дошкільної освіти та батьки вихованців.

Для вивчення того, як проявляється психологічна стійкість дитини у поведінці дитини за методом експертних оцінок було розроблено опитувальники для вихователів ЗДО та батьків дітей старшого дошкільного віку [5]. Опитувальники є тотожними та описують поведінку дитини у звичних для неї ситуаціях, характерних як для дитячого садка, так і сім'ї. Звичними ситуаціями для дітей старшого дошкільного віку були визначені, зокрема ситуації спілкування, пізнання нового та обмеження. В опитувальнику ситуації були виділені в окремі блоки. Кожен блок складається з 15 тверджень, які експерти оцінюють за частотою прояву в поведінці дитини. Ситуація спілкування покликана показати особливості взаємодії дитини з однолітками щодо вибірконості її спілкування, можливості підтримати однолітка за скрутних обставин або подбати про себе саму, входження в групу однолітків тощо. Ситуація пізнання нового спрямована на проявлення того, як дитина поводить себе в ситуації новизни, ставиться до невдач, чи може попросити про допомогу і власне як реагує на неї від вихователя та/або однолітків тощо. Ситуація обмеження демонструє поведінкові прояви дитини в умовах обмеження рішень та вибору дій, зокрема: чекати своєї черги, спостерігати за

активністю інших і не мати змоги самій її проявити, отримати відмову чи заборону на певні дію чи вибір, дотримуватися правил поведінки тощо.

Опитувальники розроблені на підставі «Змістовних компонентів психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку», розроблених Соловйовою Л.І. і які визначили структуру психологічної стійкості дітей дошкільного віку [4]. Щоб мати можливість адекватно порівнювати результати, отримані під час діагностичного спостереження та у відповідях батьків та педагогів, результати були уніфіковані за двома показниками: достатній рівень та не достатній рівень. Експерти засобами опитувальника описали поведінку 200 дітей старшого дошкільного віку. Отримані результати дають змогу проаналізувати прояви психологічної стійкості дитини у звичних для неї ситуаціях дитячого садка та сім'ї.

В таблиці 1 показано узагальнені відсоткові значення прояву психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку у поведінці, яку побачили батьки та педагоги у визначених для дітей ситуаціях: спілкування, пізнання нового, обмеження.

Таблиця 1

Поведінкові прояви психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку у звичних ситуаціях

Ситуації прояву поведінки дитини	БАТЬКИ		ПЕДАГОГИ	
	Оцінка рівня(у %)		Оцінка рівня (у %)	
	достатній	не достатній	достатній	не достатній
Спілкування	74,9	26,5	73,5	25,2
Пізнання нового	88,7	16,8	83,2	15,2
Обмеження	82,1	20,1	79,9	17,8

Первинний порівняльний аналіз, отриманих даних, дає змогу зробити два найочевидніші висновки. Насамперед, оцінка батьками і педагогами прояву психологічної стійкості дітей цілком співставні. Отже вибір методів дослідження та їхнє змістове наповнення є адекватними щодо вікових особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку та їх поведінкових проявів у різних ситуаціях життєдіяльності в дитячому садку та сім'ї.

Водночас, оцінка батьками психологічної стійкості своєї дитини як достатньої є очевидно вищою за її оцінку педагогами. Окремо зауважимо, що при оцінюванні поведінки дітей, зокрема, в ситуації обмеження батьки жодного разу не відзначили прояви за показником «Ніколи». Тож другий висновок стосується поведінки самих батьків. Вони схильні приховати чи згладити неприємні моменти в поведінці своїх дітей.

Таблиця 2 презентує розподіл даних за компонентами психологічної стійкості дитини: емоційно-ціннісний, когнітивний, регулятивний у поглядах та експертних оцінках педагогів та батьків. Компоненти психологічної стійкості водночас є критеріями її оцінки.

Таблиця 2

Структурна характеристика психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку в експертних оцінках педагогів

Ситуації прояву поведінки дитини (у %)	БАТЬКИ		ПЕДАГОГИ	
	Оцінка рівня		Оцінка рівня	
	достатній	не достатній	достатній	не достатній
Емоційно-ціннісний	75,5	24,5	80,1	19,9
Когнітивний	95,4	4,6	90,3	9,7
Регулятивний	88,9	11,1	84,1	15,9

За вказаними критеріями найбільші показники в структурі психологічної стійкості дитини має когнітивний компонент. Його вища позиція в структурі психологічної стійкості, окрім специфіки вікового розвитку, також може бути обґрунтована зосередженістю і вихователів, і батьків на тому, щоб навчити дітей чомусь, сприяти їхньому розвитку, ознайомити з тим чи тим явищем, подією, фактом тощо. Виховані, чемні діти подобаються всім, з дітьми, які дотримуються правил легко взаємодіяти і організувати будь-що, тож зрозуміло чому регулятивний компонент є вищим за емоційно-ціннісний. Додає свою частку балів регулятивному компоненту і погіршена соціальна ситуація взаємодії дитини з оточенням, яка спровокувала безліч необхідних обмежень у воєнні часи. Побільшало ситуацій, що вимагають беззаперечного і швидкого виконання правил, а також вміння витримувати певні обмеження.

Наприклад, перебування в укритті навіть з мамою, висувають необхідність засвоєння певних правил, розуміння певних обмежень, які стосуються не тільки поведінки, але й прояву емоцій, зокрема їх бурхливого та нестримного прояву як то можуть демонструвати діти.

Утім, тут знову маємо відзначити, що оцінка батьками психологічної стійкості своєї дитини, за всіма трьома компонентами та сукупно, як достатньої є очевидно вищою за її оцінку педагогами. Тож можемо констатувати, що батьки намагаються покращити те, що вони бачать (і власне оцінювали) в поведінці дитини. Значне перевищення показників за когнітивним та регулятивним компонентами засвідчує цілковиту зорієнтованість батьків на підготовці дитини старшого дошкільного віку до школи. Прикрим фактом для сімейного виховання є те, що саме емоційно-ціннісний компонент в оцінках батьків отримав значно нижчі значення і відносно інших компонентів психологічної стійкості, і відносно оцінки педагогів. Хоча саме сім'я має забезпечити дитині повноцінне безоцінне проживання нею своїх емоцій, а також бути емпатійною до неї. І складнощі воєнного стану не можуть бути виправданням. Адже дитина зчитує насамперед переживання батьків і переймає їх. Тож оцінка батьками поведінкових проявів своїх дітей засвідчує відігравання ними ролі батьків, що безумовно є сумним фактом.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Психологічна стійкість дітей старшого дошкільного віку в умовах дитячого садка та сім'ї, особливості її становлення, цілком залежать від близьких дорослих. І батькам, і педагогам важливо проаналізувати свої підходи і погляди у вихованні. Метою такого аналізу має стати вибір виховних стратегій, які забезпечують комфортне перебування дитини поруч з дорослим, трансляцію дитині відчуття безпеки, створення таких умов, за яких кожна дитина матиме змогу розкрити потенціали розвитку і творчості, що сприятиме підтримці психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку.

Такі первинні висновки дають змогу виділити напрями подальших пошуків. Зокрема важливим є більш детальний і глибокий аналіз батьківських уявлень щодо підтримки дітей у складних обставинах, а також надання педагогам дитячих садків допомоги у налагодженні співпраці з батьками вихованців. Адже педагоги і батьки є рівноправними партнерами освітнього процесу, а дитячий садок завжди був центром психолого-педагогічної просвіти батьків.

Список використаних джерел

1. Байєр О., Погрібняк Н. Як оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини. *Спеціалізований журнал «Вихователь-методист дошкільного закладу»*. 2022. № 1. С. 4-13. URL: <https://emetodyst.expertus.com.ua/945633>
2. Галян І.М. Психодіагностика: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 464 с. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/79260-63-ekspertne-otsnyuvannya-u-psihologchnomu-dosldjenn.html>
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л.Н. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Піроженко Т.О., Соловійова Л.І., Карабаєва І.І. Поняття психологічної стійкості в системі знань дитячої і педагогічної психології. Мультидисциплінарний міжнародний журнал «*Věda a perspektivy*». (SÉRIE «*Věk a pedagogická psychologie*»). 2024. № 11(42). С. 312-327. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/743479>
5. Піроженко Т.О., Соловійова Л.І., Карабаєва І.І., Гурковська Т.Л., Токарева Л.Д., Федорчук О.І. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку: навчальний посібник / за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/744993>

КОСТЮКІВСЬКИЙ ДИСКУРС: ПОСТАТЬ ВЧЕНОГО ЧЕРЕЗ НАРАТИВИ СУЧАСНИКІВ

Зарецька Ольга Олександрівна

ORCID 0000-0002-1168-0051

Перебуваючи в стінах Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, і зараз, через 40 років по тому, як не стало засновника і колишнього очільника – Григорія Силовича Костюка, неможливо не відчувати особливу

ауру поваги і безумовного авторитету цієї могутньої наукової постаті. Про шанобливе і дбайливе ставлення до наукової спадщини видатного психолога свідчить величезний список робіт його послідовників і дослідників, що в той чи інший спосіб апелюють до костюківських першоджерел; проте **актуальною** видається і подальша увага до самої особистості Григорія Силевича, вплив якої на оточуючу психологічну спільноту обумовив рівень наукових досліджень українських психологів на наступні десятиліття.

Метою даної роботи стало привернути увагу до певної частини величезного «костюківського дискурсу» – цим терміном позначимо дискурс, утворений як роботами самого Григорія Силевича, так і тими джерелами, які спираються на його концепції чи на вплив від його особистості.

Серед безлічі визначень і трактувань терміну «дискурс» є таке формулювання Мішеля Фуко: це тонка контактуюча поверхня, яка зближує мову і реальність, змішує лексику та досвід [3, с. 213]. Юрген Габермас додає у розуміння дискурсу діалогічну складову: це діалог, який дає змогу виявити загальнозначуще, нормативне у текстових складових дискурсу [1; 3]. У спрощеному розумінні дискурс – це сукупність текстів (в широкому сенсі), об'єднаних за якимось принципом, якоюсь ідеєю, що і створює цю комунікативну єдність.

В нашому випадку цим терміном (костюківський дискурс) позначимо дискурс, утворений як роботами самого Григорія Силевича, так і тими джерелами, які спираються на його концепції чи на вплив від його особистості. Складові костюківського дискурсу – це і його наукові праці, і роботи його учнів, співробітників, колег тощо, виплекані під його дбайливим керівництвом, і писемні спогади сучасників, і теплі усні виступи присутніх на святкуванні 125-річчя Дня народження Григорія Силевича у бібліотеці інститута, так само як і усні доповіді і відповідні тексти нинішніх Костюківських читань. І та загальнозначуща складова, яка об'єднує і пронизує всі ці тексти і робить цю сукупність дискурсом – це атмосфера вдячної любові до цієї видатної людини, шани до неї і дбайливого ставлення до її спадщини.

Особливе місце у костюківському дискурсі займає мемуарна частина величезного «костюківського дискурсу» – це численні спогади про Костюка Г.С., дбайливо і з любов'ю зібрані науковцями київського інституту психології, що носить його ім'я. Це могутнє джерело інформації не тільки про самого вченого, але і про ту епоху, в умовах якої йому довелося вибудовувати українську психологію, про контексти наукової праці у ті часи, особливості обмежень, подання яких і зумовило ту силу впливу на наступні покоління науковців, яка відчувається у якості їх наукового доробку, в особливих стосунках науковців і у любові співробітників до цього закладу.

Об'єктом дослідження стали спогади колег, учнів, соратників Костюка Г.С., зібрані до 100-річчя видатного психолога і видані окремою збіркою до 110-річчя [2]. 216 сторінок видання, редактором якого став академік Максименко С.Д., а упорядником – ветеран інституту, кандидат психологічних наук Андрієвська В.В., – це збірка унікальних наративів мемуарного плану, які різним слогом, але з однаковою теплотою вимальовують постать Григорія Силивича. В той же час це і колективний портрет авторів спогадів – тих людей, з яких утворилася життєдайна спільнота київських психологів.

Основна увага авторів спогадів була спрямована саме на риси індивідуальності Костюка Г.С. При проведенні лексичного аналізу звертає на себе увагу частота використання у наративах слів для позначення рис і якостей безумовно позитивного забарвлення: «емоційна теплота», «демократичний стиль», «гуманні принципи спілкування», «атмосфера доброзичливості, толерантності і фасилітаційності», «зворушлива увага до колег і учнів», «скромність, безкорисливість, активна доброта в поєднанні з чесністю, громадянською мужністю, відданістю справі науки і освіти». Максименко С.Д. згадував, як колишні аспіранти зазначали: «Це надихало, знімало напруження. Ми розкріпачувалися, зникав страх «ляпнути дурницю», а відтак починали розмірковувати і критично оцінювати прочитане» [2, с. 8]. І кожному, як свідчить Перепелиця П.С., він показував «всю красу його власних здобутків»,

виховуючи там самим упевненість в своїх силах [2, с. 107]. Балл Г.О. писав про величезну інтелектуальну насолоду і духовну наснагу, яку отримували аспіранти від спілкування з ним. Все це було втіленням зразкової *наукової етики* – живої *практики* гуманістичних цінностей, бажаної норми наукового спілкування, наукового співробітництва і наукового керівництва.

Автори спогадів акцентують видатні якості Костюка Г.С. як науковця: його широту кругозору й ерудицію в найрізноманітніших галузях – від математики до музики, сумлінне виконання обов'язку неупередженого дослідника, неприйняття однобічності, чіткість і послідовність обстоюваних ідей, відкритість щодо поглядів, здатність синтезувати їх раціональні елементи в теоретичній системі, що враховує суперечливу сутність досліджуваних процесів, – тобто глибинну системність, так само як і послідовну діалектичність його підходу до різних аспектів і граней психології. Авторі спогадів зазначають, що Костюк завжди був проти вульгаризації, догматизму, спрощеного тлумачення складних явищ; завжди прагнув гармонійного поєднання взаємодоповнюючих конструктивних засад, таких, скажімо, як високий теоретичний рівень досліджень і їх тісний зв'язок із запитам практиці, опертя на вітчизняні традиції і врахування досягнень світової науки тощо.

Задовго до того, як це стало одним із методологічних принципів, Костюк Г.С. звернув увагу на важливість і креативну силу поєднання парадигм різних дисциплін задля того, щоб «заіскрили» новизна сприйняття і методологічний потенціал їх перетину і взаємопроникнення. Моляко В.О. пише про це у спогадах: «поєднання інженерії та психології може бути унікальною підмогою в роботі» [2, с. 126] (пер. О.З.); про це ж свідчить і плідна співпраця з академіком Глушковим В.М. і керованим ним інститутом, так само як і звернення до різних граней психологічної науки і педагогіки в їх взаємозв'язку і взаємовпливах.

Соціально-політичні обставини того часу, про який Балл Г.О. пише як про «історичний період, мало сприятливий для вільного розвитку наук про

людину» [2, с. 13], вимагали неабиякої майстерності керівника наукової установи у маневруванні між тиском системи і необхідністю забезпечити певний рівень свободи і доброякісності наукової роботи інституту. Крізь вимушені компроміси Костюку вдавалося обстоювати неминущі наукові й людські цінності. Григорій Силевич завдяки особистим якостям зміг вибудувати такі стратегію і тактику керівництва інститутом, завдяки яким на довгі роки забезпечувалось перебування і вільна праця в інституті навіть тих, хто давно не користувався прихильністю системи. Він залучав до інституту і всіляко підтримував здібних науковців, незалежно від їхніх біографічних і анкетних даних. Завдяки цьому забезпечувалась і творча самореалізація всім, хто підпадав під опіку мудрого вчителя. Яскраві епізоди з минулого, що ілюструють цю грань особистості Костюка, наведені у багатьох спогадах, зокрема, Балла Г.О., Сверстюка Є.О., Вовчик-Блакитної М.В., Драніщевої Е.І. та інших.

Неможливо не звернути увагу на **актуальність** в сучасних умовах багатьох пластів досліджень Костюка Г.С. Це констатувалося його послідовниками в 2010 році, але воно не менш актуально і зараз, в нинішніх кризових умовах. Так само, як, між іншим, і в контексті реформ школи відповідно до вимог НУШ. Йдеться, зокрема, про властиві суб'єктові внутрішні суперечності як рушійні сили психічного розвитку (та сама діалектика!): суперечності між новими потребами й прагненнями суб'єкта і наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого. Педагогічні впливи повинні сприяти розв'язанню наявних суперечностей і водночас виникненню нових, без яких є неможливим подальший розвиток.

Узагальнення проведеної роботи приводить до **висновку** про цінність не тільки авторських костюківських, але і наративно-мемуарних складових костюківського дискурсу як плідного і перспективного джерела для

подальших досліджень спадщини видатного вченого ХХ століття як у науковому, так і у аксіологічному вимірі. Подальші аналітичні розробки на базі костюківського дискурсу допоможуть побудувати масштабний портрет видатного психолога у всіх проявах його професійної і особистісної значущості. Важливо також всіляко пропагувати ідею нарощування костюківського дискурсу за рахунок втілення вдячної пам'яті про колег, що донесли костюківські цінності, костюківську наукову етику до сьогодення, через втілення у тексти – як у науковому жанрі, так і у мемуарному. Адже принцип «чого не написано – того нема», на жаль, діє!

Список використаних джерел

1. Бистрицький Є. Філософський дискурс: комунікація і норма. *Філософська думка*. 2019. № 5. С. 29–39. ISSN 2522-9338.
2. Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. Максименка С.Д.; упоряд. канд. психол. наук Андрієвська В.В. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.
3. Чепіль О.Я. Феномен дискурсу у сучасній лінгвістиці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Філологія»*. 2011. Вип. 20. С. 211–215. ISSN 2519-2558. URL: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/320/1/20_11_3.pdf.

НАУКОВА СПАДЩИНА Г.С. КОСТЮКА ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ЕКОНОМІЧНОГО ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНИ

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна

ORCID ID 0000-0003-3642-8159

Мельничук Тетяна Іванівна

ORCID ID 0000-0002-5205-9958

Актуальність. Потреба в аналізі робіт Г.С. Костюка останнім часом набула особливо гострого характеру. Актуалізація її пов'язана зі специфікою завдань, що постали перед психологією на сучасному етапі її розвитку. Істотних труднощів зазнає нині і педагогічна психологія. Багато питань, поставлених перед нею реформою системи шкільної освіти, воєнним станом в

Україні залишаються все ще відкритими, частина з них потребує додаткових обґрунтувань і конкретизації для використання їх практикою навчання.

Чималі ресурси у вирішенні зазначеної проблеми сучасні дослідники можуть виявити у спадщині педагогічної психології, у працях її найвидатніших учених. Серед таких представників слід відзначити науковий внесок Г.С. Костюка у розробку та організацію педагогічної психології в Україні.

Актуальність дослідження наукових праць Г.С. Костюка полягає і в тому, що аналіз внеску вченого у створення в Україні педагогічної психології як самостійного напрямку, є важливим для поглиблення знання про історію розвитку цієї науки, а також необхідним у перетворенні результатів історичної рефлексії на інструмент вирішення теоретико-методологічних та практичних проблем сучасної педагогічної психології. Наукова спадщина Г.С. Костюка, видатного українського психолога, є фундаментом для розробки сучасних підходів до формування підприємницької компетентності молоді.

Мета статті полягає у дослідженні наукової спадщини Г.С. Костюка як основи для розробки технологій психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді в умовах економічного відродження в Україні.

Методологічною основою дослідження є положення про сутність та генезу наукового пізнання, роль та місце науки у розвитку суспільства. Конкретизація цього дослідження здійснювалася з опорою на основні засади наукового дослідження – об'єктивність та системність.

Аналізувалися теоретико-методологічні положення та погляди, що містяться у роботах, Г.С. Костюка, В.А. Роменця, матеріали з архіву Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Виявлена Г.С. Костюком логіка формування наукової програми дослідження психічної реальності, як у загальнотеоретичному, так і прикладному аспектах її вивчення, у зв'язку з вирішенням практичних завдань удосконалення системи шкільної освіти

дозволяє дати більш точну оцінку сучасним досягненням у цій галузі, а також перспективам дослідження основних питань психолого-педагогічної проблематики, зокрема, розробці технологій психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді.

Практичне значення дослідження наукових праць видатного вченого полягає в тому, що результати його дозволяють удосконалювати технологію сучасного навчально-виховного процесу у школах та університетах.

Процес самовизначення психології як самостійної наукової дисципліни здійснювався в Україні під безпосереднім впливом загальної соціальної ситуації, якою можна пояснити виникнення у психології двох провідних галузей – психофізіології праці та педагогічної психотехніки. Незабаром тенденція до спеціалізації, що поглибилася, викликала необхідність розробки обґрунтувань відповідних предметних галузей психологічної науки, що призвело до інтенсифікації теоретичних розробок [1, с.79].

До кінця 20-х років 20 століття знання з галузі експериментальної педагогіки почали оформлятися у самостійний напрям психологічної науки в Україні – педагогічну психологію. Концептуальною основою цього напрямку є погляди Г.С. Костюка про природу та механізми індивідуальних відмінностей між людьми за параметром інтелекту, які оформилися потім у проблему дослідження рушійних сил психічного розвитку індивіда.

В умовах жорсткого ідеологічного пресингу, часто некомпетентного адміністративного втручання у наукове життя, Г.С. Костюк був одним із тих, хто, спираючись на кращі традиції вітчизняної та світової науки, зумів забезпечити наступність у розвитку психології, включаючи педагогічну, та її подальший розвиток.

Теоретичні положення та підходи Г.С. Костюка, що оформилися в цілісну наукову програму вирішення найважливіших проблем педагогічної психології, лягли в основу предмету наукових розробок дослідницького колективу, що об'єднався навколо цієї програми.

Сучасні дослідження у сфері підприємницької освіти молоді в період системних змін спираються на принципи, розроблені Г.С. Костюком. Економічна соціалізація та формування підприємницької компетентності вимагають глибокого розуміння закономірностей розвитку особистості. Використання спадщини Г.С. Костюка в цьому контексті дозволяє створювати науково обґрунтовані технології психологічного забезпечення розвитку підприємницького мислення молоді. Це сприяє адаптації особистості до викликів сучасного ринку праці, стимулює економічну активність і формує здатність до самостійного прийняття рішень у непередбачуваних умовах, що є важливими чинниками економічного відродження України [1, с. 90].

За останні роки у вітчизняній педагогічній психології, як самостійної галузі психологічної науки, накопичено значний матеріал. Разом з тим, ще далеко не всі питання отримали своє ґрунтовне висвітлення.

Психологічні погляди Г.С. Костюка формувалися у дуже складний період становлення наукових та організаційних засад психологічної науки.

Науково-дослідного інституту психології, як самостійної наукової одиниці у сучасному значенні цього слова, в Україні не було як до революції, так і довгий час після неї, аж до 1945 року. Основними ділянками дослідницької роботи у галузі психології були спеціально організовані в Україні науково-дослідні кафедри при Дніпропетровському, Київському, Ніжинському, Одеському та Харківському інститутах народної освіти.

Центром науково-дослідної роботи в галузі психології у Києві була науково-дослідна кафедра педології при Київському інституті народної освіти. Поряд із зазначеною кафедрою в Києві були також рефлексологічні лабораторії та психотехнічні станції.

У предметно-логічному плані вітчизняна та світова психологія 20-х років минулого століття характеризувалася кризою, обумовленою її відмовою від основного методу дослідження психічного (інтроспекція), що призвело до появи у психології безлічі течій та напрямів [3, с.67].

Невизначеність у психологічних поглядах супроводжувалася нестабільною ситуацією у сфері системи народної освіти. Перебудова системи методів та форм навчання (скасування класно-урочної системи, запровадження нової класифікації оцінки успішності, скасування домашніх завдань) призвели до падіння знань учнів.

Зазначені обставини позначили сферу досліджень Г.С. Костюка. Гнучкість і відкритість складу розуму вченого, його терпимість до інших поглядів, чуйність до всього нового та позитивного, відсутність у створеній ним згодом психологічній системі будь-якої однобічності та вузькості – ось ті якості, які характерні для Г.С. Костюка.

Дебютував Г.С. Костюк у 1924 році статтею, присвяченою методиці викладання математики у школі. Зі змістовної сторони стаття на той час не була оригінальною і звернення автора до цієї сфери диктувалося більш прагненням прищепити учням в умовах, що склалися, елементарні навички логічного мислення як базового, для оволодіння ними наступним навчальним матеріалом. Запропонований Г.С. Костюком підхід долав у школах свавілля у виборі методистами і педагогами змісту та методів навчання математики.

Звернення Г.С. Костюка до проблеми інтелекту, за відсутності на той час у світовій та вітчизняній психології розвиненої теорії інтелекту, вимагало від дослідника побудови теоретико-методологічної моделі, яка дозволяла б не лише адекватно відображати та інтерпретувати загальні закономірності досліджуваної реальності, а й здійснювати операції з перекладу продукту ідеалізації у набір нормативних правил та операційних визначень.

Також тривале дослідження було присвячене вченим проблемі раціональної організації шкільної праці. У результаті, Г.С. Костюк дає рекомендації вчителям виявляти більше самостійності в організації ними навчально-виховного процесу, навіть за наявності несприятливих умов. Вчителям пропонувалося суворо підходити до підбору дидактичного матеріалу з урахуванням фіксування теми роботи, особливостей пам'яті та психологічного стану учнів. Г.С. Костюк рекомендував педагогам перейти від

загальноприйнятої (диспути, групові звіти) оцінки знань до індивідуальних форм роботи з ними. Учень, на думку Г.С. Костюка, не повинен бути жертвою недиференційованої техніки шкільної праці, коли з поля зору вчителя випадають такі важливі складові, як мотивація, загальна підготовка, працездатність, особистісні параметри (темперамент, характер) [2, с. 65].

Г.С. Костюк розробив концепцію психічного розвитку як процесу, що відбувається в активній взаємодії особистості із середовищем. Основні положення його теорії мають значний вплив на сучасні підходи до формування підприємницької компетентності учнівської молоді. Зокрема, він доводив, що розвиток здібностей відбувається в умовах діяльності, яка створює ситуацію активного саморозвитку. У контексті економічного відродження країни це означає, що молодь має навчатися не лише знанням і навичкам підприємництва, а й стратегіям саморегуляції, прийняття рішень в умовах невизначеності та розвитку стресостійкості.

На основі концепцій Г.С. Костюка сучасні дослідники Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України розробили технологію психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді. Вона включає:

- психологічну підготовку до підприємницької діяльності, що передбачає формування економічного мислення, розвиток ініціативності, саморегуляції та адаптивності;
- розвиток стресостійкості як ключової навички підприємця, що дозволяє долати перешкоди та підтримувати продуктивність у складних умовах;
- методи самодопомоги та саморегуляції у процесі прийняття рішень, що допомагають молоді ефективно планувати підприємницьку діяльність.

Дослідження питання про рушійні сили психічного розвитку є основним для всього творчого шляху Г.С. Костюка [3, с. 24]. Принциповим у вирішенні проблеми психічного розвитку є, зокрема, теза Г. С. Костюка про те, що

вивчати розвиток можна лише у процесі спеціально організованого навчання та виховання. У цій тезі сформульовано у стислому вигляді відповідь на одну з центральних проблем педагогічної психології, яка згодом отримала назву – «проблема єдності навчання та розвитку».

На думку вченого, дитина є активна, діяльна істота і реалізація зазначеної тези неминуче повинна включати вивчення спрямованості змісту та основних форм цієї активності, що виявляються у відповідних видах діяльності. Таким чином Г.С. Костюк асимілював у предметі «педагогічної психології» загальнопсихологічну розробку положення про єдність свідомості та діяльності,

Г.С. Костюк запропонував своє трактування корінного питання психології про природу активності, яка, на його думку, лежить у внутрішніх суперечностях, що вирішуються індивідом у ході активної взаємодії із соціальним середовищем. Тільки та теорія, зазначає Г.С. Костюк, яка визнає важливою внутрішню активність як внутрішній нескінченний рух, здатна правильно пояснити суть психічного розвитку індивіда. Внутрішнє, при цьому, є продуктом попереднього досвіду розвитку; внутрішнє, насправді, завжди постає як єдність зовнішнього та внутрішнього (у процесі розвитку відбувається постійний перехід зовнішнього у внутрішнє та навпаки). Внаслідок виникнення нових протиріч розвиток починає здійснюватися як саморух, який, у свою чергу, веде до нових форм активності. Розвиток, стверджує вчений, здійснюється в найрізноманітніших умовах і ситуаціях. Індивідуальна своєрідність, що виникає в цих ситуаціях, не може бути нівельована нормативними впливами (навчанням). Тим самим Г.С. Костюк застерігає тенденцію до абсолютизації процесу навчання і виховання, що з'явилася на той час. Це застереження звучить своєчасним і для реальної ситуації, що склалася в психології навчання.

Зміст досліджень Г.С. Костюка склала теоретична розробка таких фундаментальних понять, як спадковість, середовище та виховання, а також експериментальна верифікація сформульованої раніше ним тези про

розвивальний характер навчання. По суті завдання полягало в розробці нового типу психологічного дослідження, яке не обмежувалося б рамками констатацій та опису, а виконувало б функції методу дослідження з одного боку, і навчання – з іншого.

Звернення Г.С. Костюка до зазначених предметів диктувалося як внутрішніми запитами психологічної науки, так і поставленим перед педагогічної психологією соціальним замовленням, що передбачало активну участь психологів у створенні системи народної освіти.

Погляди Г. С. Костюка з зазначених предметів оформлялися на цьому етапі з опорою на розроблені у психології основні методологічні принципи: розвитку, відображення, єдності суб'єкта і об'єкта, детермінізму, діяльності. Це дозволило досліднику розробити цілісне уявлення про зазначені проблеми в контексті власної предметної галузі психології, здійснювати дослідження, зокрема, в галузі здібностей, задатків, про місце та роль спадковості у структурі психічного розвитку людини [3, с. 75].

Отже, Г.С. Костюк зробив великий вклад у процес розвитку теоретичних та прикладних проблем української психології.

Наукова спадщина Г.С. Костюка є цінним ресурсом для розробки технологій психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді. Його дослідження в галузі психічного розвитку, активності особистості та організації навчального процесу надають глибоке розуміння механізмів формування компетентностей, необхідних для успішної підприємницької діяльності в умовах економічного відродження України.

Перспективою подальшого дослідження є проблема професійного становлення та соціальної активності у наукових працях Г.С. Костюка.

Список використаних джерел

1. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти і педагогіки: матеріали II міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Київ, 27 січня 2021 р.). Київ, 2021. 427 с. URL: https://openscilab.org/wp-content/uploads/2021/02/suchasni-tendencii-ta-konceptualni-shljahi-rozvitku-osviti-i-pedagogiki_2021_01_27.pdf
2. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання, 1963. 80 с.

3. Наукова спадщина української психології: єдність минулого та теперішнього: збірник тез доповідей щорічного Всеукраїнського наукового круглого онлайн-столу (м. Київ, 12 червня 2024 року) / за ред. С.Д. Максименка, В.В. Турбан. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 84 с.

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СВІТЛІ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА

Лавренко Ольга Васиївна

ORCID ID 0000-0002-9943-9536

Актуальність (постановка проблеми, її теоретико-методологічне обґрунтування). В кінці ХХ-початку ХХІ ст. відбулись суттєві зміни в характері освіти як в зарубіжних країнах, так і в Україні. Передусім це стосувалось характеру освіти – її спрямованості, цілей, змісту задля все більшої орієнтації на «вільний розвиток людини», її творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності та підприємницької компетентності. Адже сьогоденні умови життя вимагають від людей бути адаптивними, творчими особистостями, що здатні орієнтуватись, приймати рішення та ефективно працювати, а також використовувати нові підходи, ідеї та рішення.

Грунтовно досліджуючи широке коло питань загальної, дитячої і педагогічної психології, Костюк Г.С. виділяв психологічні проблеми становлення особистості. Великими є заслуги вченого у багатьох сферах наукової діяльності – від педагогіки, музики, трудового виховання, професійної освіти до різносторонніх напрямів психології. Особливу увагу в своїй багатогранній діяльності він приділяв розвитку досліджень з трудової та професійної підготовки школярів, навчання, виховання і розвитку особистості. Він ретельно вивчав фактори професійної орієнтації особистості, її впливу на розвиток подальшої діяльності. У цій площині Костюк Г.С. провів дослідження ще в ранньому періоді своєї наукової діяльності. На початку 50-х рр. вчений гаряче підтримував ідеї запровадження

в школі не тільки трудової, а й професійної підготовки. На його думку, поєднання навчання з продуктивною працею є найважливішою умовою розвитку школяра [2].

Костюк Г.С. виявляв ініціативу і всіляко сприяв створенню в Інституті психології лабораторій з психології праці, трудового і політехнічного навчання та виховання школярів, профільної й професійної підготовки та профорієнтації учнів.

Вчений наголошував, що навчання особистості не закінчується на окремому етапі її життя, а триває впродовж нього, набуваючи різних форм вияву [1, с. 5]. Він окреслив, розробив і обґрунтував фундаментальні основи розвитку і підготовки особистості до «вписування в соціум» в процесі соціалізації. Наука і практика сьогодення визначили нові напрями, пріоритети цього процесу. Однією із форм такої соціалізації в сучасних умовах є розвиток підприємницької компетентності особистості.

Формулювання мети статті. Проаналізувати психологічні аспекти проблеми формування підприємницької компетентності особистості в світлі ідей Костюка Г.С.

Виклад основного матеріалу (аналіз останніх досліджень і публікацій, методика та організація дослідження, результати дослідження). Матеріали та методи дослідження являють собою теоретико-методологічний аналіз, класифікацію та систематизацію наукової літератури з питань формування підприємницької компетенції особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науковий доробок за проблематикою підприємницької компетентності у дослідницькій площині – від методологічних засад до практичних пропозицій – знайшов відображення в наукових працях іноземних вчених, які по праву належать до сучасних в цьому напрямі наукових розвідок. Передусім необхідно виділити таких науковців, як Boyatzis R. E., Wong S. C., Raven J., Roeger C., Spencer L. M. & Spencer S. M., Spector J., White R. W., Fügemann M. W., Schroder H. M. та ін. Науковий пошук українських вчених у царині проблематики підприємницької

компетентності також представлений багатьма роботами, зокрема Прищепи С., Герасименко О. та Демченко А., Кабацької О., Молдаван А., Матукової Г., Білової Ю., Морзе Н. та Балик Н. та ін.

Загалом, у науковій літературі поняття підприємницької компетентності особистості визначається неоднозначно й розглядається як результат самоперетворюючої діяльності, цілеспрямованої роботи над собою, розвитку особистісних рис та професійних якостей. Вона трактується як: а) сукупність особистісних і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно розв'язувати різні завдання і досягати вагомих результатів діяльності (Морозова В., Стрельников М.); б) складний, суперечливий і багатоаспектний процес, що передбачає опанування особистістю підприємницьких знань і становлення на цій основі підприємницької свідомості й підприємницької поведінки (Назаренко Г.); в) інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті (Білова Ю.) та ін.

Так, Прищепи С. у своїх наукових пошуках розкриває сутність та зміст поняття «підприємницька компетентність». Вона на основі аналізу наукової літератури трактує це поняття як «сукупність якостей, знань, які допомагають особистості успішно та якісно вирішувати бізнес-завдання та досягати високих результатів в підприємницькій діяльності». Важливим в її наукових дослідженнях є вікові показники для початку формування підприємницьких умінь. Вона звертає увагу на закладання фундаменту підприємницької компетентності в учнів шкіл, які беруть участь в дослідницькій діяльності, в учнівському самоврядуванні, виконують роль організаторів різних шкільних справ тощо. Школярі, обираючи майбутню професію, обов'язково планують створення власної справи тощо. Науковиця показує важливість формування підприємницької компетентності в учнів з початкової школи в зв'язку зі змінами ринкових умов нашої держави. Тим самим школярі, які знайомляться

з основами економічних понять, явищ, категорій та істин, з потребами людей на сучасному етапі, закладають фундамент свого благополучного життя [4].

Починаючи зі шкільного навчання, як зазначають настанови «Нової української школи», необхідно формувати в учнях «ініціативність і підприємливість», а також «уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави». Концептуальними засадами реформування середньої школи є основи формування фінансової грамотності учнів – «вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» [3]. Формування підприємницької компетентності логічно продовжується у закладах вищої освіти, по закінченню яких студенти після отримання диплому повинні знати, як та де реалізувати набуті в процесі освіти підприємницькі компетентності з найкращим для них результатом.

Сьогодні Україна прагне стати повноправним членом Європейського Союзу. Зазначимо, що однією з ключових цілей політики Європейського Союзу і держав-членів впродовж багатьох років є розвиток підприємливості громадян і організацій Європи. До того ж у вітчизняній освітянській і науковій спільноті глибоше розуміння того, що підприємницьким умінням, ключовим компетентностям, знанням і настановам можна і треба навчатися (EntreComp, 2019). Зі свого боку це приведе до широкого розвитку підприємницького мислення і підприємницької культури, корисних як для окремих громадян, так і для суспільства загалом. Це особливо важливо й актуально в умовах нестабільної політичної та економічної ситуації, повномасштабного вторгнення РФ на територію нашої держави та повоєнного відродження країни.

Європейська комісія запропонувала програму «Новий план дій для Європи щодо вмінь: Працюємо разом для посилення людського капіталу, працездатності та конкурентоспроможності», спрямовану на виклики, які

постали перед Європою, щодо розвитку компетентностей. Мета цього документа полягає в тому, що кожен повинен мати ключовий набір компетентностей, необхідних для особистого розвитку, суспільної інтеграції, активної громадянської позиції та зайнятості. До таких компетентностей належать знання рідної мови, математики, природничих наук та іноземних мов, а також такі наскрізні компетентності, як вміння у сфері інформаційних технологій, підприємливість, критичне мислення, вирішення проблем, вміння вчитися тощо.

Ключові компетентності за переліком Європейського Союзу – це ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання. Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві.

*В означеній програмі розроблена Рамка підприємницької компетентності, відома як EntreComp, яка пропонує засіб вдосконалення підприємливої здатності громадян та організацій Європи. Метою рамки є досягнення спільного розуміння щодо такої компетентності, як підприємливість, шляхом визначення трьох сфер компетентностей (*Ідеї та можливості; Ресурси; Трансформація в дії*), 15 компетентностей, 442 результатів навчання та 8 рівнів майстерності, на яких ґрунтуються нинішні та майбутні ініціативи. Завдяки цьому вона може розглядатися як багатоцільовий довідник. Модель поступу EntreComp слугує еталоном розвитку майстерності, починаючи зі створення цінності, досягнутої за зовнішньої підтримки, і закінчуючи зміною – створенням цінності [5].*

Кожна сфера передбачає розвиток певних компетентностей та навичок. Так, сфера «*Ідеї та можливості*» включає в себе: виявлення можливостей, креативність, бачення, оцінювання ідей, етичне та обґрунтоване мислення;

сфера «Ресурси»: самосвідомість і самоефективність, мотивацію і наполегливість, мобілізацію ресурсів, фінансову та економічну грамотність, мобілізацію інших осіб»; *сфера «Трансформація в дії»* : ініціативність, планування та управління, додання бар'єрів, пов'язаних із неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпрацю з іншими особами, навчання через досвід.

EntreComp визначає підприємливість як наскрізну компетентність, яка застосовується у всіх сферах життя: від піклування про власний розвиток до активної участі у житті суспільства, входження (повторного входження) на ринок праці в якості працівника або самозайнятої особи, а також до заснування будь-якого підприємства (культурного, соціального чи комерційного характеру).

Це поняття базується на широкому визначенні підприємливості, яке ґрунтується на створенні культурної, соціальної чи економічної цінності. Воно охоплює різні види підприємництва, у тому числі внутрішньоорганізаційне, соціальне, «зелене» підприємництво, а також підприємництво у сфері інформаційних технологій тощо. Воно стосується як окремих осіб, так і груп (команд чи організацій) та означає створення цінності у приватному, публічному та інших секторах, а також у будь-якому гібридному поєднанні трьох вищевказаних. Зрештою, воно є нейтральним стосовно сфер діяльності: будь-яка особа може виходити з ідей та можливостей з метою генерування цінності для інших у будь-якій сфері діяльності та будь-якому можливому ціннісному ланцюжку. Компетентною особою є та, котра вміє реалізовувати знання, застосовувати досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблеми в конкретних умовах.

Висновки. Г.С. Костюк у своїй багатій науковій спадщині наголошував на тому, що кінцевий результат будь-якого етапу навчання виражається у сумі знань, умінь, навичок. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє не лише її особистісному культурному розвитку, а й здатності швидко реагувати на запити часу.

Підприємницьку компетентність характеризуємо як наскрізну компетентність, яка застосовується в усіх сферах життя; базується на креативності, творчості, інноваційності, здатності до ризику. Саме підприємницька компетентність формує необхідні знання, уміння, навички, необхідні для того, щоб бути адаптивною, творчою особистістю, здатною орієнтуватись, приймати рішення та працювати, а також використовувати нові підходи, ідеї та рішення.

Процес, спрямований на впровадження підприємницької компетентності, може сприяти просуванню України на міжнародний рівень освітніх досягнень.

Для повоєнного відновлення економіки України постає проблема забезпечення високого рівня підприємницької компетентності учнівської та студентської молоді, нових технологічних рішень для підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних самостійно управляти розвитком свого життя й кар'єри. Підготовка майбутніх фахівців до підприємницької діяльності у повоєнний час набуває особливої актуальності й потребує системності.

Перспективи подальших наукових досліджень. Важливим напрямом подальших досліджень є розроблення критеріїв і показників розвиненості підприємницької компетентності учнівської та студентської молоді в умовах воєнного стану та повоєнного відродження країни.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання, 1963. 80 с.
2. Костюк Г.С. Поєднання навчання з продуктивною працею – найважливіша умова всебічного розвитку школяра. Київ: Радянська школа, 1960. № 8. С. 10-20.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Прищепа С. М. Сутність та зміст поняття «підприємницька компетентність». *Молодий вчений*. Уман. держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, 2016. № 5. С. 367–370.

5. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884. URL: https://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2016.07.8-EntrComp/EntreCompFramework%20UKR.pdf

ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ТА СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ

Литвинчук Леся Михайлівна

ORCID ID 0000-0002-5085-4499

Розглядаючи ключові педагогічні концепції, які вплинули на розвиток системи освіти в Україні, зазначимо основні підходи Г. Костюка, В. Сухомлинського, С. Френе, Р. Штайнера, А. Макаренка, В. Роменця та Г. Ващенко до виховання і навчання. Окреслемо також сучасну систему освіти України відповідно до чинного законодавства та визначимо їхнє значення для сучасної педагогічної практики.

Освіта є основою розвитку суспільства, формування особистості та професійної підготовки громадян. У різні періоди історії педагогіка зазнавала значних змін, адаптуючись до соціальних умов. Основними педагогічними концепціями, що стали фундаментом сучасної освіти в Україні є підходи Г. Костюка, В. Сухомлинського, С. Френе, Р. Штайнера, А. Макаренка, В. Роменця та Г. Ващенко до виховання і навчання.

Акцентуючи увагу до концепції Г.С. Костюка стосовно навчально-виховного процесу та психічного розвитку, зазначимо, що дослідник підкреслював роль навчання у психічному розвитку дитини, розглядаючи навчання як процес, що забезпечує розвиток мислення та особистості через активну пізнавальну діяльність. Його концепція вплинула на сучасні освітні підходи, зокрема в індивідуалізації навчання та створенні особистісно орієнтованих методик.

Так, розглядаючи гуманістичну педагогіку В. Сухомлинського, та концепцію школи «радості», де головний акцент робився на розвитку гуманності, творчості та любові до знань, його підхід базувався на повазі до дитини та розвитку її природних здібностей.

С. Френе створив «школу успіху і радості», тобто таку систему активного навчання, де учні беруть участь у спільних проектах, що сприяє розвитку самостійності та творчості. Його методи передбачають інтеграцію теоретичних знань у практичну діяльність.

Дещо інший підхід ми зустрічаємо у Р. Штайнер, що поєднує інтелектуальний, емоційний і фізичний розвиток дітей, де велика увага приділяється мистецтву, природним ритмам життя та самостійності мислення.

Так, якщо розглядати теорію вчинку В. Роменця, виховання аналізується через категорію вчинку, що визначає моральний розвиток особистості, де вчинок є ключовим елементом становлення особистості та її поведінки. А дослідник та науковець Г. Ващенко наголошував на важливості християнських цінностей та національного виховання, його виховний ідеал орієнтований на розвиток духовності, патріотизму та громадянської відповідальності.

На сьогоднішній день у процесі навчання ми маємо керуватись Законом України «Про освіту», де зазначено, що система освіти складається з таких рівнів як:

⇒ Дошкільна освіта – забезпечує розвиток дитини перед початком шкільного навчання.

⇒ Загальна середня освіта – включає початкову (1-4 класи), базову середню (5-9 класи) та профільну середню освіту (10-11 або 12 класи).

⇒ Фахова передвища освіта – здобувається у закладах фахової передвищої освіти (коледжах, технікумах) і передбачає підготовку фахівців для ринку праці.

⇒ Вища освіта – здійснюється на рівнях бакалаврату, магістратури та докторантури в університетах, академіях та інститутах.

⇒ Післядипломна освіта – спрямована на підвищення кваліфікації та професійну перепідготовку.

Висновки Розглянуті педагогічні концепції суттєво вплинули на розвиток освіти в Україні ідеї Г. Костюка, В. Сухомлинського, С. Френе, Р. Штайнера, А. Макаренка, В. Роменця та Г. Ващенко мають залишатись актуальними у сучасних освітніх практиках. Зокрема, концепція Г. Костюка знаходить відображення в індивідуалізованих програмах навчання, використанні активних методів навчання та психологічній підтримці учнів. Система освіти України має бути гнучкою та спрямованою на задоволення потреб суспільства та особистості, що підтверджуватиметься сучасними реформами в освітній галузі.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (чинна редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
2. Костюк Г.С. Психологія навчання і виховання. Київ: Радянська школа, 1989. 320с.
3. Литвинчук Л.М. Тенденції розвитку фрустраційних реакцій сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне, 2020. Вип. №15 (2020). С. 111-118. DOI: <https://doi.org/10.35619/prapr.vi15> URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/192/191
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1969. 207 с.
5. Френе С. Педагогічні інваріанти. Пер. з фр. Київ: Освіта, 1997. 192 с.

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ВЗАЄМОДІЯ З ТЕХНОЛОГІЯМИ ТА КЛІПОВИМ МИСЛЕННЯМ

Максименко Сергій Дмитрович
ORCID ID 0000-0002-3592-4196

Актуальність. У сучасних умовах воєнного часу, коли на перший план виходить питання безпеки та збереження соціальної стабільності, важливим аспектом є організація та підтримка ефективного освітнього процесу, що може бути суттєво порушено через надзвичайні обставини. Одним із важливих компонентів цього процесу є психологічний супровід, який має сприяти збереженню психоемоційного стану учасників освітнього процесу та забезпеченню сприятливих умов для навчання в умовах стресу, страху та непередбачуваності. [1]

Важливою частиною психологічного супроводу є визначення ресурсних можливостей, що дозволяють мінімізувати негативний вплив стресових ситуацій і забезпечити стійкість учасників освітнього процесу. В умовах воєнного часу особливо актуальними стають інноваційні методи та технології, які сприяють адаптації до нових реалій. Психологічна підтримка в таких умовах має базуватися не лише на традиційних підходах, але й на інтеграції сучасних технологій, здатних максимально швидко реагувати на змінювані обставини та надавати допомогу в режимі реального часу.

Метою даного дослідження є вивчення ресурсних можливостей психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу, зокрема через інтеграцію сучасних технологій та психологічних методів, а також адаптацію до нових умов навчання. Важливим аспектом є аналіз впливу кліпового мислення на процеси навчання та психологічну підтримку, що сприяє збереженню психологічної стабільності учасників освітнього процесу навіть в умовах стресу, невизначеності та постійних змін.

Однією з найбільших проблем у психологічному супроводі є адаптація до нових форм навчання. В умовах воєнного часу традиційна система навчання може бути значно ускладнена через обмеження доступу до фізичних навчальних закладів, постійні зміни у часі та місці проведення навчальних занять, а також невизначеність щодо тривалості бойових дій. У таких умовах технології відіграють важливу роль, допомагаючи створювати нові формати

дистанційного навчання, які дозволяють зберігати освітній процес навіть в умовах обмежених ресурсів. Зокрема, цифрові платформи та інструменти, що базуються на хмарних технологіях, дають змогу організувати освітній процес із максимальною ефективністю, навіть при фізичних чи технічних обмеженнях. [2]

Одним з важливих аспектів є взаємодія психологічного супроводу з технологіями, зокрема використанням спеціальних програм для моніторингу психологічного стану учнів та викладачів, які дозволяють вчасно виявляти ознаки стресу, тривожності та інших негативних емоційних реакцій. Такі інструменти дозволяють психологам надавати індивідуальну підтримку учасникам освітнього процесу, адаптуючи рекомендації та стратегії на основі даних, отриманих в режимі реального часу.

Ще однією важливою особливістю освітнього процесу в екстремальних умовах є поширення кліпового мислення, яке виникає в результаті постійного впливу інформаційного потоку, що швидко змінюється. В умовах воєнного часу, коли новини змінюються з шаленою швидкістю, люди часто не мають змоги сконцентрувати свою увагу на довготривалих завданнях, що може впливати на якість навчання. Кліпове мислення призводить до поверхневого сприйняття інформації, швидкого переключення уваги та неможливості глибокого аналізу. У таких умовах необхідно активно використовувати методи, які дозволяють глибше засвоювати матеріал, стимулюючи концентрацію та розвиток критичного мислення.

Взаємодія з технологіями в умовах воєнного часу також передбачає використання новітніх підходів до психологічної реабілітації, що включають інтерактивні платформи для самооцінки емоційного стану, онлайн-консультації з психологами, а також використання методів, заснованих на нейропсихології та когнітивно-поведінковій терапії. Ці інструменти дозволяють забезпечити оперативне реагування на запити від учасників освітнього процесу та надавати комплексну підтримку, що знижує рівень стресу та тривоги серед учнів та викладачів. Кліпове мислення та штучний

інтелект є двома важливими явищами сучасного інформаційного суспільства, що формують наше сприйняття світу та спосіб обробки інформації. Кліпове мислення – це когнітивний стиль, що характеризується поверхневим сприйняттям інформації, швидким переключенням між різними темами та фрагментарністю знань. Воно виникло внаслідок розвитку цифрових технологій, масової культури та соціальних мереж, які сприяють споживанню інформації у вигляді коротких, яскравих повідомлень, відео чи мемів. Такий підхід до сприйняття реальності формує у людини звичку до швидкої зміни фокусу уваги, що може негативно позначитися на здатності до глибокого аналізу, критичного мислення та запам'ятовування великої кількості інформації. Водночас штучний інтелект стає ключовим інструментом обробки та аналізу даних у світі, де домінує кліпове мислення. [3]

Алгоритми штучного інтелекту допомагають структурувати, персоналізувати та подавати інформацію в максимально доступному вигляді, враховуючи переваги користувачів. Наприклад, соціальні мережі та пошукові системи використовують алгоритми для підбору контенту, що відповідає інтересам користувача, таким чином посилюючи ефект інформаційних бульбашок. Однак штучний інтелект може сприяти і поглибленню мислення, якщо його застосовувати для аналітики, прогнозування та навчання. Університетські платформи, адаптивні навчальні системи та дослідницькі програми використовують AI для формування більш глибокого розуміння складних питань, що може частково компенсувати негативні наслідки кліпового мислення. Таким чином, кліпове мислення і штучний інтелект взаємопов'язані: з одного боку, AI підлаштовується під особливості споживання інформації сучасними людьми, з іншого – може допомогти подолати поверхневість знань і розвивати аналітичне мислення, якщо використовувати його правильно.

Загалом, ресурсні можливості психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу полягають у інтеграції технологій, використанні сучасних психологічних методів та

адаптації до нових умов навчання. В умовах воєнного часу навчальні процеси часто зазнають серйозних змін через нестабільну ситуацію, обмеження доступу до навчальних закладів, зміну формату та графіка занять, що ставить під загрозу не лише ефективність освітнього процесу, але й емоційний стан його учасників. Важливою складовою цієї роботи є не тільки забезпечення безперервності навчання, але й збереження психологічного здоров'я учнів, педагогів та всіх учасників освітнього процесу. Інтеграція сучасних технологій, зокрема онлайн-платформ, відеоконференцій, чат-ботів, а також віртуальних психологічних консультантів, дозволяє оперативно реагувати на потреби кожного учасника процесу, надаючи психологічну допомогу в режимі реального часу. Психологічний супровід також включає в себе застосування таких методів, як когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, методи релаксації та стрес-менеджменту, які можна адаптувати до дистанційного формату. [4]

Крім того, важливою складовою є врахування феномену кліпового мислення, що все більше поширюється в умовах сучасного інформаційного потоку. Кліпове мислення характеризується поверхневим сприйняттям інформації, де людина швидко переключає увагу між безліччю коротких, часто несвязаних між собою інформаційних елементів. Це явище вимагає особливого підходу до вибору методик навчання, оскільки традиційні методи навчання можуть бути менш ефективними у таких умовах. Психологічний супровід має включати стратегії, що допомагають подолати ці негативні ефекти, зокрема методи тренування концентрації уваги, розвитку глибокого аналізу та критичного мислення, щоб учасники освітнього процесу могли більш ефективно працювати з інформацією, зберігаючи при цьому психоемоційну рівновагу.

Успішна реалізація таких підходів може забезпечити не лише збереження психологічної стабільності учасників освітнього процесу, але й створення умов для їхнього успішного адаптування до нових реалій, розвитку стійкості до стресів та підвищення здатності ефективно працювати в умовах

невизначеності. За допомогою сучасних технологій і психологічних методів можна забезпечити індивідуальну підтримку, враховуючи потреби кожного учасника освітнього процесу, що стане запорукою його психологічного благополуччя та збереження освітнього потенціалу навіть у найскладніших умовах воєнного часу. **Перспективи подальших наукових пошуків** у галузі психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу полягають у глибшому вивченні ефективності інтеграції новітніх технологій у навчальний процес, зокрема в контексті розвитку адаптивних психологічних стратегій. Доцільно дослідити вплив цифрових інструментів на збереження психоемоційного стану учасників освітнього процесу, а також можливості застосування інноваційних методик психологічної реабілітації, орієнтуючись на дистанційне навчання. Особливу увагу слід приділити вивченню впливу кліпового мислення на здатність учнів та педагогів до глибокого осмислення та критичного аналізу інформації в умовах війни, а також розробці нових методів підтримки та розвитку концентрації уваги. Перспективним напрямом є також дослідження ефективності різних підходів до психологічного супроводу у змішаних форматах навчання, а також формування системи психологічної підтримки, яка б адаптувалася до постійно змінюваних умов воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д., Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 508 с.
2. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ: «Видавництво Людмила» 2022. 420 с.
3. Максименко С.Д., Ірхін Ю.Б., Деркач Л.М., Марусинець М.М., Касинець М.М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний посібник. Том 1. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 384с.
4. Максименко С.Д., Ірхін Ю.Б., Деркач Л.М., Марусинець М.М., Касинець М.М. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний посібник. Том 2. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 356с.

КОСТЮК Г.С. ПРО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ

Мар'яненко Ліана Володимирівна

ORCID ID: 0000-0003-4166-7349

Пушкарська Леся Павлівна

ORCID ID: 0000-0003-4459-1319

Актуальність. Проблеми, які досліджував Костюк Г.С., не втратили актуальності до нині, а його наукова спадщина максимально наближена до розуміння вітчизняних соціально психологічних особливостей становлення особистості й проблем її освіти. Постаті Костюка Г.С. присвячено роботи окремих науковців, зокрема його послідовників: Балла Г.О. (наукова школа Костюка Г.С.) Проколієнко Л.М. (проблема активності розвиваючої особистості) (Максименка С. Д. (теорія специфічних рушіїв розвитку), Роменця В.А. (питання історії вітчизняної психології в працях Костюка Г.С., психологія у власних межах; роль суб'єктивності у провідній діяльності.), Моляко В.О. (методологічний аспект вивчення розумової діяльності суб'єкта), Дригус М.Т. (проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Костюка Г.С.), Поклад І.М (історико-психологічний аналіз творчого внеску Костюка Г.С. у сучасну психологію та педагогіку) та ін..

Комплексне дослідження постаті Костюка Г.С. також обумовлюється потребою визначення його внеску у розвиток освітньої справи в Україні. На думку Харченко Н.А., до теперішнього часу окремі аспекти психологічної спадщини Костюка Г.С., що безперечно, мають науково-психологічний зміст та особистісно психологічну спрямованість, не стали предметом належного вивчення наукових досліджень, не отримали об'єктивної аналітичної оцінки та творчого використання в умовах розвитку національної психологічної науки і суспільної практики [5]. Передусім, зазначене стосується аналізу наукових поглядів Костюка Г.С. щодо особливостей психічного розвитку у певних видах діяльності спеціальних вікових груп, наприклад, дітей у період

навчання, а також дітей з особливими потребами. Актуальність і недостатнє врахування наукової спадщини Костюка Г.С. у сучасному освітньому процесі зумовили вибір теми нашої статті: «Костюк Г.С. про особистісно орієнтоване навчання як розвивальне навчання учнів».

Мета статті: здійснення теоретичного аналізу різних видів розвивального навчання, а також дослідження теорії особистісно орієнтованого навчання, запропонованого Костюком Г.С. та особистісно орієнтованого методу дослідження.

Методи дослідження: логіко-науковий аналіз опублікованих текстів Костюка Г.С., а також текстової інформації, присвяченої Костюку Г.С.; узагальнення і систематизація ідей Костюка Г.С.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Розвивальне навчання визначається як спрямованість змісту, принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви та ін.). Слід зазначити, що розробкою різних моделей розвивального навчання займалися як педагоги, так і психологи. Ми зупинимось саме на психологічних моделях розвивального навчання, але звертаємо увагу, що автори будь-якої моделі розвивального навчання відштовхуються від традиційного виду навчання і намагаються протиставити йому свої розробки. Роджерс К.Р. і Фрейберг Д. надають характеристику традиційного навчання у порівнянні з моделлю гуманістичного навчання, яку розробив Роджерс К.Р. (Роджерс К.Р., Фрейберг Д., 2002). Автори зазначають, що політика традиційного навчання має свій негативний зміст, а саме по собі традиційне навчання - певні недоліки. Термін «політика» тлумачиться як вибір напрямку і контроль над його здійсненням. У навчанні – це стратегії і тактики одержання вчителем влади над учнями і прийняття рішень стосовно учнів. Також – це вибір взаємодії і ефектів у відношеннях між учнями, між вчителем і групою учнів, між різними групами учнів. У традиційному навчанні влада – зверху. Стратегії підтримки цієї влади такі: 1) нагороди відмінникам і надання їм можливості кар'єри; 2)

використання таких негативних прийомів влади, як гра на страхах учнів: неуспіх на екзамені; неуспіх при закінченні/ навчального закладу (приміром його незакінчення) або публічне приниження. Викладач володіє реальним знанням і робить учня пасивним одержувачем знань із зовні. Це – не найкращий, але найпоширеніший вид навчання для освітньої системи. Його приймають як приреченість. Вчителі краще знають, що слід повідомляти учням. За Роджерсом К.Р., політика людиноцентрованого навчання полягає в тому, що влада і контроль за навчальною діяльністю належить самому учню, групі учнів, учителю, який підтримує учнів. Учень встановлює контроль над ходом свого навчання і життя. Учитель, який підтримує учнів, відмовляється від контролю над іншими людьми, зберігаючи контроль над самим собою. Існує дві стратегії влади: вчитель створює психологічний клімат, де учень може прийняти на себе відповідальність і контроль. Вчитель акцентує увагу не на змісті навчання, а на процесі руху учня на шляху учіння і навчального пізнання, тобто на процесі поступового розвитку учня в процесі пізнавальної діяльності. Центром навчання є учень. (Роджерс К.Р., Фрейберг Д., 2002). Роджерс К. характеризує традиційне навчання як єдність продиктованої ззовні вчителям і учням навчальної програми, фронтального спілкування, стандартних тестів академічних досягнень, зовнішніх оцінок успішності. Вчення тут є примусовим, безособовим, інтелектуалізованим, оцінюваним ззовні, спрямованим на засвоєння *значень*. Альтернативою традиційному навчанню К. Роджерс вважає орієнтовану на учнів гуманістичну практику. У гуманістичному підході учення є вільним, розгортається самим учням, вільне учення спрямоване на засвоєння *смислів* як елементів особистого досвіду. Роджерс К. вважає, що навчання має створювати умови для розвитку творчих здібностей учнів, для реалізації їхніх можливостей, для самостійного і саморегулювального учення. У ряді цих умов на перше місце Роджерс К. поставив проблемність навчання, що надає ученню значимість і осмисленість. Важлива психолого-педагогічна умова - особистісна залученість учнів у

процес навчання. Для досягнення вільного учення необхідний внутрішній «локус оцінки» учення: «учень сам оцінює подію навчання» та ін.

Таким чином, власне гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проектами учнів і вчителів, а також власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом вчителя (Роджерс К.Р., Маслоу А.Г., Бернс Р. та ін.) Застосовуються підручники і додаткові матеріали, які обирають самі учні [4, с. 57-65]. Більш точна назва цієї моделі - людиноцентрований тип навчання (за Роджерсом К.).

Класична модель розвивального навчання передбачає цілеспрямоване формування спеціально організованої навчальної діяльності: формування в учнів здібності мислити від загального до конкретного. Цілеспрямоване навчання таким мислительним діям, як аналіз, планування, рефлексія. Ключовий елемент – формування способів навчальної діяльності (Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Рєпкін В.В. та ін.) В основі розвивального навчання школярів по системі послідовником і співрозробником якої був Рєпкін В.В., покладена теорія формування *навчальної діяльності* та її суб'єкта в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою аналізу, планування і рефлексії. Концепція розвивального навчання Давидова В. В. і Ельконіна Д. Б. націлена перш за все на розвиток творчості як основи особистості. Багато положень цієї концепції отримали підтвердження в процесі тривалої експериментальної роботи. Однак ця концепція поки недостатньо реалізується в масовій освітній практиці в початковій школі [1].

Особистісна модель розвивального навчання передбачає одночасний розвиток слабких і сильних учнів, формування цілісної картини світу, створення на уроці атмосфери довіри у спілкуванні, міжособистісної позитивної взаємодії, міжособистісної співпраці учнів і вчителя. Система навчання заснована на особистісно-гуманному підході до дітей. Підкреслена увага до індивідуальності кожного учня, спрямованість на співробітництво з дітьми, досягнення особистісного зростання (Амонашвілі Ш.О., Занков Л.В., Сухомлинський В.О.). Система розвивального навчання, розроблена Занковим

Л.В., відрізняється від традиційної системи перш за все формулюванням мети навчання. В цій системі висувається мета загального розвитку особистості школяра, а засвоєння знань, умінь і навичок здійснюється на основі просування дітей у загальному розвитку, тобто є засобом досягнення основної мети [1].

Структурувальна модель розвивального навчання запроваджує навчання на основі збільшення навчальної інформації (Збільшення дидактичних одиниць – ЗДО). Модель проблемного навчання (активізувальна модель). Підвищення пізнавальної активності учнів відбувається шляхом занурення їх у проблемні ситуації в процесі проблемного активізувального навчання.

Слід зазначити, що в цій моделі зберігаються всі моменти традиційного навчання: контроль засвоєння знань, умінь, навичок (ЗУН) з допомогою оцінок. В рамках цієї моделі також розробляються спеціальні підручники, приміром – модульно-розвивальний підручник модульного розвивального навчання (Фурман А.В.).

Вільна модель (Штайнбер Р., Кумбе Ф.Г., Сільберман Ч.) – розроблена для обдарованих дітей, які навчаються екстерном. У навчанні за цією моделлю максимально враховується внутрішня ініціатива дитини. Відсутня класно-урочна система, немає обов'язкових навчальних програм, контролю, оцінок. Навчання здійснюється без підручника як монографічний курс. Ключовий психологічний елемент – «свобода інтелектуального вибору».

Формувальна модель інноваційного навчання. З допомогою орієнтувальної основи дії вчитель досягає засвоєння учнями знань. Ключовий елемент: «розумові дії» Розробляються допоміжні інструкції і допоміжні дидактичні матеріали для вчителя. [4, с. 57-65]. Збагачувальна модель інноваційного навчання. Формування (виховання) інтелекту за рахунок актуалізації і ускладнення ментального досвіду дитини. Спеціально конструюються навчальні підручники (тексти), з допомогою яких забезпечується формування базових компонентів ментального досвіду учня.

Ключовий психологічний елемент: «індивідуальний ментальний досвід» [4, с. 57-65].

Особистісно орієнтоване навчання за розробкою Костюка Г.С.

Костюк Г.С. запропонував особистісно-орієнтоване навчання, яке ми поставили за мету схарактеризувати більш детально. Наукові психолого-педагогічні дослідження Костюка Г.С. базуються на основі положень про індивідуальні особливості учня та використанні індивідуального підходу у процесі навчальної діяльності у школі. Розробляючи особистісно орієнтоване навчання Костюк Г.С. послуговувався у своїх працях особистісно-орієнтованим підходом стосовно його створення і дослідження. Особистісно орієнтований підхід передбачає співпрацю та співтворчість учня і вчителя. Завдання вчителя – простежити динаміку розвитку учня, визначити особисті переваги у роботі з навчальним матеріалом, тобто пізнати учня як особистість, розкрити та розвинути його індивідуальні здібності, розкрити пізнавально-творчий потенціал учня у навчанні.

В рамках особистісно орієнтованого підходу увага вчителя спрямована на особистість дитини, вивчення особливостей та обставин її індивідуального розвитку, втілення нових ідей щодо покращення результату набуття учнем знань, умінь і навичок, професійних якостей вчителя. Дослідники вважають особистісно орієнтоване навчання частиною особистісно діяльнісного підходу, а серед основних його завдань визначають створення умов для розвитку гармонійної, соціально-активної, професійно-компетентної особистості [5]. Гончаренко С.У. зазначав, що особистісний підхід трактується як послідовне ставлення педагога до учня як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії (Гончаренко С.У., 1997). В основі особистісного підходу центральне положення займає теза про допомогу учневі в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самореалізації, самоутвердження. Кожний учень є підростаючою особистістю з індивідуальними

особливостями. Наявність цих індивідуальних особливостей в учнів є безперечний факт, чого не можна заперечувати чи ігнорувати. На нього треба зважати в методиці і техніці повсякденної роботи. Індивідуальна своєрідність особистості кожного учня не задана готовою формою, не є сталою. Вона формується у процесі виховання, й у процесі самої шкільної роботи. Тим більше вчитель має знати індивідуальну своєрідність особистості учня, виявляти індивідуальні особливості в процесі роботи з кожним учнем, щоб належно скеровувати формування кожної підростаючої особистості, готуючи з кожного учня майбутнього всебічно розвиненого, озброєного міцними знаннями основ наук, свідомого громадянина суспільства, як запевняє Костюк Г.С. [3].

Науково доведено, що лише індивідуальний підхід до навчання та виховання особистості учня дає високий кінцевий показник результативності в освіті. «Уміння індивідуально підходити до дітей під час навчальної роботи з ними є важлива, невід’ємна якість педагогічної майстерності учителя» [3, с. 58] Принципово важливо, щоб педагог не просто на високому рівні знав свій предмет, умів правильно, грамотно побудувати навчально-виховну діяльність на уроці. Від нього вимагається володіння вмінням знайти підхід до кожного учня у класі, за допомогою психологічних прийомів вивчити внутрішній світ учня, особливості поведінки, причинні зв’язки, тобто його психологічну організацію.

Як слушно зазначає Кайдалова Л.Г., основою особистісно орієнтованого навчання виступають також принципи гуманістичного спрямування у філософії, психології та педагогіці, розроблені Карлом Роджерсом: по-перше, індивід перебуває в центрі світу, який постійно змінюється: для кожного значущим є власний світ сприйняття навколишньої дійсності, цей внутрішній світ не може бути до кінця пізнаним будь-ким ззовні; по-друге, людина сприймає навколишню дійсність крізь призму власного відношення та розуміння; по-третє, індивід прагне до самопізнання та самореалізації, йому властива внутрішня здатність самовдосконалюватись; по-четверте,

взаєморозуміння, необхідне для розвитку індивіда, може досягатись тільки в результаті спілкування. Самовдосконалення, розвиток відбуваються на основі взаємодії з навколишнім середовищем, з іншими людьми. Зовнішня оцінка є суттєвою і вагомою для процесу пізнання, що досягається у наслідок прямих чи прихованих контактів (Кайдалова Л.Г., 2008).

Організація навчальної діяльності учнів на уроці та в позаурочний час на засадах особистісно орієнтованого підходу вимагає постійного контролю з боку керівника. «Контроль щоденної навчальної роботи учнів конче потрібний для здійснення індивідуального підходу до них» [3, с. 58]. Систематичний контроль важливий і для своєчасного виявлення навчального відставання у деяких учнів та індивідуальної допомоги для них. Отже, особистісно орієнтоване навчання за Костюком Г.С. засновується на принципах гуманістичної психології, але сама організація особистісно орієнтованої моделі розвивального навчання відрізняється від гуманістичної моделі навчання за Роджерсом К.

Науково-дослідна робота та самостійна діяльність учнів – є один із прийомів використання особистісно орієнтованого підходу: навчальна робота учнів не вичерпується роботою в класі. Вона розпочинається в класі, продовжується і закінчується вдома. Керування самостійною роботою учнів вдома – невід’ємний обов’язок учителя, що являється і складовою частиною індивідуального підходу до учнів.

Особистісно орієнтувальну модель навчання підтримувало і підтримує багато вчених, педагогів, психологів, вчителів-практиків. Зокрема, Синиця І.О. («Про педагогічний такт учителя», 1969 рік, «З чого починається педагогічна майстерність», 1972 рік); Бех І.Д. (особистісно орієнтоване виховання, 2012 рік); Кайдалова Л.Г. (теоретичні та методологічні аспекти особистісно орієнтованого навчання, 2008 рік); Савченко О.Я. (ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя, 1997 рік); Сисоєва С.О. (особистісно орієнтовані технології, 2003 рік) Харченко Н.А.

(особистісно орієнтований підхід у контексті вікових особливостей учня, особистісно орієнтоване навчання, 2017 рік). та інші.

Прикладний аспект у застосуванні теоретичних розробок теорії особистісно орієнтованого навчання Костюка Г.С.

Костюк Г.С. у своїх дослідженнях акцентує увагу на важливості адаптації пізнавальних процесів учнів з порушеннями слуху, підкреслюючи значення особистісно орієнтованого підходу як ефективного інструмента для їхнього всебічного розвитку. В умовах спеціального навчання цей підхід спрямований на забезпечення індивідуалізації освітнього процесу, врахування специфічних потреб учнів та стимулювання їхнього самостійного мислення і творчості. Слід зазначити, що учні з порушеннями слуху мають індивідуальні потреби в навчанні. Вчителі повинні враховувати особливості сприйняття інформації, темп навчання та способи комунікації, що забезпечує створення найбільш сприятливих умов для розвитку учнів з вадами слуху. Враховуючи порушення слуху, особливу увагу необхідно приділяти розвитку комунікативних навичок. Вчителі повинні використовувати спеціальні методи і засоби, такі як жестова мова або використання технічних засобів (наприклад, слухових апаратів), щоб створити умови для ефективної комунікації учнів з оточуючими.

Особистісно орієнтоване навчання має стимулювати пізнавальну активність усіх учнів [3], а також учнів з порушеннями слуху через використання візуальних та тактильних методів, інтерактивних технологій, що дозволяють учням краще засвоювати матеріал і активно залучатись до навчального процесу. Костюк Г.С. писав: «Значення навчання розширюється в шкільному віці. Експериментальні факти свідчать про те, що процес навчання, в якому учні засвоюють передбачені його програмами знання, вміння і навички, є важливим фактором розвитку їх психічних властивостей. В ході навчальної і навчально-трудої діяльності розвивається зорова, слухова, дотикова чутливість учнів. Особливо показовими в цьому відношенні є досягнення в розвитку зорової чутливості у глухих учнів, слухової, дотикової

– у сліпих і сліпо-глухих дітей. Вони компенсують у значній мірі сенсорні функції, що випали у цих дітей через дефекти відповідних аналізаторів. Ці досягнення є результатом вміло поставленого корекційного навчання» [2, с.15-16].

Наукові досягнення Костюка Г.С. знайшли відображення і в дефектології. Зокрема, спираючись на розробку Костюком Г.С. теорії індивідуального підходу, Борщевська Л.В. вивчала особливості формування діалогу слабкочуючих дошкільників з ровесниками і дорослими. Дослідниця виявила, що у дітей пізнього дошкільного віку (6-7 років) спостерігається три рівня розвитку комунікативної діяльності. Було встановлено, що якість розвитку мовленнєвих характеристик, відповідно кожного рівня розвитку комунікативної діяльності, визначається рівнем розвитку комунікативної діяльності партнера по спілкуванню. Дослідниця довела необхідність спеціальної роботи, спрямованої на корекцію дитячого діалогу (формальної і змістової його сторін). Успішність корекційної роботи визначається низкою психологічних умов: 1) організацією сумісної з учителем-вихователем пізнавально-навчальної діяльності дітей з обов'язковою наявністю проблемних ситуацій з метою створення комунікативної потреби слабкочуючої дитини; 2) введенням регламентацій в діалозі «учитель-вихователь – вихованець-учень» з метою формування необхідних навичок самоконтролю при генеруванні власних мовленнєвих виразів і критичного ставлення до мовленнєвих виразів ровесників; 3) оптимальне поєднання партнерів у діалозі за рівнем розвитку комунікативної діяльності, що передбачає необхідність подолання протиріч між реальними і потенційними ресурсами дошкільників у прийманні участі в процесі комунікації.

Для здійснення корекції дитячого діалогу вчителю-вихователю пропонується моделювати зміст діалогу шляхом підбору таких проблемних ситуацій, що відповідали б мовленнєвим можливостям слабкочуючих дошкільників і водночас викликали б у них бажання говорити (Борщевська Л.В., 1990)

Висновки:

1. Слід розмежовувати особистісно орієнтований підхід як методологічну основу дослідження особистісно орієнтованого навчання, його ключову концептуальну модель, та саме особистісно орієнтоване навчання як форму розвивального навчання. Основу організації особистісно орієнтованого підходу в навчанні становлять концептуальні положення психологів про домінуючу роль діяльності у навчанні та формуванні-вихованні особистості. У силу цього навчальний процес має бути спрямований не тільки на засвоєння знань, але й на способи засвоєння і процеси мислення, на розвиток пізнавальних сил і творчих здібностей.

2. Розвивальне навчання визначається як спрямованість змісту, принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви та ін.). Слід зазначити, що розробкою різних моделей розвивального навчання займалися і продовжують займатися як педагоги, так і психологи [1].

3. Дослідники виділяють декілька форм розвивального навчання: структурувальна модель розвивального навчання (педагогічна модель); модель проблемного навчання (педагогічна модель); модель модульного розвивального навчання (педагогічна); вільна модель навчання для обдарованих учнів (психологічна); формувальна модель інноваційного навчання (психологічна модель); збагачувальна модель інноваційного навчання (психологічна модель).

4. Більш детально у статті розглянуті такі моделі розвивального навчання, як: гуманістична модель Роджерса К.Р., класична модель розвивального навчання Рєпкіна В.В., особистісна модель розвивального навчання Занкова Л.В. і особистісно орієнтоване розвивальне навчання, запропоноване Костюком Г.С. Гуманістична модель розвивального навчання є самою складною для опанування вчителем і під силу лише 10% вчителів,

крім того, ця модель потребує спеціального тренінгового навчання. (Роджерс К.Р., Фрейберг Д., 2002)

5. Характеристика особистісно орієнтованого розвивального навчання, запропонованого Костюком Г.С., полягає в тому, що в процесі навчання вчитель впроваджує власні психолого-дидактичні розробки, підвищує свою професійну майстерність, запроваджує особистісно орієнтоване виховання учнів, використовує індивідуальний підхід, ставить своїм педагогічним «надзавданням» розвиток здібностей учнів і виховання всебічно розвиненої особистості учнів, розкриття творчого потенціалу кожного учня. Але ці всі завдання вчитель виконує, працюючи в рамках традиційного навчання. Цей тип розвивального навчання під силу багатьом учителям.

6. Постає необхідність у вивченні результатів впровадження психолого-педагогічних досліджень Костюка Г.С. у практику сучасних загальноосвітніх шкіл, а також вдосконалення існуючих і розробки нових навчальних програм підготовки педагогів і психологів системи освіти на основі врахування та переосмислення наукової спадщини Костюка Г.С.

Перспектива дослідження: Використання теоретичних напрацювань, надбань Костюка Г.С. в розробці науково-дослідної теми: «Особливості розкриття пізнавально-творчого потенціалу учнів в умовах особистісної невизначеності».

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав. 2004. URL: <http://ebk.net.ua/>
2. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1968. 46 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Мар'яненко Л.В. Формувальні і виховні можливості нового українського підручника: психологічні вимоги конструювання. *Сучасні психологічні вимоги до підручника для нової української школи: матеріали круглого столу у форматі он-лайн, присвяч. 75-річчю створ. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* (м. Київ,

24 лист. 2020 р.) / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 119 с. С. 57–65. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722535>

5. Харченко Н.А. Вікові особливості учнів як предмет педагогічної психології у науковій спадщині Г.С. Костюка. Дис....канд. психол. наук. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. 209 с. URL: http://psychology-naes.ua.institute/files/pdf/dis.harchenko_1489984088.pdf

НАУКОВА СПАДЩИНА АКАДЕМІКА Г. КОСТЮКА

Маслюк Андрій Миколайович

ORCID ID 0000-0002-0530-9969

Людське життя триває якось мить і залишається людська пам'ять. Григорій Костюк (1899–1982) – доктор психологічних наук, професор, дійсний член АПН СРСР, фундатор та перший директор Науково-дослідного інституту психології УРСР (нині Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України) (1945–1972).

Ми переконані, що діяльність Інституту стала можливою завдяки дружній атмосфері в стінах установи, яку змогли створити її фундатори. Родина Г. Костюка товаришувала з сім'єю П. Чамати. Племянниця Г. Костюка К. Міхновська згадувала: «Григорій Сирович хвалився, що коли вони з Павлом Романовичем поверталися з евакуації (а їхали два тижні!), то весь час співали на два голоси і «жодного разу не повторились!» [3, с. 38].

Важливим був той факт, що вчені співали українських пісень, про що у своїх спогадах згадує син Г. Костюка Платон. Любов до рідної землі, її історії, мови, літератури, спільні наукові інтереси між співробітниками, сприяли тому, що невимушена доброзичлива атмосфера панувала в науковій установі. Звичайно, що в першу чергу це заслуга самого Григорія Сировича. Психологічний портрет Г. Костюка, на наш погляд, зуміла передати найбільш точно В. Андрієвська у своїх спогадах: «Тим часом усі, хто його знав, відзначають унікальний людський шарм, який випромінювала уся його постать, невідпорний магнетизм душевної витонченості, органічної культури, інтелігентності, скромності і якоїсь аристократичної простоти» [1, с. 143].

Перед нами постає інтелігентна, виважена особистість Г. Костюка, що прагнув справедливості, об'єктивності в складному бурхливому океані зовнішніх постулатів та радянських ідеологічних доктрин. Інститут психології за свідченнями його співробітників був тихою гаванню, де директор намагався нівелювати різноманітні загрози й зберегти колектив науковців. А небезпека постійно чатувала й на самого Г. Костюка, адже багатьом партійним керівникам не подобався безпартійний очільник Інституту психології, який відстоює інтереси колективу та захищає всіма доступними засобами кожну людину.

Яких зусиль необхідно було докласти Г. Костюку, щоб захищати співробітника Інституту – дисидента Є. Сверстюка, а після його арешту ще й дружину В. Андрієвську. Шалений тиск радянської ідеології не зламав Г. Костюка й, протягом наступних дванадцяти років ув'язнення чоловіка, В. Андрієвська продовжувала працювати в Інституті психології. Це лише один фрагмент боротьби Григорія Силевича за своїх співробітників, який ілюструє сутність великого вченого, а саме його людяність та принциповість, незважаючи на зовнішні обставини.

І в часи, коли Г. Костюка в 1972 році було відсторонено від посади директора партійними функціонерами, його людяність, турбота, увага до співробітників, аспірантів повернулася йому сторицею. Вчений очолював лабораторію психології особистості та Київську лабораторію розвитку мислення школярів, яка напряду підпорядковувалася Інституту загальної та педагогічної психології АПН СРСР.

З. Кісарчук згадує про важкі часи для Г. Костюка й співробітників його лабораторії: «Але для мене особисто піти тоді з лабораторії – це знову ж таки ніби «втратити обличчя», зрадити Григорія Силевича у час, коли він такий самотній і сам потребує підтримки» [2, с. 163].

Власним прикладом Великий вчитель надихав інших на вчинок у науковому та суспільному житті, незважаючи на складні перепони. І його школа людяності, гуманності, справедливості, принциповості знайшла відгуки

в серцях багатьох науковців колег, аспірантів (Г. Балл, В. Андрієвська, З. Кісарчук, С. Максименко, С. Мусатов, В. Рибалка, М. Смульсон, Н. Чепелєва та ін.). Поруч завжди були одностуденти серед яких професор Д. Ніколенко (вчений секретар Інституту), його близький друг П. Чамата (заступник Г. Костюка з 1951 по 1966 рр.), який також вболівав за долю Інституту психології й всіляко захищав його незважаючи на членство в партії.

Після Другої світової війни тривалий час відбувалися арешти осіб, які підозрювалися в українському націоналізмі, космополітизмі та ін. антирадянських питаннях: «... коли в інших навчальних і наукових закладах після бурхливих засідань, а то й під час них, арештовували науковців, то нічого подібного не траплялося в НДІ психології» [4, с. 56].

Ці спогади О. Скрипченко ще раз доводять, що Г. Костюк мав надійних друзів-колег по роботі й намагався захищати своє дітище – Інститут – від посягань партійних функціонерів. Серед найближчих колег Г. Костюка І. Синиця, який працював в Інституті психології з 1951 по 1976 рр. та опікувався проблемами психології навчання. За підручникам Г. Костюка і П. Чамати навчалася не одне покоління майбутніх педагогів.

Наукова спадщина академіка Г. Костюка є досить розлогою: «Педологія» (1933), «Психологія» (1939), «Психологічні погляди Г. С. Сковороди» (1952), «Психологія в середній школі: методичні вказівки» (1948), «Психологічні погляди Т. Г. Шевченка» (1949), «Вікові можливості засвоєння знань молодшими школярами» (1969), «Психологія програмованого навчання» (1973) та ін.

Вчений вивчав проблеми психології навчання, методології основ психології, вікової психології, психології мислення, розумових здібностей, психології особистості, історії психології та ін.

Г. Костюк у своїх працях намагався розкрити взаємозалежність тріади: навчання, виховання та розвитку особистості й акцентував увагу на реалізації системного підходу до формування різноманітних особистісних структур і

якостей. Зокрема, роботи щодо детермінації психічного розвитку дитини зацікавили іноземних колег психологів й були перекладені різними мовами.

Плідною була співпраця з академіком В. Глушковим щодо досліджень на стику психології й кібернетики. Г. Костюк опікувався питаннями історії психології, педагогічного впливу на учня, становлення особистості, внутрішнього світу дитини та ін. Перед нами постає постать вченого з багатосторонніми науковими інтересами, який прагнув досліджувати психологію у різних її проявах і всіляко підтримував ініціативу своїх колег, аспірантів крокуючи в руслі сучасних наукових тенденцій виступаючи противником догматизму. Він був активним популяризатором психології в УРСР та поза її межами.

У своїх працях Г. Костюк стверджує, що людський індивід стає суспільною істотою, особистістю внаслідок формування у нього свідомості й самосвідомості, коли утворюється система психічних властивостей, яка визначає його поведінку внутрішньо, робить його здатним брати участь у суспільному житті. Від рівня розвитку властивостей, тобто здатності виконувати суспільні функції залежить ступінь його можливої участі у створенні суспільних матеріальних і духовних благ.

Вчений вважав, що біологічне визначає загальні природні можливості індивіда стати особистістю, які можуть реалізуватися лише в суспільних умовах буття. Важливим на цьому шляху є засвоєння індивідом людських найкращих зразків, що втілені у створених суспільством матеріальних і духовних благах, а також участь індивіда у створенні нових цінностей. Позаяк біологічне визначає індивідуальні відмінності у вроджених потенціях людей.

Біологічне зумовлює й відмінності в фізіологічній реакції особистості на виклики зовнішнього світу, хтось виконує завдання швидше, а хтось повільніше. Слід наголосити, що структуру особистості вчений пов'язував зі структурою діяльності, адже в діяльності утворюються властивості особистості. На думку Г. Костюка, при розробці питання структури особистості необхідно враховувати й роль свідомого й несвідомого в її

діяльності. Бути особистістю означає бути незалежною від безпосередніх впливів навколишнього середовища, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати навколишнє середовище відповідно до своїх намірів і планів, створювати обставини свого власного розвитку.

Г. Костюку належить пріоритет у ґрунтовній розробці у психології УРСР принципу розвитку, який він пов'язував із розвитком особистості. Психічний розвиток особистості здійснюється у різних видах діяльності: ігровій, навчальній, професійній та трудовій. На думку вченого, основою саморуху особистості є внутрішні протиріччя, що з'являються у її дійсності.

Проблема особистості, її розвиток, становлення розроблялися Г. Костюком близько тридцяти років. Фактично його напрацювання щодо особистості є цілісною взаємопов'язаною системою, яка може розглядатися науковцями як теорія особистості. Теорія особистості Г. Костюка здійснила значний вплив на подальші наукові роботи в царині психології, зокрема загальної, вікової, педагогічної психології, психології творчості, психології праці, психології особистості.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що напрацювання Г. Костюка заклали фундамент української радянської школи психології особистості ХХ століття, що допомагає долати сучасні виклики ХХІ століття, які постали у зв'язку з реформуванням системи освіти в Україні. Науковець продовжує жити до того часу, допоки про нього згадують, читають його праці, послуговуються основними ідеями нащадки. І ми з впевненістю можемо засвідчити, що справа фундатора Інституту психології Г. Костюка продовжує жити у роботах його учнів та послідовників.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.В. Двадцять років у школі людяності. *Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин : до 110-ї річниці від дня народження*. Київ : Ніка-Центр, 2010. С. 136–143.
2. Кісарчук З.Г. Людина, яку пам'ятаю і люблю. *Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: до 110-ї річниці від дня народження*. Київ : Ніка-Центр, 2010. с. 161–163.

3. Міхновська К.Г. Погляд зблизька. Спогади племінниці. *Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: до 110-ї річниці від дня народження*. Київ : Ніка-Центр, 2010. С. 35–38.

4. Скрипченко О.В. Із спогадів про Григорія Силівича Костюка. *Г.С. Костюк – особистість, вчений, громадянин : до 110-ї річниці від дня народження*. Київ : Ніка-Центр, 2010. С. 55–61.

SPIRITUAL CONTENT OF RATIOHUMANISTIC METHODOLOGY FOR MILITARY IDENTITY SHAPING

Medintsev Vladislav Oleksandrovych

ORCID ID 0000-0002-5171-0139

One of the outstanding adherents and collaborators of Kostyuk G. S. was prof. Ball G. O. – an outstanding psychology theorist. Their collaborative works are well-known, as well as the examples of consistency in the views of the Adherent on the methods and prospects for the development of psychological science [5]. One of the manifestations of this continuity and the scientific peaks of Ball G. O. is the *conception of ratiohumanism* as a relevant worldview and methodological orientation in psychology. In numerous theoretical works of Ball G. O., the rational humanistic orientation (*ratiohumanism*) is specified in its application to various subsystems of culture and manners of activity, including pedagogical. To implement the principles of ratiohumanism in pedagogical practice, their deep understanding is required both by the developers of training courses and educational programs and by teachers. Knowledge and deep understanding by educational specialists of at least the main components of the ratiohumanistic orientation should have a positive impact on achieving the objectives of developing the spirituality of future professionals, in particular high school students who choose military professions, and shaping a military identity in them.

The main components of the ratiohumanistic orientation in psychology and pedagogy

The first component of the ratiohumanistic orientation appears as a manifestation of humanism, which is interpreted as a combination of humanity and

dialogical interaction with people and their communities as partners (see [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**]). At higher levels, humanism involves helping partners not only in satisfying their, in Abraham Maslow's terms, deficient needs, but also in involving them in experiencing and realizing existential values—goodness, truth, beauty, justice, perfection, etc. Humanistically oriented activity appears as such a realization for the subject of this activity, giving him high joy. The humanistic approach is not unilaterally altruistic, but rather one that transcends the dichotomy of egoism and altruism.

The second component of the ratiohumanistic orientation is specified in the following provisions.

1. Recognition of intellectual culture as one of the most important achievements of humanity and the maximum use of this wealth for cognitive and practical purposes; intellectual culture is most consistently embodied in the natural and humanities sciences, as well as in philosophy.

2. Leaning on harmonious intelligence, which: a) is not reduced to standardized elements known as reason, but appears as a creative, dialectical mind ready to work with contradictions; b) is tuned to the most complete and deepest possible coverage of the world, overcoming temporal, spatial and content limitations; c) constitutes the unity of discursive and intuitive components.

3. Intuition is considered an essential component of creative thinking and harmonious intelligence; therefore, it lies in the realm of ratiohumanistic orientation.

4. The optimal solution will be achieved on the basis of interaction, dialogue, pragmatic (i.e., logically justified) and intuitive (one that obeys the voice of conscience, if the situation is ethically significant) positions. Such a dialogue allows us to mitigate the specific shortcomings of each of the compared positions, compensating for them with the advantages of the other. It is a question of the lack of consideration in the consciously used model of the situation of its aspects that do not fit into this model, but are captured by intuition; in turn, the latter is not sensitive to patterns that cannot be established outside scientific research. Additionally, it is a

question of the bias of the bearer of the intuitive position—a bias that he himself is not aware of, but which is revealed by a logical analysis of the situation. Therefore, it is desirable that intuition be checked by logic, and logic be supplemented by intuition.

The third essential component of the ratiohumanistic orientation involves its extension to the interaction of cultural subsystems. For a professional working with people (in particular, for a psychologist and a teacher), this orientation means that the partner with whom it is desirable to establish dialogical interaction is not only the subject of study or student, but also a representative of another sphere of culture, another field of knowledge, another theoretical and methodological approach. In application to academic and practical psychology, the third component of the ratiohumanistic orientation appears as *a principle of self-applicability* of humanistically oriented psychology. The main content of this principle can be outlined in the form of the following provisions:

1. Psychologists' adherence to a humanistic orientation becomes full-fledged only if it is extended to all spheres of their professional activity: practical; research; methodological, devoted to the study and development of norms of activity, in this case professional. In all these spheres, a humanistic orientation implies, firstly, the maximum disclosure of the constructive possibilities of the subject of activity; secondly, dialogical, imbued with respect for the partner and contributing to the disclosure of his constructive possibilities and interaction with him. The partner can be a pupil, a research subject, a student, etc., and can also be a representative of another sphere of culture, another field of knowledge, another theoretical and methodological approach.

2. Within the framework of scientific psychology, the humanistic orientation of all the above-mentioned areas of psychologists' activity should be implemented as ratiohumanistic.

3. In scientific activity, general psychological laws of activity are fully effective. At the same time, a person who has reached a high level of personal development and professional culture is able to transcend the mentioned laws to a

certain extent. Any influences, in principle, are able to strengthen the mentioned laws and personally determined possibilities of transcending the usual forms of their manifestation.

Value components and spirituality of professional culture

When determining the requirements for professional training of specialists in various industries and profiles, the achievement of *professional competence* is usually put in first place (see [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.]. The advantage of this approach over the more traditional one, which is limited to a list of knowledge, skills, and abilities that are considered necessary for a specialist, lies in the clear structuring of the specified educational achievements. Professional competence implies possession of such a system of knowledge, skills and abilities that is sufficient for the successful solution of the range of professional tasks that corresponds to the current and foreseeable functional responsibilities of a given employee in the near future. At the same time, the goals of professional education and further professional improvement should not be limited to the acquisition of proper professional competence, but involve inclusion in a broader education—*professional culture*, which includes professional competence, but is not limited to it.

The distinction between professional competence and professional culture is specified in the distinction between *specialists* who possess methods, tools, and techniques of their profession, and *professionals* who also possess values, ideals, and, a holistic professional culture in general. This does not exclude the need to involve future professionals in professional culture. This is a broad interpretation of the category of *culture*. According to him, the culture inherent in a person is a unity of components of two types: a) *normative-reproductive*, those that ensure the stability of the tools, and methods of functioning of human communities and individuals; b) *dialogical-creative*, thanks to which the renewal and development of human existence occurs. Trying to outline those components of a person's professional culture that go beyond professional competence, we will note the most important points.

Firstly, professional culture involves *the creative* performance of professional actions, providing certain prerequisites for this, such as: mastery *of strategies of creative activity*; mastery of not only recorded in manuals and reference books, but also of informal, transmitted in communication of professionals *personal knowledge*; and development of *professional intuition*. Of course, the more a certain profession requires solving creative tasks, the more achieving professional competence requires a person to master the outlined components of professional culture. The above applies, in particular, to the profession of a teacher. It is known that mastery *of pedagogical technologies is very significant for the success of pedagogical activity*. At the same time, the specified mastery constitutes a civilizational basis, necessary, but by no means sufficient for a teacher. A professional teacher cannot exist without mastering pedagogical technologies—techniques, methods, and operations designed for broadcasting, just as he cannot exist without a creative approach to the use of pedagogical technologies. A low cultural level of a teacher can nullify the most advanced technology.

Secondly, a person's professional culture implies the development of professionally significant components of motivation and self-awareness at a level that allows us to speak of mastery *spirituality of a professional*. The latter appears as an organic component of spirituality as such, that is, a sensitive and effective involvement in high values. The components of spirituality specific to a professional are manifested in directing a person's abilities to the realization of *the leading value inherent in the corresponding profession*, or, in other words, *the leading normative meaning*. Each profession finds justification in some higher value, and it must first of all orient itself in relation to this value. Jurisprudence serves justice, science—truth, art—beauty. All of them can technically and actually serve each other.

However, there is a basis for the assertion that far from all representatives of professions are deeply involved in the leading normative meaning of their professions; therefore, it is not right to call this meaning normative. It should be clarified that this meaning is not *a norm-standard* but *a norm-ideal*, which is implemented by different representatives of the profession to very different degrees.

Without such an ideal and orientation towards it on the part of representatives of the profession, the latter does not appear as a cultural phenomenon significant for its development. Value, spiritual saturation, and the corresponding feelings characterize a high level of mastery not only of elites but also of mass professions—this should be taken into account when carrying out professional training. In mastering any profession, the process of comprehending the meaning of one's activity becomes a mechanism for the formation of the spirituality of the professional and professional culture in general.

One of the foundations of mastering the spirituality of a professional is familiarization with the norms of *professional ethics*, in which universal moral requirements are specified and supplemented in accordance with the leading normative meaning of the profession. In professions—medical, pedagogical, psychological, etc.—the content of which involves providing assistance to people, the ethical component of professional culture is most pronounced. In this component, in turn, two components should be distinguished: 1) normative-reproductive (civilizational)—a set of moral norms approved in the professional community and accepted for implementation by a specialist; 2) dialogical-creative—the embodiment of the principles of personal morality inherent in a specialist in the professional sphere. This component is clearly expressed at a high level of personal development and acquires the greatest importance in extraordinary situations when compliance with general rules is insufficient to solve the problem in a humane way.

The spirituality of a professional is manifested in involvement not only in the leading normative meaning for a given profession, but also in normative meanings that *are additional* to the indicated leading one, but also very significant for the implementation of the social functions of the corresponding profession [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. One of such meanings – in relation to a very wide range of professions – is associated with a disposition to *pedagogical communication*. In various types of professional activity, pedagogical communication is manifested in the transfer, to the maximum possible extent, to students and colleagues of one's knowledge, one's skills, one's professionally

significant instructions and feelings. It should be borne in mind that the function of pedagogical communication has universal significance for humanity and is realized not only by its professional carriers, but in their activities it finds the brightest manifestation and the most complete instrumental support. The disposition to implement pedagogical communication in the sphere of one's profession –is one of the most characteristic features of a high-quality professional, one of the main components of his spirituality. Even if pedagogical functions are not included in the scope of his formally recorded duties, he shares with colleagues his professional knowledge and professional experience, the existential history of his existence in a professional context encoded in the individual's mental space.

Continuing the description of the components of a professional's spirituality, it is also necessary to note the absence of professional blinders, *openness to the world of human culture* in all its richness, and involvement in mutually enriching dialogues between the sphere of culture represented by a given profession and other spheres of culture. It is worth emphasizing that we are talking about dialogue, that is, not only about openness to other cultural spheres, but also about searching in the world of culture for what connects the specifically professional with the general cultural, about understanding, maintaining, and strengthening the broad cultural significance of one's profession. This feature of professional culture is increasingly gaining correlates in the field of requirements for professional competence. In the system of modern continuous professional education, it becomes necessary to focus not so much on the acquisition of knowledge from the subject being studied but on the knowledge and ability to use an interdisciplinary approach, especially in situations where new problems are posed. The ability of a specialist to think through and construct his own educational path in accordance with the changing situation becomes the leading guideline of professional training and retraining. In a generalized psychological sense, it is important, firstly, that one of the main goals of modern education is to develop in those who study the interest and the need for self-change. Secondly, the subject of professional activity, who has achieved mastery, begins to realize in this activity the entire spectrum of his relations with the world,

that is, he more and more fully realizes his human essence, the potential of his universality.

Conclusions

In his numerous publications on issues of pedagogy and pedagogical psychology, Ball G. O. consistently promoted the idea of a humanistic approach, and later—the ratiohumanistic orientation. The basis of the complex and extensive system of principles of rational-humanism is several simple, intuitively understandable concepts, in particular: humanism, dialogical interaction, intellectual culture, harmonious intellect, and the principle of self-applicability of the guidelines of rational-humanism. All components of the ratiohumanistic methodology can be applied in the development and implementation of pedagogical measures aimed at the formation of a professional military identity in high school students. Its formation is a responsible and complex process. The spirituality of a military professional is manifested in involvement not only in the leading normative meaning for a given profession, but also in normative meanings that *are additional* to the indicated leading one, but also very significant for the implementation of the social functions of the profession. Considering modern requirements for the use of complex technical devices and communication technologies by specialists, the components of a professional's spirituality must be sufficiently resistant to the influences of “spiritualless technologies” (for some aspects of this issue, see [2]).

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Категорія гармонії в аналізі проблем освіти. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: збірник наукових праць* / голова редкол. Н.Г. Ничкало. Київ: Богданова А.М., 2013.
2. Балл Г.О., Медінцев В.О. Методологічні питання вдосконалювання наукової комунікації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. №2 (22). <https://doi.org/10.33407/itlt.v22i2.457>.
3. Балл Г.О. Раціогуманізм та його значення для психології. *Актуальні проблеми психології*. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 3 / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ, 2010.

4. Балл Г.О. Сутнісні складові раціогуманістичної орієнтації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 3. С. 72–74.

5. Мединцев В. А. Контексты методологических идей Г.А. Балла. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 14: Методологія і теорія психології. Випуск 5. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2020. С. 152–165.

Г. С. КОСТЮК – ФЕНОМЕН ЛЮДИНИ

Моляко Валентин Олексійович

ORCID ID: 0000-0001-8786-8707

Мислення дає можливість людині розуміти предмети і явища об'єктивної дійсності, утворювати поняття про них, будувати науку в її різних галузях. Наукове пізнання світу, розкриваючи причинні, закономірні зв'язки його явищ, дає змогу передбачити виникнення, майбутній хід природних та інших подій, практично оволодівати явищами об'єктивної дійсності, ставити їх на службу своїм потребам та інтересам. Воно є основою свідомої діяльності людини.

Г. С. Костюк [2, с. 197]

Г. С. Костюк – справжній учений, справжній психолог, людина надзвичайно високої особистої та професійної культури. Він зайняв у науці, зайшовши в її історію, своє почесне та достойне місце.

Т. В. Кудрявцев

Творчий доробок і сама творча особа Г. С. Костюка поза усяким сумнівом мають визначатись без будь-якої штучної компліментарності, гіперболізації найвищими в нашій науці вимірами й визначеннями. Проте, на жаль, як це нерідко буває, ми віддаємо належне геніям запізно, іноді навіть з великої відстані після того, як вони закінчили свою життєву подорож по цей бік буття. І доводиться констатувати, що ми ще й донині не досягли того рівня наукової й загальної культури, коли спроможні адекватно оцінити нашого видатного вчителя, стратега й майстра у загадкових сферах психології, блискучого тактика у повсякденному житті, в якому він здійснив справжній

подвиг, фантастичну дію – створення Інституту психології – наукового пароплава, що відплив від києво-печерських круч і рушив Дніпром, а далі морями й океанами творчого пізнання людських душ, людського всесвіту. Так, це не був багатоповерховий лайнер-титаник, зате він завдяки своєму капітанові оминув безліч айсбергів, що рясніли у всі часи на його трасі.

Щоб адекватно оцінювати справжній науково-організаційний подвиг Г. С. Костюка, ми маємо так само адекватно аналізувати той історичний проміжок часу, в межах якого створювався, діяв як наукова установа, досягаючи без будь-якого перебільшення успіхів ще й до сьогодні значущих теоретичних та експериментальних результатів. Досить сказати, що саме в стінах Інституту психології зросли й віднайшли своє місце в історії нашої науки такі вчені, як П. Р. Чамата, І. О. Синиця, О. Т. Губко, Є. О. Мілерян, М. Ю. Малков, Л. М. Проколієнко, О. В. Скрипченко, А. М. Гольдберг, О. І. Кульчицька, Б. О. Федоришин, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, Г. С. Полякова та багато інших відомих дослідників.

Одним з авангардних фундаторів радянської інженерної психології та психології праці був Є. О. Мілерян, поєднуючи в своїй діяльності талант психолога й винахідника (варто згадати хоча б цілу низку ексклюзивних на той час приладів, що використовувались у психологічних дослідженнях та практиці); його розробки успішно використовувались зокрема в діагностуванні авіа та автомобільних пілотів, водіїв, операторів та ін.

Невипадково в творчому кліматі, що його створив Г. С. Костюк в Інституті, міг зрости такий талант, як О. Т. Губко – особистість рівня часів відродження, що залучив в діапазон своїх пошуків і досягнень розробки в галузі психофізіології, загальної психології, історії психології, етнопсихології...

Г. С. Костюк поєднував у собі самому в найкращому розумінні риси своєрідного консерватора (десь на рівні, я б сказав, Рене Генона) і, начебто в парадоксальному, на перший погляд, варіанті, – риси авангардного, ризикового розвідника, що стратегічно передбачав тенденції у розвитку й самої психології, й актуальних викликів часу, які багато хто ще не уявляв навіть у чорнових варіантах.

Щодо умовної консервативності, то тут немає потреби вдаватись до якихось оригінальних доказів, оскільки переважна більшість праць Г. С. Костюка вписувалася в, так би мовити, класичне русло психологічної науки, про яке можна було говорити на той час. А про авангардизм треба сказати окремо, зробивши на ньому особливий і дуже важливий акцент, який, як я вважаю, висвітлює в науковій постаті Г. С. Костюка ті риси, які були мало помітні раніше, а багато в чому не розкодовані, не дешифровані ще й до наших днів.

Але на цьому принципово важливому моменті я зупинюся трохи далі, відзначивши попередньо загальні контури психологічної теорії, яку пролонговано створював і безперечно створив Г. С. Костюк, і яку ми ще повинні детально аналізувати, вивчати, щоб не тільки самим підняти рівень її розуміння, а й віднайти їй достойне й заслужене місце в сузір'ях світових психологічних теорій.

Я наполягаю, що Г. С. Костюк насправді розробив засади оригінальної поліфонічної психологічної теорії, саме не концепції, а – теорії розумового розвитку й становлення особистості, як повноцінного носія інструментарію мислення, який єдиний може свідчити про адекватні можливості людини у карколомних лабіринтах повсякденного життя.

Не вдаючись до занадто розгорнутого обґрунтування цієї тези, я тут лише нагадаю основні принципово важливі складові цієї теорії, що, як ми можемо легко пересвідчитись, включають такі перспективні донині блоки теорії:

- теоретико-методологічні засади вивчення розвитку (онтогенез людської психіки, спадковість, середовище і виховання як детермінанти психічного розвитку дитини);

- основи розумового розвитку (здібності, розумовий розвиток дитини, аналіз мислення у його основних вимірах, спеціальне дослідження проблеми розуміння як однієї з фундаментальних проблем психології);

- психолого-педагогічні основи навчання та виховання (навчання і розвиток особистості, індивідуальний підхід у навчальних процесах, синтез навчання та продуктивної праці з орієнтацією на всебічний розвиток особистості школяра);

– історико-стратегічні детермінанти психічного розвитку людини (аналіз праць Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, В. Г. Белінського, О. І. Герцена, К. Д. Ушинського, В. І. Леніна, І. П. Павлова та ін.).

Якщо розглядати, так би мовити, футурологічну проекцію розробок Г. С. Костюка, то, на наш погляд, найбільш значущим можна вважати вектор, пов'язаний із дослідженням мислення, розв'язування задач, генезисом розумового розвитку, сенсорно-перцептивними складовими психічної діяльності у різних її вимірах. Саме в цьому напрямку чітко виокремлюється проблема розуміння, в якій синтезуються вказані складові і яка, за чітким визначенням Г. С. Костюка, безперечно складає принципову для розвитку психологічних досліджень і їх втілення в багатовимірну практику фактично усіх видів ігрової, навчальної, трудової діяльності. В сказаному дуже легко пересвідчитись, якщо звернутись лише до кількох, щоправда вузлових, праць Г. С. Костюка. Перш за все це його неперевершена й до сьогодні праця «Питання психології мислення» (1959). Ця робота являє собою синтетичну розробку проблеми мислення на той час і донині залишається не музейною реліквією, а актуальним енциклопедичним провідником по розгалужених стежках і шляхах проблеми мислення. Можна було б обмежитись, визначаючи своєрідні кордони школи Г. С. Костюка, навіть цією роботою (звичайно з врахуванням тих розробок самого автора та його учнів і послідовників), і вести розмову про психологічну школу дослідження проблем мислення. Проте це все ж було б обмеженням діапазону започаткованих і надалі продовжених досліджень школи Г. С. Костюка, оскільки ціла низка інших його робіт переконливо свідчить про більш широкий фронт наукових пошуків.

Можна обрати різні варіанти підтвердження сказаного, я тут дозволю собі коротко запропонувати нашій увазі один з них, а саме виокремлення в своєрідний триптих трьох статей Г. С. Костюка, які на мій погляд, висвітлюючи начебто наукові портрети трьох видатних вчених – Ломоносова, Сковороди і Павлова, водночас є своєрідним автопортретом нашого вчителя.

Обмежусь лише деякими ключовими тезами, що входять до складу вказаних робіт.

У своїй статті «Ломоносов про психологію пізнання» (до 250-річчя з дня народження) у журналі Питання психології (1961, №5) Г. С. Костюк зокрема виокремив такі положення:

– домінування закону збереження енергії й руху як постійної константи усіх процесів («рух є необхідною умовою взаємодії людини з оточуючою її дійсністю, саме він детермінує процеси пізнання»); тут доречно доповнити це виділене положення нагадуванням, що У. Джемс набагато пізніше Ломоносова зробив принципово важливий акцент на потоковому характерові діяльності свідомості («стрім оф коншезнес»);

– «Ломоносов зробив важливий внесок у матеріалістичне розуміння відчуттів та сприймань. Для нього ці процеси (він розглядав їх у єдності, не диференціюючи) виступали як процеси пізнання об'єктивно існуючих якостей, ознак предметів і явищ навколишнього світу»; дуже важливий акцент на ролі сенсорно-перцептивних процесів у пізнанні, які в подальшому віднайшли зокрема свій масштабний розвиток у когнітивних теоріях;

– вищесказане поєднується з наголосом на єдності вказаних процесів з процесами мислення – «по Ломоносову, мислення включається в процес сприймання предметів (визначення, найменування того, що ми сприймаємо) і утворення уявлень про них»; «Ломоносов зупинився й на процесі уяви в прямому розумінні цього слова, близькому до сучасного його визначення. Він мав на увазі створення образів, різноманітних вигадок, в тій чи іншій мірі відсторонених від реальності»; в цій тезі фактично закладені своєрідні передумови розробки теорії дослідження творчих процесів, зокрема процесів творчого сприймання, що їм присвячені останні розробки в нашій лабораторії.

Звертаючись до психологічних поглядів Г. С. Сковороди, Г. С. Костюк виділив у них цілу низку суттєвих положень, які поза всяким сумнівом складають принципові засади наших наукових та повсякденних теорій, знань, досвіду. Так, зокрема, визначаються в цьому досить пролонгованому реєстрі тези про:

- роль вроджених даних в психічному розвитку;
- єдність чуттєвого і раціонального;
- взаємозв'язок мислення й мови;
- єдність психічного життя (тут особливо важливим є те, що Г. С. Сковорода пов'язує це з своїм вченням про серце як зосередженість психіки, як єдність мислі, почуття й потягу);

- поняття про «сродное делание» (це передтеорія здібностей, таланту), коли, як зазначає Г. С. Костюк, «згідно вченню Сковороди, успіх діяльності людини залежить не тільки від вдалого вибору нею «сродної» праці, але й від її моральних якостей», якими є «працелюбність, терпеливість, саморегуляція, добродійність, щирість, мужність, справедливість, скромність, бадьорість духу («кураж») та ін. Ці якості виникають в процесі «сродної» діяльності, й водночас вони стають внутрішніми умовами її успіху»;

- любов до науки, допитливість, потяг до пізнання [2].

Звичайно Г. С. Костюк в своїй праці вдається лише до аналізу окремих положень філософії, психології та педагогіки Г. С. Сковороди, оскільки розгорнутий аналіз усього масиву цього титана ще попереду, бо навіть більш менш глибоких розробок поки що обмаль у самих філософів, а Сковорода, на мою думку, набагато глибший і складніший, ніж навіть Гегель і Хайдеггер, хто б там що не казав з приводу таких моїх визначень...

Наше звернення до постаті творця сучасної української психології, архітектора нашого Інституту, було б принципово збіднене, на моє глибоке переконання, якби ми обмежувались самими лише позитивними констатаціями та римуванням наших досліджень з попередніми дослідженнями самого Г. С. Костюка та його сучасників. У науці немає абсолютних істин, а може навіть просто істин. Є лише гіпотези, що повсякчас потребують перевірки практикою. Не всі гіпотези, звичайна річ, знаходять своє повне або навіть часткове підтвердження, але при цьому водночас не варто забувати й про те, що якась їх частина переходить з жанру гіпотези до жанру аксіоми, нехай часом і з певними конкретними обумовленнями.

І тут я вбачаю нагальну потребу звернутись до такого без перебільшення наукового феномену, як вчення І. П. Павлова. Здавалось би, про що тут нині можна говорити?! – Павлівське вчення відносно давно віднайшло своє законне місце в науці, начебто переконливо було позбавлене своєрідної абсолютизації, нав'язування його психологічній науці і т. ін. Вже кілька десятків років навіть у підручниках з психології Павлова навіть не завжди просто згадують, не кажучи вже про те, що вишукують в його «фізіології» якусь там психологію. Саме через це так архаїчно сприймаються нині сторінки кожного розділу в підручнику під редакцією Г. С. Костюка, де подається обґрунтування того чи іншого психічного феномену у вимірах павлівського вчення [1]. Так-то воно так, та тільки не зовсім так, або навіть більше – зовсім не так.

Беру на себе сміливість (хоча це все ж, скоріше, не сміливість, а елементарна спроба повернутись до невиправдано й штучно забутого) нагадати усім нам, що ми дуже поспішили втішити себе тим, що поховали це вчення на величезному науковому цвинтарі, чи, в кращому випадку, поклали І. П. Павлова у вишуканий мавзолей, все більше забуваючи його відвідувати навіть в дні ювілеїв.

Ми дійсно усе це зробили, а тому й, якщо вдатись до назви однієї української п'єси, пошились у дурні. Бо вчення Павлова не просто живе, а, як б сказав, досягло другої молодості, рівня своєрідного ренесансу; так можна стверджувати, звичайно, при умові, що ми нагадаємо собі основні положення павлівських розробок про умовні й безумовні рефлекси (ми нині дуже захоплюємось таким «шлягером», як рефлексія, забувши саме про ці рефлекси, про другу сигнальну систему і взагалі, якщо бути лаконічним, то про біофізіологічні детермінанти людської поведінки, які, як це не сумно, часом продовжують домінувати над «суто психічними», про що свідчать і масштабні події і звичайне повсякденне життя.

А щоб зменшити масштаби нашого сьогоденішнього багато в чому хаотичного блукання лабіринтами й поверхами вавілонської вежі псевдотеорій, псевдоконцепцій, примарних парадигм, у нас є, на мою думку, дуже ефективний засіб – видати нарешті твори Г. С. Костюка у достойному обсязі і уважно перечитати сторінки його надзвичайно мудрих повчань, роздумів,

наукових висновків. Максимально асимілювати їх у вимірах сьогодення і продовжувати наші подальші пошуки, користуючись цим своєрідним компасом нашого «простого генія», перед яким ми провинились не тільки ганебною неувагою до його творів, а й тому, що досі не створили його наукової біографії, не написали хоча б кілька кандидатських та докторських дисертацій. Це в значній мірі допоможе нам і нашим колегам не тільки віддати нарешті адекватну наукову шану Г. С. Костюку, але й доказово пересвідчитись у стійкій актуальності його теорії, на базі якої виникли оригінальні напрямки і школи.

Так, роблячи суттєвий наголос на ПОЛІФОНІЧНОСТІ розробок Г. С. Костюка, є не просто підстави, а реальні наукові досягнення окремих наукових мікроколективів, які цілком переконливо засвідчили свої статуси психологічних шкіл. Це, зокрема, школа вікової психології навчання та виховання (І. О. Синиця, О. В. Скрипченко, С. Д. Максименко), школа психології праці та профорієнтації (Є. О. Мілерян, Б. О. Федоришин, В. О. Моляко), школа загальної психології та психофізіології (О. Т. Губко, Г. О. Балл, Н. В. Чепелєва), інформатизації навчання та розвитку інтелекту (Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон), школа творчої конструкторології (В. О. Моляко). Можна сказати, що вже засвідчили свій статус започаткованих наукових шкіл дослідники проблем соціальної та організаційної психології (В. В. Москаленко, Л. М. Карамушка), та ще кілька напрямків.

Принципово важливим є те, що вказані школи не обмежені кордонами Інституту, а виходять далеко за його межі і до вказаних стратегічних напрямків приєднуються вчені багатьох наукових центрів України (Одеса, Харків, Суми, Львів, Полтава, Рівне та ін.). Слід також мати на увазі, що наші розробки вже певною мірою стають завдяки активній участі в міжнародних наукових конгресах та конференціях, міжнародних публікаціях доступними зарубіжним колегам (С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Н. В. Медведева, В. О. Моляко).

Завершуючи цей перелік, багато в чому лише частково констатуючий наші пошуки на фундаменті наукових розробок Г. С. Костюка, хотів би ще раз

підкреслити, що подальше поглиблене вивчення його теорій дозволить нам значно просунутись на шляху нашої поки що дуже молоді науки.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Психологія. Підручник для педвузів. Вид. 3-є, доповнене. Київ: Радянська школа, 1968. 571 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

СПІВВІДНОШЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ І ОБДАРОВАНОСТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА

Музика Олександр Леонідович

ORCID ID 0000-0001-9808-6727

Актуальність. Аналіз тривалої науково-педагогічної діяльності Г. С. Костюка вимагає застосування історико-психологічного підходу, тобто розгляду його поглядів у динаміці та контексті домінуючих у той чи інший історичний період наукових концепцій і політичних віянь. Із 20-х і до середини 30-х років ХХ ст. розвивалася педологія як комплексна практично орієнтована наукова дисципліна, що прагнула поєднати знання педагогіки, психології та медицини. У 1936 р. постановою ЦК ВКПб «Про педологічні перекручення в системі наркомпросів» педологію було ліквідовано, а дослідники й практичні педологи опинилися перед загрозою репресій. Боротьба режиму з космополітизмом і західною ідеологією, що з новою силою розгорілася наприкінці 40-х років, звела до мінімуму і без того вже незначні наукові зв'язки радянської психології зі світовою наукою. Вчені навчилися посилатися на дослідження своїх закордонних колег в особливих формах, прикриваючись критикою чи то полемікою.

У цьому зв'язку цікаво порівняти наукові погляди Г. С. Костюка на здібності й обдарованість, що були викладені: 1) у різні історичні періоди; 2) у різних жанрах, зокрема, у статтях, підготовлених на матеріалах емпіричних досліджень, у посібниках та підручниках; 3) в узагальнених посмертних публікаціях, підготовлених його учнями і співробітниками. Для аналізу було

обрано статтю, два підручники та тематичний збірник праць Г. С. Костюка, укладений його учнями [1-4].

Мета статті полягає в аналізі наукових поглядів Г. С. Костюка на роль здібностей і обдарованості у розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Безумовно, ідеологічні впливи позначилися на текстах Г. С. Костюка, як і всіх, хто працював у ті часи. Порівняння його статті, що вийшла у 1930 році [1] та розділу, присвяченого здібностям і обдарованості з посмертного тематичного збірника, укладеного його учнями у 1989 році [2], показало деякі характерні тенденції в ідеологічних впливах. Порівнювалися сумірні за розмірами тексти (68 і 66 сторінок).

Перше, що впадає в очі, це скрупульозний підхід Г. С. Костюка до аналізу емпіричних даних, на основі яких робляться висновки у статті 1930 року. Тут розміщені 12 таблиць і діаграм, в яких узагальнено дослідницькі дані, що порівнюються з використанням математико-статистичних критеріїв і кореляцій. У книзі 1989 року, у якій використано матеріали статті, подібна ілюстративна база відсутня. Зрозуміло, що певною мірою це пояснюється різницею в жанрах праць, що порівнюються, але не варто й недооцінювати того, що давніша праця була виконана ще тоді, коли педологія і психотехніка не були піддані ідеологічному остракізму. Для читачів, які знайомляться з науковими поглядами Г. С. Костюка у книзі 1989 року, його глибокі думки й ідеї, позбавлені вочевидь із кращих міркувань емпіричної бази, можуть видатися надуманими і бездоказовими.

Друге, чим вигідно вирізняється стаття 1930 року, – це список цитованих авторів. Він складається зі 111 персоналій, переважна більшість із яких (80 %) – це зарубіжні автори. Цитуються найновіші праці, серед яких видання 1927 і 1928 років. У розділі «Здібності та їх розвиток у дітей» з книги 1989 року згадуються 24 персоналії, серед яких – 4 зарубіжні (3 класики марксизму-ленінізму та Чарльз Дарвін). Найцитованіші тут такі автори: Карл Маркс – 8 разів, Максим Горький (Алексей Пешков) – 5 разів, Володимир Ленін (Володимир Ульянов) – 4 рази. У статті 1930 року лідерами цитування є видатні зарубіжні

психологи того часу: Вільгельм Штерн (39 разів), Едуард Клапаред (12 разів) та Едвард Торндайк (10 разів). Карл Маркс і Фрідріх Енгельс згадуються по два рази, і ще один раз цитується Ніколай Бухарін.

Результати цього невеличкого контент-аналізу демонструють тенденції і червоні лінії у розвитку психологічної науки в радянські часи, своєрідні правила гри, яких Г. С. Костюк змушений був дотримуватися, але при цьому все ж не відступав від своїх наукових поглядів.

Що ж дозволило Г. С. Костюку пронести свої психологічні ідеї і наукові переконання через десятиліття насичених політичними катаклізмами подій? Аналіз статті 1930 року дозволяє виокремити три ключові особливості в його науковій діяльності: 1) глибина і всебічність наукового аналізу; 2) спрямованість на освітню практику; 3) підхід до особистості як до цілісності.

Г. С. Костюк, розуміючи всю складність і полідетермінованість психічного розвитку, не піддався тому необґрунтованому оптимізму щодо можливостей психометрики, який у ті роки панував у психологічній науці. Він не поділяв думки про те, що можна з допомогою тестів поміряти задатки кожної дитини і відповідно до результатів спеціалізувати її розвиток. «Складаючи ці тести, буржуазні автори ставили собі за мету не успішність кожної дитини, а її «здібності» до навчання в школі або її «обдарованість». Їх вони опрацьовували, як засіб комплектувати за їх даними шкільні групи і т.д.» [3, с. 261].

Г. С. Костюк допускає, що завдання наукового аналізу полягає не лише у відшуванні жорстких констант, а насамперед у встановленні «певних типів мінливості, або хоча б відносних констант, тобто внутрішніх динамічних пружин цієї течії» [1, с. 78]. Учений наголошує на прикладному значенні вироблених на основі встановлених стійкостей (констант) типологій для «раціонального комплектування шкільних груп, професійного добору та профконсультації, індивідуалізації учбових заходів та взагалі ефективного використання людських сил в цілях організаційних, господарчих» на

протигау відбору на основі «генеалогічних ознак, кастових, економічних привілей» [там само, с. 79].

Г. С. Костюк поділяє думку, що константні відмінності у співвідношенні величин залишаються сталими, хоча самі ці величини можуть змінюватися, що дає підстави для педагогічного оптимізму. «Нас цікавлять найбагатші, найчутливіші, найтонші можливості міняти психофізику, інтелект людини, особливо в періоди найбільшої їх еластичности, тобто в дитячий, юнацький вік; нас цікавить, які умови оточення, які виховні й гігієнічні впливи потрібні, щоб забезпечити енергійне прискорення темпу нашої творчої мінливости» [1, с. 80].

30-річний Григорій Костюк, використовуючи власні дослідницькі результати, вступає в дискусію з визнаними авторитетами й аргументовано критикує панівні на той час психологічні концепції (наприклад, концепцію константності IQ, його незмінності впродовж життя індивіда). «Як же правдиво стоїть справа? Ті дані, що в нас є тепер, дозволяють внести ясність у це питання. Вони говорять, що школа, коли вона добре провадить свою роботу, застосовуючи індивідуалізовані підходи до слабкіших учнів, справді зменшує, згладжує індивідуальні різниці, підтягає відсталіших членів групи до пересічного рівня» [3, с. 264].

Підхід до особистості як до цілісності є визначальним у науковій методології Г. С. Костюка і його позиції щодо здібностей і обдарованості. «... ніхто не йме віри твердженню, що індивід є лише зміна станів, агрегат фізичних й психічних явищ. Він вище голого приходу й відходу актів. Те, що він є, не є лише те, що передано в його феноменальних ознаках. Ці сховані його властивості й потрібно нам вивести з феноменальних даних. Тут починається перша гіпотетична праця, вже з початку трудна, але не непереможна» [1, с. 89].

Розглядаючи генезу здібностей, Г. С. Костюк у цілому дотримується загальноприйнятих поглядів. Індивід народжується із задатками – природними можливостями розвитку здібностей. «Матеріальною їх основою є передусім

будова мозку людини, кори його великих півкуль і її функціональні властивості. Природні можливості до розвитку здібностей характеризуються як загальнолюдськими, так і індивідуальними особливостями. Створення їх зумовлюється не тільки спадковою природою організму людини, а й утробними і позаутробними умовами його розвитку» [4, с. 527]. Тобто задатки не є повністю генетично зумовленими, вони можуть видозмінюватися вже в процесі внутріутробного розвитку, наприклад під впливом несприятливих умов. Пізніше генетичні дослідження підтвердили це припущення Г. С. Костюка, встановивши, що генетичні програми можуть бути досить гнучкими.

На основі задатків у процесі навчання і психічного розвитку поступово формуються здібності. «Це є своєрідне і відносно стійке поєднання ряду психічних властивостей людини, яке зумовлює можливість успішного виконання нею певної діяльності» [4, с. 521]. Словом «своєрідне» підкреслюється унікальність кожної особистості, а словосполучення «відносно стійке» відображає погляди Г. С. Костюка на константність здібностей, яку він розумів як сталість співвідношень між окремими компонентами здібностей в окремих осіб.

Тогочасними дослідниками завжди підкреслювалося, що здібності не можна зводити до знань умінь і навичок, але лише Г. С. Костюк дав

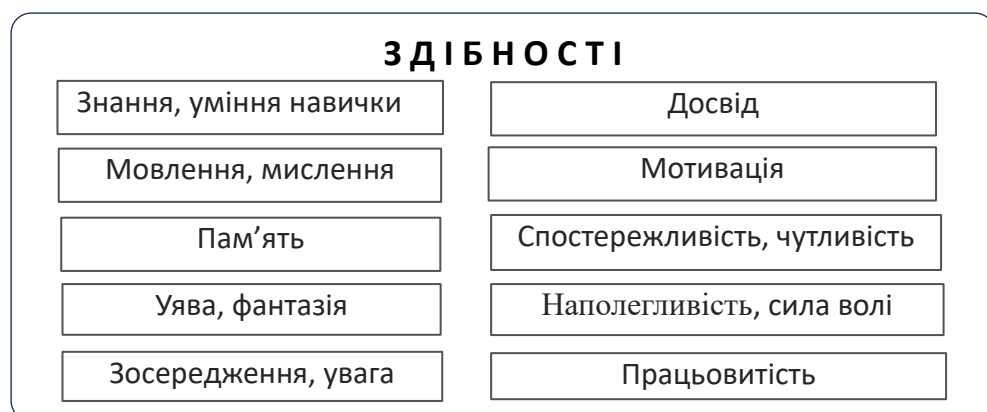


Рис. 1. Зв'язок здібностей з іншими особистісними властивостями
(за Г. С. Костюком)

розгорнену характеристику зв'язків здібностей з іншими компонентами структури особистості.

Г. С. Костюк вважав, що означення здібностей, хоча й відображає реальність, але погано піддається операціоналізації для емпіричних досліджень. Він знав, що в українськомовному тезаурусі здібностей є інше, більш придатне для операціоналізації поняття «здатність». Для того, щоб увести його в науковий обіг у середовищі, яке все ще було орієнтоване на біднішу щодо характеристик здібностей російськомовну термінологію, він застосував цікавий прийом, звернувшись до німецькомовного тезаурусу здібностей. Поняття «*leistungsfähigkeit*», що означає продуктивність, здатність, уміння виконувати певну дію, дозволило йому ввести в українську наукову термінологію поняття «здатність» як критерій розвитку здібностей до певної діяльності, який можна виміряти за динамічними параметрами «хуткості, рівня, обсягу, глибини». Таким чином, здатність – це результативний вимір здібностей, що виявляється у спроможності особи виконувати певну діяльність в актуальному чи, за умови навчання і розвитку, в найближчому майбутньому.

Г. С. Костюк спочатку підкреслено небагато уваги приділяв обдарованості, пов'язуючи її лише із задатками. «Індивідуальна своєрідність задатків кожної людини і є тим, що називають обдарованістю» [4, с. 527]. Очевидно, це було зумовлено тим, що напочатку його наукової кар'єри обдарованість – це була насамперед інтелектуальна обдарованість, що розглядалася як генеральна здібність, а її показник IQ вважався предиктором майбутніх високих чи низьких досягнень дитини, з чим Г. С. Костюк не міг погодитися. «Вважаючи, що в основному всі досягнення в розвитку, фактичні шкільні успіхи кожної дитини зумовлені її природними здібностями, «обдарованістю», вони робили й далші з цього висновки: хто має кращі природні здібності, той дедалі швидше йтиме вперед, а хто гірші, той дедалі більше відставатиме» [3, с. 264]. Однак, вже в ранніх наукових працях Г. С. Костюк цитує дослідників, які не поділяють такого спрощеного

розуміння, насамперед В. Штерна. Обдарованість «...ніколи не треба зводити до перебігу актуальних форм мислення (як, напр., розуміння, порівняння, утворення співвідношень, абстрагування, комбінування); всі ці функції є в проявах О. і дуже корисно розбиратись в їх психологічній структурі, але вони характеризують О. так само мало, як окремі процеси виміну речовин, дихання характеризують суть життя. Тому цілком помилкові всі спроби побудувати визначення О. на тій або іншій із подібних функцій. Суть диспозицій О. не у виконанні точно визначених актів, *а у здійсненні певних цілей особистого життя*» [1, с. 116].

Цілісний підхід до особистості, притаманний Г. С. Костюку, зумовлює його особистісний підхід до здібностей. «Здібності людини – вияв єдиної, цілісної її сутності» [2, с. 309]. Розвиток здібностей у процесі навчання і праці та їх поєднання з творчими здібностями, яким відводиться особлива роль, веде до формування обдарованої особистості. «Видатні здібності ми справедливо визнаємо за тими людьми, які засвідчили їх значними результатами своєї творчої діяльності» [1, с. 308]. То ж природно, що обдарованість, за Г. С. Костюком, – це результат розвитку здібностей і водночас розвитку особистості. «Не боячись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її здібностей» [2, с. 341].

Висновки. У науці відомі постаті, яким довелося зіткнутися своїми переконаннями зі смертельно небезпечними соціальними санкціями. Г. С. Костюк не пішов шляхом Джордано Бруно, але йому й не довелося каятися, як Галілео Галілею. Він зберіг свою наукову честь і людську гідність завдяки широті свого наукового світогляду, спрямованості на цілісне бачення психічного у всій його складності та взаємозв'язках, завдяки вірності собі і непідвладності модним політичним чи ідеологічним течіям. Пріоритети особистісної цілісності і взаємозв'язку навчання і психічного розвитку, які він виставив ще напочатку своєї наукової кар'єри і проніс через усі життєві

перипетії, роблять його погляди на здібності й обдарованість перспективною методологічною основою сучасних досліджень.

Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах. *Збірник праць*. Київська науково-дослідча катедра педології, 1930. С. 78-146.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Педологія: підручник для педагогічних технікумів / І. Д. Видро, Г. С. Костюк, П. Р. Чамата; за ред. Г. С. Костюка. Харків-Київ: Радянська школа, 1933. 292 с.
4. Психологія: підручник для педагогічних вузів / за ред. Г. С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1968. 572 с.

ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОДУКТИВНОГО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Павлик Наталія Василівна

ORCID ID: 0000-0002-5828-606X

Проблема особистісного розвитку майже сторіччя привертає увагу багатьох талановитих дослідників протягом кількох століть (І.Д. Бех, І.С. Булах, О.Ф. Лазурський, А. Маслоу, К. Роджерс, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та багатьох інших). Сьогодні, в умовах глобальних змін значущість цієї проблеми не знижується, адже саме від рівня особистісного розвитку залежить успішність психологічної адаптації сучасної людини до нових світових реалій.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного аналізу проблеми визначення психологічних чинників особистісного розвитку.

Ідею особистісного розвитку було запроваджено Г. С. Костюком, який розглядав особистісний розвиток як низку послідовних і прогресивних змін, що характеризують прогресуючий рух структур психіки (її поглядів на довкілля, почуттів, здібностей) від нижчих рівнів до вищих, адже людина зазнає послідовних якісних змін, які характеризують становлення її фізичних,

розумових, емоційних, моральних та інших властивостей. Г. С. Костюк зазначав, що важливим аспектом психічного розвитку є інтенсивне інтелектуальне дозрівання особистості.

Детермінанти психічного розвитку Г. С. Костюк вбачав у внутрішніх суперечностях особистості (розбіжності між новими потребами і наявним рівнем володіння засобами їх задоволення; невідповідності рівня особистісного розвитку наявному місцю людини в системі суспільних відносин; суперечності між тенденціями до інертності і до рухливості особистості). Актуалізація зазначених внутрішніх суперечностей спонукає особистість до саморуху [5]. В процесі особистісного розвитку провідне місце займає мотиваційна сфера, яка включає мотиви різного походження і змісту. Від ступеня узагальненості й стійкості вищих мотивів залежить витривалість особистості у конфліктних ситуаціях, її здатність чинити опір спокусам.

Мотивацію поведінки особистості Г. С. Костюк пов'язував з конфліктами між різними мотивами. Виникаючи як ситуаційне явище, такі конфлікти можуть стати стійкими індивідуальними особливостями, надавати суперечливості поведінці людини [6]. Без належного переборення, ці суперечності призводять до невротичних станів, визначаючи цим дисгармонійні риси особистості. Отже, особистісний розвиток в юнацькому віці може бути як продуктивним, спрямованим на особистісне зростання (І. С. Булах), так і непродуктивним, що зумовлює розвиток характерологічних дисгармоній. Усвідомлена моральна мотивація зумовлює стійкість вищих мотивів і подолання внутрішньоособистісних суперечностей і виступає психологічною детермінантою продуктивного особистісного розвитку.

Сьогодні у психології широко досліджуються окремі види розвитку базових психічних процесів: *психофізіологічного* (О. М. Кокун), *вольового* (А. І. Висоцький, В. Джемс, В. К. Калин, І. Д. Ладанов, О. П. Макаревич), *інтелектуального* (С. Мадді, В. О. Моляко, Н. В. Чепелєва), *соціально-комунікативного* (В. П. Андрущенко, О. І. Власова, Л. В. Долинська, А. Б. Коваленко), *морального* (М. Й. Боришевський, І. С. Булах, М. Б. Євтух, Л. Ю.

Москальова, Г. О. Онищенко, Р. В. Павелків), *духовного* (І. Д. Бех, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, Е. О. Помиткін, М. В. Савчин, С. О. Ставицька) як складових загального процесу особистісного розвитку.

Однак, чіткі критерії якісних змін, що характеризують вектор продуктивності особистісного розвитку, на сьогоднішній день, нажаль, відсутні.

Показником продуктивності цілісного розвитку особистості виступає «особистісне зростання» (І. С. Булах, К. Роджерс), яке пов'язане зі зміною способів сприйняття власного внутрішнього світу, з прагненням змінити власне «Я» і своє ставлення до життя, зробити його зрілим. І. С. Булах визначає особистісне зростання як процес «самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у самого себе моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних і відповідальних вчинків» [1, с. 20]. Ретельно аналізуючи зміст категорії «особистісне зростання», вона робить узагальнення щодо наявності декількох науково-психологічних напрямів, які визначають критерії особистісного розвитку.

«Класична лінія» у психології представлена у філософсько-психологічній концепції С. Л. Рубінштейна, який розумів особистісний розвиток як виникнення нових якостей, вищих рівнів буття – як рух особистості до духовного сходження. Формула детермінації С. Л. Рубінштейна, згідно з якою зовнішні чинники діють через внутрішні умови, є визначальною у вивченні генезису особистісного зростання. В руслі зазначеного напрямку Г. С. Костюк показав, як психічні компоненти, визначаються зовнішніми обставинами і водночас внутрішньо регулюють їх [5]. Особистість виступає як сукупність внутрішніх умов, що сформувалася в залежності від попередніх впливів середовища і являє собою діалектичну єдність різноманітних та взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. Як система, що сама себе регулює і вдосконалює, особистість характеризується єдністю протилежних тенденцій – інтеріоризації та екстеріоризації, диференціації, інтеграції тощо.

У радянській психології розвиток особистості розглядається з позиції його зумовленості лише зовнішніми чинниками. У зв'язку з цим особистісне

становлення визначається процесом інтеріоризації суспільних норм і цінностей, завдяки чому поняття «розвиток особистості» розуміється як «засвоєння суспільного досвіду», «оволодіння нормами, зразками та еталонами суспільства», як «перетворення суспільних мотивів в особистісні», як «входження у соціальне середовище та інтеграція в ньому». Інша тенденція у психології стверджує особливу роль свідомості в процесі особистісного розвитку. При цьому визнається рівноцінність зовнішньої і внутрішньої детермінації. Поняття «розвиток особистості» презентується як: «накопичення нових можливостей та індивідуальних потенціалів», «здатність до соціальної активності та самоактивності» (М. Й. Боришевський, Т. С. Яценко), «сходження до духовно-морального виміру» (І. Д. Бех, М. В. Савчин). Наступна тенденція розглядає розвиток особистості як суб'єкта власної психічної активності, що визначається на основі уявлень про саморух, самоактивність (З. С. Карпенко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко). Регулятивну функцію в цьому процесі виконує свобода, адже особистість є відповідальною за своє становлення і функціонування [1].

Розвиток особистості за А. Маслоу – це динамічний процес змінювання, який триває безперервно на основі «мотивації особистісного зростання» у напрямку актуалізації буттєвих потреб людини. Ядром особистості виступає «Я-концепція», яка визначає конструктивну тенденцію до самоактуалізації як головної рушійної сили життя. Для формування адекватного ставлення людини до самої себе потрібен значний досвід усвідомлення себе суб'єктом поведінки. Самовідношення виступає основою *самосвідомості* і виконує функції саморегулювання й саморозвитку [2].

Відповідно до наукових положень багатьох дослідників характерним є тісний взаємозв'язок особистісного зростання з моральним становленням (Р. Байярд, І. С. Булах, Г. Крайг, Ф. Райс, Л. А. Регуш та ін.). Теоретичний аналіз джерел показав, що майже усі дослідники (А. Я. Арет, Г. О. Балл, І. С. Булах, Е. О. Помиткін, С. О. Ставицька та інші) погоджуються з тим, що рівень особистісного розвитку визначається рівнем духовно-моральної *свідомості* й

волі, що зумовлює моральний самоконтроль людини над власними психічними станами. В цьому контексті, мова йде про рівень сформованості духовно-моральної саморегуляції. І. С. Булах також простежує прямий взаємозв'язок між процесами особистісного та морального зростання. Вона описує специфіку розвитку моральної самосвідомості як психологічну умову особистісного зростання особистості, критеріями якого виступають здатність до прийняття і реалізації довільних рішень, здійснення вільних вчинків й підсумовує, що змістовно-сміслові контексти понять «особистісне» та «моральне» зростання є синонімічними [2]. Особистісною передумовою морального зростання виступає процес становлення моральної самосвідомості. Природа моральних уявлень особистості інтерпретується як: автономна система особистісних цінностей (І. Д. Бех,), моральних суджень (Л. Колберг, Ж. Піаже), емоційно-ціннісних переживань (М. В. Савчин та ін.), самооцінка (С. Г. Якобсон).

Виходячи з цих положень, ми дійшли висновку, що моральний розвиток визначає вектор продуктивності особистісного розвитку.

Розглянемо психологічні особливості продуктивного особистісного розвитку. Ідея Г. С. Костюка, який розглядав особистісний розвиток як низку прогресивних змін, що характеризують рух людської істоти від нижчих рівнів до вищих, дає підстави для визначення рівнів особистісного зростання. С. Л. Рубінштейн запропонував трьох-рівневу структуру особистості: психофізіологічний (базовий рівень), індивідуально-психологічний та індивідуально-смісловий, який базується на сенсожиттєвих цінностях і зрілих ставленнях особистості (до себе, до інших, до світу), що забезпечують підтримку стану внутрішньої рівноваги. оволодіння собою лише на психофізичному рівні ще не означає особистісної досконалості [4, с 97]. Б. С. Братусь, інтегруючи ідею самоактуалізації А. Маслоу, розширює трьох-рівневу модель С. Л. Рубінштейна, додаючи до неї вищий – екзистенціальний рівень – життєтворчості, що досягається через здійснення особистісного вибору, визначення сенсу життя, керування смисловою регуляцією. Здатність людини до функціонування на рівні життєтворчості визначає її особистісне (психічне, психологічне і духовне)

здоров'я [10]. Зближуючи категорії психічного, психологічного і духовного здоров'я, С. Д. Максименко розглядає їх у якості щаблів процесу розвитку особистості. Сформованість позитивних ставлень до себе, до інших, а також уміння справлятися з життєвими проблемами припускає наявність гармонії особистості, позитивного самосприйняття та емоційно-ціннісного відношення до себе та інших. Конструктивна реалізація людиною позитивних ставлень створює відчуття гармонії, щастя і духовного спокою. Психологічно здорові особистості здатні самостійно й вільно ставити мету, приймати рішення, відповідати за свої вчинки [7].

За переконанням Е. О. Помиткіна, гармонійний особистісний розвиток являє собою збалансований розвиток 4-х сфер особистості: фізичної (здоровий спосіб життя), емоційно-вольової, інтелектуальної та духовної [9, с. 235]. Г. П. Васянович також вважає, що умовою гармонійного розвитку особистості є рівномірність розвитку усіх її складових, проте саме духовна домінанта має визначати розумовий, моральний та естетичний особистісний розвиток [3, с. 9]. Особистісний розвиток відбувається шляхом поступового переходу від засвоєння вищих (естетичних, моральних, духовних) цінностей до формування відповідних якостей.

Спираючись на розглянуті підходи, ми припускаємо, що продуктивний особистісний розвиток, моральне становлення, психологічне здоров'я особистості тісно пов'язані між собою, оскільки зумовлюються високим рівнем духовно-моральної саморегуляції [8].

Розглядаючи динаміку психічного розвитку особистості, слід зазначити, що він відбувається не лінійно, а має періоди стабільності й психологічних криз.

Психологічні закономірності подолання життєвих криз (вікових, духовних, ціннісних, екзистенційних) висвітлюються у дослідженнях З. Л. Становських, Т. М. Титаренко, В. Франкла, Г. Шихі та ін. Приймаючи виклики долі, людина удосконалюється, розвивається і свідомо обирає для себе більш складні, але відповідні для її потенціалу завдання. Усі типи психологічних криз супроводжуються підвищенням психічної напруги, відчуттям внутрішнього

дискомфорт. Передумовами духовного зростання є саме *духовні кризи* – стрибкоподібні переходи кількісних змін у якісні новоутворення особистості. Неузгодженість та різноспрямованість ідеалів, смислів і цінностей може призводити до духовно-психологічного *дисонансу*, що виникає в ситуації прагнення до реалізації суперечливих мотивів [9, с. 165].

Теоретичний аналіз науково-психологічних підходів дозволяє стверджувати, що особистісний розвиток може бути як *продуктивним*, так і *непродуктивним*, що зумовлює розвиток особистісних *дисгармоній*. Гармонійність особистості є результатом продуктивного особистісного розвитку, який визначається моральним становленням особистості. У такий спосіб ми виявляємо причинно-наслідковий зв'язок й одержуємо ланцюжок детермінації вектора особистісного розвитку (рис. 2.1).

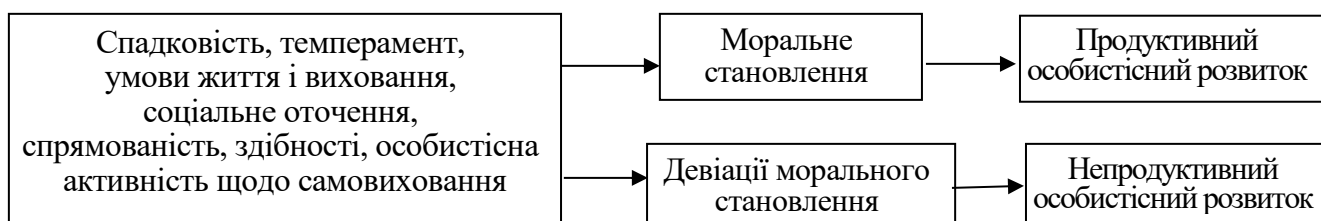


Рис. 2.1. Детермінація особистісного розвитку.

Детермінантами продуктивного особистісного розвитку виступають як зовнішні фактори (сприятливі умови життя й виховання, доброзичливе соціальне оточення), так і внутрішньоособистісні чинники: подолання внутрішньоособистісних суперечностей (Г. С. Костюк); актуалізація буттєвих потреб (А. Маслоу), визначення сенсу життя (В. Франкл), життєтворчість (Л. В. Сохань), врівноважений темперамент (С. Д. Максименко), ієрархічна система моральних цінностей (В. І. Абраменко), позитивно-ціннісне самоставлення (Н. Пезешкіан), ціннісне ставлення до людей (В. В. Рибалка); саморефлексія (І. С. Булах), адекватна моральна самооцінка (Л. Ю. Москальова), актуалізація духовного потенціалу (Е. О. Помиткін), особистісна активність щодо самовиховання (І. Д. Бех), духовно-моральна спрямованість (Г. П. Васянович).

ВИСНОВОК. Теоретичний аналіз психологічних концепцій дозволив визначити психологічні чинники продуктивності особистісного розвитку:

усвідомлення і врахування типу власного темпераменту, що сприяє адаптації психофізіологічних властивостей людини до умов існування;

соціальні фактори (доброзичливе соціальне оточення, прийняття особистості);

інтелектуально-когнітивні чинники (прийняття своїх якостей, здатність до визнання власних помилок, антиномічно-позитивне мислення, конструктивна актуалізація креативних здібностей);

морально-почуттєві чинники (почуття задоволення від здійснення моральних вчинків);

морально-вольові чинники (активізація волі й активності щодо самовиховання);

духовні чинники (саморефлексія, моральна самооцінка, духовна спрямованість, актуалізація цінностей духовності, самопізнання, саморозвитку, мотивації духовно-морального самовдосконалення, здатність до децентрації, подолання егоїзму).

Актуалізація зазначених чинників здійснює гармонізуючий вплив на особистісний розвиток. Саме духовно-моральні детермінанти сприяють формуванню духовно-моральної саморегуляції, яка сприяє розвитку здатності особистості до прийняття моральних рішень, здійснення моральних вчинків.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці практичних психологічних засобів актуалізації детермінант продуктивного особистісного розвитку.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 46 с.
2. Булах І. С. Психологія особистості підлітка. *Вікова та педагогічна психологія* : навч. посібн. Київ: Каравела, 2008. С.151–198.
3. Васянович Г. П. Ноологія особистості: навчальний посібник для студентів і викладачів. Львів : Сполом, 2007. 217 с.

4. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. В.В. Зеньковский. Париж, 1930 (Препринт / Москва: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. 223 с.)
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 609 с.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304с.
7. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей: авторські програми з психології. Київ: Шкільний світ, Психол. б-ка, 2002. С. 4–10.
8. Павлик Н.В. Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи: монографія. Київ: ФОП Паливода А.В, 2023. 170 с. <https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf> <http://ipood.com.ua/e-library/monografi/garmonizaciya-psihologichnogo-zdorovya-pedagoga-novo-ukransko-shkoli/>
9. Помиткін Е.О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00. 07. Київ, 2009. 556 с.
10. Ямницький В.М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія. Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. 360 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА В СТАНОВЛЕННІ ТА РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ В ПОЄДНАННІ З СУЧАСНИМИ ТЕНДЕНЦІЯМИ

Скулиш Наталія Євгенівна

ORCID 0009-0001-0071-7904

Актуальність: у даній статті розглянуті потреби у знанні закономірностей особистісного і професійного онтогенезу все частіше усвідомлюється наукою і суспільством при вирішенні багатьох питань в різних галузях життя і діяльності. У відношенні професійного самовизначення в період навчання у ВНЗі можна розглядати як професійне навчання і підготовку до професійної діяльності як стадію оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії.

Ці обставини обумовлюються необхідністю:

- визначення найбільш важливих для професійного самовизначення особистісних якостей, розвиток і оптимізація які створюють умови для успішного протікання даного процесу;
- виявлення закономірностей взаємовпливу вищезазначених якостей і успішності професійного самовизначення студентів;
- обґрунтування основних напрямів роботи ВНЗ по оптимізації професійного самовизначення студентів.

Мета: пошук особистісних детермінант, які обумовлюють успішність професійного самовизначення студентів для наукового обґрунтування і розробці основних напрямів оптимізації цього процесу у ВНЗ.

Українська психологічна наука пройшла складний шлях – від філософських та релігійних роздумів до сучасних експериментальних досліджень. Попри перешкоди, вона змогла розвинутися, зберегти свою самобутність та зробити вагомий внесок у світову науку. Сьогодні українська психологія активно розвивається, відповідаючи на сучасні виклики та потреби суспільства.

Попри ідеологічні обмеження, українські вчені зробили вагомий внесок у розвиток психологічної науки, зокрема в дослідження пам'яті, мислення, сприйняття та особистісного розвитку.

Григорій Сирович Костюк (1899–1982) – видатний український психолог, який зробив значний внесок у розвиток вікової, педагогічної та загальної психології. Його наукові погляди базуються на ідеї взаємозв'язку навчання та розвитку особистості, що залишається актуальним і сьогодні.

Основні положення концепції Григорія Сировича Костюка щодо розвитку особистості:

- Розвиток особистості є процесом саморозвитку, в якому важливу роль відіграють активність самої людини та її взаємодія з соціальним середовищем.
- Навчання є провідним чинником розвитку, але воно має враховувати особистісні особливості учня.

- Вікові особливості дітей визначають характер засвоєння знань, тому педагогіка повинна ґрунтуватися на психологічних закономірностях розвитку.

- Психіка людини є системною і динамічною, вона формується через взаємодію біологічних і соціальних факторів.

Проблеми навчання у світлі ідей Г. Костюка:

1. Відсутність індивідуального підходу:

Г.С. Костюк підкреслював, що навчання має бути орієнтованим на індивідуальні особливості кожної дитини. Однак у традиційній освіті часто використовуються уніфіковані методи, що можуть не враховувати специфіку розвитку конкретної особистості.

2. Проблема пасивного засвоєння знань:

Учень повинен не просто отримувати готову інформацію, а активно залучатися до навчального процесу. Це положення узгоджується з сучасними підходами до освіти, такими як проєктне навчання, проблемне навчання, інтерактивні методи.

3. Неврахування вікових особливостей у навчанні:

Г.С. Костюк наголошував, що кожен етап вікового розвитку має свої особливості сприйняття, пам'яті, мислення та емоційної сфери. Ігнорування цих особливостей у навчальному процесі може призвести до перевантаження учнів або втрати інтересу до навчання.

4. Розрив між теоретичними знаннями та практичним застосуванням.

Знання мають бути не тільки засвоєні, але й практично застосовані. Це проблема традиційної освіти, де акцент робиться на запам'ятовуванні фактів, а не на формуванні навичок аналізу, критичного мислення та творчості.

Г.С. Костюк підкреслював, що людина повинна навчитися самостійно мислити, приймати рішення, нести відповідальність за свої вчинки. У сучасному світі одним із викликів є надмірна опіка над дітьми, що обмежує їхню здатність до самостійного розвитку.

Шляхи подолання проблем (згідно з ідеями Г.С. Костюка):

1. Індивідуалізація навчального процесу – адаптація освітніх програм до здібностей, інтересів і темпів розвитку кожного учня.
2. Активне навчання – впровадження методів, що стимулюють творче та критичне мислення (дискусії, експерименти, дослідницькі проєкти).
3. Єдність навчання і виховання – формування не лише знань, але й моральних цінностей, відповідальності, самостійності.
4. Врахування вікових та психологічних особливостей – підбір відповідних методів викладання для різних етапів розвитку дитини.
5. Формування активної життєвої позиції – навчання дітей приймати рішення, розв’язувати проблеми, нести відповідальність за свої дії.

Момент професійного самовизначення є досить складним, на юнаків діє багато факторів, що мають вирішальний вплив на його вибір, власні уподобання, здібності, знання про світ професій, вимоги до професіонала у певній галузі, надії та сподівання батьків щодо перспективи своєї дитини, думка друзів-однолітків, престижність професії, потреба тих чи інших професій на ринку праці, матеріальна винагорода – зацікавленість обраної професії. Відповідно цих чинників розрізняються і мотиви вибору професії.

В ідеальних умовах обрана професія повинна відповідати трьом критеріям:

1. Співпадіння інтересів і уподобань майбутнього студента ВНЗ.
2. Відповідність його потенційних можливостей, задатків і здібностей.
3. Аактуальність в сучасних умовах.

Частіше за все студентські роки стають сферою розвитку інтелекту, почуттів, вольових якостей, втілення творчого потенціалу, вияву креативності особистості студентів. Креативна активність студентів містить у собі творче мислення й процес реалізації творчих здібностей на практиці.

Сфери прояву креативної активності студентів: засвоєння нормативного матеріалу, володіння ним і використання додаткової навчальної та наукової інформації; вивчення матеріалів, досліджень й їхнє використання при відповідях на семінарських заняттях, заліках, іспитах, сфери прояву

креативного мислення у студентів охоплюють навчальний, науковий і виховний процеси в їхній єдності.

При плануванні та організації самостійної роботи студентів з метою розвитку їхньої креативної активності необхідно домагатися:

диференціації цілей, обсягу і форм самостійної роботи з курсів, а також щодо окремих груп студентів;

комплексного дослідження всіх форм активізації й контролю самостійної роботи;

включення самостійної роботи в усі форми навчального процесу з урахуванням оптимального сполучення її аудиторних і позааудиторних форм.

Креативна активність проявляється на певному сприятливому психологічному тлі. З нашої точки зору, освітньо-виховний процес у вищому навчальному закладі впливає на мотивацію учбової діяльності студентів, визначає характер розвитку їх креативності. Таким чином, креативність особистості студента розглядається як загальна творча здатність, яка характеризує особистість в цілому, як засіб вдосконалення та розвитку особистісних та професійно важливих якостей.

Розвитку креативності особистості студента сприяє творча активність студентів на заняттях при проблемній організації учбового процесу, яка сприяє розвитку у них навичок пошукової роботи, гнучкості, оригінальності мислення, а міра зростання проблемності регламентується залежно від накопичення самостійних та творчих дій.

В процесі реалізації цього методу необхідно використати наступні принципи: співтворчість викладача та студента (викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочує фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей), довіра творчим силам та здібностям студента, оптимальне використання дивергентного мислення.

Велике значення в розвитку дивергентного мислення має діалогова позиція викладача як позиція пошуку, сумніву, проб лематизації та неоднозначності знання.

З точки зору Н.В. Зайцевої велику роль в процесі навчання відіграє розвиток творчого потенціалу особистості студента в контексті безперервної освіти, активізації учбово-пізнавальної та пошуково-дослідницької наукової діяльності, орієнтації на освоєння власного досвіду творчої діяльності, розвитку пізнавальних та особистісних можливостей як студента, так і викладача. Найважливішою рисою сучасного процесу навчання є його спрямованість на розвиток творчого потенціалу студентів.

Розвиток креативності студентів відбувається за рахунок моделювання реального творчого процесу при створенні проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми. При цьому усвідомлення, прийняття та вирішення цих проблемних ситуацій відбувається при оптимальній самостійності студентів, але під загальним спрямовуючим керівництвом викладача в ході спільної взаємодії.

Таким чином, для формування досвіду креативної діяльності особистості повинна здійснюватися цілеспрямована робота: проектування, планування, спеціальний відбір креативних елементів, які з'являються у творчому процесі.

Слід відрізнити креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю та його значенням, креативний процес – за чутливістю до проблеми, здібністю до синтезу, здатністю до відтворення деталей, яких бракує, за дивергентністю мислення та ін. З іншого боку існує концепція креативності, у відповідність з якою, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності.

Існує здатність до навчальної як деякої загальної здатності до навчання, незалежній від інтелекту та креативності. Термін «навчаємість» визначається як інтеграційна властивість особистості, яка обумовлює темп та якість засвоєння знань, формування умінь та навичок, темп психічного розвитку. Загальна навчаємість – це сукупність інтелектуальних властивостей особистості, від яких за наявності і відносній рівності інших необхідних умов

залежить продуктивність учбової діяльності. Особистість здійснює певну діяльність заради задоволення якої-небудь своєї потреби. Ці потреби виступають як мотиви діяльності. Мотив – це внутрішня спонукальна причина до дії.

В основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження особистості від світу. Особливості мотивації творчої особистості задовольняються не стільки досягненням результату творчості, скільки в самому процесі, прагненні до творчої діяльності .

На основі проведеного теоретичного аналізу підходів до проблеми впливу навчально-виховного процесу на розвиток мотиваційних чинників та креативності у студентів можна зробити висновок, що мотивація являється рушійною силою креативності. Мотив надає діяльності творчий характер, тим самим стимулюючи розумову діяльність. Мотивація досягнення є основною характеристикою творчої особистості. Спрямованість особистості на досягнення успіху є показником високого рівня креативності особистості.

Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей. Студенти, з сильно вираженим прагненням до досягнення успіхів, домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у яких така мотивація слабка, або відсутня.

Змістовний аналіз результатів дослідження дозволив зробити висновки: мотивація досягнення успіху спрямована на певний кінцевий результат, який отримується завдяки власним здібностям особистості, на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення, таким чином, орієнтована на мету. Здобуття вищої освіти виступає засобом, ресурсом, яка може сприяти досягненню успіху в житті, отриманню певних матеріальних благ та соціального статусу.

Процес професійного самовизначення особистості в умовах професійної підготовки можна назвати успішним, якщо в результаті психолого-педагогічної роботи зі студентами:

- а) цільові орієнтири перемістились у поле самоудосконалення, освіти, кар'єри;
- б) мотивація досягнення успіху стала більше мотивації уникнення невдач.

При гармонійному поєднанні всіх цих умов входження у професійну діяльність буде супроводжуватись внутрішнім задоволенням, розвине людину не лише як професіонала, а й як особистість яка з часом само актуалізується. Будучи студентом ВНЗ юнаки перебувають у сфері багатьох конструктивних видів спілкування з викладачами, які є розвинутими особистостями, професіоналами, що само актуалізуються, а також з ровесниками які в цей час перебувають в науковій площині, де знайомляться з різноманітністю поглядів і думок щодо хвилюючих питань.

Список використаних джерел:

1. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / за ред. Лузана П.Г. Ірпінь: Ред.-видавничий відділ АДПСУ, 2000. 191 с.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Вид-во «Либідь», 2002. 304 с.
3. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх: навчальний посібник. Луцьк: Вид-во Волинського держ. університету, 1998. 124 с.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Соловйова Людмила Іванівна

ORCID ID 0000-0003-3584-9779

Актуальність. Важливість забезпечення процесу розвитку особистості дитини, «як системи систем, структури структур» Костюк Г. неодноразово підкреслював у своїх працях. Поряд із цим, в умовах війни гостро постало питання збереження психічного здоров'я дітей: необхідності надання

допомоги і підтримки у подоланні наслідків пережитих травматичних подій, розвитку особистісних ресурсів подолання стресу, зміцнення стійкості. Сьогодні висуває перед батьками, психологами і педагогами, які опікуються дітьми дошкільного віку, життєво важливі завдання підтримки та розвитку психологічної стійкості дошкільнят, вдосконалення їх особистісного потенціалу. Психологічна стійкість, як здатність утримувати емоційні, когнітивні та поведінкові процеси у врівноваженому стані, забезпечуватиме продуктивне функціонування, динамічний розвиток та адаптацію дитини, знижуючи появу небезпечних станів ризику, таких як тривога, стрес, фрустрація тощо. Дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення усіх особистісних структур, а отже, оптимальним часом формування у дітей навичок психологічної стійкості в різних ситуаціях взаємодії з дорослими та однолітками [2, с. 316].

Мета статті — представити структуру психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку та за результатами проведеного діагностичного спостереження визначити особливості прояву її психологічної стійкості в навичках і поведінці.

Виклад основного матеріалу. Психологічну стійкість українські науковці досліджують в царині психології особистості та розглядають як інтегровану якість/властивість/характеристику особистості, що поєднує у собі різні психічні явища. У неї включають властивості особистості з усіх її восьми підструктур (за Максименком С., 2021), зокрема: тих, що охоплюють типологічні властивості, статеві і вікові психофізіологічні особливості, індивідуальні особливості пізнавальних та емоційних процесів, соціальний досвід (знання, вміння, навички, звички), спрямованість (мотиви, цінності, ставлення), здібності, внутрішній світ особистості, її характер та психічні стани (Апанович О., 2011; Варій М., 2008; Кравчук Н., 2018; Кравцов Р., 2020; Крайнюк В., 2004; Ліба Н. та Марценюк М., 2018; Максимова Н., 2011; Міщенко М., 2017; Сергієнко Н., 2017; Соловйова І., 2010; Хамініч О., 2017;

Чернобровкін В., Панок В. та ін., 2021; Швець Д., 2017; Шейко А., 2013; Фіканюк Л., 2021 та ін.).

Відтак, психологічну стійкість визначають як «відносно стійкий, системний, але конкретний прояв усіх компонентів психіки, що мають певну спрямованість, виражають гармонійність зв'язку людини із зовнішнім середовищем в конкретних умовах» [1, с. 319]. Виявлення людиною психологічної стійкості пов'язують з необхідністю збереження здатності адаптовано реагувати й ефективно діяти в короткочасній або тривалій напруженій ситуації, що може виникнути в будь-якій сфері її життєдіяльності. Розвинені навички психологічної стійкості, в свою чергу, сприяють прояву готовності до дій, мобілізації зусиль в напрямку подолання перешкод, що стоять на заваді досягнення бажаних цілей, динамічному, чіткому та правильному виконанню поставлених завдань.

Наукове вивчення психологічної стійкості за участі дітей дошкільного віку пов'язане з іменами зарубіжних дослідників: Werner E. та Smith R., 1989; 1992, Pines A., 1979, Rutter M., 1985, Garmezy N., Masten A., 1984, Benson P., 1997, Bernard B., 1991, Bolton K., 2013, а також вітчизняних психологів: Титаренко Т., Лариної Т., 2009, Богданова С., Гнідої Т., Залеської О., Лунченко Н., Панка В., Соловйової В., Чернобровкіна В., 2017, Кравчук Н., 2018. Аналіз праць науковців представлено у нашій попередній статті [1].

Однак, відсутність у літературі наукових даних про вікові особливості психологічної стійкості шестирічок спрямувало нашу дослідницьку діяльність на вивчення прояву цієї особистісної якості у навичках і поведінці дітей старшого дошкільного віку. Робота виконується в межах прикладного наукового дослідження лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку» (державний реєстраційний номер 0124U000295; 2024-2025 рр.).

Допускаємо, що психологічна стійкість як синтез окремих якостей і властивостей особистості бере свій початок у дошкільний період життя дитини, найбільш сенситивний час для закладання основ розвитку усіх особистісних структур: мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової, пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, сфери самосвідомості.

Психологічна стійкість розвивається в процесі набуття дитиною практичного досвіду в ситуаціях, які виходять із розряду звичних, знайомих, комфортних для неї та вимагають вияву нової активності як за змістом, так і за спрямованістю. Дитина вчиться виявляти психологічну стійкість за умов необхідності діяти самостійно, без допомоги дорослого; в ситуації новизни; вибору; очікування; під час зіткнення з труднощами у діяльності, непорозуміннями у взаєминах; переживанні невдач, прийнятті неможливого; а також бути опірною - розрізняти та уникати небезпечних для життя і здоров'я ситуацій. Важливо, щоб рівень стресового навантаження відповідав віковим та індивідуальним можливостям дитини їх витримувати без шкоди для здоров'я.

На основі узагальнення результатів наукових досліджень ми визначили структуру психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку, яка включає в себе відповідні особистісні якості та властивості, так звані навички психологічної стійкості, які допомагають дитині впоратися, подолати, або пережити складні життєві ситуації. У ній виокремлені емоційно-ціннісний, когнітивний і регулятивний компоненти, рівень розвитку яких свідчитиме про емоційну зрілість, когнітивну наповненість та здатність до довільної регуляції дій під час прояву дитиною навичок психологічної стійкості в тій чи тій ситуації.

Показники емоційно-ціннісного компоненту вказують на емоційно-ціннісне ставлення - до себе (позитивна ідентичність, інтерес до свого внутрішнього світу, віра у свої сили, впевненість у досяжності та успішності поставлених цілей, оптимістичне та активне ставлення до труднощів, відчуття контролю, визнання права на помилку); - до інших людей (групова

ідентичність, інтерес до спілкування зі знайомими дорослими та дітьми, повага, довіра, дружнє ставлення, емпатія, загальнолюдські цінності, соціальна відповідальність у партнерських стосунках); - до світу (інтерес до об'єктів навколишньої дійсності, ціннісні мотиви у взаємодії зі світом, оптимізм). Показники когнітивного компоненту психологічної стійкості дитини визначають сформованість знань - про себе (ідентичність, ціннісні орієнтації, емоції, почуття, думки, бажання, мрії, ставлення, здоров'я, безпека); - про стосунки з іншими людьми (групова ідентичність, правила взаємодії, безпека); - про оточуючу дійсність (безпека). Показники регулятивного компоненту говорять про наявність у досвіді дитини таких вмінь та навичок - здатності контролювати та регулювати свої емоції, рухи, дії, поведінку, виявляти вміння долати труднощі; - вмінь та навичок регуляції своїх дій під час взаємодії та спілкування з дорослими та однолітками; - навичок здоров'язбережувальної та безпечної поведінки в різних видах діяльності [1].

У визначенні змісту конкретних проявів психологічної стійкості старшого дошкільника у поведінці та діяльності ми спираємося на показники сформованості особистісної, соціально-громадянської, навичок, орієнтованих на сталий розвиток, рухової, здоров'язбережувальної, комунікативної та інших ключових компетентностей дитини, поданих нормативно-правових документах дошкільної освіти, що разом характеризують зростаючу життєву компетентність дитини, як здатність особи розв'язувати життєві проблеми.

Вивчення особливостей психологічної стійкості старших дошкільників здійснено за допомогою розробленого у співавторстві з колегами діагностичного спостереження за поведінкою дитини з використанням казки «Котик і півник» [2]. Під час діяльнісного відтворення казки діти розв'язували творчі завдання, робили вибори та пояснення, прогнозували нові зміни та сценарії поведінки. Перед дослідниками в процесі спостереження стояло завдання оцінити здатність дітей до переживання та розуміння поведінки, дій, портретних характеристик людей та основних персонажів казки;

проаналізувати здатність дітей до вибору особистих рішень в складних ситуаціях; виявити особливості прояву психологічної стійкості в поведінці та навичках дітей в уявній та реальній ситуації взаємодії з однолітками. Характеризувалося два рівні прояву означеної якості – достатній і недостатній. Обстежено 200 дітей віком 5,5–6 років, вихованців дев'яти освітніх закладів з різних міст України.

За підсумками діагностичного спостереження проаналізовано результати виконання дітьми усіх діагностичних завдань та визначено тенденції до прояву психологічної стійкості в поведінці та діяльності кожної дитини. Розглянемо прояв цієї особистісної якості за структурними компонентами [4].

За показниками емоційно-ціннісного ставлення до себе, інших людей та світу достатній рівень прояву визначено у 84,2% дітей, недостатній – у 15,8%.

Поведінка дітей, які показали достатній рівень прояву показників емоційно-ціннісного компоненту психологічної стійкості, характеризувалася тим, що вони позитивно ставилися до себе, виявляли інтерес до свого внутрішнього світу (якості, бажання, мрії), проявляли впевненість у собі та рішучість при необхідності робити вибір, діяти у складній ситуації, вірили у досяжність та успішність поставлених цілей, не уникали труднощів, приймали їх, визначали шляхи подолання. Ці діти позитивно ставилися до близьких; відзначали їх цінність та значущість для себе; виражали свої почуття до них, обґрунтовували ставлення; виявляли співчуття героям казки. Вони демонстрували емоційну включеність, відкритість до нового досвіду та готовність до нових дій (виявляли інтерес до завдання, активно і зацікавлено включалися в обговорення); виражали переважно оптимістичне світовідчуття щодо свого сьогодення і майбутнього. Натомість, недостатній рівень демонстрували діти, які мали занижену самооцінку, показували нерішучість і невпевненість при необхідності діяти в складній ситуації, при невдачах відмовлялися від мети після декількох невдах спроб. Вони не вказували на значущість у своєму житті близьких людей; не обґрунтовували своє ставлення

до них; не виявляли співчуття іншим (Котику та Півнику). Діти не виявляли цікавості до завдання, демонстрували пасивність та неготовність до подальшої роботи з казкою; виражали песимістичне світовідчуття щодо свого сьогодення і майбутнього.

Рівні прояву показників когнітивного компоненту психологічної стійкості визначилися так: достатній рівень демонстрували 81,8% дітей, недостатній – 18,2% дітей. Достатній рівень характеризувався тим, що діти мали позитивні уявлення про себе; описуючи себе, називали свої зовнішні особливості та внутрішні якості, почуття, бажання, мрії; усвідомлювали важливість власної безпеки. Діти відзначали у взаєминах із близькими людьми присутність та цінність поваги, довіри, любові, турботи; знали правила самозбереження та поведінки з незнайомцями; визначають важливі для себе правила безпечної поведінки. Вони диференціювали поняття «безпечне» та «небезпечне»; називали об'єкти та дії, які є небезпечними у лісі, пояснювали свою думку; визначали можливі як безпечні, так і небезпечні наслідки поведінки героїв казки. Демонструючи недостатній рівень уявлень про себе діти утруднювалися під час опису своїх індивідуальних особливостей, визначення власних чеснот, почуттів, бажань та мрій; не розуміли важливості власної безпеки. Вони не називали особливостей значущих взаємин із близькими людьми; не знали правил безпечної поведінки та поведінки з незнайомцями; не могли визначити важливі для себе правила самозбереження. Діти утруднювалися у визначенні небезпечних об'єктів та дій у лісі; не брали участь в обговоренні проблеми «небезпечне оточення»; самотійно не визначали можливі наслідки дій героїв казки.

Прояви показників регулятивного компонента психологічної стійкості під час виконання діагностичних завдань були наступними: 78,7% дітей показали достатній рівень і 21,3% недостатній рівень.

Діти, які демонстрували достатній рівень прояву вмінь та навичок контролю та регуляції своїх емоцій, рухів, дій, поведінки, подолання труднощів приймали і послідовно виконували завдання, відповідали на усі

поставлені запитання, дотримувалися правил, досягали мети завдання; демонстрували вміння долати труднощі, відстоювати себе у складній ситуації; управляли собою, виражали почуття за допомогою слів, міміки, жестів; проявляли навички аналізувати зовнішні ознаки, риси, складні ситуації, реальні та уявні умови розвитку події, порівнювати, визначати спільне та відмінне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити умовисновки і шукати рішення; проявляли винахідливість, мобільність, творчість у прийнятті рішень та розв'язанні завдань. Під час взаємодії та спілкування з однолітками вони контролювали свою поведінку заради спільної мети; прислухалися до порад і зауважень партнера; домовлялися і виконували завдання разом з ним або по черзі, підтримували його; виявляли винахідливість та мобільність у прийнятті рішень та розв'язанні завдань. Демонстрували навички безпечної поведінки в уявній ситуації спілкування з незнайомцями, вміння відстояти себе у складній ситуації; намагалися діяти рішуче і впевнено; у своїй казці пропонували нові ефективні способи дій у складних ситуаціях. Діти з недостатнім рівнем прояву даних вмінь та навичок неохоче приймали завдання, відволікалися, потребували нагадування інструкції; не відповідали на усі питання; не дотримувалися правил, не досягали мети завдання, виконували його формально, або відмовлялися від мети після декількох невдалих спроб; слабо виявляли навички аналізу умов, ситуацій, подій, вміння їх порівнювати, робити умовисновки. Вони не слухали і не співпрацювали з партнером; не користувалися його порадами та допомогою; звинувачували його у невдачах. У цих дітей не сформовані навички безпечної поведінки з незнайомцями, під час вправління вони демонстрували нерішучість і невпевненість.

Висновки. Отже, за результатами проведеного діагностичного спостереження встановлено, що переважна більшість (81,6%) дітей старшого дошкільного віку, які брали участь у дослідженні, у своїх навичках та поведінці виявили психологічну стійкість на достатньому рівні прояву. Визначений в процесі спостереження доволі високий ступінь прояву

старшими дошкільниками психологічної стійкості обумовлений певними факторами, які мали позитивний вплив на результати обстеження дітей, зокрема, знайомі обстановка ЗДО, педагоги, психолог, однокласники; панівна атмосфера довіри, прийняття і підтримки; високий рівень мотивації поведінки та діяльності; а також умови, в яких діти демонстрували навички прийняття рішень у складних ситуаціях та подолання труднощів були безпечними для життя і здоров'я дошкільників.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з розробкою рекомендацій для педагогів та батьків в напрямку підтримки розвитку психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т., Соловйова Л., Карабаєва І. Поняття психологічної стійкості в системі знань дитячої і педагогічної психології. *Мультидисциплінарний міжнародний журнал «Věda a perspektivy»*. (SÉRIE “Věk a pedagogická psychologie”). 2024. № 11(42). С. 312-327. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/743479>
2. Піроженко Т.О., Гавриш Н.В., Соловйова Л.І. Діагностичне спостереження за поведінкою дитини з використанням казки. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 11(45). С. 1529-1543. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/743288>
3. Піроженко Т.О., Соловйова Л.І., Карабаєва І.І., Гурковська Т.Л., Токарева Л.Д., Федорчук О.І. Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку : навчальний посібник / за наук. ред. Т.О.Піроженко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 153 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/744993>

ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ УЧНЯМИ ЗАДАЧ

Третяк Тетяна Миколаївна

ORCID ID: 0000-0002-1860-1440

Актуальність. Відомо, що мисленнєвий процес, на відміну від сприймання, реалізується стосовно тих об'єктів, з якими свідомість людини безпосередньо не взаємодіє. Мислення здійснюється на основі такого стартового матеріалу, як перцептивні образи і уявлення, і забезпечує

структурно-функціональний аналіз наявної у відчуттях і уявленнях інформації з метою вирішення актуальної задачі за умов дефіциту прогностично-необхідних знань.

Коли обсяг дефіциту прогностично-необхідної інформації для розв'язування важливої проблеми є значним, йдеться про необхідність функціонування творчої мисленнєвої діяльності.

Мета статті – проаналізувати особливості проявів творчого мислення в процесі розв'язування задач.

Виклад основного матеріалу. Зрозуміло, що структурно-функціональний аналіз актуальної інформації може здійснюватися як наочно-дійовому плані, так і в образному чи абстрактному. Орієнтуючись на структурні і функціональні властивості образів і уявлень про певні об'єкти, а також спираючись на вимоги щодо характеристик шуканих конструкцій, суб'єкт старається розгледіти в наявній інформації необхідні складові, щоб у процесі подальшої роботи віддиференціювати часом і приховану інформацію, а отже, і знайти відповідний розв'язок задачі.

Структурно-функціональний пошук дозволяє проаналізувати весь спектр характеристик елементів актуальної інформації, зв'язків і співвідношень між ними, а також з поки що невідомою інформацією, хоча певні вимоги до структурних і функціональних характеристик окремих її блоків вже в якійсь мірі, так би мовити, «викристалізуються».

За твердженням Г.С. Костюка, саме в проблемній ситуації нерідко виникає мислення, коли людина починає усвідомлювати, що у відомому є щось незрозуміле, але дуже важливе і разом з тим таке, що відразу не може бути з'ясованим. «Усвідомлюючись, проблемна ситуація стає для людини задачею. Зміст задачі визначається об'єктивною ситуацією. Остання задає суб'єкту роботу тим, що не все з того, що є важливим для нього, безпосередньо дано йому, дещо сховане і повинно бути виявлене. Об'єктивна ситуація стає задачею тільки для суб'єкта, який знає, що він чогось важливого в ній не знає, зацікавлено й активно прагне розв'язати задачу» [1, с. 227].

Розмірковування над змістом задачі розпочинається саме з аналізу її умови, виокремлення заданого і шуканого в ній. Адекватність цього, так би мовити, стартового моменту, визначає подальше розгортання мисленнєвого процесу. Аналіз безперервної взаємодії суб'єкта з об'єктами дозволяє знаходити об'єктивні співвідношення між заданим і шуканим, формулювати шукане. В цьому і полягає основа мислення, орієнтованого на вирішення задачі. Таким чином отримується нова інформація, яка знову і знову доуточнює початкові умови задачі, і в результаті мисленнєвий процес все в більшій мірі наближається до побудови шуканого розв'язку.

Як наголошував Г.С. Костюк, «найважливішим завданням є з'ясувати, як відбувається розуміння нових об'єктів, як здійснюється перехід від нерозуміння до дедалі глибшого їх розуміння. Від яких умов залежить його успіх» [1, с. 255]. «Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу» [1, с. 255]. «Процеси розуміння – це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких інших підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес» [1, с. 256].

А отже, суть «парадоксу» розуміння в тому, що в його процесі оволодіння новою інформацією відбувається через реалізацію старої, відомої інформації. Розуміння нового об'єкта вимагає аналізу співвідношення його взаємозв'язків з відомими об'єктами, таким чином адекватність картини світу людини є важливою передумовою розуміння нових об'єктів. Г.С. Костюк звертав увагу також на те, що «спроби співвіднесення нового із старим при цьому можуть бути різними залежно не тільки від об'єкта, а також й від характеру задачі, в розв'язання якої включається розуміння (перцептивна, мисленнєва, мнемонічна або якась інша задача). При цьому співвіднесення нового із старим може відбуватися мимовільно і довільно, воно може набувати різного ступеня розгорненості» [1, с. 279]. Тобто, у процесі розуміння

створюються мисленнєві дії – свого роду творчий інструментарій для пізнання нових об'єктів.

Щодо керівництва розвитком здібностей, Г.С. Костюк стверджував: «Іноді думають, що розвиток здібностей учнів забезпечується сам собою, коли учні зайняті цією діяльністю. В дійсності це не так. Розвиток здібностей вимагає до себе спеціальної уваги. Навчання і праця учнів вносять більший вклад у розвиток їхніх здібностей там, де забезпечується педагогічне керівництво цим процесом» [1, с. 355]. Таким чином, перш, ніж приступати до розробки засобів активізації учнів щодо розуміння і засвоєння нових знань, формування певних розумових умінь, розвитку їхніх здібностей, слід детально проаналізувати, «для чого, що і як роблять учні під керівництвом учителя на тому чи іншому уроці. Треба дбати про активізацію всіх ланок уроку, використовуючи різні її форми і залучаючи до роботи всіх учнів» [1, с. 438].

Він наголошував також на необхідності застосування таких методів навчання, «які забезпечують учням нагоду під керівництвом інструкторів самостійно знаходити способи розв'язування технічних завдань, науково обґрунтовувати їх доцільність, виявляючи елементи ініціативи, творчості» [1, с. 445].

А отже, творчою слід вважати таку задачу, яка характеризується дефіцитом інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, оскільки цей дефіцит може стосуватись як обсягу предметно-специфічних знань, актуальних для розв'язування, так і способу дії. До того ж дефіцит предметно-специфічних знань може мати не лише суб'єктивний характер (бути невідомим розв'язуючому задачу), але й об'єктивний, коли актуальна інформація є відсутньою у відповідній науковій галузі.

Творче мислення пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються

вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих конструкцій, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т. ін.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти, вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими задано конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показники, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

Здійснюючи дослідження функціонування творчої мисленнєвої діяльності учнів у процесі конструювання інформаційних структур ми орієнтувались на розроблену В.О. Моляко загальну схему трансформації виникаючих при конструюванні образів: задача (проблема), зміст її стартових умов та наявних актуальних знань у розв'язуючого задачу детермінує праобраз шуканого розв'язку, обумовлює його чіткість і визначеність; праобраз здійснює певного роду локалізацію асоціативних полів, так би мовити, взяття похідної – найбільш адекватного і в той же час конкретного прообразу, хоча поки що гіпотетичного характеру структурно-функціонального аналізу; прообраз може стимулювати утворення спектру прообразів, серед яких виявляється найбільш оптимальний, що може стати об'єктом-орієнтиром,

який забезпечує встановлення сутності нової інформації. При цьому один з найбільш адекватних прообразів набуває рис провідного образу, що трансформується в образ-проект (задум); образ-проект трансформується в образ-розв'язок (певну конструкцію), що в максимальній мірі відповідає вимогам даної задачі [2, с. 15].

Слід зазначити, що дуже важливим для розвитку творчого мислення людини молодший і середній шкільний вік. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т. ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість, зокрема, формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку мисленнєвої діяльності в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацювань інструментального компоненту творчого мислення стосовно тих суперечностей, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема, цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з навколишнім світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні з однолітками, педагогами) йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку творчого конструктивного мислення.

А отже, джерело кризи підліткового віку слід вбачати саме в генералізації (домінуванні) об'єктивних і суб'єктивних передумов організації, розвитку, реалізації конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий

рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і разом з тим складніших задач (тобто, хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим застосування його не завжди спрямоване на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системо утворюючими в особистості учня.

При цьому слід враховувати критерії ефективності творчої мисленнєвої діяльності учнів. Насамперед, до числа цих критеріїв слід віднести рівень адекватності трансформації початкових умов задачі в шукані її умови. Індикатори: 1) суть початкових умов задачі лише незначною мірою представлена в формулюванні шуканих її умов; 2) шукані умови задачі в основному ґрунтуються на змісті початкових її умов; 3) формулювання шуканих умов за змістом абсолютно точно відображає всі вимоги задачі, задані в її початкових умовах.

Розв'язування задач конструкторського характеру здійснюється за допомогою певних інструментів, тому наступним критерієм ефективності творчої мисленнєвої діяльності особистості є рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчості, тобто рівень системної організації їх творчого інструментарію. Індикаторами можуть бути такі рівні використання цих засобів: учень застосовує певні прийоми і способи конструктивної активності з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач; учень володіє засобами конструктивних перетворень, які необхідні для виконання творчих завдань; мають місце прояви стратегій (систем задачно, особистісно обумовлених дій) пошуку аналогів та антиподів. Комбінування на різних етапах на різних етапах розв'язування задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її вирішення, на етапі матеріалізації задуму.

Слід зазначити, що основний етап розуміння заданої інформації здійснюється в процесі побудови проблемного поля розв'язуючим задачу. Основу розуміння умови задачі складає трансформація вихідних умов задачі в

шукані її умови, оскільки при колективному вивченні цих стартових умов задачі зміна цього формулювання детермінується актуалізованою інформацією кожного з учасників обговорення. При цьому інтегральний вектор розуміння обумовлюється значною мірою домінуючими структурами мотиваційної сфери розв'язуючого задачу, а також його актуальним досвідом.

Наступним критерієм ефективності творчої мисленнєвої діяльності учнів є новизна створеного ними продукту. Індикатори – рівні новизни: об'єктивна новизна, суб'єктивна новизна, оригінальність.

Висновки. Творче мислення реалізується в процесі розв'язування нових задач, що передбачає трансформацію інформації, актуальної для їх розв'язування, стосовно заданих умов задачі з метою розробки певної конструкції з відповідними функціями. Воно орієнтоване на дослідження актуальної інформаційної структури в результаті структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії з метою її перетворення відповідно до наявних зовнішніх і внутрішніх умов.

Зовнішні умови – це початкові умови задачі: часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі – різного роду впливи з боку навколишнього середовища. До внутрішніх умов відносяться знання, вміння, навички, уявлення, тобто те, що складає інформаційний потенціал людини, вони характеризують рівень її психологічної готовності до творчої мисленнєвої діяльності.

В залежності від рівня новизни задачі для того, хто її розв'язує, процес вирішення може реалізовуватись на рівні: доконструювання до наявної конструкції нового інформаційного блоку відповідно до заданих умов побудованого; переконструювання наявної інформаційної структури відповідно до результатів структурно-функціонального аналізу конструктивних елементів; переконструювання стартового варіанту конструкції на основі уважного структурно-функціонального аналізу умов задачі, проміжних задумів з метою створення оптимального варіанту шуканої конструкції. На рівні побудови задуму результатом творчого мислення є

інформаційні побудови, які визначаються різним ступенем організації, реалізації щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. При цьому здійснюється інтерференція інформаційних потоків: так би мовити, береться похідна від актуалізованої інформації та шуканих умов задачі, в процесі подальшої роботи проводиться оптимізація створеної конструкції відповідно до можливостей творчого інструментарію того, хто розв'язує задачу, що ґрунтується на здатності реалізовувати аналогізуючі, комбінаторні та реконструюючі дії.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методичних засобів коригування творчих мисленнєвих процесів при розв'язуванні задач.

Список використаних джерел:

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Моляко В.О. Проблема функціонування творчого сприймання за умов надлишкової інформації різної модальності і значущості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Фенікс, 2013. Т. 12. Вип. 16. С. 7-19.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА В ПСИХОЛОГІЧНІЙ ТА ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУКАХ

Туриніна Олена Леонтіївна

ORCID ID : 0000-0002-3810-2040

Загальна тенденція зближення педагогіки та психології нині знаходить різні форми власного втілення – від єдиних освітніх програм підготовки педагогів та психологів у межах вищої освіти до побудови теорій навчання у загальноосвітніх школах. Ця закономірність надає систематизуючий структурно-функціональний вплив на психолого-педагогічне знання. Цілі та завдання психології стають сконцентрованими у сфері сутності людини, можливостей її особистості, психологічних основ її індивідуальності та обдарованості.

Біля витоків розробки цієї гуманістичної тенденції стояв Г.С. Костюк, яким було створено цілісну та ієрархізовану теорію особистості. Ця теорія, містить ідеї психічного як процесу, особистості як суб'єкта життєдіяльності, діалектичних механізмів психологічного та морального розвитку, за відповідною систематизацією вибудовується в цілісну педагогічну концепцію, засновану на філософсько-антропологічному знанні.

Внесок Г.С. Костюка визначається виразною конкретизацією форми взаємозв'язку педагогічної та психологічної наук. Єдність педагогічного та психологічного знання визначається взаємопроникненням змісту двох дисциплін. Психологічні особливості дитини є тими умовами, які враховуються під час побудови змісту навчання та виховання. Вони стають реальним компонентом навчально-виховного процесу: психологія виховання - і як умова, і як продукт виховання. Навчання і виховання становлять необхідну умову, чинник формування та розвитку особистості, психіки загалом, тому є частиною змісту процесу розвитку психіки.

В основі положення про єдність педагогіки та психології знаходиться ідея Г.С. Костюка про єдність життя особистості та виховання, яка гранично виразно обґрунтовує онтологічний статус цих наук. Буття особистості має соціальний, суспільний характер, тому, просто існуючи в цьому світі, одна людина детермінує, визначає іншу людину[1].

Ця детермінація є виховним процесом. Виховання є притаманним аспектом людського способу існування. Індивідуальним існуванням кожного, не тільки вихователя, є виховання, тому що воно можливе лише завдяки іншій людині; воно враховує, визначає, виховує іншу особу. Активний вплив особистості пов'язаний з існуванням людини як суб'єкта. Являючись суб'єктом власних форм життєдіяльності індивід, формуючи себе, свій внутрішній психічний світ, своє буття, власне сприйняття та розуміння навколишнього, створює нові умови, нові компоненти життя для іншої людини, з якими остання (хоче вона або ні) змушена рахуватись[2].

Суб'єктна форма буття неминуче містить у собі виховний зміст і виховну функцію. Це накладає певну відповідальність кожного з членів суспільства. Сьогодні, мабуть, можна з більшою впевненістю сказати, що виховання у власному розумінні слова народжується завдяки появі суб'єкту, який здатний відобразити іншу людину у вигляді самодостатнього, незалежного від нього, самодостатнього існування. Стаючи суб'єктом, людина стає вихователем, тому що вона здатна врахувати своєрідність та індивідуальність іншої людини, специфічність логіки її розвитку та на основі цього виробити потребу передавати комусь власний особистий досвід, потребу визначення можливостей програми розвитку іншій особистості та участі у реалізації її долі. Різні рівні розвитку суб'єктного підґрунтя у живих істот у певному ступені детермінує різні форми виховання. Зародження суб'єктності ми спостерігаємо навіть у тваринному світі, де організм є відносно самодостатнім та автономним феноменом на відміну від сучасних машин, механізмів, які не здатні самотійно функціонувати. Вже серед тварин ми стикаємося з найпростішими формами виховання дресирування. Але справжнє виховання виникає лише у людини, оскільки вона є суб'єктом, здатним уявити оточення як об'єктивну дійсність (тобто, незалежну від неї), отже, адекватно впливати та перетворювати навколишній світ. У цьому сенсі виховне підґрунтя загалом є певним критерієм, наслідком та причиною існування суб'єкта. Останній момент пояснюють випадки життя дітей раннього віку у зграях тварин: поза людським вихованням та освітою такі діти ніколи не стають суб'єктами.

Відповідно до тези Г.С. Костюка, правильно організоване навчання веде за собою розумовий розвиток. Вчений підкреслював, вказуючи на єдність, але не ідентичність навчання та розвитку психіки. Цілеспрямований процес навчання викликає цілу низку таких процесів розвитку, які поза навчанням стали б не можливими.

Трактуючи навчання як умову розвитку дитини, важливим є виділення тієї ланки, яка безпосередньо визначає розвиваючий ефект.

Г.С. Костюк переконаний, що в процесі навчання психічний розвиток здійснюється завдяки змісту засвоєваних знань, що є єдністю змістовного абстрагування, узагальнення та теоретичних понять, яке спрямовано не на актуальний рівень розвитку, а на зону найближчого розвитку, та виражає внутрішній зв'язок навчання та розвитку.

Спираючись на праці Ж. Піаже, Г.С. Костюк зазначав, що навчання допомагає відкрити дитині нові знання, поширити нові способи діяльності на різні аспекти діяльності тільки тоді, коли сама дитина готова до цього процесу. Дитина сама відкриває поняття та явища, однак цілеспрямоване навчання допомагає це зробити швидше. Пошук методів та форм навчання будується на засадах врахування індивідуальних, вікових особливостей дітей, рівнів психічного розвитку учнів. Саме на підґрунті рівня розвитку дітей, будується весь процес навчання. Розвиток визначає зміст, особливості організації процесу навчання.

У роботах Г. С. Костюка розкривається загальна характеристика умов розвитку мислення та мови дитини. Вчений відзначає, що природні можливості розумового розвитку, компонентами якого є також мислення і мова, закладені в мозку дитини. Вони реалізуються в ході взаємодії з навколишнім середовищем, яка регулюється дорослими, та спілкування з людьми, що здійснюється, головним чином, за допомогою мови [1; 2].

Таким чином, історія розвитку розумових здібностей дитини створюється в процесі навчання та виховання.

Проблема суспільно-історичної обумовленості психічного розвитку дитини та значення засвоєння суспільного досвіду в онтогенетичному формуванні психічних процесів (осмисленого сприймання, довільної уваги, логічної пам'яті, понятійного мислення, мовлення тощо) теоретично та експериментально також розглядалась в працях вченого [2].

Г.С. Костюк вказував, що навчання виховує та розвиває учнів змістом, самим процесом засвоєння, взаємовідносинами, що складаються між вчителями та учнями, між учнями та своїми зв'язками з життям [1].

Автор зазначає, що навчання та розвиток слід розглядати як єдиний процес [2]. На його думку, дитина не навчається і виховується, а потім розвивається, а розвивається в процесі навчання та виховання.

На сьогоднішній день у педагогічній психології існують кілька підходів до проблеми навчання та розвитку розумових здібностей дітей. У деяких роботах Г.С. Костюка прирівнюються знання та розумовий розвиток, оскільки за останньою, на думку автора, визначається «присвоєння» дитиною людського досвіду, котрий набувається в тих соціально-історичних умовах, в яких живе і розвивається дитина [2].

Водночас уже давно помічено, що можна багато знати, але при цьому не виявляти жодних творчих здібностей, не вміти самостійно розібратися в нових явищах навіть із відносно відомої сфери науки. Тому, Г.С. Костюк стояв на позиції, що засвоєння знань має супроводжуватись розвитком основних функцій психічної діяльності, котрі дозволяють глибоко, швидко та правильно орієнтуватися у явищах навколишньої дійсності. Автор додавав, що знання мають велике значення у розвитку особистості, проте абсолютизувати його не можна, тому що розумовий розвиток визначається не тільки самими знаннями, а й здатністю людини їх отримувати, переробляти і використовувати їх у подальшій діяльності.

Тому, на нашу думку, розвиваючи мислення учнів, педагог повинен: формувати вміння порівнювати предмети та явища, знаходити в них подібність та відмінність; виробляти вміння робити правильні висновки та узагальнення із спостережуваних фактів, явищ, подій; формувати вміння розглядати предмети та явища у їх взаємозв'язку та взаємообумовленості; розвивати вміння доводити істинність суджень, вміння робити індуктивні та дедуктивні умовиводи та спростовувати помилкові умовиводи; утворювати нові поняття та свідомо оперувати ними; вчити дітей подумки розчленовувати (аналізувати) предмети та явища на складові частини з метою пізнання кожної з них і поєднувати (синтезувати) розчленовані подумки предмети єдине ціле,

виділяти суттєве (узагальнювати) та відволікатися (абстрагуватися) від несуттєвих, другорядних ознак об'єктів пізнання.

Г.С. Костюк вказував, що для того, щоб навчання виконувало розвивальну функцію, потрібна увага вчителя не тільки до змісту засвоюваного матеріалу, а й до самого процесу діяльності учнів, способів її виконання, форм пізнавальної діяльності дітей Крім того автор наголошував, що психічний розвиток буде найбільш ефективним, якщо діти не лише будуть набувати знання, а й будуть навчатися застосовувати їх у нестандартних ситуаціях [1].

У нашій роботі, звичайно, представлені далеко не всі психолого-педагогічні ідеї Г.С. Костюка. Багато з цих ідей, які не увійшли в роботу, мають велике практичне та евристичне значення для сучасної психології та педагогіки.

Слід зазначити, що погляди Г.С. Костюка об'єднані в єдину психолого-педагогічну систему, засновану на загальних, логічних і гносеологічних позиціях. Його система психолого-педагогічних поглядів веде до побудови гуманної освіти, в якій особистість формується через саму себе, через свою індивідуальність, через власний свідомий вибір рішень і свободи, через формування самостійності і самодостатності.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. С. 307-373.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Г.С. Костюк — особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С.Д. Максименка; упоряд. канд. психол. наук В.В. Андрієвська. Київ: Ніка-Центр, 2010. 216 с.

НАУКОВІ ІДЕЇ Г.С. КОСТЮКА ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Актуальність. Науковий аналіз робіт видатного українського психолога Г.С. Костюка нині є актуальним для вирішення завдань сучасної системи освіти. Внесок вченого у створення в Україні педагогічної психології, як самостійного напрямку, є важливим для поглиблення знання про історію розвитку цієї науки, а також потрібним для вирішення теоретико-методологічних та практичних проблем сучасної педагогічної психології. Наукова спадщина Г. С. Костюка є основою для розробки сучасних підходів до психолого-педагогічної експертизи у системі освіти, особливо в умовах реформи відродження України.

Мета статті полягає у дослідженні наукових ідей Г.С. Костюка як основи для розробки психолого-педагогічної експертизи у системі освіти.

Методами дослідження є аналіз наукової літератури з питань психолого-педагогічної експертизи у системі освіти.

У вітчизняній психології нині приділяється велика увага питанням психологічної експертизи освітнього середовища. Вагомий внесок у вирішення завдання психологічного аналізу навчального посібника зробили співробітники Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – Г. Костюк, Ю. Гільбух, М. Ричик, І. Синиця, Ю. Швалб та ін. [1; 2; 3]. Нині в Інституті психології проблему психологічного аналізу та експертизи навчальної книги досліджують наукові співробітники лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці (Л. Дзюбко, Л. Шатирко, В. Бучма та інші).

Поняття «експертиза», що широко використовується у різних галузях науки та сферах діяльності людини, у сучасних словниках визначається як розгляд будь-якого питання експертами для винесення висновку; вивчення будь-якого питання, що вимагає спеціальних знань з поданням мотивованого висновку.

Особливість будь-якої експертизи полягає у вимогах до рівня спеціальної підготовленості експерта. Загальновизнано, що статус експерта передбачає високий рівень професіоналізму. Авторитет і сумлінність його не можуть підлягати сумніву і повинні бути задані спочатку, щоб експертний висновок мав знак якості.

Принципова особливість експертизи пов'язана з характером використання експертного висновку. Незважаючи на всю значимість і авторитетність такого висновку, він має суто рекомендаційний характер і може бути прийнятий повністю, частково або відкинутий інстанцією, яка приймає рішення.

Психологічна експертиза виникла на стику юриспруденції та психології, але в цей час значно розширився предмет, форми та напрями цього виду діяльності фахівців. Експертна діяльність у сфері освіти є однією з форм супроводу, що сприяє реалізації психолого-педагогічних умов загальної освіти. Перед освітніми організаціями стоїть завдання організації та проведення цього виду експертизи.

У науковій літературі під психолого-педагогічною експертизою, що здійснюється в системі освіти, розуміється вид комплексної гуманітарної експертизи, спрямований на вивчення впливу процесів, що відбуваються в системі освіти, на учасників цього освітнього процесу та впливу учасників на ці процеси. Психолого-педагогічна експертиза включає широкий спектр методів аналізу об'єктів, значимих у соціальній та педагогічній практиці (експертна оцінка підручників та навчальних посібників, художніх творів, ігор та іграшок, освітнього середовища, інноваційної діяльності, безпеки освітнього простору, методичного забезпечення та ін.) щодо визначення їх педагогічної цінності та відповідності психологічним вимогам, законам та закономірностям, включаючи виявлення психологічних закономірностей навчання та виховання дитини, виникнення педагогічної занедбаності, інтелектуального розвитку дитини, можливостей батьків (одного або обох) з виховання та навчання дитини [2; 3].

Психолого-педагогічна експертиза проводитиметься за участю фахівців – експертів, які володіють спеціальними знаннями у галузі експертизи [3, с.340].

Аналіз наукової літератури дозволив нам виокремити такі напрями експертної діяльності у галузі освіти:

- експертиза освітнього середовища;
- експертиза освітніх (педагогічних) технологій;
- експертиза комфортності та безпеки освітнього середовища;
- експертиза професійної діяльності педагогів;
- експертиза інноваційних процесів;
- експертиза якості освітніх послуг.

У психолого-педагогічній літературі описано п'ять основних моделей освітнього середовища:

- еколого-особистісна модель;
- комунікативно-орієнтована модель;
- антрополого-психологічна ;
- психодидактична модель;
- екопсихологічна модель.

Автори кожної моделі дають власне визначення освітнього середовища та виокремлюють критерії для експертної оцінки цього середовища. Узагальнений аналіз експертних підходів моделей освітнього середовища дозволив виокремити основні параметри оцінки освітнього середовища:

- просторово-предметний компонент – аналіз архітектурних можливостей освітнього середовища;
- психодидактичний компонент – зміст та методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу, психологічна організація передачі знань;
- спрямованість освітньої організації, відображена у її місії та структурі її діяльності;

- психологічна атмосфера в освітній організації, у тому числі характер відносин усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, освітян, батьків, адміністраторів, соціальних партнерів освітньої організації);

- ресурси освітньої організації (кадрові, матеріально-технічні, фінансові), що сприяють розвитку цієї освітньої організації (аналіз програми розвитку).

У цьому виді експертизи можуть брати участь як педагоги, так і педагоги- психологи (психологи освіти). Кожен фахівець оцінює компоненти освітнього середовища з погляду наукових уявлень, прийнятих у професійній спільноті, представниками яких є спеціалісти-експерти.

Розглянемо докладніше напрям експертизи освітніх (педагогічних) технологій.

Педагогічна технологія – це набір операцій із конструювання, формування та контролю знань, умінь та навичок, ставлення до поставлених цілей. Опис процесу експертизи освітніх технологій представлено у працях дослідників, де основний акцент зроблено на експертизі як оцінці якості навчального процесу та аналізі умов навчання та виховання. Слід зазначити, що практика розвивального навчання була запропонована Г. С. Костюком у 20-ті роки минулого століття і лише в 90-х роках стала «помітним явищем» у системі освіти [1, с.456]. Зараз, через багато років, система навчання – явище не лише помітне, а й нормативно закріплене в державному освітньому стандарті освіти. Тому експертиза освітніх (педагогічних) технологій нині, як і раніше, актуальна і значуща.

Експертиза як форма оцінки якості навчального процесу в практиці навчання передбачає об'єктивну характеристику навчального процесу на основі всебічного аналізу розумного обсягу матеріалу і мінімуму вимог до якості викладання предметів навчання. Як і в 90-х роках, сучасні вчителі потребують консультативної та методичної підтримки з боку експертів з питань реалізації та вдосконалення практики розвивального навчання у конкретному класі чи школі.

Експертиза навчального процесу має здійснюватися фахівцями (експертами-методистами), які мають розширене уявлення про практику реалізації розвивального навчання; експерти повинні ознайомитися з професійною діяльністю вчителя та її результатами до початку процедури експертизи та встановити з ним довірчі взаємини; експертиза має бути всебічною, предмет експертизи – відповідність навчально-виховного процесу на уроках з конкретного предмету мінімуму вимог до якості впровадження розвивального навчання у практику, а не оцінка кваліфікації вчителя [3, с.341].

Експертиза як форма психологічного аналізу умов навчання та виховання розглядається дослідниками як діяльність з оцінки освітніх технологій на основі аналізу методів їх проєктування та умов поширення в практиці. Під освітньою технологією розуміється вся сукупність методів навчання, що дозволяє при виконанні певних умов досягти заданого освітнього ефекту. В науковій літературі виокремлюють ключові поняття, що використовуються при аналізі (експертизі) освітніх технологій [2, с. 26]:

- соціальна (соціокультурна) ситуація розвитку;
- освітня ідея;
- позиція суб'єкта освіти;
- можливі ресурси освіти; відтворення освітніх послуг;
- освітня перспектива.

Предметом експертизи можуть бути такі аспекти освітніх технологій:

- міра реалізації науково-методичних принципів навчання у конкретній методиці;
- можливості використання технології для навчання дітей конкретного віку та конкретного рівня попередньої підготовки у навчальному закладі певного типу.

У цьому виді експертизи найбільш затребувана участь досвідчених педагогів, які реалізують практично принципи розвивального навчання; саме такі фахівці здатні надати ефективну консультативну та методичну підтримку

педагогам, які застосовують у своїй професійній діяльності принципи розвивального навчання.

Педагог-психолог (психолог освіти) може виступати в ролі експерта в іншому виді експертної діяльності, спрямованій на аналіз технології навчання – психолого-педагогічному аналізі уроку. У фокусі уваги експертизи, з погляду авторів цієї моделі, є наявність у освітньому середовищі умов для становлення та прояву самостійності учня у будь-яких видах діяльності, тобто становлення учня як суб'єкта діяльності. Один із засобів створення розвивального середовища уроку – навчальна комунікація: обмін діями між учителем і учнями, що спілкуються на основі навчального (предметного) змісту. Експертиза розвивального середовища уроку проводиться за допомогою технології оцінки навчальної комунікації на основі схеми аналізу уроку. Мета цього виду експертизи – аналіз навчальної комунікації як засобу, за допомогою якого вчитель досягає розвивального ефекту. Експериментальним матеріалом є бланк схеми аналізу уроку, що містить основні сторони навчальної взаємодії: предметно-змістовну, організаційну, особистісну. Під час проведення експертизи кожен параметр фіксується відповідно до його появи в певний момент часу уроку. Аналіз проводиться за двома напрямками: кількісним (підрахунок кількості міток на бланку, зіставлення отриманих чисел з очікуваними вчителем залежно від мети уроку) та якісному (аналіз характеру навчальної комунікації під час уроку).

Психолого-педагогічна експертиза – це процес експертного аналізу та оціночних суджень про професійну компетентність педагога та рефлексію їм власної діяльності. Цей вид експертизи не є самоціллю, а є умовою для подальшого особистісного зростання педагога, його професійного самовдосконалення і може бути чинником підвищення професійної компетентності педагога, якщо поряд з діагностичною виконує позитивно-стимулюючу, прогностичну та конструктивну функції. Психолого-педагогічна експертиза розглядається у цьому підході як процес, процедура, спосіб, метод та результат оцінювання професійно-педагогічної діяльності [3, с.338] .

Як вважають деякі дослідники, психолог бере участь у процедурі експертизи впродовж всього її процесу. Його функції полягають у діагностиці особистості педагога (особистісні якості, структура інтелекту та здібностей, типи поведінкових реакцій, уміння самообілізації та саморегуляції, мотиви та ціннісні орієнтації), його професійної діяльності (мотиви навчання, психологічні центрації педагогічної діяльності, стиль педагогічного спілкування, рівень комунікативних та організаторських здібностей); аналізі педагогічної діяльності з результативно-особистісного аспекту, конкретних форм роботи з дітьми (психологічний аналіз уроку, виховного заняття) та зворотного зв'язку (психологічний аналіз відносин «педагог-дитина», особистості та діяльності педагога очима дитини) [3, с.337-338] .

Нам не близька ця позиція. Ми вважаємо, що психолог не може і не повинен брати участь у такій експертизі, оскільки це суперечить етичним принципам служби практичної психології освіти. Ми вважаємо, що експерт-психолог може брати участь в оцінці психологічної компетентності педагогічних працівників у процедурі атестації педагогів, аналізуючи рівень психологічних знань атестованого, а також частоту та ефективність застосування знання різних галузей психології (вікової, соціальної, педагогічної) у процесі своєї професійної діяльності. Також варто зазначити, що сучасні підходи до атестації педагогічних працівників позначають цей процес як процедуру перевірки відповідності рівня знань, умінь та навичок, результатів діяльності працівника, а також його професійно важливих якостей вимогам до будь-якої посади. Така процедура передбачає оцінку особистісних якостей і когнітивних здібностей педагогічних працівників.

Розглянемо експертизу інноваційних процесів. У науковій літературі інновація розглядається як цілеспрямована зміна, що вносить у середу нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану до іншого. Основні ознаки інноваційних процесів: якісні зміни в цілях, змісті, цінностях, діяльності та мисленні учасників процесів, наявність певного проекту чи плану реалізації змін у цих умовах [3, с. 339].

З нашого погляду, психолого-педагогічна експертиза інноваційних процесів є одним із видів професійної діяльності практичного психолога освіти. Ми визначаємо психолого-педагогічну експертизу як міждисциплінарний метод спеціальної психодіагностики у сфері освіти, призначеної для вивчення та підтримки явищ та процесів інноваційної освіти з метою виявлення в них психологічної доцільності та потенціалу розвитку. До приватних видів експертизи в освіті можна віднести експертизу результатів дослідно-експериментальної роботи та застосування методу групових експертних оцінок під час атестації педагогічних працівників. Психолого-педагогічна експертиза включає такі взаємопов'язані компоненти: інформаційно-аналітичний, рефлексивний, прогностичний і комунікативний, причому провідним є рефлексивний компонент. Для участі в експертній діяльності фахівець (педагог-психолог) має пройти професійну підготовку у рамках підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки практичних психологів освіти.

Отже, проведений нами аналіз основних напрямів та видів експертизи в системі освіти показав, що в психолого-педагогічній науковій літературі досить широко висвітлюються теми експертизи: освітнього середовища; інноваційних процесів та освітніх технологій, що застосовуються для досягнення освітніх результатів (у тому числі експертиза програм та посібників).

Перспективою подальшого дослідження є розробка моделі (концепції) психолого-педагогічної експертизи у системі освіти, де об'єктом експертизи може бути середовище психічного розвитку, а предметом – психологічна атмосфера освітньої організації та психічні процеси дитини, що перешкоджають її розвитку та навчанню. Ця тема буде розглянута нами у наступних публікаціях.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

2. Швалб Ю.М. Принципи та моделі психологічної експертизи. *Практична психологія та соціальна робота*, 2000. №1. С.22-28.

3. Чеп М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Ч 5, 2011. С. 337–341.

Г.С. КОСТЮК: ВИДАТНИЙ ПСИХОЛОГ І ЙОГО ВПЛИВ НА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Хоптій Анастасія Григорівна

ORCID ID 0009-0003-5158-8035

Г.С. Костюк — видатний психолог сучасності, чиї наукові досягнення мали вагомий вплив на становлення та розвиток української психологічної науки. Його діяльність виявилася надзвичайно важливою для формування основ психологічної науки в Україні та її інтеграції у світовий науковий контекст. Костюк розглядав психологію як науку, що вивчає внутрішній світ людини, її поведінку, пізнавальні процеси та взаємодію з навколишнім середовищем. Він став одним із засновників національної психології, зокрема в аспекті дослідження дитячої та вікової психології, а також методів розвитку психічних функцій у різних вікових групах.

Актуальність дослідження. Вивчення учіннєвої діяльності та процесу розуміння є важливою складовою педагогічної психології. Зокрема, підхід Григорія Силовича Костюка, який розглядав учіннєву діяльність учня як систему розв'язування завдань, є основою для розвитку багатьох сучасних концепцій навчання. Актуальність цієї проблеми полягає у необхідності забезпечення ефективного навчання, яке повинно враховувати індивідуальні особливості учня та створювати простір для самостійної активності. Крім того, важливим є вивчення процесу розуміння як невід'ємної складової мислення, що сприяє розвитку когнітивних процесів у дітей та формуванню їхніх критичних і аналітичних навичок.[1]

Метою цієї статті є аналіз теоретичних засад дослідження учіннєвої діяльності та процесу розуміння в контексті досліджень Г.С. Костюка та вплив його ідей на українську психологічну науку.

Науковий підхід Костюка був ґрунтований на системному вивченні психологічних явищ, що дозволяло поглиблено аналізувати психічні процеси на різних рівнях організації особистості. Однією з ключових ідей, яку розвивав Г.С. Костюк, була теорія психологічного розвитку особистості, в якій особлива увага приділялася динаміці розвитку психічних функцій, взаємозв'язку розвитку особистості та соціального середовища.

Його роботи також були пов'язані з розробкою теорії пізнання та розвитку інтелектуальних здібностей. Костюк вважав, що пізнавальна діяльність є основою розвитку особистості, тому розробка методик, спрямованих на покращення когнітивних здібностей дітей та дорослих, стала важливою частиною його наукової спадщини.

Особливе значення для української психології мало те, що Г.С. Костюк активно працював над адаптацією і впровадженням передових теорій і методів, враховуючи специфіку української культури та соціальних умов. Він ретельно вивчав соціокультурний контекст, у якому функціонувала психологія в Україні, і прагнув синтезувати міжнародний науковий досвід з реаліями радянської епохи, щоб створити ефективні підходи, які відповідали б українським умовам. Г.С. Костюк не тільки впроваджував методики, розроблені за кордоном, але й адаптував їх до українських реалій, враховуючи особливості національної психіки, традицій, мовних і культурних аспектів. Це дозволяло створювати науково обґрунтовані підходи, які мали б практичне значення в конкретних умовах життя і діяльності українців. [2]

Усі його наукові розробки мали глибоке практичне значення, оскільки вони були орієнтовані на покращення процесів навчання та виховання. Вони широко використовувалися у педагогічній практиці для створення ефективних методик викладання і навчання, що дозволяло підвищити рівень освіти в країні. Крім того, роботи Костюка активно застосовувалися у психологічній

допомозі дітям з особливими потребами, де його дослідження в області розвитку дітей із затримкою розвитку, порушеннями мови, а також дітей із психічними і фізичними вадами мали значний вплив на розвиток корекційної педагогіки та психотерапії в Україні.

Григорій Силович розглядав учіннєву діяльність учня як систему розв'язування завдань, де, на відміну від навчальної діяльності вчителя, важливим аспектом є вирішення часткових задач для досягнення загальної мети навчання. Він підкреслював, що в складних випадках це може бути ієрархічний процес, в якому кожен етап сприяє досягненню більшої мети. Задачі, які вирішує учень, не завжди збігаються з тими, які ставить перед ним учитель, тому у системі педагогічних завдань завжди є місце для самостійної постановки задач і активності учня. [2]

Особливу увагу Г.С. Костюк приділяв проблемі розуміння, що є однією з основних складових педагогічної практики. Він був одним з перших, хто всебічно охарактеризував розуміння у вітчизняній психології, визначивши його сутність і типи, а також основні фактори та операції, що забезпечують його реалізацію. Розуміння він трактував як складний процес, спрямований на відображення об'єкта у його зв'язках з іншими об'єктами, що є важливою частиною мислення людини. Описуючи процес розуміння, дослідник акцентував на його тісному зв'язку з мисленням, зазначаючи, що обидва процеси мають задачний характер. Розуміння, за його словами, включає пошук правильного шляху розв'язання задач, висування гіпотез, їх перевірку та виконання інших когнітивних операцій.

Він також виділяв такі характеристики розуміння, як цілеспрямованість, вмотивованість, активність, опосередкованість і продуктивність, які властиві мисленню людини. Для розвитку розуміння необхідно формувати в учнів певні методи мислення: «Виховувати в дітей уміння розуміти предмети і явища об'єктивної реальності — це означає озброювати їх раціональними методами мислення, вчити підходити до кожного об'єкта з різних сторін, вивчати його всебічно, формулювати висновки і перевіряти їх на практиці» [2].

Під керівництвом Г.С. Костюка був створений цілий напрям в українській психології, що став основою для подальших наукових досліджень і відкриттів. Його ідеї та підходи продовжують впливати на сучасну психологічну науку, зокрема в питаннях розвитку психології як науки, а також у практиці, де його теоретичні концепції знайшли широке застосування. [3]

Отже, розглянуто теоретичні положення Г.С. Костюка про те, що учіннєва діяльність є ієрархічною системою задач. Встановлено, що процес розуміння є складним і включає такі когнітивні операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстракцію і конкретизацію. Результати дослідження Костюка підтверджують важливість активного залучення учнів до постановки та вирішення задач, що дозволяє розвивати їхні критичні та аналітичні здібності. Внесок Г.С. Костюка в українську психологічну науку важко переоцінити. Його наукові праці відкрили нові горизонти в розумінні психічних процесів, внесли суттєвий вклад у розвиток практичної психології та сприяли утвердженню української психології як самостійної і важливої галузі знань.

Список використаних джерел

1. Рибалка, В. (2002). Григорій Костюк: психологічна теорія особистості. *Психологія і суспільство*, 1 (7). С. 10-17.
2. Максименко, С. Д., Чепелева, Н. В., & Смульсон, М. Л. (2025). Психолог століття (до 125-річчя Григорія Силевича Костюка). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(1). С. 1-7.
3. Яремко, Р. Я., & Гродська, В. (2019). Григорій Силевич Костюк: біографія і дослідження у психології. *Видатні постаті психології: історія, сучасність і перспективи: матеріали VI регіонального наукового семінару до дня психолога (23 квітня 2019 р., м. Львів)*. Львів. С. 15-20. <http://hdl.handle.net/123456789/6116>

ПОНЯТТЯ РОЗВИТКУ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Хохліна Олена Петрівна

ORCID ID 0000-0002-2126-5011

Постановка проблеми. «Життя» психічного як процесу, так і результату відображається у понятті «розвиток», яке є ключовим у системі знань, необхідних для розуміння сутності предмета психології та ефектів впливів на нього як науковцями, так і практиками. Розвиток відносять до загальнопсихологічних категорій (Платонов К.К.), які є «згустками» психологічного знання та його опорними компонентами (Петровський А.В., Ярошевський М.Г.), що оптимально спресовують інформацію про істотне в психічному житті (Ломов Б.Ф.) [4]. Відмітним є те, що це поняття є ключовим і при трактуванні одного з найважливіших методологічних (пояснювальних) принципів психології – принципу розвитку [Там само]. Водночас, незважаючи на значення цієї категорії для психології, в теорії висвітлюються лише окремі сторони її сутності в змістовому та процесуальному плані, а в конкретних психологічних дослідженнях це питання переважно залишається поза увагою.

Мета статті – висвітлення результатів аналізу та узагальнення теоретичних поглядів у психології щодо сутності розвитку в змістовому (результативному) та процесуальному аспектах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових публікацій з проблеми розвитку в психології (Виготський Л.С., Рубінштейн С.Л., Дульнєв Г.М., Лурія О.Р., Костюк Г.С., Леонтьєв О.М., Анциферова Л.І., Крутецький В.А., Ткаченко О.М., Максименко С.Д., Хохліна О.П., Гонтаровська Н.Б. та ін.) дозволили визначити сутність розвитку, виокремити змістовий та процесуальний аспекти його розгляду; з'ясувати основні умови, механізми, закономірності та найважливіші характеристики процесу розвитку психіки [1-5 та ін.].

Розвиток психіки у змістовому (або результативному, якісному) аспекті стосується усіх складових психіки (пізнавальної, емоційно-вольової сфер, особистості) та форм активності людини (діяльності, спілкуванні, поведінці), у яких вона породжується, проявляється, функціонує та формується. Вихідними для цього є знання загальної психології щодо структури і суті психічних явищ, їх характеристик та рівнів організації, знання генетичної

психології щодо вікових особливостей їх прояву. Відповідно, ефектами (результатами, показниками) розвитку є конкретні психічні явища або їх характеристики, психіка в цілому. Опорою у розумінні цього питання може бути й категоріальний апарату психології, зокрема, за Ломовим Б.Ф., до якого відносяться категорії відображення, особистості, діяльності, спілкування [4]. Розглядаючи розвиток у зазначеному аспекті, Ткаченко О.М. говорить про його якісні рівні (модифікації) в онтогенезі, до яких він відносить організм, індивід, особистість, і яким, у свою чергу, притаманний свій тип розвитку (уже як процесу – *уточнення наше*). На його думку, організм розвивається у процесі визрівання і формування психофізіологічних структур; індивід – у процесі навчання, діяльності присвоєння (засвоєння); особистість – у процесі перетворювальної, творчої діяльності, спрямованої на творення суспільно-історичного досвіду [3, 4].

Розвиток у процесуальному аспекті - це зміни психіки - кількісні, якісні та структурні, переважно прогресивні, від простого до складного, від нижчого до вищого, що характеризуються незворотністю, здатністю до накопичення змін, надбудовою нових змін над попередніми, виникненням психічних новоутворень. Аналіз наукових джерел дозволив узагальнити матеріал, який розкриває форми, умови, механізми, закономірності та найважливіші характеристики процесу розвитку психіки [3-5 та ін.]. Визначаються й психолого-педагогічні умови розвитку конкретних психічних функцій (Виготський Л.С., Костюк Г.С. та ін.) [2, 5 та ін.].

Так, Нікандровим В.В. відмічається, що розвиток реалізується у формі філогенезу та онтогенезу. Обидві форми включають у себе як біологічний, так і соціальний компоненти. У філогенезі це проявляється у становленні психічних структур у результаті біологічної еволюції та соціокультурної історії людства. В онтогенезі біологічна сторона відображається у психічному розвитку, що відповідає віковим змінам в організмі, а соціальна – в обумовленості конкретними соціально-історичними умовами формування (соціалізації) та діяльності особистості. На думку Виготського Л.С.,

«вращення» дитини у цивілізацію становить єдиний сплав із процесами її органічного дозрівання. Обидва аспекти розвитку – природний і культурний – збігаються та зливаються в єдине ціле. Природні та культурні зміни є взаємопронизуючими й утворюють по суті єдине середовище соціально-біологічного розвитку дитини [4 та ін.].

Тобто, розвиток визначається сполученням біологічних та соціальних умов (сторін, чинників), природного та культурного планів розвитку. Біологічні умови, як свідчить вивчення проблеми, пов'язуються щонайперше зі сформованістю у людини кори головного мозку, особливостями нервової системи, сформованістю та функціонуванням аналізаторів, станом здоров'я та ін.; соціальні ж – з соціальними умовами зростання (родина, найближче соціальне оточення, спілкування в них, і найважливіше – систематичне навчання та виховання) (Виготський Л.С., Дульнев Г.М., Лурія О.Р., Костюк Г.С., Леонтьев О.М., Максименко С.Д. та ін.). Якщо біологічна сторона є природною передумовою психічного розвитку, яка обумовлює виникнення особливостей психіки, шляхів та способів розвитку, позначається на рівні та висоті досягнень у ньому, то соціальна – є провідним чинником у розвитку (Крутецький В.А. та ін.) [4-5 та ін.]. Так, у сприятливих умовах соціального зростання (зокрема, при спеціальній організації корекційно спрямованого педагогічного процесу) дитина з органічними ураженнями головного мозку успішно розвивається, соціалізується та інтегрується у соціум. Народження ж дитини з повноцінними біологічними передумовами за відсутності нормальних соціальних умов зростання ще не є гарантією її нормального розвитку (наприклад, виникнення синдрому «госпіталізму» в умовах комунікативної та емоційної депривації; девіацій в умовах зростання у неблагополучній родині та ін.).

Є доречним навести і пов'язані зі сказаним теоретичні положення з праць Виготського Л.С., Рубінштейна С.Л., Гальперіна П.Я. про те, що розвиток психіки у людини здійснюється в результаті зовнішніх впливів, засвоєння нею суспільного досвіду (знань та способів дій) та його

перетворення в індивідуальний, у процесі інтеріоризації (переходу, «вращування») зовнішнього (практичного) у внутрішнє (психічне), інтерпсихічного (колективного) в інтрапсихічне (індивідуальне). При цьому вплив зовнішніх умов здійснюється через призму внутрішніх (наявного у людини складу психіки). Розвиток здійснюється й при екстеріоризації внутрішнього – його переходу у зовнішнє, у поведінку, спілкування, діяльність, коли здійснюється вплив людини на зовнішній світ, на його перетворення.

Слід зазначити, що в контексті розгляду умов психічного розвитку особливу актуальність зберігають і погляди Виготського Л.С. на співвідношення навчання та розвитку людини, а саме положення про те, що навчання (як і виховання) «веде» за собою розвиток. Для поглиблення розуміння цієї думки ним вводяться поняття зони актуального та найближчого розвитку. Першим позначається наявний рівень можливостей дитини, другим – потенційний, який визначається тим, що дитина може робити сьогодні за допомогою дорослого, а завтра – вже самостійно. І саме зона найближчого розвитку є найбільш діагностично значущою для визначення можливостей і рівня розвитку. Використовується тут також поняття сензитивного періоду як найбільш сприятливого для становлення певної психічної функції. З урахуванням введених понять, розвиток буде більш ефективним, якщо навчання буде опиратись на зону актуального розвитку, орієнтуватись на зону найближчого розвитку та відбуватися у сензитивний період.

Відмічається, що необхідною умовою розвитку психіки людини є її активність – діяльність (як і спілкування та поведінка) – її виконання і засвоєння, а найефективніше – за умови її спеціальної організації (Леонтьєв О.М., Гальперін П.Я., Дульнєв Г.М. та ін.). Діяльність, і передусім надситуативна активність, коли людина у процесі її здійснення виходить за межі необхідності, проявляє ініціативність, творчість, тобто виконує «неадаптивну» діяльність, розглядається не лише як процес реалізації життєвих відносин суб'єкта у предметному світі, а й як джерело його

саморозвитку (Ткаченко О.М., Асмолов О.Г., Петровский, Петровський В.А. та ін.). Таким чином, все більше говорять про саморозвиток та про самодетермінацію як про нові тенденції у розумінні детермінації розвитку (Корнілова Т.В., Смірнов С.Д.) [4 та ін.].

Рушійними силами психічного розвитку, за Костюком Г.С., є внутрішні протиріччя: між новими потребами, прагненнями, бажаннями та досягнутим рівнем опанування засобами, необхідними для їх задоволення, несформованістю знань та способів дій; між досягнутим рівнем психічного розвитку, можливостями та способом життя, місцем у системі суспільних відносин, суспільними функціями, стосунками; між тенденцією до інертності, стереотипності, сталості й тенденцією до рухливості, плинності та ін. Протиріччя розв'язуються засобом діяльності, яка приводить до утворення нових властивостей та якостей особистості. Рушійні сили розвитку самі розвиваються, набуваючи на кожному етапі новий зміст та нові форми свого прояву [4, с.50-51].

Розвиток як процес характеризується диференціацією, інтеграцією, гетерохронністю, компенсацією психічних функцій та ін. Диференціація полягає у відмежуванні одних психічних функцій від інших, їх розгалуженні, виникненні більш складних форм (наприклад, становлення різних видів пам'яті. Інтеграція передбачає об'єднання окремих психічних явищ у єдине ціле, у структурно-організовану динамічну систему (наприклад, психічні властивості - у цілісну особистість). Гетерохронність характеризується нерівномірністю розвитку окремих складових психіки у часі (наприклад, за Д. Ельконіним, домінування розвитку емоційної сфери у старшому дошкільному віці, а інтелектуальної – у молодшому шкільному). Компенсація полягає у заміщенні однієї функції чи її властивості іншою. Так, виокремлюється внутрішньосистемна компенсація (наприклад, недоліки механічної пам'яті компенсуються розвитком логічної пам'яті) та міжсистемна (наприклад, порушення зору компенсується розвитком дотику та слуху). Відмічається також поява у психічних функціях нових сторін та нових якостей; перебудова

у структурі, зв'язках і відношеннях між її складовими та ознаками [Там само]. Серед характеристик психічного розвитку Анцифоровою Л.І. виокремлюються й такі, як: незворотність, прогрес і регрес, нерівномірність, зигзагоподібність, перехід стадій розвитку в рівні, тенденція до стійкості [4, с. 48-49].

Розвиток відбувається за віковими етапами. В основі вікових змін лежать зміна провідних видів діяльності (Леонтьєв О.М.), перехід від стабільних до кризових періодів, виникнення психічних новоутворень (Виготський Л.С.) та ін. З віковими етапами пов'язуються й сензитивні періоди – найбільш сприятливі для становлення конкретних психічних функцій (Виготський Л.С.). Зміна вікових етапів передбачає й зміну пріоритетів у розвитку двох найважливіших сфер психіки – інтелектуальної чи емоційної (Ельконін Д.Б.); становлення мотиваційної сфери (Божович Л.І.); становлення психічних функцій вищих рівнів організації – усвідомлених, регульованих свідомістю (за термінологією Виготського Л.С. – вищих психічних функцій) та ін. Відмітним є те, що ефекти розвитку, тобто сформованість складових психіки та психіки в цілому, на окремих вікових етапах розглядаються відповідно до вікових норм прояву та набувають певних особливостей [1, 4-5 та ін.].

Висновки. Сутність поняття розвитку та його місце в системі психологічних знань розкривається в контексті розуміння «життя» психічного, його процесуального та результативного (змістового) аспектів. Розвиток психіки у змістовому (результативному, якісному) аспекті стосується усіх складових психіки (пізнавальної, емоційно-вольової сфер, особистості) та форм активності людини (діяльності, спілкуванні, поведінці), у яких вона породжується, проявляється, функціонує та формується. Відповідно, ефектами (результатами, показниками) розвитку є конкретні психічні явища або їх характеристики, психіка в цілому. Розвиток у процесуальному аспекті - це зміни психіки - кількісні, якісні та структурні, переважно прогресивні, від простого до складного, від нижчого до вищого, що

характеризуються незворотністю, здатністю до накопичення змін, надбудовою нових змін над попередніми, виникненням психічних новоутворень та ін.

Проведення психолого-педагогічних теоретичних та прикладних досліджень має базуватися на розумінні розвитку як стрижневого психологічного поняття у системі психологічних знань, оскільки саме розвиток забезпечує ускладнення психічного в його результативному та процесуальному аспектах та дозволяє досягнути його рівні, умови, механізми, закономірності та повноту базових характеристик.

Список використаних джерел

1. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.
2. Психологія: підручник для педагогічних вузів / за ред. Г.С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1968. 572 с.
3. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології. Київ: Вища школа, 1979. 200 с.
4. Хохліна О.П. Теоретико-методологічні проблеми психології. Київ: Симоненко О.І., 2021. 244 с.
5. Хохліна О.П., Кущенко І.В., Гребенюк М.О. Загальна психологія: хрестоматія. Київ: Істина, 2013. 736 с.

НАУКОВА СПАДЩИНА Г.С. КОСТЮКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Чепелева Наталя Василівна

Orcid ID 0000-0002-2085-4148

Смультсон Марина Лазарівна

Orcid ID 0000-0002-9563-3390

Розглянути всі аспекти внеску Г.С. Костюка і створеної ним наукової школи в розроблення фундаментальних проблем загальної, вікової та педагогічної психології не видається можливим, адже наукова спадщина Г.С. Костюка велика й багатогранна. Однак найголовнішим напрямом досліджень Г.С. Костюка є вивчення закономірностей психічного розвитку, генези здібностей, становлення особистості, характеристика чинників і етапів цих процесів, розкриття ролі, яку відіграє в їх детермінації активність людини, а

також зовнішні впливи, в тому числі педагогічні. При цьому він наголошував, що незалежно від зовнішніх впливів, зокрема соціального середовища, вирішальну роль відіграє саме власна діяльність, його активність, особливості розумової та мотиваційної сфер.

Глибокому аналізу піддана в працях Г.С. Костюка проблема рушійних сил психічного розвитку, які він тлумачив як властиві суб'єктові внутрішні суперечності між новими потребами й прагненнями особистості та наявним рівнем оволодіння засобами їх задоволення; між рівнем розвитку, що його досяг суб'єкт, і функціями, які йому доводиться виконувати; між тенденціями до інертності, сталості, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого. Базуючись на цих положеннях, дослідник наголошував, що педагогічні впливи повинні сприяти розв'язанню наявних суперечностей і водночас виникненню нових, без яких є неможливим подальший розвиток особистості.

Розглядаючи проблему періодизації психічного розвитку, Г.С. Костюк наголошував на досить новій для того часу думці про те, що процес особистісного розвитку продовжується і після юнацького, тобто шкільного і студентського, віку, набуваючи, зрозуміло певних специфічних рис розвитку дорослої людини. І, при всій важливості суспільної (тобто зовнішньої, середовищної) ситуації розвитку, принципового значення для розвитку дорослої людини набуває її власна життєва активність, вибір як професійної траєкторії розвитку, так і принципів сімейного життя і навіть підходів до виховання власних дітей. Першим звернув Григорій Силович спеціальну увагу і на геронтологічні аспекти проблеми розвитку, геронтогенез.

У шістдесяті-сімдесяті роки двадцятого століття визріла і сформувалася класична концепція саморозвитку (саморуху) особистості Г.С. Костюка, яку, на нашу думку, доцільно розглядати поряд з іншими видатними гуманістичними концепціями психології минулого століття, створеними у принципово інших умовах ровесниками Г.С. Костюка Ж. П'яже, А. Маслоу, К. Роджерсом, В. Франклом. За цей час, який Григорія Силовича немає з нами, світ і наша країна змінилися, і проблема саморозвитку стала не тільки науково-

психологічною, але й практичною, нагальною для кожної людини. Саме аутентична концепція саморозвитку особистості Г.С. Костюка пропонує відповіді на багато сучасних суперечливих викликів для особистості і суспільства, таких, зокрема, як війни, тероризм і життя під їх загрозою, психічні травми, втрати, безробіття, професійні трансформації і вигорання, залежності, зокрема, Інтернет-залежність, дистанційні навчання і праця, подовження середнього терміну життя, а значить, і старості, проблема освіти упродовж усього життя тощо. Усі ці виклики ставлять перед людиною проблему саморозвитку і змін, вони не можуть бути адекватно переборені без надбання нових компетентностей, в тому числі життєвих, і нового, адекватно перетвореного розуміння світу.

Концепція саморозвитку гнучко співвідносить розвиток, в першу чергу, з власною активністю суб'єкта. Слід зазначити, що поняттю суб'єктної активності Костюк надавав велике значення, вважаючи її невід'ємною властивістю особистості, в якій певною мірою проявляється особистість у цілому. В усіх проявах психічного Костюк бачив різноманітні аспекти активності особистості, спрямовані на оволодіння дійсністю, що оточує.

Розвиток Григорій Силович співвідносив одночасно і з простором, середовищем, в якому він відбувається (контекстом тощо), зокрема, навчанням. Навчання розглядається Г.С. Костюком в якості такого середовища для розвитку і саморозвитку. Полемізуючи з Жаном П'яже, Григорій Силович зазначав, що без навчання вищі фази розумового розвитку, які характеризуються, за П'яже, системою абстрактних, узагальнених і зворотніх мисленнєвих операцій, взагалі не виникають. Він вказував на те, що навчання не тільки організує пізнавальну діяльність того, хто навчається, але й озброює його засобами, які призводять до розвитку інтелектуального потенціалу.

Однак, вказуючи на безумовно важливу роль навчання у розвитку, Григорій Силович не погоджувався повністю з популярною формулою про те, що «навчання веде за собою розвиток». Він справедливо вважав це

співвідношення більш складним, вказуючи на те, що навчання і розвиток чинять взаємовплив, вони є взаємопов'язаними, сполученими, когерентними тощо. І принциповим моментом в цьому співвідношенні є поняття саморозвитку.

Саморозвиток – це здатність особистості виходити за межі наявних форм буття та власні межі, реалізовувати кількісні та якісні зміни, визначати закономірності розвитку світу і власної трансцендентності. Сьогодні в цьому контексті йдеться про принцип авторства власного розвитку, тобто унікального саморозвитку, саморуху. Саморозвиток розглядається Г.С. Костюком як такий, в якому суб'єкт ставить власну мету розвитку, і використовує для її досягнення різні можливості і потенціал – як власний особистісний, так і такий, що пропонує зовнішнє середовище.

Г.С. Костюк започаткував також і задачний підхід до дослідження й побудови діяльності, який активно розвивали і продовжують розвивати його учні та послідовники (Г.О. Балл, Г.В. Косма, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, В.О. Моляко, О.В. Проскура, М.В. Ричик, М.Л. Смульсон, Н.В. Чепелєва та інші дослідники). Зокрема, Г.С. Костюк виділяв у діяльності різновиди задач, що визначаються типом психічного процесу (сприймання, пам'ять, уява, мислення), який відіграє провідну роль у їх розв'язуванні. При цьому він наголошував на необхідності забезпечення центрального місця мисленнєвих задач у структурі процесу учіння.

Григорій Сілович розглядав учіннєву діяльність, тобто діяльність учня (на відміну від навчальної – діяльності вчителя), в цілому як систему розв'язування учіннєвих задач, і наполягав на тому, щоб тлумачити цю систему як ієрархічну, в якій, особливо в складних випадках, загальна мета навчання досягається шляхом розв'язування задач часткових. Різні за змістом і структурою задачі активізують, на думку Г.С. Костюка, різні психічні функції,

Задачі, які розв'язує учень, не завжди співпадають, на думку Г.С. Костюка, з тими, які ставить перед учнем учитель, у педагогічно вивіреній

системі учіннєвих задач завжди залишається простір для самостійної постановки задачі і власної активності суб'єкта. Ця ідея пізніше знайшла своє переконливе втілення в концепції до визначення учіннєвої задачі, розвиненій послідовником Г.С. Костюка Ю.І. Машбицем.

Велику увагу дослідник приділяв і проблемі розуміння як однієї із провідних складових педагогічної практики. Він одним із перших у вітчизняній психології дав всебічну характеристику розуміння, визначивши його сутність та типи, виділивши основні детермінанти та операції, що забезпечують його реалізацію. Визначаючи розуміння як складне явище, яке спрямоване на відображення певного об'єкту в його істотних зв'язках з іншими об'єктами, Г.С. Костюк розглядав розуміння як невід'ємну складову мислення людини. Характеризуючи процес розуміння, дослідник базувався на висловленому ним припущенні про тісний взаємозв'язок мислення і розуміння та про задачний характер обох процесів, відмічаючи, що процес розуміння характеризується шуканням правильного шляху розв'язання задачі, висуненням гіпотез, їх перевіркою, наявністю умовиводів і цілого ряду інших розумових операцій. В зв'язку з цим він виділяв такі характеристики розуміння, як цілеспрямованість, мотивованість, активність, опосередкованість, продуктивність, тобто ті характеристики, які притаманні мисленню людини. Сам же процес розуміння здійснюється через низку розумових операцій – порівняння, аналіз, синтез, абстракцію та конкретизацію. При цьому дослідник постійно наголошував на необхідності спеціального формування в учнів прийомів розуміння.

Проблема формування в учнів прийомів розуміння, особливо прийомів роботи з навчальним та художнім текстом, на важливості якої наголошував дослідник, широко розроблялася у вітчизняній психології. Проводилася ціла низка досліджень, спрямованих як на обґрунтування залежності розуміння тексту від сформованих прийомів роботи з ним, так і на розробку та апробацію програм навчання таких прийомів. Причому більшість з них розвиває думки Г.С. Костюка про те, що велику роль в успішному перебігові розуміння

відіграє оволодіння особистістю методами і прийомами логічного мислення, необхідними для глибокого проникнення в суть явищ, а також уміння аналізувати свій власний процес мислення, контролювати його перебіг, перевіряти його результати і застосовувати на практиці.

Одним з перших Г.С. Костюк звернув увагу на двосторонній характер розуміння, відзначивши, що воно залежить, з одного боку, від об'єктивного змісту матеріалу, що розуміється, з іншого – від усвідомлення поставленої перед людиною задачі, від особливостей її розумової та особистісної сфер. Ці проблеми знайшли свій подальший розвиток у працях С.Д. Максименка, В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Р.Ю. Таращанської, Н.В. Чепелевої та інших дослідників.

Г.С. Костюк глибоко вивчав проблему розкриття цілей, форм і змісту взаємодії психології як самостійної науки із суміжними дисциплінами – фізіологією, педагогікою, соціологією, логікою, кібернетикою, обґрунтуванням шляхів цієї взаємодії, які взаємно збагачують суміжні науки і забезпечують їх спільне плідне застосування в суспільній та освітній практиці. Як приклад можна навести започаткування і плідну розробку психолого-кібернетичного напрямку дослідження.

Коли на початку шістдесятих років минулого століття в Києві було створено всесвітньовідомий Інститут кібернетики під керівництвом В.М. Глушкова, Григорій Силівич зацікавився цими новітніми розробками і майже перший в світі зрозумів, наскільки велику і незамінну роль відіграватиме психологія в розв'язуванні проблем взаємодії, як тоді говорили, людини і комп'ютера. (Зараз, звичайно, йдеться про телекомунікаційні технології, дистанційне навчання і працю, цифрове суспільство і навіть про штучний інтелект, про який тоді згадували тільки в науковій фантастиці).

Відповідно, корифеї української науки Віктор Михайлович Глушков і Григорій Силівич Костюк, які й стояли у витоків відповідних досліджень, вважали, що в ефективності цифровізації навчання (тоді говорили про комп'ютерне навчання) провідну роль відіграє розв'язування саме

психологічних проблем. І сучасний ковідний і воєнний перехід на дистанційне навчання підтвердив це геніальне передбачення повною мірою.

Під керівництвом Г.С. Костюка і В.М. Глушкова була створена і багато років ефективно працювала творча команда кібернетиків і психологів (Г.О. Балл, О.М. Довгялло, Ю.І. Машбиць, О.О. Стогній, Є.Л. Ющенко та інші фахівці), яка вирішувала актуальні на той час проблеми комп'ютеризації навчання. Взаєморозуміння Григорія Силовича і Віктора Михайловича сприяло багаторічній ефективній співпраці психологів, з одного боку, і математиків і інженерів, з іншого, - фахівців не тільки різного профілю підготовки, але й різного типу мислення. Ця команда підготувала підручник з мови програмування КОБОЛ, створила надзвичайно популярну в той час й ефективну Розширену Мову Обробки Даних для розв'язування економічних задач, підручник з цієї мови, провела багато інших спільних розробок.

Розвинувши в своїх працях багато новітніх, досі актуальних, підходів до різних аспектів психічного, Григорій Силович при цьому постійно наголошував на складності психіки, що робить неадекватними однобічні тлумачення психологічних феноменів і закономірностей. Водночас складність, про яку йдеться, не свідчить про хаотичність згаданих феноменів, неможливість їх наукового пізнання. Зусилля дослідника мають бути спрямовані на розкриття ієрархічних взаємозв'язків, які зумовлюють детермінацію процесів і явищ, що їх вивчає психологія.

Протягом 27 років як незмінний директор створеного ним Інституту Григорій Силович спрямовував діяльність цієї установи за особисто розробленою програмою. Успішне дослідження психологічних проблем (здебільшого вельми значущих для освіти) і надання систематичної допомоги освітянам-практикам здійснював згуртований Г.С. Костюком колектив, який став важливим осередком психологічної думки, центром координації наукової діяльності українських психологів.

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ПРОЦЕСІ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Чудакова Олена Миколаївна

ORCID ID 0000-0002-1486-7874

Сучасна традиційна шкільна освіта не може повною мірою створити умови, потрібні для реалізації творчого потенціалу дітей в процесі їх навчання та виховання для успішної діяльності в майбутньому. Ситуацію ускладнює ще й нинішній кризовий (воєнний) стан суспільства. В цих умовах системі освіти надзвичайно важко продовжувати процес збалансованого транслявання знань, формування вмінь та навичок і здійснення контролю за їх засвоєнням. Зрозуміло, такий стан згубно позначається на формуванні у дітей пізнавальної мотивації і, як наслідок, робить незатребуваними вже наявні у них можливості розвитку. До того навчити творчості взагалі неможливо. Попри сказане можна і необхідно сформулювати передумови для формування креативності, її повноцінного вияву в діяльності, закласти у структуру навчального процесу умови для розвитку пізнавальної активності та творчого мислення учнів.

У зв'язку з цим відомий український психолог Костюк Г.С. застерігав у свій час, що керувати ходом розумового розвитку значно складніше, ніж процесом засвоєння знань. І ототожнення цих двох процесів багато в чому є неправомірним. Понад усе вченого турбувало питання про те, в якому співвідношенні мають перебувати навчання і розвиток в їх реальному функціонуванні. Тому він наполягав на тому, що не можна однозначно підходити до навчання в контексті його реальних продуктів – емпіричного та теоретичного набуття знань. Слід також враховувати, що внутрішні процеси теж пов'язані взаємовідношеннями дитини з навколишнім середовищем, з її вихованням, але вони не позбавлені і деякої відносної самостійності. Це, як зазначав Костюк Г.С., необхідно мати на увазі при розгляді означених питань.

Сказане робить ще більш **актуальним** вивчення умов, які сприяють розкриттю і реалізації творчого потенціалу та креативності дитини в діяльності, починаючи з раннього віку. Маємо на увазі передусім молодший

шкільний вік, який – через свою сенситивність до проявів обдарованості та креативності – становить особливий інтерес.

Відтак, **метою** дослідження став аналітичний огляд сучасних поглядів та підходів вчених до вирішення проблеми становлення креативності в контексті розумового розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Передусім з'ясуємо сутність понять «креативність» і «творчість» у їхньому взаємозв'язку і в контексті психічного розвитку особистості. Адже без визначення підходів до розуміння цих понять будь-яка стратегія розвитку особистості не буде дієвою і матиме спотворений результат.

Зазначимо, що поняття креативності характеризується різноплановістю визначень вітчизняних науковців: це і здатність до здійснення дуже високого рівня інтелектуальної активності; здатність породжувати велику кількість різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності; творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми та ін. У «Психологічній енциклопедії» (2006) креативність розглядається як рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості.

Крім того, креативність, згідно з визначенням, наведеним у «Сучасному тлумачному психологічному словнику» (2005), походить від лат. *creatura* – створення. Вона являє собою здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. До чинників креативності відносяться швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до проблем – оригінальність, винахідливість, конструктивність при їхньому вирішенні.

Очевидним тут є те, що саме креативність постає одним з основних системоутворювальних факторів у структурі обдарованої особистості. Звідси

творчість – це по суті креативна діяльність, за допомогою якої продукується щось абсолютно нове, якого не було раніше, на основі застосування наявних знань, умінь і навичок. Проте вчені не ототожнюють поняття креативності і творчість. Вони розрізняють творчість як певний психологічний процес, а креативність розглядають як особистісну якість, тобто спроможність, схильність особистості до творчості.

Ґрунтуючись на розумінні креативності як творчих можливостей (здібностей) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні й окремих видах діяльності, спробуємо з'ясувати особливості її формування в контексті розумового розвитку дитини в період шкільного навчання.

Тим часом джерелом психічного розвитку є не саме по собі присвоєння загальнолюдського досвіду (пізнавального, комунікативного, рухового й ін.), а його специфічне перетворення. Важливу роль тут відіграє саме включення у продуктивну діяльність, цінність якої у розвитку креативності полягає в можливості прояву дитиною своїх сутнісних сил і вироблення досвіду творчого ставлення до реальності. У процесі перетворювальної діяльності дитина відкриває і пізнає себе як суб'єкта творчої дії стосовно до об'єкта або іншого суб'єкта. Тому в особистісному плані дитяча творчість більше є засобом саморозвитку, ніж самореалізації.

Сформованість в учнів здатності практично застосовувати отримані знання – зокрема, в нових умовах, завжди вважалася найважливішим завданням навчання. Неспроможність учня застосовувати свої знання на практиці не можливо пояснити лише рівнем його інтелектуального розвитку. Результати вирішення цієї проблеми перебувають у межах порівняння «емпіричного», «теоретичного» і «практичного» мислення.

Активний характер пізнання людини яскраво і своєрідно проявляє себе в практичному мисленні – в його дієвій, перетворювальній спрямованості. Для теоретичного пізнання характерна спрямованість на освоєння та передавання досвіду. Пізнання, яке здійснюється через практичне мислення, є специфічним

за своїм характером. Практичне мислення спрямоване переважно на перетворення, зміну об'єкта: завдяки йому відбувається пізнання властивостей перетворюваного об'єкта, закономірностей його переходу з одного стану в інший. Крім того, практичне мислення, на відміну від теоретичного мислення, пізнає та узагальнює властивості не об'єкта, взятого ізольовано, а властивості взаємодіючої системи.

Джерело знань, твердить Піаже Ж., не в суб'єктах і не в об'єктах, а в їхній взаємодії. Інтелектуальний розвиток дитини відбувається, відповідно до центральної ідеї концепції Піаже (1971), у процесі дії суб'єкта над об'єктом. У ході цього процесу відбувається трансформація (переміщення, комбінування тощо) об'єкта. Спостерігаючи за розвитком дітей, вчений показав, що інтелект виникає у дитини до оволодіння мовою. У його витоках лежить дія дитини. «Думка є стисла форма дії», – підкреслював у зв'язку з цим Піаже Ж. Щоб пізнавати об'єкти, суб'єкт має діяти з ними: переміщати, співвідносити, комбінувати, видаляти, знову повертати. Rubinstein S.L. (1973) також відзначав можливість мислити діями, підкреслюючи, що генетично первинною інтелектуальною операцією була «розумна дія».

Специфіка пізнання, що забезпечує здійснення перетворень в об'єкті, полягає в тому, що знання концентруються навколо перетворення та відповідають його логіці. Звідси виникає «знання дії», що його Rubinstein S.L. характеризував як «знання, що пішло в навички». Про нього згадує і Рішар Ж.Ф. (1998), підкреслюючи особливість практичного знання – його невербалізованість, тобто це «мовчазне знання».

Невипадково цілий ряд дослідників (Chi, Fletovich, Glaser, 1981; Sternberg, Frensch, 1991; Ericsson, Simon, 1991; Frensch, Funke, 1995) підкреслює специфічність організації знань, адекватних практичному мисленню. Наводячи різні аргументи на користь особливих форм організації досвіду, специфічності узагальнень, вони прагнуть підкреслити їхню особливу роль у розумовому процесі. До цього підходу відносяться і праці Богена Г., Валлона А., Виготського Л.С., Ліпмана О., Піаже Ж., в яких розглядається

співвідношення (незважаючи на виокремлення специфічності практичного мислення) практичного та теоретичного мислення як мислення первинного та вторинного (Валлон, 1956; Виготський, 1982; Ліпман, 2001; Піаже 1969; 1997; Боген, 2001). Теплов Б.М. (1985), аналізуючи закони організації складних форм практичного досвіду, які забезпечують успішність здійснення діяльності високого роду складності, зазначав, що розвинене практичне мислення знаходить рішення, які є найбільш економними або потребують мінімальних зусиль, а гнучкість при змінних умовах, винахідливість при пошуку «найкоротшого шляху» – це широко відомі аспекти практичного інтелекту в різних сферах діяльності.

У зв'язку з цим зробимо невеликий екскурс в історію дослідження природи практичного мислення. Спочатку (у 30-ті і 40-і рр. XX століття) практичне мислення розглядалося більшістю науковців як особливий вид мислення зі специфічними процесуальними та змістовними властивостями; як розв'язання завдань, даних у чуттєвій формі; як наочно-дійове та наочно-образне мислення в чистому вигляді. Дехто з учених пов'язував практичне мислення з мисленням емпіричним або ж бачив у ньому «звичайне» мислення, але здійснюване в несприятливих, ускладнених умовах дефіциту часу і відповідальності за ухвалюване рішення.

Тим часом здатність до перетворень як складову креативності відзначали багато авторів (Ломброзо Ч., Роджерс К., Дітлс Р. й ін.). Піаже Ж. писав, що історія науки свідчить про те, що прогрес знань ніколи не відбувається шляхом простого додавання, а вимагає постійного переформулювання попередніх точок зору. Фактично, творчість – це перетворюювальна активність людини, пошук нової структури вже відомих елементів, їх нових поєднань та взаємодії. Тому здатність до перетворень є однією з основних динамічних характеристик креативності. Вчений стверджував, що переважну роль у розвитку обдарованих дітей справляє безперервне самовідкриття. А коли ми вчимо дитину чогось раніше, ніж вона

сама могла б відкрити, ми не дозволяємо їй винайти це, а відтак, і зрозуміти повністю.

Процес набуття нового творчого знання (перетворення особистістю свого досвіду) може відбуватися постійно. Вищий рівень творчості передбачає здатність змінюватися відповідно до зміни зовнішніх умов, тобто творчість тут постає як форма прояву механізму розвитку. Це також передбачає вміння вирішувати нестандартні завдання та створювати нові матеріальні та духовні цінності, що виступають як складові особистісної креативності.

Представник транзактного спрямування Кантріл А.Г. розробив підхід до пояснення механізму творчості. Процес зміни починається, на його думку, в ситуації необхідності виконувати нові завдання. Зміна відбувається лише через практичні дії і здійснюється досить повільно. Процес зміни проходить кілька стадій: сприймання проблеми, перебір звичних способів вирішення проблеми, усвідомлення безрезультатності, що штовхає на мобілізацію зовнішніх та внутрішніх джерел, вирішення (чи невирішення проблеми) і нарешті, прирощення досвіду (Albert H. Cantril, 1988).

Творче, або дослідницьке, навчання в школі, а особливо на її першому етапі – в початкових класах, засноване на самостійному набутті дитиною знань про навколишній світ. Воно є найбільш природною і продуктивною формою навчання для дітей, оскільки для творчості має велике значення обсяг нагромадженої дитиною інформації. У творчості опрацьовується великий обсяг інформації за невеликий відтинок часу, а це можливе лише у разі опрацювання невербальної інформації, яка набувається дітьми під час експериментування. Звідси формування у дітей дослідницької установки стосовно життя є найважливішим завданням школи.

У свій час Vygotsky L.S. зазначав, що чим більше дитина бачить, чує і переживає, чим більше вона дізнається і засвоює, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє у своєму досвіді, тим значущішою і продуктивнішою за інших рівних умов буде її творча діяльність.

Креативність може бути розвинена лише через практичну діяльність – через залучення дітей у вироблення творчих ідей. У зв'язку з цим особливості побудови змісту та методів навчання на кожному щаблі освіти повинні бути спрямовані на те, щоб висока дослідницька активність дитини, що виявляється нею в різних формах, її підвищені пізнавальні можливості мали багате «живильне середовище» і були «затребувані» у процесі навчання у школі.

В ході експериментування, дослідницької діяльності більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності, складається не тільки усвідомлюваний, але й особливий інтуїтивний досвід, який включає в себе те, що не пов'язане з метою дії, і з цієї причини не перебуває в полі уваги. При цьому відбувається взаємодія з властивостями предметів, які не потрапляють у поле уваги: вони хоч і є недоступними свідомому контролю, все ж таки повністю не зникають. Завдяки їм формується, на рівні несвідомого, інтуїтивний досвід – зв'язок між властивостями предметів фіксується у конкретній формі на підсвідомому рівні (Беррі Д., Бродберг Д.). Знання, що народжується в результаті такого навчання, має невербальний характер і може бути використане для побудови реальної, практичної дії.

Маємо тут зауважити, що принцип абсолютизації раціонального компонента в навчанні, який простежується у роботах ряду авторів, викликає сумнів. Зокрема, Тульвісте П. (1981) говорить про рівну значущість всіх видів мислення у відповідному контексті та недоцільності прагнення в школі замінити всі життєві поняття, що сформувалися у дітей, теоретичними.

Всупереч загальноприйнятим уявленням саме емпіричне узагальнення забезпечує максимальний облік та використання різних особливостей конкретних ситуацій завдяки «зрощуванню» узагальненого знання з будь-якими характеристиками умов задачі.

Таким чином, у багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях розглядається як найважливіша властивість узагальнень практичного мислення їхня невербальність, а практичний досвід суб'єкта трактується як

«мовчазне знання» – роботи Ceci St.J., Ziker J., 1986; Wagner R.K., 1994; Wagner R.K., Sternberg R.J., 1986; Sternberg R.J. & Horvath J.A., 1997.

Невербальні узагальнення не утворюють єдиний зміст практичного мислення. У практичному мисленні є особлива – суб'єктна форма репрезентації. Вона використовується для компактного та дієвого узагальненого відображення ситуації у «взаємовідносних» структурах. Воно ґрунтується на описаних Секеєм Л.А. ще у 1940 році інфантильних репрезентаціях, до яких людина вдається у ситуації неможливості вирішити певну проблему. Це основа усього когнітивного досвіду.

Тим часом найбільш повно та змістовно характеризує практичне мислення у своїх роботах Скрібнер С. Під практичним мисленням вона розуміє таку форму мислення, яка входить у вищі форми діяльності і служить для виконання мети діяльності. Воно включає в себе як розумові, так і фізичні операції (Scribner, 1986). До того Скрібнер С. (1975) говорить про практичне мислення як про «розум в дії», «мислення в дії». Порівняно з чистим науковим пізнанням будь-яка фізична дія означає втручання у природні події та створює нові наслідки для причинних процесів. Близьку думку висловлює у своїх роботах Рішар Ж.Ф. (1998), який реалізованість схем пов'язує зі знаннями, які «містяться в навичках», зі знаннями про «розгортання дії».

Поза тим увесь нагромаджений людиною досвід виявляє себе у вигляді «стереотипії», тобто особливої, неусвідомлюваної системи знань. Стереотипія не усвідомлюється і не рефлексується, тому так само може бути віднесена, на думку Секея Л., до «мовчазного знання».

Стереотипія може не лише ускладнювати чи полегшувати вирішення конкретної проблемної ситуації, але й часто розглядається як ефект глобального прояву неусвідомлюваного досвіду. Причому не тільки у розв'язанні професійних завдань, а й в інших сферах (Wiley, 1998; Bilalic, McLeod, Gobet, 2008; Sheridan, Reingold, 2013). Наприклад, учні, ознайомлюючись з умовами задачі, відразу виокремлюють ті з них, які є важливими для її розв'язання, відділяючи їх від другорядних, наведених для

зв'язності сюжету. Причому вони роблять це до того, як віднесуть задачу до певного класу, відповідно до правил та законів якого вона розв'язується. Отже, весь нагромаджений досвід проявляє себе через «стереотипію», тобто у вигляді цієї особливої неусвідомлюваної системи знань.

Крім того, в дослідженнях вікової динаміки розвитку окремих компонентів мислення вказується на тенденцію до поступового піднесення рівня практичного мислення і посилення його взаємозв'язку з образними та логічними компонентами.

І навчальна, і практична стереотипія формується у людини стихійно, «сама собою». Стереотипія як складова досвіду є дуже різною у навчальній діяльності й у практичній діяльності. Це дуже помітно при порівнянні мислення учнів у навчальних умовах і практиків за умови реальної діяльності. Стереотипія практичного мислення складніша, вона адекватна не навчальному, а повсякденному життю людини, тому вона сприяє її адаптації в життєдіяльності. Організація практичного знання вирізняється більшою включеністю мотиваційно-ціннісних компонентів й орієнтована на реалізацію, а не на вербалізацію. Таким чином, принципова відмінність навчальних та практичних знань має в своїй основі відмінність у будові інструменту їх актуалізації, при можливому збігу їхнього змісту. Цю обставину слід враховувати з метою підвищення ефективності програм шкільного навчання.

Ще однією особливістю практичного мислення є флексибільність, тобто вирішення одних і тих самих проблем різними способами, кожен з яких підходить до певних умов. Гнучкість при змінюваних умовах, винахідливість при пошуку «найбільш короткого шляху» – це широко відомі аспекти практичного інтелекту. Розвинене практичне мислення віднаходить рішення, які є найбільш економними або потребують мінімальних зусиль.

Практичне мислення пов'язане з постановкою цілей, виробленням планів, проєктів і часто розгортається в умовах дефіциту часу, що іноді робить його ще більш складним, ніж теоретичне мислення. Якостями, які відрізняють практичне мислення від теоретичного, є вміння людини швидко ухвалювати

ефективні рішення у складних ситуаціях, здатність бачити проблему й оперувати образами.

Таким чином, наукове, теоретичне мислення є лише інструментом, це щось на зразок «допоміжної програми», вбудованої в потужний пакет практичного мислення, у властивостях якого найбільш повно виражаються корінні властивості людського мислення взагалі, спрямованого на забезпечення взаємодії суб'єкта зі світом.

Тим часом активне, творче ставлення дитини до світу виражається в мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, до самостійної постановки різних дослідницьких цілей, віднайдення нових способів і засобів їх досягнення, отримання різноманітних, у тому числі несподіваних, непрогнозованих результатів та їх використання для подальшого пізнання.

Діти молодшого шкільного віку із задоволенням фантазують, експериментують, намагаються встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності, роблять маленькі відкриття. Важливо не занепасти у дитини прагнення до нового, прагнення пізнавати світ і навколишню дійсність, якщо ми хочемо розвинути у неї такі креативні якості, як винахідливість, кмітливість.

Для дітей дослідження в цей період – частина їхнього життя. У зв'язку з цим для вчителя головним завданням стає не просто підтримка дитячого інтересу до експериментальної діяльності, а й розвиток цього інтересу. Становлення навчальної діяльності у молодшому шкільному віці також внутрішньо пов'язане з розвитком здатності осмислено перетворювати способи її побудови, експериментувати з ними.

Дослідницька активність створює умови для того, щоб психічний розвиток дитини відбувався як процес саморозвитку. Найбільш яскраво вона проявляється в експериментуванні як діяльності, спрямованій на самостійне пізнання та дослідження об'єктів навколишнього світу. Відкриття, які робить

школяр, дають йому впевненість у своїх силах і спонукають до нових експериментів.

У процесі перетворення об'єкта дитина може спостерігати всю послідовність змін цього об'єкта. Функція предметної дії в цьому процесі полягає в тому, що перетворюваний об'єкт постає перед дитиною в таких послідовних станах, аналіз і порівняння яких у доступних школяру формах приводять його до виявлення прихованих зв'язків об'єкта. Предметна перетворююча діяльність значною мірою визначає зміст і послідовність одержуваної дитиною інформації про об'єкти, що істотно впливає на переробку цієї інформації, що здійснюється у плані внутрішньої діяльності.

Таким чином, зовнішні, матеріальні дії в ході їх здійснення викликають до життя різноманітні і досить складні розумові процеси. До них відносяться процеси і аналізу, і порівняння різних станів перетворюваного об'єкта, й актуалізації знань дітей, на основі яких відбувається осмислення одержуваної інформації. За допомогою організації зовнішніх, матеріальних дій дітей можна управляти формуванням складних розумових процесів, побудовою нових мисленнєвих дій.

Відтак, сучасне уявлення про практичне мислення досить складне. Це мислення, «вкорінене» у діяльність, мислення, розглянуте у всій його складності, це мислення, спрямоване на перетворення.

В результаті дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- Креативність може бути розвинена лише через практичну діяльність – через специфічне перетворення загальнолюдського досвіду в процесі *практичного мислення*, або «мислення в дії»; через залучення дітей у процес вироблення та реалізації творчих ідей. У зв'язку з цим особливості побудови змісту та методів навчання на кожному щаблі освіти повинні бути спрямовані на те, щоб висока дослідницька активність дитини, що виявляється нею в різних формах, її підвищені пізнавальні можливості були «затребувані» в ході навчання.

- Творче, або дослідницьке, навчання в школі, особливо в початкових класах, – найбільш природна і продуктивна форма навчання для дітей. Адже воно засноване на самостійному набутті дитиною знань про навколишній світ, невинному прирощуванні нею обсягу інформації, що має велике значення для здійснення успішної креативної діяльності.

- Найбільш виразним проявом дослідницької активності є експериментування як діяльність, спрямована на самостійне пізнання та дослідження об'єктів навколишнього світу. Вона створює підґрунтя для того, аби психічний розвиток дитини відбувався як процес саморозвитку.

В перспективі наукових пошуків – подальше вивчення ролі практичних знань і вмінь у розвитку мислення дитини та її креативності.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ : Радянська школа, 1979. С. 19–32.
2. Piaget J. The Psychology of the Child. Routledge & Kegan Paul, 1971. 179 P.
3. Cantril, A. H. Ed. Psychology, humanism, and scientific inquiry: The selected essays of Hadley Cantril. New Brunswick, N.J.: Transaction Books, 1988. 250 P.
4. Scribner S. Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), Practical intelligence (pp. 13-30). Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА В СТАНОВЛЕННІ ПРЕДМЕТНО-ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Шатирко Лариса Олексіївна

ORCID ID: 0000-0002-1953-0656

Криза методології психологічної науки в нових умовах соціальних перетворень є однією з найактуальніших проблем сучасної психології. Потреба розробки нових методологічних підходів зумовлена швидкими суспільними змінами, що вимагають критичного осмислення, перегляду традиційних теоретичних матриць та методів психологічного дослідження.

Зміна соціального контексту, боротьба за ідентичність, цивілізаційний вибір, традиції, цінності, орієнтири, смисли, підвищена нестабільність і невизначеність сучасного світу викликає нові типи психологічних проблем, які складно вивчати за допомогою традиційних методів, в рамках традиційних парадигм. Обмеженість класичних методів проявляється в недостатній ефективності для вивчення різнопланових, динамічних процесів, психологічних явищ що відбуваються в складних соціальних умовах, в різних культурних контекстах. Виникає потреба в міждисциплінарному підході, в розробці нових форм експериментальних даних і методологій їх аналізу, подальшому впровадженні об'єктивних методів вимірювання, оформленні психолого-педагогічного експерименту, як системи нормативів для перевірки психологічних гіпотез і як предметної діяльності дослідника із різноманітними способами оцінки і планування експериментального дослідження. Нові методологічні виклики, пов'язані з достовірністю отриманих даних та їх інтерпретацією, етичним аспектам досліджень, забезпеченням культурної релевантності досліджень, стандартами проведення досліджень та інтерпретації їх результатів. В сучасних умовах кардинальних соціальних трансформацій психологічна наука має справу з необхідністю переглянути свої методологічні підходи для підтримки актуальності та ефективності дослідження складних і динамічних психологічних процесів, забезпечення соціальної значущості психологічних досліджень, сприяння вирішенню актуальних проблем освітнього простору, активного поширення знань і рекомендацій для практичної діяльності у сфері охорони психічного здоров'я, освіти.

Могутнім джерелом методологічних орієнтирів становлення предметно-проблемного поля психології навчання є скарбниця ідей Г.С. Костюка в царині психологічного вивчення закономірностей розвитку особистості в учінні [1; 2; 3; 8].

Теоретичні настанови побудовані на глибокому філософському осмисленні проблеми співвідношення закономірностей навчання та розвитку

сприяли концептуальній визначеності і методологічній послідовності, розширенню предметних і методологічних меж психології навчання. Видатним українським психологом запропоновано, обґрунтовано, феноменологічно наповнено цілий ряд психологічних конструктів, які реально наблизили психологію навчання до справжнього природничо-наукового статусу.

Закладені в науковій школі Г.С. Костюка основи диференційованого концептуального й термінологічного підходу до вирішення проблем педагогічної психології, розробки теорії навчання та психічного розвитку особистості, спрямованість теоретичних ідей Г.С. Костюка [1; 2; 4; 6]. на побудову освітнього простору на основі якісно відмінної психологічної парадигми, зорієнтованої на вихід за межі трактування психічного, через відображення об'єктивної реальності в напрямку розуміння психіки, як самодостатньої системи розгортання буття людини в часі та просторі, створюють психологічні підґрунтя організації особистісно значущого навчання, набування смислів як елементів особистісного досвіду. Важливою передумовою успішності освіти для особистості і для суспільства стає сформованість суспільної думки на користь освітнього простору, як запоруки особистісного зростання. В означеній парадигмі головним результатом учіння стає зміна системи життєвих цінностей, особистісної і соціальної позиції, провідних мотивів суб'єкта учіння, кардинальні зміни особистості в цілому [2; 4; 8; 11; 14].

Для розуміння актуальної ситуації предметного поля психології навчання і напрямків подальшого руху, вирішення завдання побудови наукових концепцій з високим пояснювальним потенціалом, адекватних актуальним завданням розвитку суспільства, надзвичайно важливим є відтворення внутрішньої логіки розвитку, прирощення, трансформації цієї сфери знання, визначення основних детермінант розвитку в якості окремої наукової галузі.

Чільне місце в системі основних методологічних положень авторської концепції психічного розвитку Г.С. Костюка (Г.О. Балл, 1999) надавалось теоретичним питанням, в якості основи продуктивного наукового пошуку, консолідуючій силі, що забезпечує збереження ідентичності психології, положення, що психіка не є умовою життя людини, психіка це і є життя.

Окреслені в працях Г.С. Костюка [2; 4; 8; 11; 13] координати розбудови предметно-проблемного поля в освітньому просторі дозволяють виокремити актуальні проблеми експериментальних досліджень в контексті сучасної пізнавальної ситуації, визначити методологічні підґрунтя вивчення психічних явищ в умовах війни, відповідно врахувати радикальні зміни предмета психологічних досліджень під впливом факторів війни, які визначають напрями розвитку сучасної психолого-педагогічної науки та потребують інноваційних підходів у дослідженнях і практичному застосуванні. Соціальні збурення початку ХХІ століття підкреслюють необхідність посиленої уваги до психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Втрата близьких є одним з найважчих випробувань, які можуть значно вплинути на психологічний стан, поведінку і успішність учнів. Тому важливо забезпечити комплексний підхід до підтримки учасників освітнього простору, включаючи соціальну, психологічну та освітню допомогу, яка, в свою чергу, має спиратись на нові підходи та стратегії поглибленого психологічного емпіричного вивчення реальності, психологічне експериментування. В даному контексті актуалізується проблеми нормативів експериментування, легітимності наукового результату психологічних експериментальних досліджень в освітньому просторі, правил та регуляторів, які надають практичну цінність експериментальній діяльності, сприяють її успішності, захищають інтереси учасників експерименту і самого дослідника.

Під керівництвом Г.С. Костюка [2; 4; 7; 9; 12] закладено основи експериментального вивчення проблем психології навчання, становлення експериментального методу української педагогічної психології, як одного з провідних рушійних чинників формування предметного поля психології

навчання і становлення педагогічної психології в якості самостійного наукового напрямку психологічної науки, що постулює вирішальне значення впровадження психологічних знань в практику шкільного навчання. Розуміння формувального експерименту, як одного із методів дослідження психіки дитини в реальному навчальному процесі потребує не механістичного застосування методів емпіричного вивчення, привнесених із загальної психології і покладених на ґрунт педагогічної психології, а теоретично обґрунтованого наукового дослідження з застосуванням експериментального методу, побудови власних теоретично обґрунтованих психологічних досліджень в галузі педагогічної психології [2, 4, 5], оскільки ефективне використання психологічних знань в освітньому просторі можливе лише у формі спеціально організованого експериментального навчання, що має відповідати вимогам наукового дослідження, на відміну від окремих дослідницьких проектів незалежних від завдань навчання [6].

Професійне психологічне мислення, притаманне школі Г.С. Костюка, розуміння завдань експериментального процесу в системі способів пізнання психологічної реальності, дозволяє окреслити положення концепції особистісного розвитку людини відповідно до нових історичних обставин, які вимагають розвитку творчих здібностей у вирішенні проблем, ініціативи, високого інтелекту, широкого світоглядного обрію, сформулювати шляхи та методи особистісного зростання, розвитку, самовдосконалення. Система освіти, що відповідає таким теоретичним уявленням, не ставить за мету надання інформації про ідеальну модель устрою світу, а спрямована на допомогу людині в побудові власного життєвого шляху в умовах непевного, непередбачуваного світу, в умовах, коли людина не завжди може впливати на нього. Отже, важливим є навчити молоду людину жити в такому світі, яким він може скластися на його життєвому шляху. Для індивідуального поступу людини в сучасному освітньому просторі надзвичайно важливими є риси особистості, що забезпечують вихід за межі наявної ситуації, забезпечують подолання зовнішнього тиску і самостійний вибір шляху серед наявного

простору або побудову нового освітнього простору на основі власних внутрішніх критеріїв, на основі власних смислів. Г.С. Костюк зазначав, що справжнє мистецтво виховання виявляється там, де воно спирається на прояв саморуху, ініціативності, самостійності, творчої активності [2; 7; 11]. Ідея самопізнання, відображаючи тенденції мінливого світу, здатна забезпечити готовність людини до безперервної освіти.

Під керівництвом Г.С. Костюка переосмислено роль природничо-наукового методу в становленні психологічної науки, структурувано уявлення і переглянуто пріоритети з сучасних наукознавчих позицій в співвідношенні предмету й методу психології [2], окреслено провідні методологічні настанови:

- розуміння сутності, рушійних сил психічного розвитку, який відбувається через учіння, навчання та завдяки йому. Навчальна діяльність виступає при цьому як форма прояву розвитку дитини і як основний фактор. Поза навчанням і без нього немає психічного розвитку [1; 2].

- експериментування є одним із елементів наукового мислення, існує в контексті наукового мислення; експериментування є способом умовиводів, розмірковування, тлумачення емпіричних даних, обговорення, інтерпретації, пошуку пояснення, аргументованого відхилення конкуруючих гіпотез, розуміння експериментального методу, як певної логіки розмірковування дослідника. У вивченні феноменів освітнього простору дослідницькій підхід ґрунтується на розумінні того, що значна частина цих феноменів не може спостерігатись дослідником безпосередньо і потребує інтерпретації, розуміння. Експеримент потрактовується, як спосіб наукового мислення в загальній теоретичній системі.

- суб'єктний підхід у визначенні рушійних сил розвитку; основною парадигмою декларується і відстоюється, реалізується на рівні психологічного дослідження ідея активності суб'єкта (феноменологія: самокерування, самовиховання, самопізнання, самосвідомість, самостійність, самооцінка, рефлексія) [1; 2]. Відповідно цій парадигмі "Виховання успішно

веде розвиток особистості до поставленої мети, якщо робить вихованця активним учасником процесу її досягнення” [1; 2; 7]. Значна увага приділялась в школі Г.С. Костюка питанням легітимності, етичним аспектам здійснення експериментальної діяльності, зокрема питанням суб’єктивності дослідника. Наполегливий тиск так званої об’єктивної психології у напрямку мінімізації суб’єктивності дослідника критично заперечувався необхідністю рефлексивного осмислення дослідником діяльності експериментування, безпосередньої участі дослідника в живому процесі організації навчального процесу. Тим самим, суб’єктивність дослідника допускалась і легалізувалась. Безпосередня участь дослідника-експериментатора в навчальному процесі засобами слова й дії задає спектр різноманітних смислів, які конструюють поле комунікації.

Аналіз психічних явищ крізь призму активності рушійних сил розвитку особистості відображає магістральну історичну тенденцію психологічної науки вивчення людини незалежної, із власними цілями та смислами. Українська психологія має вагому традицію цілісного осмислення особистісних характеристик, відповідальних за стійкість людини в життєвих обставинах, спротив несприятливим обставинам, за вміння робити власний відповідальний вибір і його дотримуватись, незалежно від негативних впливів випрацьовувати власні стратегії подолання. Знаходимо вагомий перелік цих характеристик і спроби їх глибокого філософського й психологічного осмислення в працях представників школи Києво-Могилянської академії в XVIII ст. Ґрунтовно розглядається «Твердість духу в небезпеках, сила духу, упевненість, терпеливість і стійкість» Сильвестром Кулябкою [10]. Потужним продуктивним наробком в контексті означеної проблематики залишається концепція розвивального навчання, експериментально-генетична стратегія, підґрунтя якої були закладені Г.С. Костюком, й отримали подальшу експериментальну розробку в дослідженнях, під керівництвом С.Д. Максименка [8; 9; 11]. Експериментальне конструювання процесу психічного розвитку, експериментальне його моделювання, дозволяє віддиференціювати

психологічний механізм переходу з однієї стадії розвитку на іншу, не обмежуючись констатацією наявного рівня. Основний результат діяльності учіння полягає в розвитку дитини як особистості. Загально методологічну орієнтацію розвивального навчання можна сформулювати як створення умов для самореалізації дитини, становлення її як індивідуальності, як організацію умов для розвитку дитини. Дослідження, здійснені в контексті стратегії активного формування діяльності учіння, суттєво змінили уявлення про механізми присвоєння дитиною предметної діяльності. Найбільш вагомим здобутком є всебічне теоретичне та експериментальне обґрунтування основних принципів формування — важливості активної дії суб'єкта щодо змісту, який має бути засвоєним, та вирішальне значення взаємодії дитини з іншими учнями. Чинниками становлення учня як суб'єкта діяльності виступають як суб'єктна, так і об'єктна організація діяльності учіння в їх складному взаємозв'язку. При цьому, Г.С. Костюк підкреслював [2; 7], що загальні закономірності вікового розвитку особистості знаходять свою конкретизацію в його індивідуальних особливостях; стратегічний напрямок психологічного осмислення цієї проблеми набуває особливого значення в реаліях сучасних психологічних характеристик світового освітнього простору, з його особливою увагою до фундаментальних психологічних основ безперервної освіти. Відтак, Г.С. Костюк скеровував психологічний пошук продуктивних шляхів дослідження особливостей індивідуальних траєкторій самоосвіти і саморозвитку людини у напрямку вивчення індивідуальних особливостей діяльності, формування особливостей індивідуального стилю учіння, індивідуальних умінь вчитись, як основи суб'єктного учіння, авторської присутності в учінні, розбудови індивідуального освітнього простору. Загальносвітова тенденція цінності безперервної освіти, навчання впродовж життя («long-life learning») розширила й перевизначила проблемне поле психологічних досліджень індивідуальних особливостей учіння в напрямку цілісних змін усього життя особистостей, включених в систему освіти. Уявлення сучасної освітньої парадигми не обмежуються формуванням

компетенцій, трансляцією знань, розвитком пізнавальних здібностей а орієнтуються, передусім, на розвиток людини в цілісності її індивідуальних проявів, на усвідомлення людиною меж власної суб'єктності, формування здатності активно перетворювати власну життєдіяльність в освітньому просторі.

Дослідницький пошук в психологічному осмисленні сучасного актуального для України освітнього простору впевнено може спиратись на могутній потенціал ідей Г.С. Костюка у визначенні психологічних ресурсів розвитку особистості в мінливому невизначеному середовищі, в якому надситуативна активність учасників допомагає зменшити стресогенність, негативне навантаження невизначеності та віднайти конструктивні шляхи подолання, самостійного прийняття рішення в нестандартних, невизначених ситуаціях, допомагає конструювати смислову картину світу, будувати індивідуальну освітню траєкторію.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Григорій Костюк – видатний психолог України (до 100-річчя від дня народження). *Освіта і управління*. 1999. №13. С. 218-224.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко; упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.О. Губко, О.В. Проскура. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Костюк Г. С. Провідні ідеї радянської психології. Київ: Радянська школа, 1967. № 11. С. 22–32
4. Костюк Г. С. Психологічні дослідження в дев'ятій п'ятирічці. Київ: Радянська школа, 1976. № 2. С. 61–71.
5. Костюк Г. С. Психологічні питання поліпшення якості уроку. *Психологічні умови поліпшення якості уроку*: зб. статей / за ред. Г.С. Костюка, І.О. Синиці. Київ: Радянська школа, 1959. С. 3–17.
6. Костюк Г. С. Про стан науково-дослідної роботи в галузі психології. *Наукові записки НДІ психології УРСР* / за ред. Г.С. Костюка. Київ: Радянська школа, 1959. Т. 11. С. 5–12.
7. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. Київ: Радянська школа, 1979. С. 19–32.

8. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: наукова монографія. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
9. Максименко С.Д. Теорія практика психолого-педагогічного дослідження. Київ: НДП, 1990. 240с.
10. Пам'ятники братських шкіл на Україні. Кінець XVI — початок XVII ст. : тексти і дослідження / ред. В.І. Шинкарук. Київ: Наук. думка, 1988. 568 с.
11. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння / за ред. С.Д. Максименка; АПН України. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 1996. 231 с.
12. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі / за ред. С.Д. Максименка. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.
13. Психологічні чинники розвиваючого навчання в різних освітніх системах: навч. посібник (для практичних психологів / за заг. ред. С.Д. Максименка. Київ: ЗАВТ «НЕВТЕС», 2000. 272 с.
14. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів в 4-8 класах. Київ: Радянська школа, 1974. 207 с.
15. Синиця І.О. Психологія писемної мови. Київ: Радянська школа, 1965. 315 с.

ПСИХОЛОГО-ФІЛОСОФСЬКИ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ І ТЕОРІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРАЦЯХ Г.С.КОСТЮКА

Шевцов Андрій Гаррієвич

ORCID ID: 0000-0002-7307-7768

Актуальність. У новітні часи широкомасштабного застосування систем штучного інтелекту (СШІ) у різних галузях науки, освіти, медицини, бізнесу, промисловості тощо вельми важливого значення набувають футурологічні питання щодо майбутнього розвитку «розумних машин», набуття ними особистісного статусу та свідомості. Тут дискутують між собою наукові школи позитивного погляду на появу штучного суб'єкта цивілізації як помічника людини та наукові групи алармістського штибу з позицією катастрофічної загрози людству після здобуття «штучним інтелектом» (ШІ) суб'єктності.

Тож критично важливим для подібної прогностичної діяльності є дослідження епістемологічних і теоретико-методологічних питань ІІІ як наукової сфери в її прикладному значенні.

Особливо це стосується понятійно-термінологічного поля цієї науки. Йдеться перш за все про розуміння та застосування фахівцями у своїй аналітико-синтетичній професійній діяльності таких понять як «штучний інтелект», «штучна свідомість», «штучна особистість», «суб'єктність» та «свобода волі» (у контексті кіберпсихології), а також понятійні конструкти із сфери математичного моделювання природного інтелекту та свідомості й інші поняття, які в цій ділянці науки не є однозначно розтлумаченими та усталеними, проте активно дискутуються як практиками, так і теоретиками у сфері розробки СШІ. Примітно, що ці питання також дуже турбують як пересічних, так професіональних користувачів СШІ, які застосовують останніх як віртуальних асистентів у своїх сферах діяльності та іноді сприймають сучасні СШІ як такі, що мають ознаки «особистості». При цьому вони вірогідніше всього мають базову освіту не в галузі ІТ, психології та філософії, а відповідно до сфери своєї основної професійної діяльності. Отже потребують певних роз'яснень та специфічних знань з теоретико-методологічних питань побудови та функціонування СШІ.

У той же час подібні методологічні питання щодо визначення традиційних понять психології (свідомість, особистість, суб'єктність, інтелект, мотивація) насправді фундаментально дискутуються з тих часів, коли психологія як наука була часткою філософського знання. І хоча з моменту відокремлення психології як експериментальної науки від філософії зазначені питання перейшли в більш практичне поле, тим не менш їх сучасний онтологічний аспект знов повертає нас у сферу не тільки теоретичної психології, але й філософії.

При цьому доречним у сучасних дослідженнях ІІІ наведення певних ремінісценції із робіт наших вітчизняних психологів-класиків, зокрема праць

Костюка Г.С. і його теорії особистості, зокрема в реконструкції Рибалки В.В [3].

Мета статті - обґрунтувати підходи до певних методологічних психолого-філософських питань сфері ІІІ у площині наукового спадку Костюка Г.С.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо декілька методологічних питань, що активно дискутуються у зв'язку зі створенням та функціонуванням СІІІ в нашій цивілізації. Перш за все триває жвава дискусія, коли йдеться про футуристичний прогноз розвитку у майбутньому так званого «сильного» (універсального) ІІІ такого рівня, що це передбачає набуття СІІІ здатності мислити і усвідомлювати себе як окрему особистість (зокрема, розуміти та усвідомлювати власні думки, «внутрішній світ» тощо). Тоді вірогідно, що «розумовий процес» машини буде подібний до людського і навіть його набагато перевищувати за потужністю, враховуючі майже необмежені ресурси пам'яті та швидкість роботи з інформацією. Це дає підстави певних алармістських позицій у суспільстві, що може суттєво уповільнити подальший прогрес у сфері удосконалення ІІІ, аж до призупинення або навіть заборони «сильного ІІІ» на законодавчому рівні.

Примітно, що «слабкого» (так званого, прикладного або вузького) ІІІ ми не «боїмося», адже він як звичайна технічна утиліта призначений для вирішення певної конкретної інтелектуальної задачі або їх невеликої множини (наприклад, системи для гри в шахи, керування транспортом, розпізнавання образів, перекладу, фінансової аналітики тощо). Для таких СІІІ не передбачаються наявність у комп'ютера справжньої свідомості. Власно з такими алгоритмами наразі ми на практиці і маємо справу, тобто із наявністю тільки «слабкої» форми ІІІ. (Поки що...!).

«Штучна особистість»

Звертаючись до праці Костюка Г.С. «Проблема особистості у філософському та психологічному аспектах» читаємо таке: «Індивід є особистістю, оскільки він усвідомлює навколишнє буття і себе самого, свої

відносини до нього, свої функції та обов'язки, тобто оскільки йому притаманне свідомість та самосвідомість» [2, С.81]. Отже без свідомості не має особистості!

«Штучна свідомість»

Насправді питання про наявність свідомості у мислячого суб'єкта є базовим, онтологічним, а тому в значній мірі філософським. Тому й зрозуміло, що в епоху жорсткого панування в СРСР діалектичного матеріалізму психологи більше приділяли уваги питанням особистості, ніж свідомості. Адже стояло політичне питання виховання особистості нової людини «гомосовєтікус», а поняття свідомості людини в основному зводилися до соціалістичної, комуністичної, правової тощо самосвідомості. З несвідомим ситуація була ще гірша: «Проблема усвідомлюваного та неусвідомлюваного ... довгий час була майже повністю знята, віддана по суті на відкуп психоаналітикам» – пише Костюк Г.С. [2, С.82].

До цих пір наявні СШІ побудовані за концепцією математика Алана Тьюрінга, який запропонував у 1936 році певний математичний об'єкт для формального уточнення інтуїтивного поняття алгоритму, яке згодом назвали «машина Тьюрінга».

Машина Тьюрінга є абстрактною моделлю обчислень, яка працює за чітко визначеними правилами (алгоритмами). У класичному розумінні вона просто оперує символами відповідно до певної програми, що не передбачає необхідність мати внутрішній досвід (*qualia*) або суб'єктивне усвідомлення своєї діяльності.

Лауреат Нобелівської премії Роджер Пенроуз у своїх всесвітньо відомих роботах кінця минулого століття до проблеми наявності у СШІ свідомості застосував теорему Геделя про неповноту, яка наголошує на принципових обмеженнях формальної арифметики і демонструє, що існують математичні істини, які неможливо довести жодним набором формальних правил [7].

Свідомість принципово не є обчислювальною, тож він вважає (що співпадає і з нашою думкою), що СШІ, як машина Тьюрінга, ніколи не може

набути свідомість і дістати справжнього інтелекту, подібного до природного. Пенроуз пише про «фізику» свідомості, яка є незчисленною та існує в реальності, подібної до квантової реальності. На відміну від класичної реальності, яку ми можемо безпосередньо сприймати та з якою взаємодіяти. Отже, це означає, що свідомість перевершує «обчислення», оскільки вона передбачає розуміння причин, що лежать в основі формальних правил, а не просто їх дотримання.

Справедливості раді треба також зауважити, що ідею про те, що свідомість не можна звести до алгоритмів, вперше висунув філософ Джон Лукас з Оксфордського університету, який також ґрунтуючись на теоремі Геделя про неповноту стверджував, що машина не може бути повною та адекватною моделлю людського розуму [6]. Отже і Лукас, і Пенроуз з точки зору математичної логіки спростовували міф про те, що СШІ дістане свідомість.

Важливо тут також згадати резонансні дослідження філософа нового часу Девіда Чалмерза, який також вважає, що свідомість насправді є чимось більшим, ніж просто обчислювальний процес [4]. Його праці мають дійсно революційне значення, адже на початку ХХІ століття, важко знайти фундаментальну публікацію про свідомість, в якій не згадувалося б доробок цього автора.

Фактично його теорія свідомості знаходиться в контраверсійній парадигми філософського дуалізму (Теза, згідно з якою Всесвіт складається як з матеріальних субстанцій, так і ментальних). Проте сам Чалмерз називає свій підхід «натуралістичним дуалізмом», адже він виступає проти спрощеного погляду на свідомість з точки зору фізикалістського редукціонізму, який ґрунтується на переконанні, що закони спостережуваного світу поширюються і на внутрішній ментальний світ спостерігача. Таким чином Чалмерз виключає редукцію усвідомленого мислення до функції мозку, при цьому погоджуючись із очевидним зв'язком мисленнєвих операції з біофізичними процесами, а також свідомості із фізичним світом. Проте філософ вважає походження

свідомості від останнього експериментально не доведеним, принаймні не бачить доказів існування абсолютних механізмів породження свідомості виключно фізичним світом.

Чалмерз розрізняє дві проблеми співвідношення ментального і тілесного: «легка» і «важка» проблеми свідомості. До «легких» проблем Чалмерз відносить ті, які зводяться до функціонального пояснення мислення через дослідження організації біофізичних систем і, отже, потенційно розв'язуються за допомогою методів, використовуваних в нейробіології і когнітивній науці. Розв'язання цих проблем є суто технічною задачею. Цю частину проблеми співвідношення ментального і тілесного Чалмерз відносить до нейрофізіологічних аспектів ментального.

«Важка проблема» (чи викликають обчислення переживання?) на його думку до цих пір є таємницею для сучасної науки і містить у собі питання яким чином фізична система могла б породжувати свідомий досвід? Тобто породжувати кваліа. Як сказано, він стверджує, що жоден формалізм поки не дав відповіді на останнє питання. Хоча для розв'язання «легких проблем» можна промодельовувати відповідні інтелектуальні функції формальними операціями. Але безпосередньо для свідомості, суб'єктивного досвіду та переживання функціонально-редукційна деконструкція неможлива!

Вочевидь такий підхід за наявною технологією алгоритмізації несумісний із прогнозами набуття свідомості (в людському її розумінні?!) машиною.

Кваліа та «штучна особистість»

Припустимо, що ми навчили СШІ як істоту, яка поводить себе подібно до звичайної людини. Проте в ній будуть відсутні свідомий досвід (кваліа) або властивості чуттєвого досвіду. Тобто вона ефектно проходить тест Тьюринга і повноцінно симулює природній інтелект. Чи буде вона функціонувати без «духовної» складової? Чи зможемо ми назвати її штучною особистістю? Чи ця механічна істота залишиться в реальності «філософським зомбі» (Philosophical zombie) або «біхевіоральним зомбі» (Behavioral zombie), що поведінкою не

відрізняється від звичайної людини і все ж не має ніякого свідомого досвіду, кваліа, а значить – свідомості. Чалмерз стверджує, що оскільки існування «зомбі» можливо, то поняття кваліа і здатність усвідомлювати відчуття досі не отримали повного пояснення з точки зору властивостей фізичного світу.

Можна поставити питання таким чином. Якщо ми дамо якимось способом машині чуттєвий досвід чи з'явитися у неї кваліа, внутрішній досвід, що і буде складати свідомість?

Така технологія може бути виправдана, адже Дональд Девід Гоффман (американський когнітивний психолог, професор Каліфорнійського університету) у своїх книгах писав як згортається і трансформується зовнішня інформація для нашої свідомості, зокрема в книзі «Як відчуття брешуть нам» [5]. Він вважає, що фактично наш мозок транслює нашій свідомості не реальний обсяг інформації про зовнішній світ, а перетворену інформацію таким чином, щоб ми могли з нею оперативно і коректно працювати заради еволюції.

Тобто у роботах Гоффмана розгорнута популярна у когнітивістиці та нейропсихології гіпотеза про те, що мозок годує нашу свідомість викривленою інформацією про реальність з метою адаптації та оптимізації нашої діяльності заради нашого виживання (Цей підхід отримав назву «усвідомлений реалізм» – Conscious Realism). Тобто наш мозок для розвитку властивості ефективного прийняття рішень використовує адаптовану (згорнуту) інформацію, отриману через органи відчуття, і трансформує її під задачі біологічної еволюції людини. Адже, якщо б мозок давав би свідомості (а непевно і підсвідомості) повну і детальну інформацію про реальність – людина не змогла б оперативно приймати рішення щодо своєї діяльності з необхідною для виживання швидкістю та ефективністю.

При цьому Гоффман йде далі і зазначає, що загальноприйнята думка, за якою активність мозку викликає свідомий досвід, до цих пір нерозв'язна, з точки зору доведених наукових аргументів. Тому він досить контраверсійно пропонує вирішити нерозв'язану проблему свідомості через перегортання

піраміди реальність-відчуття-мозок-свідомість, прийнявши зворотну гіпотезу, за якою свідомість викликає активність мозку і, по суті, «створює» всі об'єкти та властивості фізичного світу в інтрапсихічній парадигмі.

Отже згідно з Гоффманом, еволюція не вимагає точного відображення реальності; вона потребує лише адаптивного, корисного для виживання сприйняття. Реальність, яку ми бачимо, є зручною «іконкою» (як на робочому столі комп'ютера), яка приховує реальну, більш складну сутність.

Тож яка різниця в ситуаціях, якщо ми так само можемо годувати машину «жуйкою» із спеціально оброблено інформації або вона б отримала свій власний чуттєвий досвід (кваліа)? Отже у неї могла б з'явитися свідомість?

На цьому пункті ми знов звертаємось до праць Костюка Г.С.

«Розуміння»

В праці «Щодо психології розуміння» Костюк Г.С. пов'язує свідомість з розумінням усього того, на що вона та пізнавальні процеси спрямовані: різних явищ природи, суспільного життя та внутрішнього світу самої людини тощо [1].

У дослідженнях Костюка Г.С. розуміння постає як структурований процес, який можна описати такими дескрипторами (у реконструкції Рибалки В.В. [3]): а) потреби та мотиви розуміння; б) ознайомлення з фактами, відображення, усвідомлення об'єктивного змісту, складних зв'язків в об'єктах розуміння; в) цілеспрямованість, тобто спеціальні питання, цілі, завдання розуміння; г) пошук засобів розуміння, продуктивна, результативна сторона цього процесу; д) емоційний аспект процесу розуміння.

Всі ці аспекти можна успішно проаналізувати у площині «діяльності» СШ, зокрема й ті, що можна ефективно запрограмувати, наприклад: цілеспрямованість, завдання, цілі. Проте академік Костюк Г.С. у декількох своїх працях наголошує, що руховою силою процесів пізнання є мотивація. Напрошується питання – де знайти в програмному коді машини мотивацію? Хіба можна назвати справжньою мотивацією алгоритмізовану потребу

виконати завдання, що поставила СШІ людина? Проблеми також виникають під час алгоритмізації емоційного аспекту процесу розуміння.

Щодо можливості «розуміння» машиною свого функціонування та буття у цілому, то відповіддю певним наведеним вище аспектам є уявний експеримент під назвою «китайська кімната», який запропонував американський філософ Джон Сьорл. Він використовується в літературі як аргумент, згідно з яким навіть складна формальна система, що маніпулює символами, може не володіти розумінням або свідомістю. Уявімо в кімнаті людину, яка не знає китайської мови, але отримує китайські символи та видає відповідь за певними правилами (алгоритмом), не розуміючи значення жодного із ієрогліфів. У підсумку експерименту ми можемо зробити помилковий висновок, що людина володіє китайською через те, що вірно реагує на наданий текст і вирішує завдання. Сьорл порівнює таку ситуацію з роботою комп'ютера, який, незважаючи на правильний результат завдань, не усвідомлює смислу та значення своїх дій, не мислить у цілому і не усвідомлює себе: машини обробляють інформацію, але не розуміють її [8].

Висновки. В даному матеріалі ми проаналізували деякі праці філософів з точки критиків існування «штучної свідомості». Звичайно в літературі можна знайти також і безліч прихильників позитивного прогнозу щодо перебігу подій у кіберпсихології таким чином, що майбутні штучні інтелектуальні системи стануть настільки складними, що питання свідомості може отримати нову інтерпретацію. Проте наведений вище аналіз ситуації у сфері ШІ свідчить, що алармістські побоювання з приводу «війни мислячих машин з людством» наразі розбиваються о скелю потужного наукового спадку академіка Костюка Г.С.

Перспективи подальших наукових пошуків. У подальшому як теоретичний, так і прикладний аспект можуть мати дослідження зазначених питань щодо перспектив розвитку «штучної особистості» з точки зору методологічного доробку інших видатних класиків вітчизняної психологічної науки.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. О психологии понимания. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
2. Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1988. 304 с., С.81.
3. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.
4. Chalmers D. (1996). *The conscious mind: in search of fundamental theory*. N.Y.: Oxford University Press.
5. Hoffman, D.D. Sensory Experiences as Cryptic Symbols of a Multimodal User Interface. *Act Nerv Super* 52, 95–104 (2010). <https://doi.org/10.1007/BF03379572>, accepted 02 July 2010, published 21 February 2017; Hoffman, D. (2019). *The Case Against Reality: Why Evolution Hid the Truth from Our Eyes*. WW Norton & Company.
6. Lucas, J. R. (1961). "Minds, Machines and Gödel". *Philosophy*, vol. 36, pp. 112–127.
7. Penrose, R. (1994). *Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness*. Oxford University Press, New York.
8. Searle J. (1980). *Minds, brains, and programs*. *The behavioral and brain sciences*, vol. 3, pp. 417–45724.

СЕКЦІЯ 2

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

ПОЗИТИВНИЙ ОБРАЗ-Я ДОШКІЛЬНИКА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Байер Ольга Миколаївна

ORCID ID 0000-0003-2079-2538

Актуальність проблеми самодетермінації особистості в цілому, а також розвиток стійкості і саморегуляції набуває особливої значущості під час викликів, швидких змін, невизначеності та у ситуації кризи в суспільстві.

Напрями досліджень Г.С. Костюка [2] та його послідовників серед яких продовжується вивчення закономірностей психічного розвитку і характеристик чинників, етапів, процесів становлення особистості, їх детермінація і вплив активності суб'єкта та зовнішніх факторів на ці процеси – допомагають в усвідомленні особливостей розвитку особистості в сучасних умовах та пошуках механізмів позитивного впливу на здатність справлятися з життєвими труднощами, регулювати власні психічні стани.

Саморегуляція – це здатність людини керувати собою на основі сприймання і усвідомлення актів своєї поведінки та власних психічних процесів. Саморегуляція можлива на певному етапі розвитку самосвідомості і пов'язана із самопізнанням. Перехід до саморегуляції відбувається на основі усвідомлення дитиною своїх психічних процесів спочатку в їх зовнішніх виявах, а потім у внутрішньому плані [3].

Пріоритетні напрями освітньої діяльності закладів дошкільної освіти, визначені в законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти» [1] та чинних програмах, за якими працюють педагоги, містять завдання, що відповідають основній лінії розвитку особистості – становленню її суб'єктності і довільності. Проте аналіз результатів розвитку, навчання і виховання дітей в сучасних умовах свідчить, що питанням формування довільності й розвитку саморегуляції або не приділяється достатньої уваги, або це неможливо в умовах обмеження безпеки. Як зазначено в роботах О.Л. Кононко, С.Є. Кулачківської, С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко – ініціація розвитку довільності дитини йде ззовні, коли мета і завдання будь-якої діяльності задаються дорослими, а дитина може лише прийняти їх або не прийняти. Основним критерієм сформованості довільності є підпорядкування поведінки дитини нормам і правилам. У практиці дошкільної освіти розповсюджене розуміння довільності як самовизначення і

самопримушення, проте для формування істинної довільності поведінки в дошкільному віці необхідно розвивати такі якості, як-от: ініціативність, активність особистості, яка зініціюється самою дитиною як суб'єктом діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження, присвяченого з'ясуванню зв'язку між формуванням позитивного образу-Я дошкільника і розвитком саморегуляції.

Психічна регуляція довільної активності в українській та зарубіжній психології є активним напрямом досліджень, які розглядалися в руслі вивчення вольової сфери людини. Вивченням різних питань у галузі регуляції довільної активності переймалися такі відомі вчені, як-от: М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір Л.І. Соловійова, Л.І. Уманець, R. Assagioli, J.P. Connell, W.S. Grolnick, та ін.

У роботах науковців зазначено що: на першому році життя у дитини починають формуватися довільні рухи; з другого року життя закладаються основи регулюючої функції мови та відбувається розвиток мислення дитини, внаслідок чого поступово йде формування внутрішнього інтелектуального плану, завдяки якому дитина створює задум і план ігрових дій під час гри, підкоряється правилам; з 3-х років у дитини вперше з'являються мотиви обов'язку, розвиток яких посилюється в шкільному віці і продовжується у дорослих людей; з 4-ох років розвивається контроль за своїми діями, а порушення правил поведінки іншими – діти помічають, починаючи з 3-ох років.

На першому місці у дошкільників знаходяться ігрові мотиви, але у старшому дошкільному віці починають формуватися пізнавальні та суспільні мотиви, поступово з'являється об'єктивна самооцінка, роль якої в регуляції поведінки постійно зростає. Всі ці зміни створюють передумови для розвитку волі як феномену розвитку особистості.

Образ «Я» – це особливе психічне утворення було визначено й охарактеризовано в роботах У. Джемса, К. Роджерса, М. Бернса та Дж. Міда у

межах вивчення самосвідомості та Я-концепції людини.

Основний результат досліджень впливу образу «Я» на поведінку міститься в тому, що спроможність дитини регулювати свої психічні стани обумовлена не тільки силою зовнішніх впливів, а й сформованістю в неї цілісного уявлення про себе (свої можливості, прагнення, цінності тощо).

З метою вивчення впливу позитивного образу-Я на розвиток саморегуляції дошкільників нами було проведено дослідження, в якому здійснювалась робота з дітьми, які потребували додаткової уваги у зв'язку з особливостями розвитку: низькою самооцінкою, тривожністю, імпульсивністю. На першому етапі було зафіксовано наявний рівень розвитку компонентів саморегуляції. Потім було забезпечено комплексне застосування засобів психолого-педагогічної підтримки дітей щодо розвитку їх позитивної самооцінки, формування цілісного уявлення про себе, свої вміння, свідоме ставлення до своїх прав і обов'язків, а також необхідність позитивно сприймати себе в контексті відносин з іншими.

Також проводилась просвітницька робота з педагогами і батьками (консультації, бесіди, тренінг оволодіння техніками позитивного спілкування, лекції з питань педагогіки підтримки дитини), що дозволило мінімізувати дії дорослих, які гальмують активність дитини, особливо в організованих формах освітнього процесу і в повсякденному житті, стимулювати дії і висловлювання дорослих, які спрямовують активність дитини в оптимальне русло.

Дослідження рівня сформованості компонентів психічної саморегуляції дошкільників проводилось під час організації різних видів активності дітей старшого дошкільного віку: конструюванні, ігровій, трудовій діяльності та спілкуванні за допомогою методу організованого спостереження відповідно до спеціально розроблених схем.

Рівні сформованості компонентів психічної саморегуляції у дошкільників визначалися за допомогою розроблених нами критеріїв:

- *високий рівень сформованості* компонентів психічної саморегуляції характеризується: повним прийняттям суб'єктом мети

діяльності; самостійним доббором засобів для здійснення мети; складанням власного плану і послідовності дій; наявністю власного уявлення про критерії успішності діяльності для досягнення мети; самостійним здійсненням контролю та оцінки реального результату діяльності; умінням самостійно приймати рішення про корекцію прикінцевого результату діяльності. Коефіцієнт сформованості компонентів психічної саморегуляції становить $0,8 < K < 1$;

- *для достатнього рівня сформованості* компонентів психічної саморегуляції характерно, що діти: приймають мету діяльності частково; не завжди добирають засоби для здійснення мети; складають власний план дій, але вибудовують їх послідовність за допомогою дорослого; мають неповне уявлення про критерії успішності діяльності для досягнення мети, звертаються із запитанням до дорослих з метою уточнення; частково здійснюють оцінку та контроль реального результату; приймають рішення про корекцію прикінцевого результату діяльності після зауважень дорослого. Коефіцієнт сформованості компонентів психічної саморегуляції складає $0,6 < K < 0,8$;

- *середній рівень сформованості* компонентів психічної саморегуляції властивий дітям, які: приймають мету діяльності за допомогою дорослого; добирають засоби для здійснення мети за допомогою дорослого; план і послідовність дій окреслюють за допомогою дорослого; запитують дорослого щодо критеріїв успішності досягнення мети діяльності і привласнюють їх; здійснюють контроль та оцінку реального результату за допомогою дорослого; не завжди приймають рішення про корекцію прикінцевого результату, погоджуються здійснити корекцію після зауважень дорослого. Коефіцієнт сформованості компонентів психічної саморегуляції дорівнює $0,4 < K < 0,6$;

- *низький рівень сформованості* компонентів психічної саморегуляції притаманний дітям, які: не приймають мети діяльності; самостійно не добирають засоби для здійснення мети, іноді не приймають допомогу дорослого; не планують дії та їх послідовність і не приймають

допомогу дорослого, власні дії не відповідають меті діяльності; не мають суб'єктивних критеріїв досягнення мети і не можуть приймати їх від інших; не в змозі здійснити оцінку та контроль реального результату, навіть за допомогою дорослого; не приймають зауважень дорослого і не погоджуються на корекцію прикінцевого результату. Має місце незацікавленість ситуацією взагалі в різних видах діяльності. Коефіцієнт сформованості компонентів психічної саморегуляції становить $0,3 < K < 0,4$.

Ефективність запропонованої моделі оптимізації освітнього впливу на розвиток психічної саморегуляції старших дошкільників виявилась у процесі контрольного експерименту, результати якого відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості компонентів
структури психічної саморегуляції старших дошкільників
у взаємодії з однолітками і дорослими (у %)**

Рівні сформованості	Групи			
	ЕГ		КГ	
	конст.	контр.	конст.	контр.
високий	4	25	3	14
достатній	18	54	19	28
середній	37	17	38	26
низький	41	4	40	32

Аналіз результатів, наведених у таблиці, засвідчує ті позитивні зрушення, які відбулися на кожному з рівнів сформованості компонентів структури психічної саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими.

Отже, функціонально повноцінна структура психічної саморегуляції доволіної активності дитини залежить від якісних показників її самосвідомості, а саме від здатності: під час реалізації певної діяльності суб'єктно привласнювати мету діяльності; створювати суб'єктивну модель

значущих умов діяльності; самостійно сформулювати програму виконавських дій; визначити суб'єктивні критерії досягнення мети; суб'єктно здійснювати контроль та оцінку реальних результатів діяльності; приймати рішення щодо корекції системи саморегулювання. Функціональним центром розвитку психічної саморегуляції довірливої активності дошкільника є позитивний образ-Я у всіх його складових – когнітивному, емоційному і вольовому компонентах уявлення про себе. Цілеспрямована діяльність педагогів щодо формування позитивного образу-Я дошкільника значно підвищує рівень психічної саморегуляції дітей, навіть у дошкільників з емоційними вадами.

Перспективи подальших наукових пошуків у полягають у пошуках і реалізації дієвих інструментів допомоги дітям дошкільного віку, які перебувають у складних життєвих обставинах і стресових ситуаціях сьогодення в Україні, з метою зміцнення їх самооцінки, позитивного Я-потенціального для розвитку стійкості і довірливої активності.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Психологічний словник. Київ: Вища школа, 1982. 216 с.

ECO-ANXIETY AND PRO-ENVIRONMENTAL BEHAVIOR AS INDICATORS OF ECO-PROFILES IN UKRAINE

Baranov Vladyslav

ORCID ID 0000-0001-5185-2439

The relevance of studying ecological emotions is becoming increasingly important against the backdrop of global environmental threats that affect both physical and mental health. According to the Intergovernmental Panel on Climate Change and the World Health Organization, the global environmental crisis is one of the key challenges of the 21st century for healthcare systems [3]. Human

interventions in the environment create serious existential threats, as they can lead to a sharp depletion of natural resources and the deterioration of ecosystems. In this regard, the emotional response to these threats, in the form of eco-anxiety, is gaining increasing significance. This is particularly relevant for Ukrainians, who face multiple environmental and social challenges. For them, eco-anxiety may be especially pronounced, as they are affected not only by global climate change but also by the consequences of war in Ukraine.

However, studying eco-anxiety alone is not sufficient for developing effective environmental education strategies and actions. In this context, a comprehensive study that also includes pro-environmental behavior will allow researchers to identify different eco-profiles of Ukrainians—stable patterns of emotional experiences (eco-anxiety) and corresponding behavioral models (pro-environmental behavior), which reflect an individual's specific way of responding to environmental challenges. This will help reveal typical combinations of emotions and real actions characteristic of Ukrainians and, based on this, develop more precisely targeted programs to enhance environmental responsibility and civic engagement.

Eco-anxiety is described as a chronic state of fear or anxiety caused by the potential ecological disasters [1]. It can arise from various environmental issues such as global climate change, habitat destruction, deforestation, or pollution [3]. Eco-anxiety has various forms: it can be both an emotion and a mental state [5]. An important feature of eco-anxiety is its focus on the future [2], which allows for the exploration of its role as a potential resource for environmentally-oriented behavioral change.

Pro-environmental behavior can be defined as behavior that refers to actions taken by individuals aimed at reducing the negative environmental effects of their activities [4]. Since the emotional response to environmental threats can significantly affect individual behavior, the combination of eco-anxiety and pro-environmental behavior will help uncover the complex relationships and identify typical eco-profiles of Ukrainians.

The study involved a sample of 309 Ukrainians, aged between 17 and 75 years (median age = 32, mean = 33.4), who were selected through the snowball sampling technique. Among the participants, 66.99% were women and 33.01% were men; 60.52% were young adults (under 35 years), while 39.48% were middle-aged or older (36 years and above). The data did not follow a normal distribution (for the variables Affective Symptoms (Skewness = 1.416, Std. Error of Skewness = 0.139, Kurtosis = 1.304, Std. Error of Kurtosis = 0.276), Rumination (Skewness = 1.190, Std. Error of Skewness = 0.139, Kurtosis = 0.801, Std. Error of Kurtosis = 0.276), Behavioral Symptoms (Skewness = 1.447, Std. Error of Skewness = 0.139, Kurtosis = 1.334, Std. Error of Kurtosis = 0.276), Anxiety about Personal Impact (Skewness = 1.052, Std. Error of Skewness = 0.139, Kurtosis = 0.229, Std. Error of Kurtosis = 0.276) there was pronounced right skewness and a tendency towards a peaked distribution (except for Anxiety about Personal Impact, where it was less pronounced), which is confirmed by deviations on the Q-Q plot and right skewness on the Boxplot; for the variable behavior (Skewness = -0.360, Std. Error of Skewness = 0.139, Kurtosis = 0.036, Std. Error of Kurtosis = 0.276) there was a slight left skewness, also visible on the Q-Q plot and Boxplot, with the excess close to normal). The statistical analysis was performed using JASP 0.19.3.

Eco-anxiety was quantified using the Hogg Eco-Anxiety Scale, as developed by Hogg et al. in the Ukrainian adaptation by Kryazh I.V. and Baranova V.O. This instrument consisted of 13 items, designed to assess the constituent facets of eco-anxiety: affective symptoms (McDonald's = 0.91), rumination (McDonald's = 0.87), behavioral symptoms (McDonald's = 0.83), and anxiety about personal impact (McDonald's = 0.87). To determine ecological internality, the Screening Scale of Ecological Internality, created by Kryazh I.V. and Baeva K.O., was applied. This scale contained 6 items, evaluating overall ecological internality (McDonald's = 0.88). Pro-environmental behavior was gauged via a Ukrainian-language Pro-Environmental Behavior Scale, proposed by Kryazh I.V., which included 12 items that examined general pro-environmental behavior in daily routines (McDonald's = 0.83).

As a result of the k-means clustering analysis, 8 groups of respondents were identified, demonstrating significant differences in levels of eco-anxiety and pro-environmental behavior. The model showed a high degree of fit to the data, explaining 72.8% of the variance ($R^2 = 0.728$). However, the average silhouette value, which was 0.290, indicates a relatively moderate clustering.

The cluster sizes ranged from 11 to 95 observations, reflecting the heterogeneity of the sample. The greatest differences between clusters were found in the following indicators (average value ranges are listed): affective symptoms (from -0.608 to 2.550), rumination (from -0.678 to 2.362), behavioral symptoms (from -0.546 to 2.669), anxiety about personal impact (from -0.748 to 2.075), and pro-environmental behavior (from -1.342 to 1.073).

Based on the analysis of average values for indicators in each cluster, the following eco-profiles of respondents were identified (from lowest to highest): "Passive skeptics" (cluster 8, 61 observations, the lowest values for rumination and anxiety about personal impact, negative value for pro-environmental behavior); "Low-Anxiety with Moderate Activity" (cluster 2, 95 observations, low values for all eco-anxiety indicators, moderate positive value for pro-environmental behavior); "Indifferent skeptics" (cluster 1, 21 observations, low values for all eco-anxiety indicators, slightly negative value for pro-environmental behavior); "Anxious passives" (cluster 6, 23 observations, high values for most eco-anxiety indicators, but low activity); "Moderately Active" (cluster 5, 51 observations, moderate values for all indicators, slightly positive value for pro-environmental behavior); "Rational Environmentalists with an Emphasis on Personal Impact" (cluster 4, 19 observations, high values for anxiety about personal impact, moderate values for other eco-anxiety indicators, moderate positive value for pro-environmental behavior); "Anxious Thinkers" (cluster 3, 28 observations, high values for rumination, moderate values for other eco-anxiety indicators, positive value for pro-environmental behavior); "Anxious Activists" (cluster 7, 11 observations, the highest values for affective symptoms and behavioral symptoms, high value for pro-environmental behavior) (Table 1).

Table 1. *Cluster information*

Cluster	Size	Center AffecSympt	Center Rumination	Center BehSympt	Center AnxPersimpact	Center Behavior
1	21	0.114	-0.455	0.842	-0.178	-0.199
2	95	-0.557	-0.636	-0.607	-0.748	0.361
3	28	0.766	1.240	0.426	0.560	1.018
4	19	1.701	2.237	1.533	2.075	0.689
5	51	-0.322	0.084	-0.556	0.605	0.408
6	23	0.968	0.890	1.355	1.305	-0.526
7	11	2.550	0.855	2.669	0.212	0.136
8	61	-0.608	-0.678	-0.546	-0.712	-1.342

The data visualization using t-SNE confirmed that the clusters have some degree of separation, but there is also overlap (Figure 1).

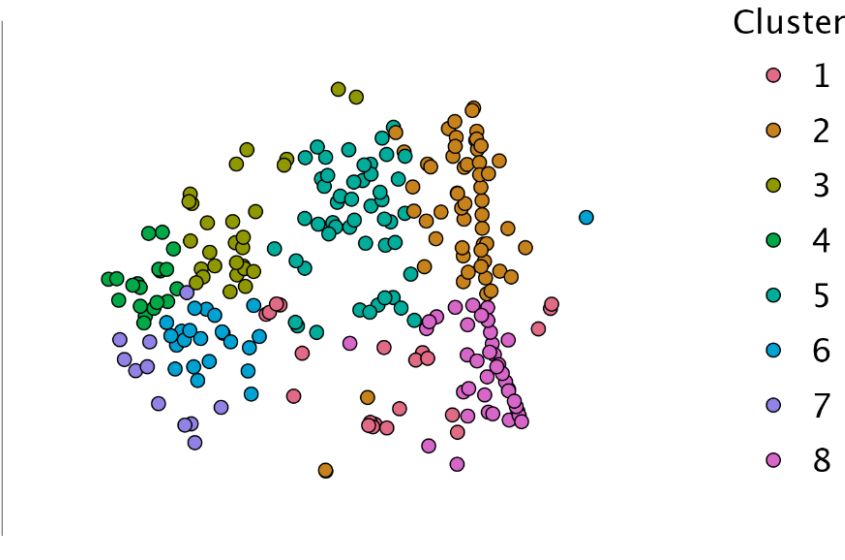
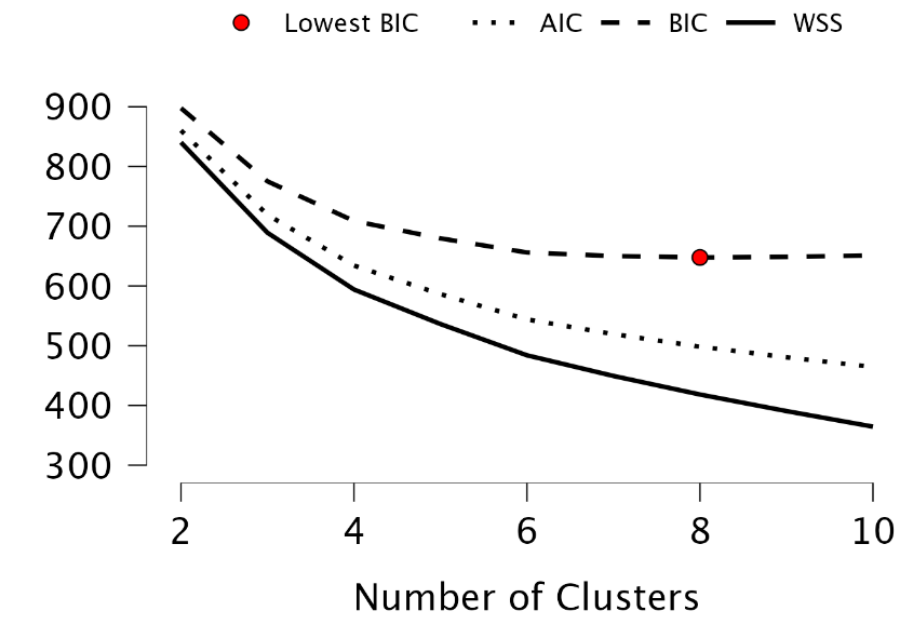


Figure 1. *t-SNE Cluster Plot*

The elbow method graph confirmed that the optimal number of clusters is around 8 (Figure 2).

Figure 2. *Elbow Method Plot*



The identified eco-profiles of Ukrainians were graphically arranged according to the increasing levels of eco-anxiety and pro-environmental behavior (Figure 3).

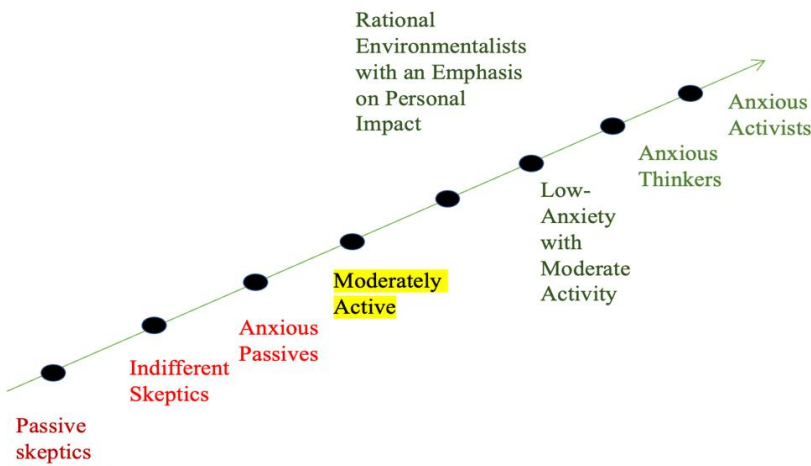


Figure 3. *Eco-profiles of Ukrainians by increasing eco-anxiety and pro-environmental behavior*

The conducted non-parametric analysis of variance using the Kruskal-Wallis test (df = 7, $p < .001$ for all variables) confirmed the presence of statistically

significant differences between the identified 8 eco-profiles of respondents across all studied indicators: affective symptoms ($H = 192.750$), rumination ($H = 222.120$), behavioral symptoms ($H = 235.586$), anxiety about personal impact ($H = 236.245$), and pro-environmental behavior ($H = 169.900$). The effect sizes (Rank ϵ^2), ranging from 0.552 to 0.767, indicate a large impact of eco-profile membership on the expression of these characteristics.

Subsequent pairwise comparisons using Dunn's post hoc tests with Holm-Bonferroni correction (Pholm) revealed specific differences between the eco-profiles. In particular:

"Passive skeptics" (cluster 8) significantly differed in low levels of affective symptoms, rumination, behavioral symptoms, and anxiety about personal impact from most other clusters, which showed higher levels of these indicators (Pholm < 0.05). Their pro-environmental behavior also significantly differed from clusters with more pronounced pro-environmental behavior.

"Low-Anxiety with Moderate Activity" (cluster 2), characterized by low values across all eco-anxiety indicators, significantly differed from clusters with higher anxiety levels (clusters 3, 4, 5, 6, 7) in affective symptoms, rumination, and behavioral symptoms (Pholm < 0.05). Differences in anxiety about personal impact and pro-environmental behavior were less consistent.

Clusters with higher levels of eco-anxiety ("Anxious passive", "Moderately Active", "Rational Environmentalists with an Emphasis on Personal Impact", "Anxious Thinkers", "Anxious Activists") demonstrated numerous statistically significant differences among themselves in various aspects of eco-anxiety and pro-environmental behavior (Pholm < 0.05), confirming the heterogeneity of this group of respondents. For example, "Anxious Activists" (cluster 7) often showed the highest levels of affective and behavioral symptoms and differed from clusters with lower levels.

Thus, the results of the cluster analysis revealed statistically significant groups of respondents that differ in combinations of eco-anxiety components and pro-environmental behavior indicators, which allows for a deeper understanding of the

psychological patterns underlying attitudes toward environmental problems and readiness for pro-environmental actions.

References

1. Clayton S., Manning C., Krygsman K., Speiser M. Mental health and our changing climate: Impacts, implications, and guidance. Washington, DC: American Psychological Association and ecoAmerica, 2017. <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf>
2. Cianconi P., Hanife B., Grillo F., Betro S., Lesmana C.B.J., Janiri L. Eco-emotions and Psychoterratic Syndromes: Reshaping Mental Health Assessment Under Climate Change. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 96(2), 2023. 211–226. <https://doi.org/10.59249/earx2427>
3. Hogg, T. L., Stanley, S. K., O'Brien, L. V., Wilson, M. S., & Watsford, C. R. The Hogg Eco-Anxiety Scale: Development and validation of a multidimensional scale. *Global Environmental Change*, 71, 2021. 102391. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102391>
4. Kollmuss, A., & Agyeman, J. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 2002. 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
5. Pihkala, P. Toward a Taxonomy of Climate Emotions. *Frontiers in climate*, 3, 2022. 22 <https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154>

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ РОЗУМОВИХ ПРОЦЕСІВ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ваганова Наталія Аркадіївна

ORCID ID: 0000-0002-3874-9370

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку та становлення творчої особистості дитини пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних засобів стимулювання творчої активності дітей, готовності до розв'язання ними творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності людини до творчої праці в різних сферах діяльності. У якості основних шляхів здійснення і оптимізації можна виділити впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі навчання, спрямованої на формування механізмів саморозвитку дитини, формування універсальних, у

тому числі творчих, здібностей та оптимізацію психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості у сучасному українському суспільстві.

Метою статті є дослідження творчих розумових процесів у дітей старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема розумового розвитку в дитячому віці привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних психологів як проблема дослідження перцептивного розвитку дітей, зокрема їх сприймання і мислення, розумової діяльності в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища сучасного світу (В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.М. Латиш, Т.О. Піроженко та ін.). За останні десятиріччя в вітчизняній психології були проведені дослідження психологічних механізмів творчого мислення й сприймання, їх взаємозв'язку з іншими психічними процесами, місця і ролі у життєдіяльності людини, а саме: вивчення сприймання в контексті теорії творчості [3], особливостей творчих розумових процесів та вікових особливостей творчого сприймання нової інформації дітьми у сучасних умовах [1].

В.О. Моляко, досліджуючи творчі перцептивні процеси та орієнтуючись на підходи Г.С. Костюка, Г.Д. Елькіна, Д.М. Узнадзе, Дж. Брунера, У. Найссера та інших визначає свою концепцію творчого сприймання, в якій наголошує, що будь-яке сприймання (предмета, об'єкта, явища, іншої людини) буде завжди творчим, оскільки воно базується на плинності як об'єктивної інформації, яка сприймається, так само й на плинності психічних процесів того, хто сприймає. Вчений визначає творче сприймання як процес миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності, в подальшому перетікаючого в процес вже уявного збереження, модифікації цього образу і включення його в систему інших образів та виокремлює два основних варіанти прояву творчого сприймання, а саме: це сприймання нового предмета, коли творчість повинна проявитись обов'язково, або ж винайдення при сприйманні чогось відомого, нових елементів, ознак та ін. [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. Сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів перцептивно-орієнтувальної діяльності, виступає в дошкільному віці одним із основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ оточуючої дійсності і з точки зору способу здійснення являє собою процес розв'язання перцептивної задачі, розв'язання якої відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання. Образ, що формується у процесі сприймання, виступає як результат здійснення суб'єктом цілеспрямованих перцептивних дій, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації і приводять до побудови образу, адекватного оточуючому світу.

Дошкільник у процесі індивідуального розвитку оволодіває перцептивними діями і сенсорними еталонами, а саме засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої навколишньої дійсності. Перцептивні дії дитини забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення, а оволодіння еталонами перебудовує самі перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Наприкінці дошкільного віку сприймання вже стає осмисленим, цілеспрямованим процесом, в якому виділяються довільні дії – спостереження, розгляд, пошук. Так, адекватність відображення дійсності в образах сприймання обов'язково припускає активність дитини в процесах чуттєвого пізнання, яка розкривається і як чисто пізнавальна, і як рухова. При такому підході сприймання виступає як «живий» творчий процес, що розгортається і збагачується у часі, і як процес постійного вичерпання все нового і нового змісту із спочатку достатньо сумарних і мало визначених образів.

Ще Г.С. Костюк зазначав, що сприймання кожної людини характеризується індивідуальною своєрідністю, яка виявляється в різній його точності, емоційності, різному співвідношенні в ньому аналізу і синтезу, образу і слова [2]. Так, для деяких характерним є цілісне, синтетичне сприймання об'єктів. В їх сприйманні переважає синтез, без докладного

виділення деталей і без всякого роздрібнення і роз'єднання. У інших же виявляється тенденція до переваги аналізу в їх сприйманні, коли кожне явище «роздрібнюється». Тут виявляється різне співвідношення двох сигнальних систем, характерне для специфічно людських типів вищої нервової діяльності, художнього і мисленнєвого типу.

Як вже зазначалось вище, будь-яке «складне» сприймання є розв'язанням певної перцептивної задачі, яке виходить з тих або інших чуттєвих даних, з тим щоб розтлумачити їх. За способом розв'язання задачі пізнання діляться на два види: 1) ті, що вирішуються за допомогою перевірки, виділення ознак і процес сприймання відбувається суцесивно, розгорнено в часі; 2) і задачі, що вирішуються шляхом порівняння з деяким еталоном і процес сприймання відбувається симультанно, майже миттєво, що визначається характеристиками еталону. При суцесивному способі пізнання проводиться поелементне обстеження об'єкту, поступове виявлення пізнавальних ознак, що характерно саме для дітей дошкільного віку.

У процесі сприймання дитина-дошкільник вирішує різні задачі пізнавання предметів і явищ. Сама елементарна форма пізнавання це більш менш автоматичне пізнавання у дії, яка виявляється у вигляді адекватної реакції на звичний подразник. Наступним ступенем є пізнавання, яке пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення нового предмету з раніше сприйнятим. Нарешті, вищим ступенем пізнавання є ототожнення нового предмету з предметом, сприйнятим раніше. Останній ступінь процесу пізнавання зазвичай називається пізнанням.

Досліджуючи перцептивні процеси у дошкільному віці, зокрема загальні особливості сприймання дошкільниками художніх інформаційних структур, що подаються у різних формах та за різним обсягом, ми повинні були звернути особливу увагу на перебіг цього процесу у первинній фазі сприймання і впізнавання відомого, первинній інтерпретації, коли в процес активного сприймання включається пам'ять, яка стає як би продовженням і розвитком сприймання. В основному, це пізнавання, хоча дитина вже може і мимоволі

відтворювати побачене і почуте раніше. Наші дослідження показали, що на початку розвитку процес сприймання здійснюється на основі вказівних жестів дитини, згодом необхідність в такій опорі відпадає, її замінює слово, яким дитина констатує і закріплює результати своїх пошуків, і лише потім сприймання стає внутрішньо регульованою дією. Поступово у процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого і осмислюючого характеру і від схематичного, нечіткого і синкретичного переходить до цілісного, заснованого спочатку на зовнішньому, а потім на внутрішньому взаємозв'язку його частин і сторін.

Для дітей дошкільного віку характерна якісна своєрідність змісту сприймання, яка визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, неточністю вироблених раніше диференціювань. Уява, а в старшому дошкільному віці з'являється вже творча, виступає компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дітей. Дітям молодшого дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, нечітке та «розмите» сприймання. Взагалі, молодші дошкільники намагаються пізнати й отримати знання про властивості предметів не стільки за допомогою сприймання, скільки за допомогою безпосередніх практичних дій з цими предметами; сприймання поєднується у них з практичними діями і вони як би допомагають один одному.

У старшому дошкільному віці у дітей збагачуються і систематизуються знання про навколишню дійсність, розвивається спостережливість, поглиблюються відчуття, удосконалюються перцептивні процеси. У процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого характеру, а наприкінці дошкільного віку характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Так, дитина вже досить добре сприймає художні сюжетні картинки, наприклад, ілюстрації до казок, оповідань. Вона осмислює, хоч і фрагментарно, сюжет, розповідає про

те, що зображено на картинці, дає свої оцінки. Зорове та інші види сприймання супроводжуються у дітей вже поясненнями, оцінними думками.

У старших дошкільників виявляються тенденції до творчого сприймання, зокрема вміння здійснювати аналіз нової інформації в процесі цілеспрямованого сприймання нових об'єктів, малюнків, графічних композицій та ін., встановлювати суттєві зв'язки між структурними складовими, знаходити подібне і відмінне щодо відомого; інтерпретувати малюнки, достатньо складні за композицією, розглядати їх послідовно і детально, порівнювати, виділяти головне, істотне, надавати правильні пояснення, якщо сюжет картини не виходить за рамки їхніх знань, життєвого досвіду. У дітей з'являються стійкі переваги до конкретних творів і певних жанрів, виразно виявляється прагнення до художньої творчості і вони вже здатні до елементарної естетичної оцінки художнього образу, до усвідомлення деяких естетичних засобів, що сприяє розвитку художнього сприймання, творчого мислення, виразності мови.

Отже, сприймання як процес протікає в двох взаємопов'язаних аспектах, а саме: як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації і як становлення самого чуттєвого образу – перцептогенезу, що передбачає єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз. А з точки зору способу здійснення перцептивний процес являє собою процес розв'язання перцептивної задачі, вирішення якої відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання.

Проведені дослідження показали, що процес сприймання в дошкільному віці набуває характеру осмисленої, керованої дії, що має свої особливі цілі і засоби для їх здійснення. При цьому на ранніх ступенях свого розвитку, воно виступає як ззовні організований процес і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньо регульованою дією, усередині якої починають формуватися особливі способи спостереження, розгляду, пошуку. А аналізуючи взаємозв'язок розвитку сприймання та мислення у дошкільному

віці відзначимо, що розвиток мислення дітей відбувається в декількох планах, а саме: в безпосередньо дієвому плані, в образному плані і в плані мовному, які, звичайно, взаємодіють і взаємопроникають один в одного. Головною зміною процесу мислення є саме переклад зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині діяти в умі, тобто завдяки подальшому розвитку систем перцепції, мислення, пам'яті, а також уваги дитина може вирішувати різні життєві завдання не тільки в ході практичних дій з предметами, але й «діяти в умі» – з опорою на образи – уявлення про ці предмети [1].

Жан Піаже вважав вихідною точкою розвитку творчого мислення дитини мислення, яке не спрямоване на дійсність, тобто міражне мислення або уяву як первинну форму дитячої свідомості, адже маленькій дитині ще важко навчитися відрізняти фантазію від реальності. Лише у старшому дошкільному віці, за думкою вченого, дитина починає враховувати реальність і пристосовуватися до неї, а дитячий егоцентризм є перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення. У дослідженнях Піаже розвиток пізнавального мислення пов'язувався у дитини з розвитком символічної функції, а уява розглядалась як особлива форма репрезентативного мислення, яка дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності.

Наші дослідження розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку (від 5 до 7 років), зокрема творчого, показали можливість виявлення якісної характеристики та прояву їх творчого потенціалу, показниками якого виступають кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату [1]. Розвиток мислення у дітей дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчо-пізнавальні задачі формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослими певній системі. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку

особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі.

Висновки. За сучасних умов, коли зростає необхідність підготовки до творчого мислення й сприймання і розуміння нової інформації, особливої актуальності набуває вирішення проблеми формування особистості дитини та її розумового розвитку, реалізації і розвитку її інтелектуальних та творчих здібностей, починаючи саме з дошкільного віку. У процесі розумового розвитку у дітей переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з грою, малюванням, конструюванням, ліпленням тощо. Значна роль належить іграм, як провідному виду діяльності у дошкільному віці, зокрема сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери.

Список використаних джерел

1. Ваганова Н.А. Аналіз психологічних досліджень розвитку мислення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*: збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Фенікс, 2020. Т. XII. Випуск 27. С. 46-56.
2. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання, 1963. 69 с.
3. Моляко В.О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості. *Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях*: монографія / за ред. В.О. Моляко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. С. 7-32.

ВІДНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ - ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Володарська Наталія Дмитрівна

Orcid ID [0000-0003-1223-718X](https://orcid.org/0000-0003-1223-718X)

Актуальність досліджуваної проблеми диктується складністю сьогодення в умовах війни. Проблеми сьогодення диктують завдання для суспільства відновити внутрішню ресурсність особистості, налагодити її зв'язок з зовнішнім соціальним оточенням. Особливо важливим це є для військових, які знаходяться на лікуванні в шпиталі чи реабілітаційному центрі

(в якому вони у «своєму» оточенні, «таких як він»). Коли людина стикається з іншими життєвими цінностями і приймає цю різницю, «несхожість» з її життєвим світом, «надає» право іншому на таку різницю, то легше відновлюється психологічне здоров'я, психологічне благополуччя особистості. Необхідним є знання характеристик емоційних станів особистості, емоційна компетентність, певних акцентуацій характеру, вміння не втрачати професійну ідентичність, рефлексувати, вміння диференціювати особливості цих проблем особистості, вміння налагодження діалогу з клієнтом.

Метою дослідження є визначення основ відновлення ресурсного стану особистості, які закладені в психологічних вправах, технологіях, засобах сприяння позитивному психологічному здоров'ю.

Останні дослідження. Ресурсний стан особистості ми розглядаємо як мотиваційний стан-переживання. Це здатність особистості знайти психологічну опору в собі, в своїх власних життєвих переконаннях. Це стан, в якому людина відчуває, що володіє власними ресурсами. Стан, в якому у неї найбільше свободи і максимальна кількість виборів. Цей стан розглядається сучасними психологами як психологічне інвестування [1]. Внутрішні психологічні ресурси це – життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які, насправді, є неусвідомлюваними нереалізованими потребами підтримки близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатись вперед і не озиратись назад [2]. Принципи психологічного інвестування виокремлюються в дослідженнях з нейролінгвістичного програмування. Застосування методів НЛП, брейнбилдингу спрямовується на розширення можливостей мозку, підвищення ефективності його роботи. А це означає усвідомлення власних можливостей, ресурсів: якими цінностями, смислами, переконаннями, поглядами на життя оперує особистість, що допомагає, а що стає перепонами в її житті. Видатні психологи Селігман М., Петерсон К. розглядали внутрішні ресурси, як сили характеру, що дають змогу реалізувати чесноти [3]: загальнолюдські чесноти і «сили характеру»;

мудрість і знання (креативність, допитливість, гнучкість мислення, здатність долати опір обставинам, інтерес до навчання); любов і гуманізм (чуйність у взаєминах, бажання турбуватися про інших, розуміння мотивації інших); мужність (хоробрість, наполегливість, життєва енергія, відвертість); справедливість (лідерство, неупередженість, причетність до спільної справи); помірність (здатність вибачати, скромність, поміркованість, самоконтроль); духовність, або трансцендентність (чуття прекрасного, чуття гумору, вдячність, надія, релігійність).

Дослідниками розглядалась діагностика екзистенційних ресурсів особистості: ресурс свободи; ресурс сенсу; ресурс самотрансценденції; ресурс прийняття; ресурс віри. Вітчизняними психологами внутрішні ресурси представляються як засіб мови перетворення, знаходження і розкриття яких приводить до доступу і максимальної реалізації потенціалу особистості, повноцінному і автентичному існуванню [4]. За основу внутрішніх ресурсів брався життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які, насправді, є неусвідомлюваними нереалізованими потребами підтримки близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатись вперед і не озиратись назад. Поняття особистісних ресурсів досліджувались як система взаємопов'язаних характеристик: емоційних, потребнісних, мотиваційних, поведінкових та інших. Внутрішнім особистісним ресурсам надається перевага у забезпеченні мобілізаційної та адаптаційної функції у подоланні кризових ситуацій. Розглядається взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя, що важливо у відновленні психічного здоров'я особистості. Дослідження особистісних факторів також спрямовується на їх вплив на структуру стресостійкості та резил'єнтності [5].

Особистісні ресурси розглядаються як медіатори, які мають опосередкований вплив на психічне здоров'я особистості. Внутрішні ресурси є фундаментальними здібностями людини для протидії негативним психологічним впливам і збереження психічного здоров'я, розпізнавання та використання цих активів (когнітивних, емоційних, фізіологічних), пов'язаних

з особистісними цінностями та переконаннями. Це створює проактивний підхід до розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Психологічні ресурси мають прижиттєвий генезис і піддаються розвитку. Саме можливість розвитку психологічних ресурсів створює умови активізації відновлення психічного здоров'я особистості. Для нашого дослідження важливою є можливість розвитку психологічних ресурсів особистості для відновлення її позитивного психологічного здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи розглянуті концепції психологічних ресурсів особистості, нами були виокремлені найважливіші основи ресурсного стану особистості для застосування їх в технологіях сприяння позитивному психологічному здоров'ю особистості. Це – оперування ресурсами через знання ресурсів та уміння їх оновлювати та вміщувати. Знання власних психологічних ресурсів – можливість реалістичніше оцінювати свої психологічні можливості та їхні межі. Уміння оновлювати власні психологічні ресурси – через вміння поповнювати свої психологічні ресурси шляхом творчості, успіху, любові. Уміння вміщувати власні психологічні ресурси – через уміння реалізувати власні життєві плани, а також створювати професійні та творчі ідеї, гармонію у взаєминах, вкладаючи у них власну суть. а також уміння в стосунках з іншими допомагати, підтримувати їх внутрішні ресурси. Нами був визначений важливий, на наш погляд, напрямок у відновленні внутрішньої ресурсності – це налагодження діалогу з сім'єю, набуття емоційної компетенції членів сімейної системи, знань про особливості прояву характерологічних особливостей, акцентуацій, проявів психологічної травми особистості, проблем її взаємодії, спілкування, з метою накопичення навичок спілкування. В першу чергу, це актуалізація власних страхів, потреб, бажань, цінностей особистості. Психотерапія сімейної системи проводилась на базі центру психологічної допомоги «New Leaf» м. Київ (10 сімейних пар 2024 р.).

В процесі діалогу вибудовується ціннісна ієрархія особистості, диференціація власних цінностей та інших членів сім'ї. В сімейній терапії за

допомогою вправ відпрацьовуються можливі варіанти діалогу (переривання його, звинувачення один одного, знаходження компромісного вирішення проблем). В терапії відбувається діагностика особливостей сімейної системи, особливостей взаємодії в цій системі. Важливим стає формування компетенції актуалізації власних емоційних станів, рефлексії на провокативні прояви з боку партнера, соціального оточення (родичів, сусідів, колег по роботі, побратимів військових). В процесі проведення вправ проводяться опрацювання особливостей прив'язаності, довірливості, ініціативності особистості, страхів, що закладені в дитячій травматизації. Формується вміння визначати різницю між проявами психологічної травми війни та комплексного ПТСР за рівнем роздратованості, гостроти реакції гніву, проявів агресії на різні соціальні конвенції. Ці знання необхідні саме для налагодження контакту з членами сімей, які потребують психологічного супроводу, консультації, психотерапевтичної допомоги. Для психологічної підтримки сім'ї, яка має певні психологічні проблеми, стає важливим донести сімейній парі знання саме цих особливостей для певних рекомендацій щодо звернення до психіатра, психотерапевта або в реабілітаційний центр. Саме підтримка членів сім'ї в ситуації певних психічних розладів одного з родини, стає провідною потребою під час лікування або його реабілітації.

Нагальним завданням відновлення внутрішньої ресурсності особистості стає побудова містків між пацієнтом клініки чи реабілітаційного центру і соціальним оточенням. Це не тільки сім'я, родичі, але й сусіди, колеги по роботі, медсестри, лікарі, обслуговуючий персонал клініки. Іноді найгостріші проблеми в спілкуванні пацієнтів можуть виникати саме в діалозі з найменш значущими для клієнта партнерами. Допомога клієнту або членам його родини спрямовується на визначення пріоритетів, цінностей, формування найближчих цілей і можливостей їх досягнення. Особлива увага у відновленні внутрішньої ресурсності членів сімейної системи приділяється навчанню прийомам самопомоги, емоційної стабілізації, що зберігає діалог в сімейних стосунках, їх психічне здоров'я. Навички психологічної самопомоги

зберігають здоров'я сім'ї клієнта і його батьків, утримують стабільність емоційного стану соціального оточення.

Підкріплення цих знань опрацьовується в сімейній терапії у формі проведення стабілізаційних вправ (заземлення, дихальні вправи, протоколи EMDR, з включенням творчих завдань: зворотній рахунок, назви міст та інше), а також вправ на опрацювання прийомів позитивної терапії, арт-терапії, казко-терапії, вправ на релаксацію (роботу з тілом, тілесні вправи). Важливим стає дотримання принципу «рівний – рівному». Впровадження цього принципу посилює довіру в стосунках «клієнт – терапевт». Дієвим є обговорення складних ситуацій: порушення сну, проявів гніву, агресії, алкогольної, хімічної, ігрової та інших психологічних залежностей, тригерів, що запускають роздратування на певну ситуацію, на оточуючих людей, дезорієнтацію у просторі, часі, подіях, тощо. Важливе також опрацювання вправ на тілесні відчуття, активізація приємних спогадів для відновлення внутрішніх ресурсів у стабілізації емоційного стану людини. Важливо побудувати діалог з сімейною системою, дотримуючись циклу контакту, який має фази: преконтакту, вступу в контакт, повного контакту і постконтакту. 1. Преконтакт (фаза виникнення потреби або бажання) – фаза відчуттів, формування бажання (від стимулу ззовні), і воно стає фігурою, яка збуджує інтерес. 2. Контакт, вступ в контакт – активна фаза взаємодії з оточенням. Об'єкт бажання стає фігурою, тілесне збудження стає фоном. 3. Повний контакт – момент злиття людини і середовища, «я» і «ти», стирання межі, конфлюєнція в «тут і зараз» сприйняття, емоції і дії пов'язані. 4. Постконтакт – фаза асиміляції, що допомагає особистісному зростанню, відбувається повернення до «нульового стану», початку нового переживання людини.

Ця послідовність відбувається не в кожному діалозі. Якщо певні бар'єри унеможливають певну фазу діалогу, то клієнт «застрягає» в своїх переживаннях, спогадах, страхах. Для відновлення особистісних ресурсів дієвими є опрацювання методів споглядання свого образу в позитивних переживаннях (впевненості в своїх силах, сміливості, в спогадах тих ситуацій,

умов, за яких це було можливим), потім перенесення цих переживань в теперішній стан. В домашніх завданнях для сім'ї (побудова генограми, написання казки) відбувається обговорення цих особливостей, ознайомлення з загальним і окремим, спільним і відмінним, бажаним і можливим, взаємна оцінка. В діалозі відбувається пошук внутрішніх ресурсів реагування в складних життєвих ситуаціях. «Що я можу зробити з іншими людьми? Нічого. Але я можу вплинути на те, хто буде в моєму оточенні». «Можу не ділитись своїми проблемами з тими, хто передає зміст цих проблем іншим особам». «Можу не бути там, де мені не раді, де я отримую лише негатив». «Можу не допомагати тим, хто перетворює мою добровільну допомогу в обов'язок». «Можу не брати до уваги тих, хто знецінюють, зневажають мене». «Можу не вірити тим, хто мене обманюють частіше, ніж інші». «Можу не любити тих, до кого особиста неприязнь, хто паразитують на моєму позитивному ставленні до них». «Можу не проводити свій вільний час, відпочинок з тими, хто обтяжують мій відпочинок». Обговорення цих питань актуалізує проблеми, внутрішні конфлікти особистості, бар'єри, що виникають в діалозі з іншими.

Метод генограми допомагає знаходити нові цінності, смисли, що були в родині різного періоду. Це спогади бабусь, дідусів, різних родичів щодо їх життя, вчинків, переживань в складних життєвих ситуаціях (голодомор, війна, економічні кризи, безробіття, зрада, смерть близької людини тощо). Такі спогади впливають на сприйняття проблем сьогодення. Іноді це загострює проблему (перебільшуються або знецінюються можливості вирішення проблеми), виникають нові психологічні бар'єри, внутрішні конфлікти, страхи. Обговорення складних епізодів життя в родині відновлює впевненість у власних силах, можливості порятунку, переосмислення, переформулювання проблеми. Члени сімейної системи можуть змінювати бачення проблем сьогодення, нівелюючи значення їх в порівнянні з тими, які виникали в минулому родині (розкуркулювання, окупація, відбування строку в таборах для засуджених, смерть рідних, втрата помешкання в якому мешкала родина). І, навпаки, катастрофізація сьогодення у зв'язку з втратою домівки, роботи,

смертю близьких, рідних людей (якщо в історії родини таке не відбувалось, і відсутній досвід реагування на такі складні життєві обставини). Відновлення ресурсності особистості можливе за умов виходу з переживань драми, безвиході, знаходження нових ресурсів, нових життєвих смислів.

Гумор у формулюванні проблеми допомагає знизити рівень емоційної тривоги. Це проявляється в завданні на складання метафори певної життєвої проблеми, яке проводилось в терапії сімейних пар. Образ проблеми легше сприймається в певній формі (приказки, метафори, прислів'я). Малювання проблеми допомагає підібрати метафору, змінювати її членами сімейної системи. Чоловік може надавати інше значення проблемі, ніж те, яке надає дружина. Воно може бути зовсім протилежним, критикуватись, засміюватись, знецінюватись. Обговорення цих метафор в сімейній парі викликає певний діалог, в якому виникають різні трактування, визнання права мати власне бачення проблеми і її вирішення. Це допомагає членам сімейної системи в прийнятті іншого бачення, інших переживань проблеми, інших думок, смислів, цінностей. Саме в умовах війни важливо враховувати життєвий досвід родини, вплив травм війни на психіку молодої людини (з різними соціокультурними, сімейно-родовими стереотипами прояву почуттів і переживань, особливо в ситуації повернення чоловіків з місць військових дій).

Висновки. Відновлення внутрішньої ресурсності особистості відбувається завдяки налагодженню зв'язку з зовнішнім соціальним оточенням. Роль діалогу з сімейною системою – не просто усунення симптому, а особистісне зростання (ревізія сімейних цінностей, допомога досягти членам сім'ї більшого самоприйняття, більшої особистої відповідальності, реінтеграції відчужених або відщеплених аспектів особистості, стати більш аутентичними і менш доступними маніпулятивним діям з боку інших сторонніх людей). **Перспективою** подальшого дослідження є створення програми відновлення внутрішньої ресурсності особистості методами сімейної системної психотерапії.

Список використаних джерел

1. Данилюк І., Сердюк О. Psychological factors of personal tolerance to uncertainty. *Український психологічний журнал*. 1(19), 2023. DOI:10.17721/upj.2023.1(19).3
2. Штепа О.С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2013. Вип. 21. С. 782-791.
3. Park, N. Character Strengths: Research and Practice / N/Park, C. Peterson // *Journal of College & Character*/ 2009. № 4 (April). VOL.X URI: <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>
4. Павленко Г. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 7(47), 2019, с.208-219. URI: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i47/20/pdf>
5. Христук О. Техніки відновлення на етапі психологічної реабілітації учасників бойових дій. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки*, 2019. №3 (14). С. 317-329.

СУЧАСНІ СМИСЛОВІ ДОМІНАНТИ МАРКЕРИ ПОДІЙ В ВОЛОНТЕРСЬКОМУ РУСІ

Гудінова Ірина Леонідівна

ORCID ID 0000-0001-5297-8340

Волонтерство стало соціальним феноменом, ефективним інструментом для конструювання суспільства, розвитку соціальних змін та підвищення відповідальності кожного за існування і подолання соціальних проблем. Волонтер постав незамінною мікросхемою в макросхемі буття. Ефективним сприймачем \ переосмислювачем \ транслятором сучасних інформаційних \ сенсових потоків, які він використовує в буденних життєвих ситуаціях. Пошук сенсу, це пошук ціннісної підтримки \ ресурсу \ регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та соціокультурних зразках. «Зміни змін» О.Г. Асмолов. Потреба в змінах – самозаміна сенсів і самозміна – вчинків.

В завдання на опанування актуальними для себе сенсами, входить вміння оволодівати та присвоювати соціокультурні практики іншого. Меметичні сенси – це лаконічні думки, споріднені з цитатною думкою. Люди постійно в пошуках «слів ключів» \ «сенсів ключів» і відповіді на питання

«Ким\ яким мені бути в майбутньому для?» Сила мови полягає в умінні висловити багато в малій кількості слів, особливо в нестандартних ситуаціях обмежених в часі на ситуативну реакцію. Меми (короткі сенси) стали смислами — донорами, сенсозберігаючими \ енергозберігаючими та сенсопороджуючими одиницями. Після сприйняття зразкових сенсів мемів майбутнє сприймається як проторований першопроходьцями та одnodумцями шлях, які вже в тому чи іншому сенсі створили комфортні соціокультурні стосунки і ціннісний ресурс. Мем є світоглядом, системою цінностей, рівнем психологічного існування, в мотиваторах чуже \ своє переходить в наше що важливо в волонтерських колах, і поєднує не тільки цінності і подібні історії, а і роки та епохи створюючи вектор життєвого простору в певних соціокультурних межах. Такі текстові мікро мотиватори призводять до швидкої макро поведінки розширеної за рахунок інтерпретацій. Так самі вживані меми направлені на презентацію України: «Доброго вечора, ми з України», «все буде Україна» — останнім часом Україна перетворилася на такий узагальнений образ добра. Меметичний текст в сучасному світі стає вкрай потрібною структурою, межами, опорою в кризовій стресовій ситуації і не тільки.

Меметичні тексти це ретро та перспективна динаміка породження інтерпретацій, прогнозовані соціокультурні комунікаційні процеси. А саме, життя стає проектом енергій подвоєння текстової та смислової реальності. «Його реальність в мені» «естетичне чуже як забуте своє» - породження і примноження нових реальностей адаптованих до ситуацій. Волонтер людина, яка долучилась до благих справ на початку війни вже мала задатки і досить життєвого досвіду і психолого-емоційної стійкості. В умовах військового конфлікту волонтерська діяльність набула особливого значення, адже вона не лише забезпечує конкретну матеріальну та моральну підтримку, але й формує певні цінності, смисли меми так звані в психології протонаративи, наративи, що стають частиною соціальної та культурної ідентичності суспільства. Меми, цитати, гасла, лейтмотиви волонтерського руху — це важливі інструменти для

натхнення, об'єднання людей і привернення уваги до важливих соціальних питань. Ось кілька прикладів мемів - гасел, які стали джерелом мотивації та підвищили впізнаваність волонтерських ініціатив:

1. Надихаючі гасла «Разом ми сильніші!», «Твоя допомога — чиясь надія», «Дій зараз, зміни завтра!», «Від серця до серця», «Маленькі дії — великі зміни».

2. Гасла для об'єднання людей «Робимо добро разом!», «Єдність у дії», «Один за всіх і всі за одного», «Рука допомоги — найкращий подарунок», «Спільні зусилля — спільний успіх».

3. Гасла для підтримки у складні часи «Ми поряд, ми допоможемо», «Допомагаючи іншим, ти допомагаєш собі», «Надія є, коли є підтримка», «В єдності — сила, у допомозі — людяність», «Важкі часи потребують великих сердець».

4. Гасла, що мотивують до дії «Не чекай на зміни, створи їх сам», «Кожен з нас може допомогти», «Зроби крок до добра», «Діяти важливіше, ніж говорити», «Добро починається з тебе».

5. Гасла, що підкреслюють важливість волонтерства «Волонтери змінюють світ!», «Бути волонтером — бути героєм кожного дня», «Ми тут, щоб допомагати», «Стань частиною змін», «Волонтерство - це серце суспільства».

Меми проявляють глибинні образи мислення, які формують системи і впливають на поведінку людини. Вони містять в собі національний базовий пакет думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті.

Сприйнятий сенс із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового сенсу»!

Гасла — меми волонтерського руху мають бути простими, зрозумілими та надихаючими, щоб мотивувати людей до долучення до спільної справ. Вони повинні відображати основні цінності волонтерства: взаємодопомогу, солідарність, співчуття та віру в те, що разом можна досягти великих цілей.

Віднайдені — запозичені — присвоєні із соціокультурного простору нові близькі по духу смисли\практики вже самі по собі є мотиватори (зразки для наслідування) за функціоналом. Присвоєний сенс слугує стартом до особистісних змін за посередністю інтерпретацій. З кожним рішенням ми змінюємо життя.

Швидкий шлях від чужого зразкового сенсу до свого інтерпретаційного сенсу відбувається без відчуття інформаційного тиску. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах споріднює автоматично споживача і автора.

Життєві сенси історії з непрожитими до кінця емоціями стають «ініціаціями» які підштовхують людей до пошуку до змін в характері і в житті в цілому. Це рівень «пробудження» для свого дійсного призначення психологічного зростання та соціокультурного облаштування у соціокультурному середовищі. Оскільки особистість це компеляція всіх міжособистісних ситуацій минулих, сьогоденних, і, як не абсурдно звучить, майбутніх.

Іноді меметичні текстові форми підштовхують людину до проектування не повертаючись і не осмислюючи минулі події, але, зазвичай меми ставлять під новий кут зору особистісні життєві ситуації з минулого.

Меми в чистому вигляді є актуальні сенси чи інформаційна домінанта!

Сенс життя викликає у людини особливе ставлення до часу життя, розуміння його незворотності, прагнення до його раціонального використання. Сприйняття конкретної ситуації у гармонії з цілісним «життєвим простором» набутий \ присвоєний сенс дозволяє людині сприймати низку окремих ситуативних життєвих епізодів цілісно і таких, що вписуються в загальний сенс життя.

Висновок

Пошук сенсу який стане мемом, це пошук ціннісної підтримки \ ресурсу \ регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та зразках. Потреба в змінах - самозаміна смислів і самозаміна — вчинків. Далі постановка питання

на: вибір цінності, внутрішній світ особистості, свобода, межі свободи, духовність, цілісність особистості. Можливості, перспективи, настрої на незчислені самопроекти.

Сприйнятий сенс із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового сенсу»!

Так віднайдення гасла, сенсу чи низки сенсів для певної ситуації можуть стати сенсом життя на короткий період чи на все життя.

Мем, як соціокультурний факт впливає на запал людини, і за цим всім стоїть ментальний пласт культурних уявлень. Віднайдені \ запозичені \ присвоєні із соціокультурного простору нові близькі по духу смисли \ практики вже самі по собі є мотиватори (зразки для копіювання) за функціоналом. Присвоєний чужий смисл слугує, як старт до особистісних змін за посередністю інтерпретацій. З кожним рішенням ми змінюємо своє життя. Швидкий шлях від чужого зразкового сенсу до свого інтерпретаційного сенсу відбувається без відчуття інформаційного тиску. Особливо це актуально у ситуації коли потрібно швидко реагувати, коротко говорити але по суті. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах споріднює а щещищвторя і читача автоматично.

Ціннісно-смиловий простір складають смисли, ідеали, цінності і цілі, які як внутрішні орієнтири і критерії оцінки його активності забезпечують просування людини по життєвому шляху.

Список використаних джерел

1. Гудінова І.Л. Протонаратив як ціннісно-смилова основа самопроектування в блогосфері. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2015. Психологічна герменевтика. Том II. Випуск 9. С. 142-156.
2. Meneghetti A. Ontopsicologia e memetica. Psicologica Ed., 2002. URI: <https://readli.net/chitat-online/?b=1018004&pg=1>
3. Денисюк Ж.З. Меметичність комунікативних практик в умовах розвитку цифрового інформаційного простору. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: наук. журнал. 2021. Т 1. С. 13-19.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСВІТНІХ МАТЕРІАЛІВ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Гурова Ольга Вадимівна

ORCID: 0000-0002-4258-6666

Актуальність. Освітня галузь, як і всі інші сфери суспільного життя, опинилася в ситуації необхідності швидкої трансформації та адаптації до надзвичайних умов. Перед освітянами постало складне завдання: забезпечити безперервність та якість освітнього процесу попри постійні загрози, переміщення учасників освітнього процесу, психологічні травми та стрес. Інформаційно-комунікативне середовище, що активно розвивалося в останні десятиліття, набуло особливого значення під час воєнного стану, ставши не лише технічним засобом для забезпечення дистанційного навчання, але й важливим психологічним ресурсом. Освітні матеріали, що функціонують у цьому середовищі, виявились потужним інструментом не лише для передачі знань, але й для психологічної підтримки, адаптації та розвитку стресостійкості учасників освітнього процесу. Дослідження психологічних ресурсів освітніх матеріалів в умовах війни є актуальним з кількох причин. По-перше, традиційні підходи до створення освітнього контенту не враховували специфіку психологічного впливу в умовах екстремального стресу. По-друге, інформаційно-комунікативне середовище відкриває нові можливості для інтеграції психологічної підтримки в освітній процес. По-третє, існує нагальна потреба в розробці теоретичних моделей та практичних рекомендацій щодо психологічно безпечних та ресурсних освітніх матеріалів для кризових умов. У теоретико-методологічному плані проблематика психологічних ресурсів освітніх матеріалів в умовах війни інтегрує декілька наукових напрямків. Зокрема, концепції психологічної стійкості та резилієнтності (Н. Гарнефські, В. Франкл, М. Селігман), теорії інформаційно-психологічної безпеки (Г. Грачов, В. Лепський), підходи до кризової психологічної допомоги (В. Ромек,

Н. Тарабрина), а також педагогічні концепції адаптивного навчання в умовах трансформації освітнього процесу (В. Бондар, І. Зязюн,). Варто зазначити, що особливого дослідницького значення набуває праця С. Сисоєвої щодо психолого-педагогічних аспектів дистанційного навчання, яка створює методологічну основу для аналізу психологічних ресурсів цифрових освітніх матеріалів.

Незважаючи на значний інтерес науковців до проблем освіти в кризових умовах, питання психологічних ресурсів освітніх матеріалів в інформаційно-комунікативному середовищі під час воєнного стану залишається недостатньо дослідженим. Саме ця прогалина в науковому знанні обумовлює необхідність ґрунтовного вивчення зазначеної проблематики.

Нагальною потребою є виявлення та систематизація психологічних ресурсів освітніх матеріалів сучасного інформаційно-комунікативного середовища в екстремальних умовах воєнного часу, а також розробка рекомендацій щодо їх оптимального використання для забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу та формулювання практичних рекомендації щодо створення та використання психологічно ресурсних освітніх матеріалів у воєнний період.

Аналіз наукової літератури свідчить про інтерес дослідників до різних аспектів психологічного благополуччя в умовах кризи та ролі інформаційного середовища в його забезпеченні. Так, за дослідженнями В. Панка та С. Максименка, психологічна стійкість особистості в кризових умовах значною мірою залежить від наявності доступу до ресурсного інформаційного поля. Інформаційне середовище може виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію залежно від якості та способу представлення інформації. Концепція «психологічної безпеки освітнього середовища», розроблена І. Баєвою, підкреслює необхідність створення таких умов, де особистість відчуває захищеність, має можливість для розвитку та самореалізації навіть за несприятливих зовнішніх обставин. У контексті воєнного часу ця концепція набуває особливого значення для розробки

освітніх матеріалів. Освітні матеріали, інтегровані в інформаційно-комунікативне середовище, потенційно можуть стати складовою особистісної підтримки. За результатами досліджень американських учених Дж. Беррімен та Д. Кларк, освітні матеріали, які мають вбудовані елементи психологічної саморегуляції, показують високу ефективність у зниженні рівня стресу та підвищенні академічної успішності студентів у кризових умовах. До того ж, дидактичні матеріали з інтегрованими психологічними компонентами сприяють формуванню резилієнтності в умовах соціального стресу. Відомо, що вплив різних типів інформаційного контенту на психоемоційний стан особистості в умовах кризи є відчутним і користь приносять матеріали, які активізують механізми рефлексії та самоаналізу, сприяють розвитку адаптаційних здібностей особистості.

Можна визначити ключові психологічні ресурси освітніх матеріалів у сучасному інформаційно-комунікативному середовищі в умовах воєнного часу: стабілізація, регулятивність, ідентифікація, інтеграція, сенсоутворення та орієнтація.

Стабілізуюча функція освітніх матеріалів забезпечує відчуття нормальності та прогнозованості через звичні навчальні активності. Освітні матеріали також можуть регулювати, надавати засоби для саморегуляції психоемоційного стану через структуровану діяльність. Ідентифікаційна функція підтримує та зміцнює професійної та національної ідентичності через змістове наповнення. Також важлива інтеграція та надання сенсів як забезпечення відчуття належності до академічної спільноти, соціальної включеності та відчуття перспективи майбутнього та сенсу поточної діяльності. Орієнтуюча функція освітніх матеріалів полягає в тому, що вони мають надавати адекватну інформацію про актуальний стан галузі, перспективи її розвитку, можливості професійної реалізації. Результати опитування показали, що найбільш значущими для респондентів є стабілізуюча (відзначили 87% опитаних) та сенсоутворювальна (82%) функції. При цьому варто зазначити, що студенти більше підкреслювали важливість

інтегративної функції (76% студентів проти 58% викладачів), тоді як викладачі більше наголошували на значущості ідентифікаційної функції (81% викладачів проти 63% студентів).

За психологічним потенціалом різні типи освітніх матеріалів можна поділити на інформаційно-нейтральні, психологічно-адаптивні, психологічно-підтримуючі та ресурсно-розвивальні матеріали. Проте їх частка в загальному обсязі освітніх матеріалів складає лише 14%, тоді як інформаційно-нейтральні матеріали переважають (59%).

Психологічний аналіз організації освітніх матеріалів дає можливість виявити дидактичний підхід, присутній у підручниках або навчальній діяльності та визначити його ефективність на даному етапі. По суті, коли ми прагнемо визначити психологічні принципи дидактичної організації підручника, ми маємо відповісти на запитання: «Як відбувається чи має відбуватись навчання конкретному запропонованому контенту?», а потім більш питання по суті: «навіщо?». Іноді можна помітити, наприклад, що в усіх розділах, пов'язаних з вивченням якоїсь теми, автор підручника дотримується тієї ж самої моделі та її опису, представлення. Тоді доцільно проаналізувати чи підходить ця модель саме для цієї вікової групи, чи відповідно вона викладена з урахуванням доступності термінології чи конструкції речень, тощо. Тобто відповісти знов таки на питання: «Навіщо?».

Важливою є інтеграція елементів саморегуляції та самодопомоги в структуру навчальних матеріалів; включення наративних компонентів, що демонструють позитивні приклади подолання кризових ситуацій; забезпечення гнучкого формату виконання завдань з урахуванням індивідуального психологічного стану; використання мультимодального представлення інформації для активізації різних каналів сприйняття; створення балансу між академічним змістом та психологічно підтримуючими елементами та впровадження рефлексивних практик як невід'ємної складової освітнього процесу.

Висновки. Отже, освітні матеріали сучасного інформаційно-комунікативного середовища в умовах воєнного часу виконують низку важливих психологічних функцій, серед яких ключовими є стабілізуюча, сенсоутворювальна та інтегративна. Психологічний ресурс освітніх матеріалів визначається наявністю та якістю таких компонентів як наративний, рефлексивний, комунікативний, емоційно-регулятивний, культурно-ціннісний та проєктивний.

Найбільш ефективними з точки зору ресурсного забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу є ресурсно-розвивальні освітні матеріали, що орієнтовані не лише на передачу знань, але й на розвиток психологічних ресурсів особистості.

Звісно, що інтеграція психологічних ресурсів в освітні матеріали має відбуватися системно, з урахуванням специфіки психологічних потреб учасників освітнього процесу в умовах воєнного часу та особливостей інформаційно-комунікативного середовища. Цілеспрямоване використання психологічних ресурсів освітніх матеріалів у інформаційно-комунікативному середовищі здатне суттєво підвищити стресостійкість, резилієнтність та загальне психологічне благополуччя учасників освітнього процесу в екстремальних умовах воєнного часу.

Перспективними напрямками подальших ґрунтовних досліджень психологічних ресурсів освітніх матеріалів в умовах воєнного часу можуть бути в значній мірі дослідження механізмів психологічного впливу різних типів освітнього контенту на когнітивні та емоційні процеси в умовах хронічного стресу, а також розробка методів оцінювання психологічної якості освітніх матеріалів та середовищ їх функціонування. Результати цих досліджень дадуть можливість створити науково обґрунтовану систему психологічної підтримки освітнього процесу через інформаційно-комунікативне середовище, що матиме важливе значення не лише для періоду воєнного стану, але й для повоєнного відновлення та розвитку освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Баєва І.А. Психологічна безпека в освіті. Київ: Освіта України, 2018. 314 с.
2. Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проектів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.). Вісник психології і педагогіки. Випуск 24. 2019. URL: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_24
3. Максименко С.Д., Кокун О.М. Психологія травматичного стресу. Київ: КММ, 2021. 426 с.
4. Hobfoll S.E. Conservation of Resources Theory: Its Implication for Stress, Health, and Resilience. The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping. Oxford: Oxford University Press, 2022. P. 127-147.
5. Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. Psychological Inquiry. 2020. Vol. 15, №1. P. 1-18.

СНАТГРТ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УКРАЇНЦЯМ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Гуцол Кирило Віталійович

ORCID ID 0000-0002-2820-2590

Актуальність. Для населення України війна спричинила серйозні наслідки соціального, економічного та психологічного характеру: загибель людей, масштабні руйнування інфраструктури, вимушену масову міграцію, а також численні фізичні та ментальні травми серед дорослих і дітей. Отже, в умовах війни принципової актуальності набуває психологічна підтримка українців, яка постає критично важливою умовою збереження їх ментального здоров'я та соціально-психологічної стабільності. Особливо вразливими до психологічних розладів, таких як депресія, тривожні стани, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), виявляються люди, що проживають у небезпечних районах, прифронтових зонах та територіях, що зазнали окупації або значних обстрілів [1; 8].

Однак, доступ до кваліфікованих психологів та психотерапевтів у таких умовах часто обмежений через небезпеку, порушення транспортних маршрутів та відсутність належної інфраструктури. І навіть можливості користування послугами он-лайн консультування можуть обмежуватися як матеріальними ресурсами людини, так і розбіжністю графіків відключення електропостачання в неї та в психолога. Отже, традиційні методи надання психологічної допомоги стають важкодоступними, що зумовлює потребу в застосуванні альтернативних технологічних рішень [3; 4].

У цьому контексті, технології штучного інтелекту, зокрема чат GPT, може відігравати важливу роль у підвищенні доступності психологічного супроводу населення небезпечних районів України. Чат GPT – це потужна мовленнєва модель, розроблена OpenAI, яка здатна генерувати текст на основі заданих запитів, та використовується для виконання різноманітних завдань, включаючи підтримку користувачів, навчання та надання консультацій. Основна перевага використання чату GPT постає в можливості надання негайної текстової і голосової підтримки, відповідаючи на запити користувачів у режимі реального часу. Це дозволяє забезпечити термінову первинну психологічну допомогу людям, які можуть відчувати ізолюваність та страх і сприяє зниженню стигматизації, пов'язаної із неможливістю звернення за традиційною психологічною допомогою.

Узагальнення вищевикладеного вказує на надзвичайну актуальність проблеми можливостей застосування чату GPT для надання психологічної допомоги в умовах обмеженого доступу до фахівців, а її розв'язання відкриває перспективи підвищення доступності психологічної допомоги населенню небезпечних районів в умовах війни в Україні.

Мета статті: схарактеризувати основні переваги і недоліки використання чату GPT як ресурсу психологічної допомоги українцям під час війни.

Аналіз наукових публікацій із зазначеної проблеми дозволив виділити ключові аспекти застосування чату GPT під час війни [2; 5-7; 9].

1. Негайна психологічна підтримка. Під час обстрілів або раптової атаки люди можуть відчувати паніку, страх і тривогу. У таких умовах важливо мати доступ до негайної підтримки, яка допоможе стабілізувати психічний стан і знизити рівень стресу. Чат GPT може бути інтегрований у мобільні додатки або веб-платформи, доступні на смартфонах і комп'ютерах. У разі екстреної ситуації користувачі можуть звернутися до чат-бота для отримання термінової емоційної підтримки. Чат GPT може надавати заспокійливі поради, техніки дихання і релаксації, а також допомагати людині зосередитися і зменшити паніку.

2. Доступ до інформації та ресурсів. У небезпечних районах люди можуть не знати, де шукати допомогу або які ресурси доступні для них. Інформація може бути обмеженою або важкодоступною через руйнування інфраструктури або відсутність зв'язку. Чат GPT може забезпечувати доступ до важливої інформації про доступні психологічні послуги, притулки, гарячі лінії підтримки та медичну допомогу. Використовуючи чат-бот, користувачі можуть швидко отримати необхідні контакти та рекомендації щодо подальших дій.

3. Тривала підтримка для людей з посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). Війна часто призводить до розвитку ПТСР, що вимагає тривалої психологічної підтримки та лікування. У небезпечних районах доступ до кваліфікованих психологів може бути обмеженим. Чат GPT може надавати регулярну психологічну підтримку людям з ПТСР. За допомогою автоматизованих діалогів, користувачі можуть проходити сеанси когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), отримувати підтримку у виконанні завдань терапії та відслідковувати свій прогрес. Чат GPT може також допомагати визначати тригери і розробляти стратегії подолання стресових ситуацій.

4. Підтримка волонтерів та працівників гуманітарних організацій. Волонтери та працівники гуманітарних організацій, що працюють у небезпечних районах, також потребують психологічної підтримки через високу рівень стресу та емоційного вигорання. Чат GPT може забезпечувати

психологічну підтримку для волонтерів, допомагаючи їм справлятися зі стресом і уникати вигорання. Чат-бот може надавати поради з управління стресом, техніки релаксації та можливості для анонімного спілкування про їхні емоційні переживання.

5. Анонімна підтримка для людей, що бояться соціального осуду. Деякі люди можуть відчувати сором або страх перед тим, щоб звернутися за психологічною допомогою через страх осуду або стигматизації. Чат GPT забезпечує анонімність, що може знизити бар'єр для звернення за допомогою. Користувачі можуть вільно говорити про свої проблеми і отримувати підтримку без страху перед негативною реакцією з боку оточуючих.

Отже, основними перевагами використання чату GPT є:

1. *Доступність 24/7.* Чат GPT доступний цілодобово, що дозволяє отримувати підтримку в будь-який час, незалежно від фізичних обмежень.

2. *Відсутність географічних обмежень.* Технологія може використовуватись у будь-якому місці з доступом до інтернету, що особливо важливо в умовах війни.

3. *Конфіденційність.* Взаємодія з Чат GPT забезпечує високий рівень конфіденційності, що сприяє відкритості користувачів.

4. *Швидка адаптація та масштабування.* Модель може швидко адаптуватись до змінних умов та масштабується для обслуговування великої кількості користувачів одночасно.

З іншого боку можна виділити також характерні обмеження та ризики.

1. *Відсутність емоційної взаємодії.* Незважаючи на високу якість текстового спілкування, чат GPT не може повністю замінити живу емоційну підтримку.

2. *Ризик неправильного тлумачення.* Модель може іноді неправильно інтерпретувати запити або надавати невідповідні поради, що потребує додаткового контролю.

3. *Етичні проблеми.* Використання штучного інтелекту в психологічному консультуванні зумовлює важливі етичні питання, зокрема

щодо відповідальності за надану допомогу (Alharthi, Guthier, & Saddik, 2018; Al-Imam, Motyka, & Jędrzejko, 2020).

Узагальнюючи вищенаведені переваги та обмеження, сформулюємо деякі рекомендації щодо використання чат GPT.

1. *Поєднання з людською підтримкою.* Чат GPT може бути ефективно використаний як доповнення до роботи професійних психологів, забезпечуючи первинну підтримку та направлення до фахівців.

2. *Навчання та підготовка.* Психологи та волонтери повинні бути навчені правильному використанню чату GPT, щоб мінімізувати ризики та підвищити ефективність взаємодії.

3. *Моніторинг та вдосконалення.* Необхідно постійно контролювати якість роботи моделі та вносити корективи на основі зворотного зв'язку від користувачів.

Наведемо приклади сесій користувачів (X) з чатом GPT з використанням інструментарію когнітивно-поведінкової терапії для вирішення проблеми високого рівня тривожності в умовах невизначеності під час війни в Україні.

Приклад 1.

X: Доброго дня! Мене мучить сильна тривога через те, що я не знаю, коли закінчиться війна і як жити далі. Я втратила роботу і не бачу перспектив.

GPT: Доброго дня! Розумію, наскільки це важко для Вас. Давайте використаємо підхід когнітивно-поведінкової терапії, щоб впоратися з Вашими переживаннями. Які конкретні думки зараз найбільше Вас турбують?

X: Найбільше лякає думка, що війна не закінчиться, і я більше ніколи не знайду роботу.

GPT: Дякую за відвертість. Спробуймо разом перевірити реалістичність цих думок. Які факти підтверджують або спростовують думку, що Ви більше ніколи не знайдете роботу?

X: Факти підтвердження – економічна ситуація погіршується, вакансій мало. Проти – у мене є досвід, кваліфікація, і багато людей знаходять роботу навіть зараз.

GPT: Чудово. Ви вже наблизилися до більш збалансованого погляду. Як щодо переформулювання думки так: «Хоча зараз непросто, у мене є навички й досвід, які допоможуть мені знайти роботу навіть у складних умовах»?

X: Це звучить краще. Я почуваюсь трохи спокійніше.

GPT: Дуже добре! Давайте складемо план, який допоможе Вам зробити перші кроки. Що Ви могли б зробити вже сьогодні?

X: Оновити профіль у професійних соцмережах та зв'язатися з колишніми колегами, можливо, вони знають про вакансії.

GPT: Чудово! План виглядає так: оновіть профіль у професійних мережах; зв'яжіться з колишніми колегами; визначте час на щоденний пошук вакансій; виділіть час на фізичні вправи або прогулянки, щоб знижувати рівень тривоги.

X: Дякую, тепер мені легше. Спробую це зробити.

GPT: Відмінно! Якщо буде потрібна підтримка, звертайтеся знову. Успіхів вам!

Приклад 2.

X: Привіт. Я не можу спати, постійно думаю про майбутнє, війна забрала всі мої плани. Відчуваю постійний страх і тривогу.

GPT: Привіт! Я розумію, що це дуже важкий період для Вас. Давайте спробуємо використати КПТ, щоб допомогти Вам подолати ці відчуття. Які саме думки найбільше турбують Вас перед сном?

X: Я постійно думаю, що життя більше не стане нормальним, що я втратив контроль над власним майбутнім.

GPT: Дякую за довіру. Давайте спробуємо оцінити ці думки разом. Наскільки реалістично, що життя більше ніколи не стане нормальним?

X: Ну, здається, що все справді змінилося назавжди. Але, з іншого боку, після попередніх криз життя поверталось до норми.

GPT: Вірно. Давайте спробуємо сформулювати більш збалансовану думку: «Хоча зараз складний період, з часом життя стабілізується, і я зможу відновити контроль над ситуацією».

X: Так, це вже не так страшно звучить.

GPT: Добре! Тепер розробимо план, щоб зменшити тривогу перед сном.
Що Вам зазвичай допомагає заспокоїтися?

X: Раніше мені допомагало читання або прослуховування аудіокниг.

GPT: Чудова ідея! Ваш план:

1. Виділіть 20-30 хвилин перед сном для читання або аудіокниг.
2. Уникайте перегляду новин і соцмереж за годину до сну.
3. Використовуйте техніки дихальних вправ для зниження тривоги.

X: Дякую, це дуже корисно. Я спробую це сьогодні ввечері.

GPT: Чудово! Якщо знадобиться додаткова допомога, я завжди тут.
Бажаю Вам спокійної ночі!

Наведені сесії демонструють, як віртуальний психолог за допомогою КІТ інструментів може допомогти знизити рівень тривожності і зміцнити впевненість у майбутньому.

Висновки. Застосування ChatGPT має значний потенціал для розширення доступності психологічної підтримки населенню в регіонах підвищеного ризику під час війни в Україні. Незважаючи на певні обмеження цієї технології, її переваги здатні суттєво покращити психологічний стан людей, які опинилися у складних життєвих умовах. Перспективи подальших досліджень зазначеної проблеми ми пов'язуємо не лише з покращенням ментального здоров'я та якості життя постраждалих від війни, але й з розробкою інноваційних підходів до психологічної допомоги у кризових ситуаціях у цілому.

Список використаних джерел

1. Bickmore, T. W., & Picard, R. W. (2005). Establishing and maintaining long-term human-computer relationships. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 12(2), 293-327. doi: <https://doi.org/10.1145/1067860.1067867>
2. Biliavska, V., Castanho, R. A., & Vulevic, A. (2022). Analysis of the impact of artificial intelligence in enhancing the human resource practices. *J. Intell. Manag. Decis*, 1, 128-136. <https://doi.org/10.56578/jimd010206>

3. Binz, M., & Schulz, E. (2023). Using cognitive psychology to understand GPT-3. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(6), doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2218523120>.
4. Inaba, M., Ukiyo, M., & Takamizo, K. (2024). Can large language models be used to provide psychological counselling? an analysis of gpt-4-generated responses using role-play dialogues. *arXiv preprint arXiv:2402.12738*. doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.12738>
5. Jensen, B. M., Whyte, C., & Cuomo, S. (2020). Algorithms at war: the promise, peril, and limits of artificial intelligence. *International Studies Review*, 22(3), 526-550. DOI:10.1093/isr/viz025
6. Kambur, E., & Akar, C. (2022). Human resource developments with the touch of artificial intelligence: a scale development study. *International Journal of Manpower*, 43(1), 168-205. DOI:10.1108/IJM-04-2021-0216
7. Sanyaolu, E., & Atsaboghena, R. (2022). Role of Artificial Intelligence in Human Resource Management: Overview of its benefits and challenges. *ResearchGate*, (December), 1-8. DOI:10.13140/RG.2.2.22297.29283
8. Somasundaram, D. (2007). Collective trauma in northern Sri Lanka: a qualitative psychosocial-ecological study. *International Journal of Mental Health Systems*, 1(1), 5. doi: <https://doi.org/10.1186/1752-4458-1-5>
9. Uludag, K. (2023). The use of AI-supported Chatbot in Psychology. *Available at SSRN 4331367*. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4331367>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Добреля Юлія Володимирівна

Orcid ID 0009-0008-8575-5256

Столярчук Олеся Анатоліївна

Orcid ID 0000-0003-4252-2352

Актуальність. В українському суспільстві проблема психологічного супроводу дітей з інвалідністю набуває особливої значущості, оскільки вони та їхні родини стикаються з численними викликами, які стосуються як матеріальної, так і психоемоційної сфер життєдіяльності. Особливості психічного розвитку цих дітей, їхніх потреб у реабілітації та інтеграції в соціум потребують систематичного підходу до надання допомоги. Крім того,

батьки дітей з інвалідністю можуть тривожитись через різні труднощі, що негативно позначається на їхньому психологічному стані та несприятливо впливає на виховний процес.

Актуальність дослідження також обумовлена потребою фахової психологічної підтримки сімей, які без неї не здатні забезпечити належні умови для гармонійного розвитку дитини з інвалідністю. Важливо також забезпечити розробку ефективних методів психологічного супроводу, розвиток соціальних і адаптаційних можливостей, а також допомогу батькам у подоланні емоційних бар'єрів і зниженні рівня тривожності, позаяк у батьків, що виховують дітей з інвалідністю, часто спостерігається підвищений рівень тривожності, емоційне та фізичне виснаження, недостатнє застосування ефективних стратегій спілкування, негативне сприйняття індивідуальних особливостей дитини.

Психологічний супровід як метод допомоги таким сім'ям досліджено Н. Бастуном, О. Бондаренко, А. Душкою, Є. Зімовіною та ін. Вони зосереджували увагу переважно на дитині, розглядаючи батьків як ресурс для її розвитку, що залишає поза увагою їхні власні психологічні потреби. Водночас у науковій психологічній літературі недостатньо розроблені структурно-функціональні властивості сімей з дітьми з інвалідністю, напрями, зміст і організаційні форми роботи з ними.

Результати проведеного науково-теоретичного аналізу проблеми психологічного супроводу батьків, які виховують дітей з інвалідністю, її недостатня розробленість на сучасному етапі засвідчує актуальність обраної теми дослідження.

Мета статті – проаналізувати результати дослідження особливостей взаємодії батьків з дитиною з інвалідністю, окреслити зміст психологічної допомоги батькам дитини з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Дослідження сімей, які виховують дітей з інвалідністю, почало активно розвиватися лише в другій половині ХХ століття. В Україні такими питаннями займалися науковці Н. Бачуріна,

А. Болюх, Г. Варіна, І. Вахоцька, Н. Деркач, В. Дмитрієва, В. Жмир, Н. Здоровенко, О. Злобіна, О. Коваль, Ю. Коломієць, І. Омелянович, О. Прокоф'єва, О. Реброва, В. Шевчук, С. Циганюк та ін. Їхні роботи охоплюють широкий спектр питань: від психологічних труднощів батьків і емоційного стану сім'ї до структурно-функціональних особливостей, характерних для родин, які виховують дітей із фізичними чи психічними порушеннями. Наприклад, дослідження В. Жмира і С. Циганюка підтвердили, що сім'ї з дітьми з інвалідністю належать до найбільш вразливих соціальних груп. Батьки часто стикаються з постійним стресом, ізоляцією, втратою соціальних зв'язків і відсутністю достатньої державної підтримки. Особливо важкими є періоди від моменту встановлення діагнозу до реабілітації та лікування дитини [1; 2].

У процесі аналізу наукових джерел було виокремлено ключові психологічні проблеми, з якими стикаються батьки дітей з інвалідністю. Психологічні, емоційні й соціальні труднощі впливають на їхній внутрішній стан, стосунки з дитиною та якість реабілітаційного процесу. Значні емоційні, матеріальні та фізичні затрати, необхідні для догляду за дитиною, призводять до хронічного стресу, тривожності, пригніченості, почуття провини та емоційного вигорання. Такі фактори часто ускладнюють процес виховання та знижують ефективність взаємодії з дитиною.

Окрему увагу привертають стилі виховання, які формуються під впливом особистісних рис батьків і соціального середовища. Надмірна опіка, уникнення соціальних контактів чи самовиснаження негативно впливають на розвиток самостійності та впевненості дитини. Розбіжності у поглядах батьків на методи виховання можуть формувати в дитини відчуття неповноцінності, емоційну нестабільність і нереалістичні очікування щодо себе й світу [3].

Для вивчення особливостей взаємодії батьків і дітей з інвалідністю було організовано емпіричне дослідження на базі благодійного фонду «З теплом у серці». У дослідженні брали участь 32 батьків, серед яких 30 жінок і 2

чоловіки. Основною метою було визначення особливостей стосунків у таких сім'ях, а також аналіз копінг-стратегій батьків.

Для збору даних використано такі методики: «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (S. Norman, D. Endler, D. James, M. Parcker, адаптація Л. Карамушки, О. Креденцер), яка дозволяє виявити домінуючі копінг-стратегії батьків у складних ситуаціях родинної взаємодії; тест на виявлення батьківського стилю спілкування з дитиною» (О. Мерзлякова), що дозволив виявити батьківське ставлення до дитини, включаючи прийняття, кооперацію, симбіоз, відторгнення, ставлення до невдач. Також з'ясовано інформацію про соціальний профіль батьків, їхню зайнятість, рід діяльності, кількість часу, приділеного дитині та інші аспекти сімейного життя.

Застосування тесту на виявлення батьківського стилю спілкування з дитиною показало, що більшість батьків демонструють адаптивний стиль взаємодії зі своїми дітьми, що відображається у високих показниках за шкалами прийняття, кооперації та підтримки у складних ситуаціях. Високий рівень прийняття (53%) свідчить про позитивне ставлення до дітей, повагу до їхньої індивідуальності та готовність підтримувати їхні інтереси й плани. Низький рівень за шкалою «Відторгнення» (81%) підтверджує відсутність негативного ставлення до дітей, роздратування чи критики, що є важливим показником здорових стосунків. Показники за шкалою «Кооперація» (високий рівень – 66%, середній – 34%) свідчать, що більшість батьків прагнуть взаємодіяти з дітьми на рівних, висловлюють довіру до їхніх рішень, заохочують ініціативу та самостійність. Баланс у ставленні до автономії дитини підтверджується середніми результатами за шкалою «Симбіоз» (59%), що вказує на вміння зберігати психологічну дистанцію, залишаючись емоційно підтримуючими. Середній та низький рівні контролю (44%), характерні для більшості, забезпечують оптимальні умови для навчання й виховання, уникання як надмірної авторитарності, так і недостатньої залученості у життя дитини. Низькі результати за шкалою «Ставлення до невдач дитини» (78%) демонструють віру батьків у своїх дітей, готовність

підтримувати їх у подоланні труднощів і сприяти формуванню впевненості в собі. Таким чином, отримані результати свідчать про те, що більшість батьків демонструють адаптивні та підтримуючі форми взаємодії з дітьми, що сприяють їхньому гармонійному розвитку й емоційному благополуччю.

Зафіксовані у нашому дослідженні копінг-стратегії батьків здебільшого орієнтовані на вирішення проблем і пошук підтримки, що свідчить про адаптивність і конструктивність їхньої поведінки в стресових ситуаціях. Менш виражені стратегії уникнення вказують на активний підхід до подолання труднощів. Середні показники за методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях»: проблемно-орієнтована копінг-стратегія – 3,4; емоційно-орієнтована копінг-стратегія – 2,3; копінг-стратегія, орієнтована на уникнення – 2,1; копінг-стратегія відволікання – 1,9; копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки – 2,3.

Опитані нами батьки вказали на нагальні потреби в комплексній підтримці, яка включає:

- матеріальну допомогу;
- послуги кваліфікованих фахівців і психологів;
- доступ до реабілітаційних програм;
- можливості для відпочинку.

Очевидно, що сім'ї з дітьми з інвалідністю потребують системних змін, які включають інтегровану психологічну допомогу, розвиток адаптивних моделей виховання та зменшення емоційного навантаження. Лише за умов комплексної підтримки батьки зможуть забезпечити необхідний рівень розвитку, реабілітації й соціальної інтеграції для своїх дітей.

Висновки. Психологічний супровід батьків дітей з інвалідністю є складним, але надзвичайно важливим процесом, який потребує комплексного підходу. Ефективна допомога включає: підтримку емоційного стану батьків; розвиток соціальних навичок у дітей; використання адаптивних стратегій у вихованні; надання реабілітаційних послуг із залученням волонтерів, фондів і спеціалізованих організацій.

Результати емпіричного дослідження підтвердили доречність застосування системи інтегрованої допомоги, яка об'єднує психологів, педагогів, соціальних працівників і медичних фахівців для забезпечення гармонійного розвитку дітей з інвалідністю в умовах родинної взаємодії.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у вивченні впливу різних стилів батьківського виховання на соціальну інтеграцію дітей з інвалідністю та розширенні міждисциплінарного підходу до роботи з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю. Комплексний підхід та врахування специфіки кожної сім'ї дозволить підвищити ефективність психологічного супроводу та сприяти гармонійному розвитку дітей з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Жмир В., Циганок С. Дослідження кризових ситуацій та шляхів їх подолання в сім'ях інвалідів із психічними захворюваннями. *Соціальна політика і соціальна робота*. 1999. № 3-4. С. 100-126.
2. Іванова І.Б. Соціальні проблеми дітей і батьків у контексті їхнього ставлення до ситуації. *Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів*. Київ: Логос, 2000. С. 58-74.
3. Реброва О. Психологічні особливості родин, що виховують дитину з особливими освітніми проблемами. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 220–228.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК СТАЛІ МОДЕЛІ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПРАЦІВНИКІВ ІТ-КОМПАНІЇ

Довбня Сергій Юрійович

Orcid ID 0009-0000-5670-6350

Актуальність проблеми. Трансформація всіх сфер суспільного життя, нестабільна політична і соціально-економічна ситуація в країні, виклики військової екзистенції вітчизняного соціуму зумовлюють зростання психоемоційного навантаження на особистість. Тому в останні десятиліття проблеми вивчення особистості, що перебуває у ситуаціях професійного стресу обумовили збільшення кількості досліджень у вітчизняній психологічній науці, присвячених цій проблемі. Вітчизняними психологами

проведено численні емпіричні розвідки окремих аспектів стресу в складних життєвих ситуаціях, копінг-стратегії та постстресового відновлення.

Однак попри різноманіття досліджень у зазначеній царині низка питань залишаються недостатньо висвітленими, зокрема застосування результатів сучасних зарубіжних теорій та методів дослідження стресу, можливості їх використання для реалій сучасної України. Важливість і актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, доцільність наукового пошуку шляхів вирішення цієї проблеми зумовили вибір вище зазначеної теми.

Мета статті: охарактеризувати копінг-стратегії як сталі моделі мислення та поведінки, що спрямовані на подолання професійного стресу працівників ІТ-компанії.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні працівників ІТ-компанії працюють в умовах вираженої соціальної напруженості, яка зумовлена економічною кризою, пандемією COVID-19, агресивною війною РФ проти України тощо. Водночас професійна діяльність працівників ІТ-компанії характеризується взаємодією з різними віковими та фаховими категоріями людей, емоційними контактами, підвищеною відповідальністю, широким колом обов'язків, необхідністю використання різноманітних технологій. Все вище зазначене зумовлює високий рівень професійного стресу в працівників ІТ-компанії, які несуть відповідальність за кінцевий результат своєї діяльності [1].

Працівник ІТ-компанії, постійно стикається зі стресовими ситуаціями: під час живого спілкування, консультаціях у чаті, емейлах чи розмові по телефону. Незалежно від сфери роботи працівник ІТ-компанії повинен бути послідовним, уважним до деталей, знайти особистісно орієнтований підхід до кожного клієнта, спрямувати в потрібне русло. Часто клієнти стикаються з проблемою вперше і не розуміють з чим вона пов'язана, як її описати та пояснити, що зумовлює виникнення негативних емоцій, агресії, які він спрямовує на працівника ІТ-компанії. Оскільки працівник ІТ-компанії має

велику кількість одночасних чатів, електронних листів, дзвінків, то зростає кількість стресорів, дія яких акумулюючись, детермінує не тільки зниження ефективності професійної діяльності, а й зумовлює виникнення особистісних психоемоційних проблем.

Відтак, високий рівень стресостійкості дозволяє працівнику ІТ-компанії впоратися з робочими задачами та ефективно допомогти клієнту у розв'язанні актуальних для нього питань. Сутність проблеми полягає у тому, що виникає суперечність: з одного боку – працівник ІТ-компанії залучений в умови екстремальної діяльності, що вимагає від нього виявлення стресостійкості, з іншого – питання розвитку стресостійкості в професійній діяльності залишається недостатньо дослідженим і потребує окремої наукової розвідки.

Від успішного вирішення виокремленої суперечності залежить наявність фахівців, здатних продуктивно здійснювати діяльність в екстремальному професійному просторі, підтримувати високу опірність негативним впливам різного спектру, адекватність поведінки і зберігати власне психофізіологічне благополуччя. Тому актуальним є питання забезпечення оптимального рівня професійної стресостійкості працівників ІТ-компанії.

Логіка дослідження вимагає розглянути стресори, які здатні негативно впливати на професійну діяльність загалом та визначитися з тими, які відіграють важливу роль у професійному становленні фахівців ІТ-компанії.

У праці С. Соорер зроблена спроба створити цілісну картину діяльності (тобто як її сприймає фахівець), де виокремлено шість категорій стресогенних чинників, пов'язаних із характером праці, роллю в організації, стосунками в діяльності, розвитком кар'єри, структурою і кліматом в організації, відносинами між роботою і домом. Науковець зазначає, що професійний стрес стосується переважно тих фахівців, які через особливості своєї особистості та відсутність вміння боротися з труднощами мають передумови до його появи, тобто тих, які характеризуються низьким рівнем професійної стресостійкості [4].

Цінну роль у профілактиці та подоланні професійного стресу відіграє такий науково-прикладний напрям в психології професійного стресу та в організаційній психології як стрес-менеджмент, який об'єднує в собі три основні класи завдань: *профілактика стресу; корекція рівня стресу; реабілітація після стресових розладів*. Ці класи завдань, можуть реалізовуватися в ІТ-компанії на двох рівнях: організаційному та персональному.

Провідною складовою стрес-менеджменту в ІТ-компанії є «профілактика професійного стресу на персональному рівні, яка полягає насамперед у психологічній підготовці працівників до аналізу змісту професійного стресу, природи його виникнення, структури, динаміки протікання, а також врахування психологічних ресурсів, які можна використовувати для протидії професійному стресу, одним із яких виступають копінг-стратегії (від англійського слова «соре» – «перебороти», «впоратися», «подолати»))» [1, с. 66-67].

Базуючись на розглянутих підходах сучасних психологів (Л. Карамушка, Ю. Снігур, Н. Родіна, А. Поденко та ін.) та зарубіжних (L. Murphy, C. Cooper, P. Cramer та ін.) схарактеризовано сутність поняття копіngu як когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, що спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії «людини-людини». Водночас розглянемо, кожную зі складових, яка має своє певне «навантаження», зокрема: *когнітивні зусилля* фахівця спрямовані на аналіз проблеми, складання алгоритму дій та пошук альтернативних варіантів виходу із ситуації тощо. За допомогою *емоційних зусиль* людина моніторить свої переживання, шукає емоційну підтримку в оточенні рідних та друзів. *Поведінкові зусилля* дають змогу особі досягти бажаного результату [1].

У дослідженнях Л. Перлін і К. Шулер, визначено іншу іншу класифікацію копінг-стратегій, зокрема: стратегії зміни погляду на проблему, ракурсу її бачення; стратегії зміни проблеми, переструктурування ситуації, пошук її структурних блоків, з яких можна починати розв'язання проблеми; стратегії управління емоційним стресом (або дистресом) [5].

Висновки. Такими чином, враховуючи вище зазначений доробок вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень, підсумовуємо, що працівник ІТ-компанії в різних складних ситуаціях може використовувати різні копінг-стратегії подолання стресу. Сталі моделі копінг-стратегій, які суб'єкт може застосовувати в різних професійних обставинах, зазвичай мають такі вектори: причина виникнення проблеми; її характер; вибір рішення; перебіг подій; створення корекційної програми для подолання професійного стресу працівникам ІТ-компанії.

Перспективи подальших наукових пошуків полягає у вивченні питань структурно-функціональної семантики тренінгової програми з розвитку стресостійкості працівників ІТ-компаній.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М., Снігур Ю.С. Психологія вибору копінг-стратегії керівниками освітніх організацій : монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 188 с.
2. Наугольник Л.Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
3. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О.М. Степанов. Київ: Академвидав, 424 с.
4. Cooper C.L. Theories of organizational stress. Oxford : Oxford University Press, 1998. 456p.
5. Pearlin L., Shooler C. The Structure of Coping // The Journal of health and Social behavior, 1999.Vol. 19. № 1. P. 2–21.

ДИНАМІКА ПЕРЕВАЖАЮЧИХ ЕМОЦІЙ УКРАЇНЦІВ УПРОДОВЖ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

Євченко Ірина Миколаївна

ORCID ID: 0000-0002-3204-5954

Актуальність. Проблема вивчення емоцій залишається відкритою. Незважаючи на значну кількість теоретичних і прикладних досліджень, досі не існує єдиної класифікації емоцій, а культурна специфіка емоційної реакції

ще недостатньо вивчена. В останні роки для аналізу емоцій у системах штучного інтелекту активно застосовується модель VAD (Valence–Arousal–Dominance), однак її нейропсихологічне підґрунтя все ще викликає дискусії серед дослідників [4].

Фізіологічно емоції пов'язані з активацією підкіркових структур мозку, що супроводжується змінами у вегетативній нервовій системі – зокрема, у частоті серцевих скорочень, тонусі судин, стані шкіри, диханні тощо. Емоційна регуляція контролюється також корою головного мозку, яка здатна пригнічувати активність підкіркових центрів, що пояснює схожість базових емоцій у представників різних культур [3].

Особливо важливу роль у переживанні емоцій відіграють лімбічна система та префронтальна кора. Під впливом сильних емоцій – наприклад, тривоги або гніву – робота префронтальної кори може бути порушена, що впливає на процес мислення й прийняття рішень. Інколи мозок може сам створювати надумані страхи, які шкодять не лише фізичному здоров'ю, а й соціальному функціонуванню людини [2].

З початком повномасштабного вторгнення росії в Україну 24 лютого 2022 року українське суспільство опинилося в умовах постійного емоційного напруження. Війна стала стресором, що різко змінив емоційний фон мільйонів людей, загостривши як негативні, так і позитивні емоції, пов'язані з мобілізацією національної єдності, вірою в перемогу та любов'ю до Батьківщини. Саме тому нами було ініційовано серію опитувань, спрямованих на дослідження змін у домінуючих емоціях українців упродовж повномасштабної війни.

Для досягнення мети дослідження було проведено серію онлайн-опитувань за допомогою Google Форм. Кожне опитування включало 14 запитань, зокрема одне з них звучало так: Виберіть 5 емоцій, які Ви найчастіше відчували з останній місяць-півтора (радість, захоплення, надію, гордість, ніжність, вдячність, любов, умиротворення, розчулення, безтурботність, азарт, симпатія, гнів, запал, енергію, натхнення, піднесення, роздратування,

обурення, невдоволення, відраза, презирство, образа, злість, досада, заздрість, обурення, зловтіху, неприязнь, ревності, печаль, смуток, розчарування, туга, співчуття, відчай, скорбота, жаль, засмучення, жалість, горе, страх, занепокоєння, тривога, жах, паніка, переляк, хвилювання, настороженість, боязнь, сором, провина, збентеження, незручність), тобто містило перелік із 54 емоцій, серед яких респонденти мали обрати п'ять, які вони відчували найчастіше за останній період. Перелік включав як позитивні (радість, захоплення, любов, гордість тощо), так і негативні (страх, гнів, тривога, відчай тощо) емоції [1].

Опитування проводилися в різні періоди повномасштабної війни: квітень 2022 року: у дослідженні взяли участь 214 респондентів, з них 73,4 % жінок та 26,6 % чоловіків, віком від 13 до 65 років. Найбільша частка респондентів мала незакінчену вищу (41,6 %) або вищу освіту (46,7 %). Жовтень–листопад 2022 року: у двох хвилях опитування сумарно взяли участь 227 респондентів, серед яких також переважали жінки (79,2 %), вікова категорія – 13–65 років. Листопад–грудень 2023 року: взяли участь 195 осіб, більшість з яких мали вищу (68,1 %) або незакінчену вищу освіту (36 %), жінки становили 81,7 %, чоловіки – 18,3 %. Вікова категорія – 14–66 років. Березень–квітень 2024 року: опитано 104 респонденти, серед них 74 % жінки, 26 % чоловіки, 51 % мають незакінчену вищу освіту, 27,9 % – вищу освіту, віковий діапазон – від 17 до 57 років. Листопад 2024 року: 223 респонденти, серед яких 78,5 % жінки, 21,5 % чоловіки. За рівнем освіти – переважно респонденти з вищою (65,9 %) або незакінченою вищою освітою (20,2 %), віковий діапазон – від 17 до 63 років. В опитуванні взяли участь мешканці всіх областей країни. Переважна більшість респондентів не залишала Україну від початку повномасштабного вторгнення.

Послідовне дослідження дало змогу простежити зміни у структурі домінуючих емоцій українців в умовах повномасштабної війни протягом майже трьох років. Зібрані дані лягли в основу порівняльного аналізу, результати якого ми представимо нижче.

Загалом проаналізовано 963 відповіді. Деякі респонденти проходили опитування всі п'ять сезонів, але значна частина проходила опитування два-три сезони, а далі, з різних причин, не брали участі в опитуваннях. Найпоширеніші п'ять емоцій по сезонах:

- Весна 2022: гордість (46,3 %), гнів (40,3 %), тривога (34,7 %), надія (34,7 %), злість (35,2 %);
- Осінь 2022: тривога (45,4 %), гнів (43,3 %), обурення (40,6 %), страх (37,6 %), надія (34,6 %);
- Зима 2023: тривога (50,7 %), гнів (33,9%), злість (32,3 %), страх (31 %), надія (29,3 %);
- Весна 2024: страх (46,2 %), тривога (45,2 %), злість (41,3 %), гнів (38,5 %), обурення (26 %);
- Осінь 2024: тривога (49,3 %), гнів (41,3 %), обурення (39,9 %), злість (37,7 %), надія (39,5 %).

Представимо отримані результати графічно на рис. 1.

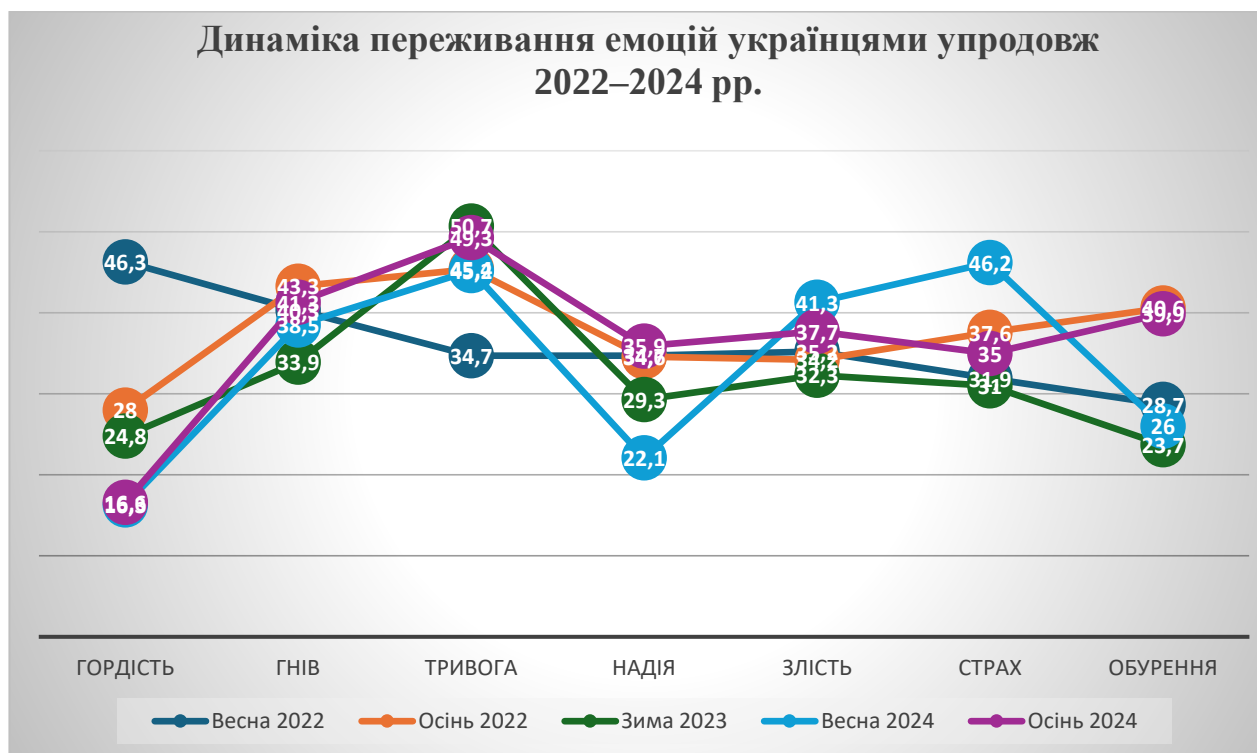


Рис. 1. Динаміка емоцій, які переважали в опитуваних українців упродовж 2022–2024 рр.

Усі сезони демонструють сталість у домінуванні негативних емоцій, особливо тривоги, гніву, страху та злості. Починаючи з осені 2022 року спостерігається суттєве збільшення обурення та тривоги, що може свідчити про кумулятивний ефект тривалого стресу. Водночас, такі позитивні емоції як гордість і надія, які були помітні навесні 2022 року, поступово знижуються, що може свідчити про емоційне вигорання. Особливо тривожним є стабільне зростання тривоги – до 49,3 % у листопаді 2024 року. Це підтверджує загальну тенденцію до виснаження внутрішніх ресурсів особистості на тлі затяжної небезпеки.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну спричинило глибокі трансформації у психоемоційному стані громадян. Війна – це не лише зовнішній виклик, а й глибокий внутрішній досвід, що супроводжується інтенсивними емоційними переживаннями. У період тривалого стресу важливо відслідковувати зміни в емоційному стані населення, щоб науково обґрунтовувати рекомендації для психоемоційної підтримки.

Дані опитувань свідчать про тривале домінування негативних емоцій серед українців протягом усіх сезонів, що вказує на системний вплив війни на емоційний стан суспільства. Особливу увагу слід звернути на зростання таких емоцій, як тривога, страх, обурення, які раніше були менш вираженими. Це підкреслює потребу у розробці та впровадженні національних програм психологічної підтримки, зокрема з урахуванням динаміки емоційного стану у часі.

Список використаних джерел

1. Євченко І.М. Емоційний стан українців під час російсько–української війни. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 22 квітня 2022 року). Київ, 2022. С. 45-49.
2. Burnett D. (2016). *The Idiot Brain : A Neuroscientist Explains What Your Head is Really Up To*. London : Guardian Books : Faber and Faber Ltd, 336 p.
3. Feinstein Justin S. (2013). Lesion Studies of Human Emotion and Feeling. *Curr Opin Neurobiol.* 2013 p.; 23 (3): 304-9. doi: 10.1016 / j.conb.2012.12.007.

4. Buechel, S., & Hahn, U. (2017, April). EMOBANK: Studying the impact of annotation perspective and representation format on dimensional emotion analysis. In Proceedings of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics: Volume 2, Short Papers (pp. 578-585). <https://doi.org/10.18653/v1/E17-2092>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Жарков Олександр Вікторович

ORCID ID: 0009-0002-2835-7186

Постановка проблеми. У нашій країні якість життя людей з обмеженими можливостями загалом нижча, ніж у решти населення. Це пов'язано з відсутністю в суспільстві гуманізму і співчуття до людей з особливими потребами, нерозвиненістю та неадекватністю соціальної інфраструктури в містах і сільській місцевості для задоволення основних потреб інвалідів, низьким рівнем матеріального забезпечення та соціального обслуговування, їхньою недостатньою гнучкістю, обслуговуванням, утриманням та підтримкою інвалідів низька або недостатня якість необхідних технічних засобів і устаткування.

Мета статті – проаналізувати поняття «інвалідність» та розглянути психологічні особливості молоді з інвалідністю.

Методика та організація дослідження. Для розв'язання поставленої мети нами були використані такі теоретичні методи, як аналіз наукових джерел, систематизація та узагальнення наукових досліджень з метою визначити поняття «інвалід» та розглянути психологічні особливості молоді з інвалідністю.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. В процесі дослідження нами були проаналізовані наукові роботи із зазначеної проблематики таких наукових персоналій, як В. М. Безбах, Н. В. Вітенко, Ф. С. Голубцов, Е. А. Залученова, А. В. Іпатов, О. І. Купрєєва, Д. І. Лавров, В. В. Липа та О. В. Поляк, проте це не весь перелік вітчизняних та зарубіжних науковців, які займалися дослідженням визначення поняття «інвалід» та

надавали характеристику психологічних особливостей людей з інвалідністю та їх захворюваннями, які і визначають інвалідність загалом.

Результати та їх обговорення. Інвалід (від лат. *invalidus* «недієздатний, хворий»). Згідно з Декларацією про права інвалідів (ООН, 1975), інвалідами є всі особи, які внаслідок фізичної або психічної вади, вродженої або ні, не можуть самостійно задовольняти всі або частину своїх потреб для нормального особистого і (або) суспільного життя. На наш погляд, поняття «інвалід» слід відносити не до суб'єкта життя, а до соціального явища, тобто до результату взаємодії психофізичних обмежень і соціальних бар'єрів [3, с. 66-70].

На думку Е. А. Залученова, інвалідність – це своєрідна ситуація розвитку і стану людини, пов'язана з обмеженнями в різних сферах життєдіяльності [4, с. 29-32].

Розглянемо детальніше бар'єри, які ставить перед людьми інвалідність, як зазначає Е. А. Залученова. По-перше, йдеться про фізичні обмеження та ізоляцію інвалідів, що зумовлені фізичними, сенсорними або інтелектуальними/психічними порушеннями, які не дають змоги їм самостійно пересуватися або переміщатися в просторі. Фактори довкілля, з іншого боку, можуть посилювати вплив цих індивідуальних недоліків або, навпаки, компенсувати їх. У зв'язку з цим заведено говорити про дружнє або недружнє середовище, а також про безбар'єрне середовище для людей з обмеженими можливостями. Таке обмеження тягне за собою низку наслідків, що ускладнюють становище інвалідів і потребують спеціальних заходів для усунення їхньої просторової, транспортної та побутової ізоляції, емоційної депривації та надання можливостей для трудової адаптації.

Другий бар'єр – трудова сегрегація або ізоляція людей з обмеженими можливостями. Люди з обмеженими можливостями мають вкрай обмежений доступ до роботи або взагалі не мають його через свої патології. У деяких випадках інваліди повністю позбавлені можливості працювати, навіть на найпростішому рівні. В інших ситуаціях інвалідам пропонують (або вони

мають доступ до роботи), яка вимагає низької кваліфікації, передбачає монотонну, стереотипну працю і низьку оплату. Третьою перешкодою в житті інвалідів є бідність, яка є наслідком соціальних і трудових обмежень. Ці люди змушені жити на низьку зарплату або допомогу (яких може не вистачати для забезпечення гідного рівня життя). Важливим і складним бар'єром для інвалідів є просторові та екологічні бар'єри. Навіть якщо в інвалідів є засоби пересування (протези ніг, інвалідні візки, спеціально обладнані автомобілі), середовище проживання і сама організація транспорту ще не пристосовані для інвалідів. Бракує приміщень та обладнання для побутових процесів, самообслуговування та вільного пересування. Мабуть, найголовнішою перешкодою для людей з усіма видами інвалідності є інформаційний бар'єр. Людям з інвалідністю складно отримати як загальну інформацію, так і інформацію, що безпосередньо стосується їх (повну інформацію про функціональні порушення, заходи державної підтримки інвалідів, соціальні ресурси для допомоги інвалідам). Нестача інформації та її збагачення можуть призвести до незворотного зниження інтелектуальних здібностей таких людей. З іншого боку, існують і інформаційні бар'єри, що розділяють суспільство і людей з обмеженими можливостями. Інвалідам набагато складніше викладати свої погляди і позиції, доносити до суспільства свої потреби та інтереси. Емоційні бар'єри також мають подвійну природу і полягають у непродуктивних емоційних реакціях оточуючих на інвалідів, таких як цікавість, глузування, незручність, почуття провини, надмірний захист і страх, і в почуттях фрустрації інвалідів, таких як жалість до себе, недоброзичливість до інших, очікування надмірного захисту, бажання звинуватити когось іншого у своїх вадах і прагнення до ізоляції. Подібні комплекси ускладнюють соціальні контакти в процесі взаємовідносин між інвалідами та їхнім соціальним оточенням. І сам інвалід, і його оточення гостро потребують нормалізації емоційного контексту своїх стосунків. Зрештою, порушена комунікація ускладнюється сукупним ефектом усіх перерахованих вище обмежень, що деформують особистість людини [1]. З

метою гуманізації та демократизації соціальних процесів поняття «інвалідність» замінюється на поняття «людина з обмеженими можливостями» [6, с. 301-307].

Основними причинами інвалідності є пологові травми, неврологічні порушення, що виникають під час народження, фізичні захворювання (наприклад, рак, інфекційні захворювання), різні види травм (наприклад, опіки, механічні ушкодження) і вроджені захворювання (наприклад, генетичні порушення, фетальні алкогольні розлади) [2].

Існує два види інвалідності: вроджена та набута. Вроджена інвалідність виникає внаслідок порушень розвитку плода або пологової травми, а набута - у більш пізньому віці внаслідок хвороби або травми. Ризик інвалідності найвищий у віці від народження до трьох років.

Це фізична інвалідність, тобто інвалідність опорно-рухового апарату, інтелектуальна інвалідність і психічні захворювання, порушення слуху (глухі та слабочуючі), порушення зору (сліпі та слабозрячі) та інвалідність внутрішніх органів, тобто люди зі «звичайними» захворюваннями (наприклад, діабет, бронхіальна астма, онкологічні хворі).

Переживання хвороби або інвалідності накладає особливий відбиток на всю особистість пацієнта, викликаючи поступові зміни в емоційно-вольовій сфері та психічних процесах, призводячи до серйозного перегляду життєвих настанов і соціальних цінностей, а також є джерелом формування дезадаптивної поведінки [7].

Для аналізу психічних особливостей інваліда необхідно звернути увагу на положення низки теорій, які дають змогу розглядати інваліда як людину з «внутрішнім образом хвороби»: на думку Д. І. Лаврової, внутрішній образ хвороби – це «все, що відчуває й переживає хворий, його загальний стан здоров'я, його почуття, самоспостереження, уявлення про хворобу і її причини, тобто весь великий світ хворої людини, який складається з дуже складної комбінації сприйнятів і відчуттів, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань і травм» [8, с. 10-14].

Ставлення хворого до хвороби визначається специфікою захворювання, віком, особливостями особистості та нервової системи хворого, індивідуальними потребами, а також факторами соціального середовища, що формують свідомість і поведінку людини В. В. Липа та В. О. Липа виокремлюють такі системи потреб, які фруструються хворобою [9, с. 139-145].

А. В. Іпатов проаналізував концепцію суб'єктивних аспектів хвороби та виокремила більш загальне інтегративне поняття - «внутрішня або самоформована картина хвороби». Така картина хвороби визначається так: сенсорний рівень відчуттів (наприклад, біль, патологічні відчуття); емоційний рівень, пов'язаний з окремими симптомами, різними типами реакцій на хворобу загалом та її наслідки; інтелектуальний, або когнітивний, рівень, пов'язаний зі знаннями пацієнта про свою хворобу, її причини та міркуваннями щодо її можливих наслідків, тобто власну концепцію хвороби, яку пацієнт починає формувати у зв'язку зі своїм захворюванням; мотиваційний рівень, пов'язаний зі ставленням пацієнта до хвороби і свого життя; мотиваційний рівень, пов'язаний зі ставленням пацієнта до хвороби та свого життя; мотиваційний рівень [5, с. 42-47].

Хвороба і пов'язана з нею інвалідність сприймаються як перешкода для досягнення «важливих» життєвих цілей, а не як турбота про здоров'я, яка на даному етапі є не головною мотивацією, а лише засобом для здійснення нормальної діяльності (робота, навчання, сімейне життя). Що стосується поведінки, то вона характеризується постійним критицизмом, цинізмом і чуттєвою байдужістю до оточуючих. Часто це пов'язано з егоїстичною зацикленістю на собі, підвищеною чутливістю до ставлення до себе інших людей і загостреним почуттям болю. Життєва активність знижується, якщо вона суперечить мотиву збереження життя. Виникають різні види «занурення», такі як хвороба і гіперактивність, які, по суті, є різними формами підміни однієї мети іншою. Ці особливості соціально-психологічної ситуації, в якій опиняються інваліди, змінюють увесь їхній спосіб життя, включно зі

ставленням до життя, планами на майбутнє, ставленням до різних значущих ситуацій і до себе. Усі ці зміни підвладні психічній діяльності інваліда і відображаються в особливих утвореннях, що формуються в умовах інвалідності - внутрішньому образі хвороби [10, с. 466-473].

Інвалідність часто призводить до «вивченої безпорадності» та зниження самоефективності. «Вивчена безпорадність» - поняття, введене М. Селігманом, але загалом воно означає, що в ситуації надпіклування інваліди часто стикаються з обмеженнями власного контролю в різних життєвих ситуаціях, не тільки в цих конкретних, а й у нових ситуаціях, які вони можуть робити без сторонньої допомоги. Це зводиться до того, що вони більше не намагаються впливати на результат своїх зусиль. В інвалідів, які відчують таку надмірну опіку, розвиваються три типи особистісних порушень: мотиваційні, когнітивні та емоційні.

Висновок. Таким чином, досвід хвороби та інвалідності накладає особливий відбиток на всю особистість пацієнта, спричиняючи поступові зміни в емоційно-вольовій сфері, психічних процесах і значну переоцінку життєвих установок і соціальних цінностей, що є джерелом формування дезадаптивної поведінки. Ці особливості соціально-психологічної ситуації, в яку потрапляє інвалід, змінюють увесь його спосіб життя, включно зі ставленням до життя, планами на майбутнє, ставленням до різних значущих ситуацій і самого себе. Усі ці зміни схильні до психічної активності інваліда і відображаються у сформованому в умовах інвалідності спеціальному утворенні - внутрішньому образі хвороби.

Список використаних джерел:

1. Безбах В.М. Стратегія лікування та особливості клініки психічних розладів і психосоціальних проблем у хворих на цукровий діабет. *Соціально-психіатричні аспекти цукрового діабету. Міжнародний ендокринологічний журнал*. 2005. № 1.
2. Вітенко Н.В. Загальна та медична психологія. Київ, 1996. 295 с.
3. Голубцов Ф. С. Психологічні особливості девіантної поведінки онкологічних хворих при медико-соціальній експертизі. *Прикладна психологія*. 2001. № 6. С. 66–70.

4. Залученова Е. А. Принципи оцінки психологічного компонента реабілітаційного потенціалу. *Медико-соціальна експертиза та реабілітація*. 1998. № 2. С. 29–32.
5. Іпатов А. В. Основні принципи психологічної реабілітації інвалідів з хронічними соматичними захворюваннями. *Український медичний альманах*. 2009. № 5. С. 42–47.
6. Купрєєва О. І. Методика діагностики ставлення до іншого людей з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ: Університет «Україна», 2004. С. 301–307.
7. Купрєєва О. І. Особливості «Я-Концепції» дорослих інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 20 с.
8. Лаврова Д. І. Оцінка змісту і рівня реабілітаційного потенціалу при різних захворюваннях. *Медико-соціальна експертиза та реабілітація*. 2004. № 93. С. 10–14.
9. Липа В. В. Формування життєвих компетенцій дітей з особливими освітніми проблемами. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць (Спецвипуск). Слов'янськ, 2006. С. 139–145.
10. Поляк О. В. Проблеми соціальної реабілітації осіб з обмеженою дієздатністю – «духовна реабілітація». *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ: Університет «Україна», 2004. С. 466–473.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ВИТОКИ У ПРАЦЯХ Г.С.КОСТЮКА

Зазимко Оксана Володимирівна

Orcid ID 0000-0003-0422-3669

Шиловська Олена Миколаївна

Orcid ID 0000-0002-7256-9365

Постановка проблеми. Сучасні суспільно-політичні події, насамперед широкомасштабна війна в нашій державі, значно впливають на психологічний стан людини, змінюючи її життєві пріоритети, стратегії поведінки та адаптаційні механізми. В умовах тривалої нестабільності та загроз для життя особливої ваги набуває проблема забезпечення психологічної стійкості

особистості. У психологічній науці особлива увага приділяється важливості особистісних ресурсів, зокрема психологічного капіталу, до складу якого входять чотири основні компоненти: самоефективність, оптимізм, надія та резил'єнтність. Ці складові сприяють підвищенню стресостійкості, впевненості у власних можливостях і здатності долати життєві труднощі. Тому вивчення впливу психологічного капіталу на розвиток особистості є ключовим напрямом наукових досліджень, що має як теоретичне, так і практичне значення.

Попри те, що термін «психологічний капітал» утвердився в науковому обігу лише на початку XXI століття (Luthans F., Youssef C., Avolio B.), його складові – віра у власні сили (self-efficacy), оптимізм, надія та психологічна стійкість – мають глибокі корені в класичній психології. У вітчизняному науковому дискурсі ідеї, дотичні до цієї концепції, знайшли відображення в працях видатного українського психолога Григорія Силовича Костюка.

У межах цієї статті було здійснено теоретичний аналіз праць Костюка Г.С. з метою виявлення концептуальних положень, дотичних до сучасного розуміння психологічного капіталу.

Методологічною основою слугував принцип історико-психологічного аналізу наукових ідей, що дозволив інтерпретувати класичні психологічні категорії через призму новітніх концепцій. Також використовувався порівняльно-аналітичний метод для співставлення основних компонентів психологічного капіталу з відповідними ідеями Костюка Г.С. щодо саморозвитку, мотивації, волевої регуляції та особистісної активності.

Виклад основного матеріалу. Поняття психологічного капіталу є відносно новою концепцією в психологічній науці та практиці, яка акцентує увагу на особистісних ресурсах, необхідних для досягнення успіхів і подолання труднощів. Дослідження цього феномена активно розпочалися в рамках позитивної психології та організаційної поведінки, коли Лутанс Ф. разом із колегами вивчив чотири взаємопов'язані характеристики особистості: самоефективність, оптимізм, надія та резил'єнтність. Результати їхніх

досліджень засвідчили, що ці характеристики у поєднанні є потужнішим показником продуктивності та задоволення, ніж кожна з них поодиноці. Цей інтегрований підхід, що представляє собою синтез зазначених аспектів, отримав назву психологічний капітал (Psychological Capital або PsyCap) [4]. Крім того, Лутанс довів, що психологічний капітал можна цілеспрямовано розвивати, і він має безпосередній вплив як на продуктивність діяльності, так і на загальний добробут людини. Створенню конструкту **PsyCap** передували ґрунтовні дослідження кожного із його елементів, що й слугувало підставою виокремити їх як особливо ресурсні. Зручний у застосуванні конструкт швидко ввійшов у практичну психологію.

Автори конструкту психологічного капіталу розглядають самоефективність (*self-efficacy*) переважно в розумінні Бандури А., який зробив значний внесок у його дослідження. Бандура А. визначив **самоефективність** як **переконання людини у власній здатності організовувати та здійснювати дії, необхідні для досягнення бажаних результатів** [3].

Лутанс Ф. та його колеги при інтеграції оптимізму в модель психологічного капіталу спиралися на певні теорії, зокрема: теорію атрибутивного стилю (Селігман М.), теорію диспозиційного оптимізму (Карвер Ч., Шейєр М.) та ін. Теорія диспозиційного оптимізму, розроблена Карвером Ч. та Шейєром М., розглядає оптимізм як загальне очікування того, що в майбутньому відбудуться позитивні події. Окрім того, оптимізм – це контрольований процес, який передбачає реалістичну оцінку. Реалістичний оптимізм включає оцінку того, чого можна і чого не можна досягти в конкретній ситуації, він дуже динамічний і мінливий. Снайдер Ч. наголошує, що оптимізм є когнітивним процесом, заснованим на цілях, який діє щоразу, коли результат сприймається як такий, що має значну цінність [4].

Поняття «надія» в конструкті PsyCap тлумачиться з точки зору когнітивно-мотиваційної моделі, яку запропонував Снайдер С. Він визначив дане поняття як позитивний мотиваційний стан. З точки зору автора, «надія» є

психологічним конструктом, який складається з трьох основних концептуальних основ: свободи волі, шляхів і цілей. Крім того, надія також передбачає шляхи, які включають не лише визначення загальних і проміжних цілей, але й альтернативні можливості для реалізації своїх намірів.

Четвертою складовою концепту PsyCap є резил'єнтність (resilience). У загальному резил'єнтність визначено як інтегративний процес, що включає біологічні, психологічні та соціальні механізми адаптації до стресу, тобто це здатність особистості долати труднощі, адаптуватися до змін та відновлюватися після стресових ситуацій.

Аналіз праць Костюка Г. С. засвідчив, що ключові компоненти сучасної концепції психологічного капіталу – віра у власні сили, оптимізм, надія та психологічна стійкість – мають глибоке теоретичне підґрунтя в українській психології. Хоча термінологічно ці категорії не були сформульовані Костюком, їхній зміст і функції у розвитку особистості відображені в його підходах до саморегуляції, виховання вольових якостей, формування життєвої позиції та психологічної готовності до подолання труднощів. Ідеї Костюка Г. С. можуть слугувати не лише історико-теоретичним фундаментом, а й джерелом для сучасної інтерпретації феномену психологічного капіталу як чинника особистісного розвитку.

Зокрема, у своїй праці «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості» [2] Костюк Г. С. наголошував на активній ролі суб'єкта в навчанні, підкреслюючи важливість формування самосвідомості, самооцінки та саморегуляції — базових механізмів психологічної автономії особистості. Він наголошував на активності особистості як суб'єкта діяльності. Його підхід базувався на тому, що людина здатна свідомо ставити цілі, планувати, діяти та аналізувати результати. У працях про навчання і розвиток (зокрема, у «Психологічних основах навчання»), він говорить про формування у школярів упевненості в собі через успішне розв'язання пізнавальних завдань. Ці положення цілком корелюють із сучасним

розумінням self-efficacy як упевненості у власних силах і здатності досягати мети.

Питання оптимізму та надії, хоча й не вживаються Костюком у прямих формулюваннях, розкриті через аналіз пізнавальної мотивації, очікування результату діяльності, віри в успіх і переживання радості від подолання труднощів. Він розглядав надію як частину внутрішньої мотивації, яка спонукає людину до постійного самовдосконалення. У його концепції розвитку велика роль належить перспективі, очікуванню майбутніх результатів, що мотивує людину долати труднощі. Хоча термін «оптимізм» рідко вживається напряду, він багато писав про мотивацію, надію на успіх, позитивне ставлення до навчання і майбутнього [1]. Особливо це видно у підходах до виховання морально-вольових якостей. Його ідея: позитивне ставлення до діяльності та впевненість у результаті критично важливі для розвитку особистості.

Таким чином, у концепції розвитку особистості особливу увагу він приділяв перспективності діяльності, яка слугує основою для формування мотиваційно-ціннісного компоненту психологічного капіталу.

Особливе місце у працях Костюка посідає вольова саморегуляція, яка розглядається як ключова передумова психологічної стійкості. Науковець зазначав, що особистість формується у боротьбі — з обставинами, з собою, з власною слабкістю. Він детально аналізував вольові процеси, здатність долати труднощі, самоконтроль і регуляцію емоцій. У його працях це подається як важливі характеристики зрілої особистості. У цьому контексті воля виступає як психологічний механізм подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод, що повністю співвідноситься з концептом *resilience*.

Висновки. Здійснений аналіз наукових ідей Костюка Г.С. дозволяє стверджувати, що, попри відсутність безпосереднього використання терміна «психологічний капітал», у його працях простежуються чіткі концептуальні основи, які корелюють із сучасним розумінням цього явища. Ідеї Костюка щодо активності особистості, її саморозвитку, вольової регуляції, пізнавальної

мотивації та формування перспективної життєвої позиції виступають як ключові детермінанти розвитку найважливіших компонентів психологічного капіталу — самоефективності, оптимізму, надії та резил'єнтності.

Глибина наукової думки Костюка Г.С. дозволяє розглядати його підходи не лише як історико-культурну спадщину, а як дієвий теоретичний ресурс для розвитку сучасної психології. Психологічний капітал, будучи конструкцією позитивної психології, в українському науковому контексті набуває більш глибинного змісту через цінності гуманістичної парадигми, притаманної вітчизняній школі.

З огляду на сучасні виклики (зокрема війну, кризу і втрати), проблема зміцнення психологічного капіталу особистості — одна з найактуальніших у прикладній психології. Її реалізація вимагає інтеграції наукового досвіду, як світового, так і українського. Саме тому звернення до спадщини Костюка Г.С. як до джерела глибоких психологічних знань має неабияке значення для теорії та практики формування психологічної стійкості, зростання особистості та подолання соціальних травм.

Перспективи подальших досліджень полягають у практичній апробації програм розвитку психологічного капіталу у різних категорій населення (зокрема дітей, підлітків, студентської молоді) з опорою на теоретичні положення вітчизняної психологічної школи, зокрема праці Костюка Г.С.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей. Київ: Знання, 1963. 80 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604p.
4. Luthans F., Avolio B. J., Avey J. B., Norman S. M. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007. Vol. 60, No. 3. P. 541–572. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Зінченко Олександр Володимирович

Orcid ID 0000-0003-4625-7533

Постановка проблеми. Проблема суб'єктності є однією з найбільш перспективних у сучасній психологічній науці, оскільки її вивчення дозволяє конкретизувати шляхи розкриття й продуктивного розвитку особистості. Актуальними й сучасними є погляди М. Смульсон, яка разом з колегами приділяла багато уваги дослідженню понять «суб'єкт» і «суб'єктність». Зокрема, суб'єкт трактується як носій ментальної моделі світу, тобто людина, здатна до активного інтелектуального пізнання світу. Відповідно, суб'єктність інтерпретують як характеристику активного впливу на зовнішню та внутрішню реальність, що передбачає трансформації наявних ментальних моделей. Відповідно, цей феномен є одним з ключових критеріїв особистісної зрілості й характеризується такими властивостями, як самостійність, унікальність, самодостатність, готовність брати на себе відповідальність і діяти у кризових ситуаціях [2]. С. Кузікова розглядає феномени суб'єкта й суб'єктності через призму аналізу здатності особистості до саморозвитку в різних соціальних контекстах [1]. О. Штепа зазначає, що складовими суб'єктної активності є особистісні переконання, цілі, життєві компетенції, стійкість до труднощів. З огляду на це авторка вважає за доцільне аналізувати суб'єктність разом з поняттям «психологічна ресурсність» [3].

Метою статті є теоретичний аналіз соціальних чинників розвитку суб'єктності особистості у період війни.

Результати дослідження. Розглядаючи розвиток суб'єктності особистості в умовах війни, потрібно розуміти його обумовленість соціальними чинниками. Ці тенденції мають бути предметом окремого наукового аналізу.

1. *Ситуація постійної загрози життю і здоров'ю* – це своєрідний соціальний фон війни, що характеризує системне порушення рівня безпекових

потреб. Це загострює стресові реакції та погіршує емоційну стійкість, але водночас формує додаткові умови для встановлення високих показників суб'єктної активності. Саме в обставинах переживання небезпеки актуалізується проблема складних виборів, що передбачає збереження ключових цінностей. Вектор індивідуальної реакції у таких ситуаціях залежить від суб'єктивної структури. Варто згадати відому формулу реакції в стресі: «бий – тікай – замри», що особливо рельєфно проявляється в ситуації війни.

2. *Ситуація соціальної невизначеності*, що впливає на відсутність чітких життєвих орієнтирів. Дуже гостро позначається на розвитку суб'єктності, оскільки визначає нестабільність системи життєвих цілей. Образ майбутнього результату діяльності постійно змінюється і навіть руйнується, тому що війна кожного дня ставить нові виклики. У цьому контексті важливо фіксувати систему близьких цілей з подальшим їх досягненням, що хоча б мінімально дає відчуття життєвого контролю.

3. *Інформаційний простір* у контексті війни характеризується високим впливом різних аспектів інформаційної війни. Такі тенденції створюють додаткове навантаження на психіку й суб'єктність особистості. Основним джерелом цих процесів є інтернет. Доцільно виділити кілька деструктивних тематичних блоків інформаційного поля, що впливають на психіку громадян під час війни: 1) інформація, що оцінює ситуацію на фронті (експертні думки, «інсайди очевидців» тощо) – небезпечними в цьому випадку є крайні тенденції («дуже добре» або «дуже погано»), що негативно впливають на емоційну сферу, викликаючи тривогу, депресію, розчарування, безпідставну надію з подальшим руйнуванням позитивних очікувань; 2) інформація про внутрішні проблеми в країні, заснована на фактах з додаванням маніпуляції й викривлення інформації, формує умови для тотального розчарування з приводу актуальної політики держави; 3) інформація про світові події – загальна ідея полягає у формуванні уявлення про зраду міжнародних

партнерів і невідворотність перемоги ворога. Ключовим інструментом адекватного реагування на описані виклики є критичне мислення.

4. *Безпосереднє соціальне оточення особистості* – сім'я, друзі, колеги, одногрупники. Цей чинник відображає соціально-психологічні процеси в групах найближчого оточення. Ключовим аспектом є переважаючий емоційний фон спільноти. Ці тенденції визначають спрямованість переживань у соціальній групі. Особливо актуальними є стосунки в сім'ї, де формується єдине ціннісне поле, що впливає на розвиток характеристик суб'єктності. Важливим у контексті цього чинника є формування цілісної атмосфери взаємопідтримки в соціальних групах. Найбільш продуктивним у межах розвитку суб'єктної активності є соціальна взаємодія, що поєднує емоційну стабільність і реалістичну оцінку актуальної суспільної ситуації й перспектив війни.

Висновки. Отже, соціальне середовище впливає на суб'єктність особистості в ситуації війни через ситуації постійної небезпеки й невизначеності, процеси інформаційного простору, оточення первинних груп. Зауважимо, що розглядати ці чинники доцільно розглядати у контексті структури індивідуальності суб'єкта.

Список використаних джерел

1. Кузікова С. Б. Особистість у розвитку: потенціал суб'єктності як модус самозмінювання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки* : збірник наукових праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2016. Том 1. Вип. 1. С. 53–58.
2. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С., Назар М. М., Дітюк П. П. Концепція проєктування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Том 7. № 1 (33).
3. Штепа О. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2015. Вип. 27. С. 661–775.

ОГЛЯД ТА АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИЧЕННЯ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ОСОБИСТОСТІ

Зубковський Данило Георгійович

Orcid ID 0009-0007-5287-4606

Дослідження часової перспективи особистості, різноманіття теоретичних підходів до даної теми та розвитку уявлень про неї потрібно починати з розгляду терміну «час».

Час є складним, міждисциплінарним явищем, визначення якого залежить від підходу, який планується до використання у конкретному дослідженні. Так, у найбільше загальному розуміння, час є лінійним та послідовним, де теперішнє змінює собою минуле, а майбутнє, в свою чергу, змінить теперішнє. Такий час прийнято уявляти, як координатну пряму, що починається у минулому та закінчується у майбутньому. За потребою, на такій прямій можна знайти необхідну подію за координатами – рік, місяць, день, година, хвилини. Такий час прийнято називати хронологічним. Основними його характеристиками є лінійність, послідовність, неповоротність (тобто він може рухатись лише у напрямі від минулого до майбутнього) та стандартизованість (одна хвилина дорівнює іншій хвилині) [1, с. 30-31].

Так як, дана стаття зосереджена саме на психологічних особливостях часові перспективи, то надалі «час» треба розглядати саме як психологічний феномен. В такому випадку, можна відзначити що «психологічний час» це такий, що виходить з індивідуального сприйняття окремої особистості. Психологічний час, на відміну від хронологічного, необов'язково є лінійним, структурованим та стандартизованим. Залежно від психологічних особливостей індивіда та обставин навколо, події можуть сприйматись ним невідповідно до стороннього спостерігача. Наприклад, події минулого, або мрії про майбутнє можуть, суб'єктивно, сприйматись як такі, що відбуваються тут та зараз. Або ж події теперішнього можуть, суб'єктивно, сприйматись як такі що «тягнуться» (час відчувається як вповільнений по відношенню до хронологічного), або як такі що «пролітають» (час відчувається як

пришвидшений по відношенню до хронологічного) [1, с. 30-31]. Причинно-наслідкові зв'язки між подіями можуть бути непередбачуваними та найрізноманітнішими.

Час, як психологічний феномен досліджували такі вчені як: Поль Фресс (Paul Fraisse), Жан Піаже (Jean Piaget), Вільям Джеймс (William James), Курт Левін (Kurt Lewin), Лоуренс Франк (Lawrence K. Frank).

Саме у працях Курта Левіна та Лоуренса Франка вперше з'являється термін «часова перспектива». На думку Л. Франка у свідомості людини існує взаємозв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім, що є культурно обумовленим та ціннісно-детермінованим. Тобто, Л. Франк, вважав, що для формування часової перспективи особистості вирішальним є свідоме прийняття індивідом тих чи інших ціннісних орієнтирів. Окремо відзначається, що, так як, цінності окремої особистості можуть варіюватись залежно від оточуючих обставин, то індивід може мати декілька окремих часових перспектив, кожна з яких співвідноситься з іншою сферою життя людини. В свою чергу, К. Левін визначав часову перспективу як існуючу в даний момент цілісність бачення індивідом свого психологічного майбутнього і свого психологічного минулого. К. Левін, також, вивчав питання про одиниці вимірювання психологічного часу, що можуть мати різний масштаб, що зумовлено особливостями конкретних життєвих ситуацій. На думку К. Левіна, це визначає «психологічне поле на даний момент» яке включає не лише актуальний стан індивіда, але і його уявлення про своє минуле, теперішнє та майбутнє, а також - бажання, страхи, мрії, плани і надії [2, с. 287]

Подальший розвиток досліджень часової перспективи сформував три основні підходи до вивчення та дослідження даного предмету - мотиваційний, підхід життєвого шляху, особистісний підхід.

В рамках *мотиваційного підходу*, часова перспектива визначається як конфігурація локалізованих у часі об'єктів, які заповнюють свідомість у певній ситуації. Саме ці об'єкти регулюють поведінку людини та прийняття рішень. Один з представників даного підходу - Ж. Нюттен розуміє часову

перспективу як простір, в якому знаходиться когнітивно перероблена мотивація людської діяльності. Він запропонував вважати часову перспективу такою, що характеризується своєю протяжністю, глибиною, насиченістю, ступенем структурованості й рівнем реалістичності [3]. Згідно з дослідженнями, люди з розвинуеною протяжністю та структурованістю часової перспективи краще усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між теперішнім та віддаленим майбутнім.

Підхід у руслі психології життєвого шляху, представлений такими дослідниками як Є.І. Головаха та О.О. Кронік, часова перспектива розглядається як суб'єктивна картина життєвого шляху (події у житті людини та зв'язок між ними), що має вплив на регулювання життєдіяльності особистості. Згідно з причинно-наслідковою концепцією даного підходу психологічний час формується крізь призму взаємозв'язку важливих подій у житті людини. Відповідно до вищезазначеного, Важливим для даного підходу є фокусування саме на зв'язках між подіями, а не тільки на самих подіях. Згідно з методикою Є.І. Головахи та О.О. Кроніка детермінаційні взаємозв'язки між подіями можуть бути:

- Причинними або цільовими. Залежно від напрямку цього зв'язку – або з минулого у майбутнє (причинні), або з майбутнього у минуле (цільове);
- Позитивними або негативними. Або певні зміни у житті людини відбуваються завдяки певним подіям (позитивні), або всупереч ним (негативні).

В рамках підходу у руслі психології життєвого шляху важливим, також, є протяжність взаємозв'язку та суб'єктивна ймовірність. Протяжність взаємозв'язку характеризується хронологічним інтервалом між двома подіями. Суб'єктивна ймовірність, в свою чергу, характеризується рівнем впевненості суб'єкта у детермінованості зв'язку між двома подіями [3, с. 1]

В рамках *особистісного підходу*, в свою чергу, часова перспектива визначається як «точка зору», тобто, суб'єктивний погляд індивідом на своє життя з позиції минулого, теперішнього або майбутнього. Ф. Зімбардо

стверджує, що часова перспектива відображає установки та переконання стосовно часу, які, в свою чергу, впливають на цінності та рішення людини. В рамках особистісного підходу прийнято вважати, що часова перспектива є відносно стабільною рисою характеру. Однак, вона може зазнавати тимчасових, або постійних змін під впливом життєвих обставин [4, с. 1271]

Огляд та аналіз робіт Ф. Зімбардо та А. Гонзалеса допоміг виокремити п'ять основних часових орієнтацій:

Негативне минуле. Виражається у загальній негативній оцінці свого минулого. Часова орієнтація на негативне минуле може виникати як наслідок травматичних подій на життєвому шляху особистості.

- Позитивне минуле. Проявляється у, навпаки, теплomu та позитивному ставленню до свого минулого, з проявами ностальгії та сентиментальності.

- Гедоністичне сьогодення. Характеризується фокусом людини на діяльності, що приносить насолоду «тут і зараз», зосередженості на задоволенні потреб та уникненні довгострокових планів.

- Фаталістичне сьогодення. Виражається у схильності до прийняття теперішнього таким яким воно є, а майбутнього – визначним та незмінним. Часто є наслідком вивченої безпорадності.

- Майбутнє. Характеризується зосередженістю на майбутніх результатах та цілях. Теперішнє, часто, сприймається, як засіб для досягнення омріяного у майбутньому.

Узагальнюючи вищезазначене, можна порівняти перераховані підходи до вивчення часової перспективи особистості та окреслити їх спільні риси для подальшого дослідження даного предмету.

Одже, всі три основні підходи до вивчення часової перспективи особистості підкреслюють її суб'єктивний характер. Тобто, як відзначалось раніше, психологічне сприйняття часу та подій не є тотожним хронологічному часу, відповідно може не співпадати в окремих людей та груп. Окрім цього, всі ці підходи концентрують увагу на формуванні особливостей часової перспективи конкретної особистості під впливом зовнішніх та внутрішніх

факторів (таких як: позитивний або негативний досвід, рівень стресостійкості, нейротизм, стабільність або нестабільність оточуючого середовища).

Певні розбіжності у підходах, стосуються, в першу чергу, фокусуванню уваги на дещо різних аспектах часової перспективи та життєвого шляху особистості. Якщо казуометрія Є.І. Головахи та О.О. Кроніка, більше зосереджена на суб'єктивній оцінці важливих подій в житті людини та встановленню взаємозв'язків між ними, то мотиваційний підхід, більше сконцентований на особливостях мотиваційної спрямованості людини. В свою чергу, в рамках особистісного підходу вчені розглядають часову перспективу більше як певну рису особистості.

В якості висновків відзначимо, що різні підходи до вивчення часової перспективи особистості мають свою особливості, переваги та недоліки. Тому мають бути коректно підібрані залежно від цілей конкретного дослідження та його гіпотез.

Список використаних джерел

1. Діброва В. А. Стратегії конструювання особистісного майбутнього внутрішньо переміщеними особами: дис. д-ра філос. Київ: Інститут соціальної та політичної психології. НАН України, 2023. 206 с.
2. Шиліна А. А. Часова перспектива в розвитку особистості. *Бочаровські читання*. Харків, 2016. С. 286–288
3. Kronik, A. Causometry, Lechlecha Challenge and Cognitive Modifiability: How to Build a Bridge from Psychological Past to the Future. Jerusalem International Conference on Neuroplasticity and Cognitive Modifiability. 2013.
4. Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. №77(6). С. 1271–1288.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ: ТЕРМІНОСИСТЕМА ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ.

Карабаєва Ірина Іванівна

Актуальність. Загальновизнана важливість завдань термінознавства сприяє значному масштабові досліджень у цій сфері, тому цілком природно, що розкриття основних дефініцій психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку крізь систему особистісних якостей є достатньо актуальною, так як є мало досліджуваною, особливо у визначенні особистісних якостей та їх значень в дослідженнях українських вчених.

Мета статті. Звернути увагу на основні дефініції, без котрих неможливе дослідження психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку. Основну увагу приділити визначенню особистісних якостей, які досліджувалися українськими вченими. Розглянути їх взаємозв'язок, значення як основоположних у вивченні вказаної проблематики.

Виклад основного матеріалу. Змістовні компоненти психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку представлені в трьох компонентах – емоційно-ціннісного, когнітивного та регулятивного, кожен з яких має свої показники.

Емоційно-ціннісний компонент розглядається крізь призму показників таких як – ціннісне ставлення до себе, ціннісне ставлення до інших людей, ціннісне ставлення до світу та особистісних якостей:

- впевненість (віра, переконання, певність);
- комунікабельність (товариськість, поступливість).

Слід зазначити, що категорія «довіри» розглядається в психології як форма емоційного ставлення людини до предметів і явищ навколишньої дійсності. У педагогіці «довіра» ототожнюється з доброзичливими, гуманними взаєминами, які впливають на розвиток і виховання особистості, довіра до слів і цінностей дорослих є важливою умовою формування особистості дитини в цілому, та її психологічної стійкості зокрема.

Ціннісне ставлення дошкільників до себе (впевненість у собі, віра у себе) – компонент самосвідомості, який виявляється в тому, як дитина оцінює свої досягнення та невдачі, якості та можливості [1].

Положення ціннісного ставлення до власного Я у дошкільників:

1) дошкільник кваліфікується як активний суб'єкт життєдіяльності, здатний виробляти більш-менш адекватний й інтелектуально складний за змістом Я-образ, виявляти самоповагу, поводитися впевнено в різних видах та умовах організації діяльності;

2) у ціннісному ставленні до власного Я як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка;

3) ціннісне ставлення до власного Я – об'єктивується у Я-концепцією як цілісна установка, що виступає регулятором поведінки, умотивує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, здатність відповідати за їх наслідки перед іншими;

4) ціннісне самоставлення дошкільників різної статі своєю модифікацією позначається на характері статево-рольової поведінки, результативності діяльності та взаєминах із дорослими та однолітками.

До кінця дошкільного віку в процесі розвитку раціонального компонента, виникає власна стійка самооцінка. Самооцінка є найскладнішим продуктом розвитку свідомої діяльності дитини, одним із основних новоутворень дошкільного віку. Самооцінка – компонент самосвідомості, який виявляється в тому, як індивід оцінює свої досягнення та невдачі, якості й можливості. Самооцінка виступає не просто як знання самого себе, не як сума окремих характеристик, а як певне ставлення до себе, передбачає усвідомлення особистості як деякого стійкого об'єкта [2].

Спілкування дитини з дорослими – невід'ємна частина її життя в будь-якому віці. Це спілкування збагачує досвідом, учить мудрості, від дорослої людини можна отримати пораду чи допомогу в різних життєвих ситуаціях. Головна умова при цьому – повага, толерантне ставлення до співрозмовника розвиненість у дошкільника особистісної якості – міжособистісна злагода [3].

Міжособистісна злагода – це особистісна моральна якість старшого дошкільника, в якій інтегровані когнітивний, емоційно-ціннісний та

поведінковий компоненти, що виявляються в знаннях дитиною норм і правил міжособистісної поведінки в соціальному середовищі, позитивному емоційно-ціннісному ставленні до них та вміннях їх застосовувати в процесі міжособистісної взаємодії з дорослими; узгодженість взаємодії між людьми, які мають схожі цілі, цінності, потреби та інтереси, що виявляється у здатності діяти спільно, адаптованості членів групи, взаємній терпимості. Саме в ході міжособистісної взаємодії старший дошкільник виявляє увагу й інтерес до дорослого [3].

Поняття «міжособистісне партнерство» розглядається вченими як якість, що дає дитині змогу взаємодіяти з усіма іншими учасниками спільної діяльності (однолітками), орієнтуючись на взаємно узгоджені мету, планування й регулювання діяльності для досягнення загального результату. Партнерські стосунки регулюються нормами й правилами у групі однолітків і приймаються учасниками стосунків безумовно. Бути партнером означає: поділяти ідеї, брати участь у спільній діяльності, самостійно вибираючи тип цієї діяльності, мати зобов'язання та здійснювати комунікацію. Особисті взаємовідносини найбільш яскраво виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях, що будуються в основному на почутті взаємної симпатії, емоційної прив'язаності. В таких об'єднаннях дошкільники вчаться виявляти чуйність, піклування про іншого, допомогти один одному, тобто тут беруть свій початок перші паростки доброзичливого відношення до оточуючих, зокрема, своїх ровесників [3].

Когнітивні досягнення психологічної стійкості розглядаються крізь призму показників: уявлення про себе, уявлення про стосунки з іншими людьми, уявлення про оточуючу дійсність, безпека та мають прояв в таких особистісних якостях як гнучкість, креативність.

Як і дорослі, діти адаптують свою поведінку в залежності від середовища, в якому вони знаходяться. Проте кожна дитина унікальна, і її здатність справлятися з цими змінами різна. **Розумова гнучкість** це фундаментальна когнітивна якість, яка дозволяє дошкільникам ефективно

адаптуватися до різних ситуацій. Ця якість – розумова (когнітивна) гнучкість починає розвиватися в дитинстві й досягає максимальної зрілості приблизно у 20 років.

Розумова (когнітивна) гнучкість допомагає дітям:

- ✓ коригувати свою поведінку відповідно до вимог оточення;
- ✓ знаходити інноваційні рішення проблем;
- ✓ керувати змінами, не розчаровуючись;
- ✓ просувати свою креативність і критичне мислення.

Креативність дошкільника – готовність до непередбачуваних рішень, допитливість, здатність до коментування процесу та результату діяльності, мотивацію досягнень, розвинуту уяву, а також здатність до створення творчого образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю [4]

Регулятивний компонент психологічної стійкості дитини розглядається крізь призму показників: вміння та навички контролю та регуляції своїх емоцій, рухів, дій, поведінки, подолання труднощів, вміння та навички регуляції своїх дій під час взаємодії та спілкування з дорослими та однолітками, навички здоров'язбережувальної та безпечної поведінки в різних видах діяльності. Розглянемо означені досягнення в системі таких особистісних якостей як самостійність та відповідальність.

Прийнятно використовувати наступне визначення самостійності дошкільників – це здатність себе зайняти, здатність чимось займатися самому якийсь час без допомоги дорослих, досягати мети діяльності без сторонньої допомоги. Дітям дошкільного віку притаманні два рівні самостійності: репродуктивної та творчої. Як відомо, більшість дошкільників володіють репродуктивною самостійністю, виконуючи свої дії за запропонованим дорослим зразком, при цьому ще можуть вносити свої незначні корективи. Кононко О. [5] зазначає, що до п'яти років у дитини формуються довільні дії, прагнення до втілення власного задуму, стійкість поведінки та діяльності. Подальший розвиток знань і вмінь дає змогу обслуговувати себе, зростають

працездатність, готовність долати труднощі. Про наявність самостійності у дітей говорять в тому разі, коли спостерігається сформованість усіх її складових у різних життєвих ситуаціях і в різних видах діяльності – навчанні, праці, грі, спілкуванні. Самостійною вважають таку дитину, яка на власний розсуд обирає вид діяльності, роль, матеріал для роботи, знаряддя, сама доходить зваженого рішення, долає певні труднощі, розв’язує проблемні ситуації відповідно до свого віку та особистих здатностей. Самостійність тісно пов’язана з мисленням, тому що будь-яке завдання, яке доводиться вирішувати дитині, вимагає від неї певного осмислення, прийняття рішення й практичного вміння його виконувати. Інтелектуальні можливості дитини впливають на її самостійність, характеризуючи цю рису якісно. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, впевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізувати свої здібності.

Таким чином, самостійність є однією з провідних якостей особистості, яка знаходить своє вираження в уміннях визначити мету, наполегливо домагатися її досягнення, спиратися на власні сили, виявляти відповідальність, діяти свідомо та ініціативно не лише у знайомій ситуації, але й в умовах, які вимагають нестандартних рішень.

У дошкільному віці відповідальність певною мірою характеризує ставлення дитини до оточуючих людей і полягає в умінні дитини спрогнозувати (передбачити) реакцію дорослого чи іншої дитини на її вчинок. Бех І. [6] підкреслює, що відповідальність виявляється лише у вільних вчинках та діях особистості, тож для її вияву дітям необхідно надавати можливість діяти самостійно й самостійно здійснювати моральний вибір. У старшому дошкільному віці градація між відповідальною та безвідповідальною поведінкою дитини стає чітко виявленою. Як якість особистості відповідальність має зовнішню та внутрішню сторони, що суттєво відрізняються своїми характеристиками. Зовнішня – характеризується

чіткістю виконання встановлених норм взаємодії з оточуючими під прямим чи опосередкованим контролем. Внутрішня (моральна, етична) сторона відповідальності характеризує людину поза формальними взаєминами й соціальними ролями й відображає її сутність в той час, коли вона знаходиться наодинці з собою [7].

Таким чином, можна стверджувати, що відповідальність старших дошкільників є інтегративною якістю особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим рішенням при виконанні певних обов'язків, вчинків, дій згідно з соціальними й моральними нормами.

Висновки. Мова є структурним елементом наукового знання. Як інструмент, за допомогою якого формуються наукові теорії, закони, принципи, положення, а також фіксуються результати науково-технічної творчості, термінологія є важливим складником науки й техніки.

До основних дефініцій психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку крізь систему особистісних якостей відносимо: впевненість, комунікабельність; гнучкість, креативність; самостійність та відповідальність.

Список використаних джерел

1. Мішечкіна М. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: дис. ... канд. наук : 13.00.07. Київ, 2009. 200 с. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe
2. Берегова Н., Кушнір І., Степанюк О. Експериментальне дослідження самооцінки дітей старшого дошкільного віку. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.2.17>
3. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10041/1/2.pdf>
4. Зозуля І. Особливості креативності дітей дошкільного віку: аналіз механізмів прояву. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/8.pdf>
5. Кононко О. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 37 с. http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe

6. Бех І. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці: Букрек, 2018. 320 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717891/1.pdf>

7. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2000. 18 с. <https://uacademic.info/ua/document/0400U000551>

СИСТЕМА ОСВІТИ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ДЕРУСИФІКАЦІЇ ТА УТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Коробка Лариса Миколаївна

ORCID ID 0000-0001-9306-0624

Постановка проблеми. Повномасштабне вторгнення рф в Україну стало поворотним моментом в активізації процесів дерусифікації, чинником ціннісної трансформації українців, адже це війна за збереження українців як нації, війна цінностей та ідентичностей.

Сьогодні перед українським суспільством стоїть завдання сприяння дерусифікації українських ідентичностей та утвердження української національної ідентичності, збереження й зміцнення української мови та культури, і освіта має постати лідером у цих процесах та спрямовувати свій потенціал на формування, перш за все національної і громадянської ідентичностей, сприяння дерусифікації, а отже українізації, створення умов для формування свідомого, патріотичного та освіченого суспільства, орієнтованого на європейські цінності та національну самобутність.

Відповідно з Законом України від 21 березня 2023 р. №3005-ІХ «Про засудження та заборону російської імперської політики в Україні і деколонізацію топонімії» русифікація трактується як складова російської імперської політики, спрямована на нав'язування використання російської мови, пропагування російської культури як вищих порівняно з іншими національними мовами і культурами, витіснення з ужитку української мови, звуження українського культурного та інформаційного простору.

Отже, дерусифікацію, як і декомунізацію, необхідно розглядати через призму інформаційно-психологічної війни та акцентувати особливу увагу в цьому контексті на проблемі утвердження української національної ідентичності та ролі освіти в цих процесах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми укріплення українських ідентичностей в умовах війни та сприяння їхній дерусифікації, зокрема у сфері освіти, сьогодні постають одним із головних дискурсів і в повсякденному житті, і в наукових дослідженнях.

Проблема ідентичності та її становлення в освітньому просторі в сучасних дослідженнях представлена в аспекті визначення особливостей освітнього простору сучасного суспільства та розвитку ідентичності особистості (С. Позняк, 2022), тенденцій та шляхів формування української культурної, національної та громадянської ідентичностей (С. Яремчук та ін., 2023), виховних засад утвердження української національної ідентичності (К. Журба, І. Бех та ін., 2024); розкриття потенціалу шкільної громадянської освіти для утвердження української громадянської ідентичності учнів (Л. Рябовол, 2024), потенціалу педагогічної спільноти у підвищенні адаптивності громадян до наслідків воєнного конфлікту (Л. Коробка, 2019), а також формування української ідентичності в закладі вищої освіти за умов воєнного стану (К. Кириленко, 2022) та проблем української освіти в умовах війни (С. Терепиций, 2020) тощо.

Питання дерусифікації піднімаються дослідниками в контексті українізації і наповнення україномовним контентом різних сфер життєдіяльності українців (В. Васютинський, 2010; А. Голота, 2012; О. Кухарук, 2015 та ін.), мовної ситуації в українській шкільній освіті на початку ХХІ століття (О. Данилевська, 2020), просторово-символьної дерусифікації публічного простору, що передбачає заміну назв вулиць, пам'ятників, відміну чи заборону російських творів та ін. (Ю. Юринець, М. Белкін, 2023), додання ностальгії за «советизмом» (Я. Калакура, 2016; R. Lemkin, 2009)о.

Мета дослідження - визначення ролі освітнього середовища в активізації процесів дерусифікації українських ідентичностей й утвердження української національної і громадянської ідентичностей.

Результати дослідження. Як свідчать результати наших досліджень, попри травмівний вплив, ця війна постала в якості найбільш виразного подразника активізації національної свідомості та ідентичності. З початку повномасштабної агресії зафіксовано тенденції укріплення національної і громадянської ідентичностей та зміна самого значення належності до української нації, що виявляється у посиленні відчуження від радянської ідентичності, російської мови, від росії як країни агресора та розумінні важливості рідної мови, як головної національної ознаки [4].

Слід зазначити, що від початку повномасштабного вторгнення росії в Україну процес дерусифікації стає незворотнім і, позбавляючись залишків імперського минулого, ми очищуємо культурологічний, інформаційний простір, наповнюючи його українським змістом. Як стверджують дослідники, відміняючи російську культуру у публічному просторі, ми, у першу чергу, вирішуємо питання власної безпеки [2].

Формування національно-культурної ідентичності, як зауважують науковці, повинно базуватися на історичній правді та пам'яті, національних ідеалах, національній гідності, національній самосвідомості та патріотизмі [1], а отже навчання та виховання у закладах освіти мають бути спрямовані на формування найважливіших складових національно-культурної ідентичності.

Дослідниками зазначається, що важливим аспектом формування національної самосвідомості особистості є виховання поваги та любові до державної мови, що мовне середовище має впливати на виховання особистостей як громадян та патріотів України з метою збереження та популяризації історико-культурної спадщини українського народу, посилення військово-патріотичного виховання та зміцнення готовності до захисту Батьківщини [5].

Відповідно опанування української мови та спілкування нею має бути пріоритетом в освітній діяльності здобувачів освіти в Україні.

При аналізі засобів формування національно-культурної ідентичності здобувачів освіти в умовах російсько-української війни ефективними, на думку дослідників, є розширення кола спілкування українською мовою, отримання доступу до справжньої інформації, розвиток критичного мислення, формування національної свідомості та впевненості в собі, виховання національної гідності і внутрішньої боротьби з проявом національної меншовартості, виховання на основі національних цінностей [3].

Як потужна соціальна інституція, освіта формує особистість у всій її багатовимірності, впливає на формування світогляду, інтересів, цілей, бажань, на розуміння й підтримку, або ж заперечення тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів. Через систему освіти поширюються цінності та світоглядні орієнтири, які стають основою національної, громадянської та проєвропейської української ідентичностей.

Говорячи про високий авторитет інституції освіти в суспільному житті, ми акцентуємо на тому, що потенціал освіти в кризових умовах, особливо в умовах війни, має бути спрямовано на надання відповідей на сучасні виклики й проблеми суспільства – формування системи цінностей, консолідацію суспільства і, безумовно, формування й утвердження української національної та громадянської ідентичностей як запоруки перемоги в цій війні сьогодні, та запобіжника щодо будь-яких спроб знищити українців у майбутньому. Освіта покликана виконувати системотвірну функцію в процесі досягнення суспільної злагоди завдяки реалізації свого консолідувального потенціалу, особливо в умовах суспільних змін, спричинених війною та її наслідками.

Висновки. Зазначене засвідчує провідну роль освіти в житті як особи, так і суспільства, адже освітнє середовище є тим простором де відбувається формування й становлення ідентичностей та спонукає до соціально-психологічного аналізу проблеми утвердження українських ідентичностей в

умовах війни та вироблення ефективних соціально-психологічних засобів сприяння їхній дерусифікації.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у виробленні ефективних, емпірично верифікованих соціально-психологічних засобів сприяння дерусифікації українських ідентичностей у сфері освіти у воєнний і повоєнний час.

Список використаних джерел

1. Бех І., Журба К. Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*. 2017. № 16. С. 24-33.
2. Белкін Л. М., Юринець Ю. Л., Сопілко І. М., Белкін М. Л. Дослідження методів антиукраїнської російської пропаганди в інформаційних війнах проти України. *Наукові праці Націон. авіаційного ун-ту. Серія «Юридичний вісник. Повітряне і космічне право»*. 2022. № 3 (64). С. 87–94.
3. Бойко С. Формування національно-культурної ідентичності української молоді в умовах російсько-української війни. *Українознавчий альманах*. 2022. № 30. С. 17-22.
4. Коробка Л. М. Особливості прояву спільнотних ідентичностей в умовах війни (на прикладі педагогічної спільноти). *«Наукові інновації та передові технології»*. Вип. 12 (26), 2023. С. 741-754.
5. Яценко Т. І. Парадигма формування національно-культурної ідентичності сучасної молоді: теоретико-методологічні засади. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України. 2017. С. 342-349.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Крапива Марія Сергіївна

Orcid ID 0009-0009-2218-9338

Актуальність. В умовах воєнного часу українське суспільство стикається зі складним викликом, пов'язаним з необхідністю не лише подолати наслідки війни, але й ефективно відновитися у повоєнний період. Тож, особливо актуальним постає дослідження сучасних методів

псипрофілактики стресу війни, а також віднайдення напрямків психологічного відновлення особистості у післявоєнний період.

Ключовим викликом у сфері збереження психічного здоров'я стала необхідність системного кваліфікованого надання соціальної та психологічної підтримки, профілактики психоемоційного виснаження, подальшого відновлення ресурсного стану і збереження психологічного благополуччя населення шляхом розвитку психологічної резильєнтності особистості [3, с.125]. Профілактика негативних емоційних станів, що були спричинені війною є поняттям, що в загальному значенні являє собою попередження впливу стресових реакцій на особистість. Проте варто вказати на багатоаспектність процесу профілактики, адже описуючи даний феном кожен з науковців концентрується на формуванні окремих його складових, таких як резильєнтність, адаптивність, управління стресом, саморегуляція та самоконтроль, збереження ресурсного стану особистості, запобігання емоційному вигоранню [3, с. 124].

Зокрема, Карамушка Л. М., досліджуючи питання підтримки психічного здоров'я в умовах воєнного стану, зазначає, що суттєвим для його підтримки є здійснення певних інтервенцій - психологічних втручань з метою модифікації емоційного стану, почуттів та поведінки людини, яка зазнала травми війни. Науковиця, на базі теоретичного аналізу реального досвіду надання психологічної допомоги у період воєнного стану, виокремлює чотири основних рівня підтримки та забезпечення психічного здоров'я, серед яких рівень особистості, групи, організації та громади [2, с.31].

Досліджуючи медико-психологічні наслідки дистресу війни в Україні, Чабан О.С. та Хаустова О.О., зазначають що населення України переживає колективну травму в умовах повномасштабного російського вторгнення, основними складовими якої визначають: значну соціальну фрустрацію; необмеженість дії травми у просторі, адже вона охоплює усе населення держави, через що у кожній окремої особистості виникає почуття безпосередньої причетності до травматичних подій війни; глибоке колективне

відчуття несправедливості з усвідомленням невинуватості жертв та неможливості протистояти факторам травматизації, коли навіть ті кого не торкнулися безпосередні події війни, відчувають травматичні переживання через приналежність до травмованої соціальної групи; хронічний характер протікання процесу травматизації, обумовлений довготривалою війною, відстроченим періодом опрацювання травми та прихованими психосоматичними наслідками для здоров'я населення [4, с.3].

Загалом, Чабан О.С. та Хаустова О.О. визначають три основних напрямки медико-психологічної допомоги українському населенню, серед яких медична, соціальна та психологічна допомога. Комплексне їх застосування призводить, на думку науковців, до ефективної медичної та психологічної реабілітації, а також до поступового відновлення психосоматичного та психосоціального здоров'я особистості [4, с. 6].

Натомість Зливков В.Л., С. Лукомська С.О. та Котух О.В., описуючи основні хворобливі стани спричинені обумовленим війною стресом, стверджують, що профілактика посттравматичних розладів і процес реабілітації особистості мають починатися ще задовго до прояву хворобливих станів, тобто на етапі поточного симптоматичного погіршення стану, про що будуть сигналізувати ознаки гострої втоми, перевтоми, прояви індивідуальної паніки, підвищена активність, гіперактивність або навпаки знижена активність, тривожність, страх та депресія. Першочерговим напрямом роботи для подальшої ефективної профілактики стресу війни в постраждалих осіб дослідники визначають соціально-психологічну реабілітацію особистості, яка являє собою один із різновидів психологічної допомоги і спрямована на відновлення адаптаційного потенціалу особистості [1, с.171].

Основними напрямками соціально-психологічної реабілітації особистості виступають: психофізіологічний (процес комплексної діагностики, що дозволяє визначити наявність або відсутність психотравми, ідентифікувати її особливості, здійснивши відповідне якісне психодіагностичне дослідження за допомогою широко відомих методик); психокорекційний (психотерапевтичне

втручання, що здійснюється шляхом застосування відповідних технік, серед яких когнітивна психотерапія, трансактний аналіз, психодрама, ауторелаксаційні техніки тощо); соціально-психологічний (індивідуальні консультації з метою подолання кризових станів, психологічний дебрифінг, а також соціально-психологічні тренінги екзистенційної спрямованості). Усі вищеперераховані заходи, на думку авторів, мають реалізувати основну мету психологічної допомоги та профілактики стресу війни, якою виступає відновлення та підтримка психічного здоров'я [1, с.172].

Висновки. Аналізуючи опрацьовані вітчизняні дослідження, щодо профілактики стресу в осіб, які постраждали від війни, можемо говорити про те, що найбільш ефективним в попередженні відстрочених реакцій на травмуючі події можна назвати комплексний психопрофілактичний підхід, що включатиме надання якісної першої психологічної допомоги та первинної психопрофілактики, подальше індивідуальне психотерапевтичне чи психокорекційне втручання та залучення до ефективних програм групової взаємодії. Такий підхід може допомогти мінімізувати негативні наслідки впливу стресогенних подій на особистість у період воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Котух О. В. Надання психологічної допомоги мирному населенню під час війни. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі Сил оборони України*: збірник тез всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму. 2022. №3 (12). С. 171-173.
2. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
3. Петухова І.О., Заушнікова М.Ю., Каськов І.В. Психологічне благополуччя особистості в умовах війни. *Вісник Національного університету оборони України*, 2023. № 73(3). С.124–129.
4. Чабан О. С., Хаустова, О. О. Медико-психологічні наслідки дистресу війни в Україні: що ми очікуємо та що потрібно враховувати при наданні медичної допомоги. *Український медичний часопис*. 2022. №4 (150). С.1-11.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я ОСОБИСТОСТІ РАНЬОГО ДОРОСЛОГО ВІКУ

Криворука Єлізавета Вікторівна

ORCID ID 0009-0001-6726-1091

Актуальність вивчення образу фізичного Я особистості раннього дорослого віку обумовлена тим, що сьогодні в образі успішної особистості її тілесність (краса тіла) займає важливе місце. Це пов'язано з тим, що на свідомість багатьох жінок та чоловіків сильний вплив чинять стереотипні уявлення щодо фізично розвиненого тіла, яке має певні пропорції та форми, здебільшого ідеальні на їх погляд. У масовій свідомості значущість зовнішності штучно завищується і перебільшується, а відповідність зовнішності заданому соціумом стандарту стає більш важливою за реальний фізичний вигляд. Особистість, перебуваючи в умовах негативного соціального впливу та стереотипного мислення, часто опиняється у ситуації незадоволеності своїм образом фізичного Я та змушена вдаватися до використання різних стратегій щодо перетворення власної зовнішності, пристосовуючись таким чином до нав'язаного суспільством стереотипу масової поведінки [4, с. 93]. Це явище передбачає існування невідповідності між тим, як людина сприймає власне тіло, і її уявленнями про ідеальне тіло. Такий конфлікт є перешкодою на шляху до здорового функціонування і розвитку особистості.

Метою статті є визначення особливостей прояву образу фізичного Я особистості раннього дорослого віку.

Образ фізичного Я є суб'єктивним сприйняттям власного тіла (образ зовнішнього вигляду людини), яке включає фізичні характеристики, зовнішність, а також емоційне відношення до свого тіла. Людина, оцінюючи власне тіло і визнаючи задоволеність чи незадоволеність ним, в першу чергу оцінює власну зовнішність (образ) й лише потім – фізичний стан тіла.

Питання образу фізичного Я особистості у психології традиційно розглядається в контексті ідей самосвідомості людини. Самосвідомість є

складним психічним процесом, сутність якого полягає у сприйнятті індивідуюм багаточисленних образів самого себе в різноманітних ситуаціях діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми та у поєднанні усіх цих образів в єдине цілісне утворення – поняття Я-концепції [3, с. 53]. Образ фізичного Я з точки зору психології є одним з вимірів Я, оскільки він є важливою складовою частиною власної індивідуальності, який відображає сприйняття індивідуюм свого тіла та зовнішності [1, с. 86].

Рання дорослість – це віковий період, який настає після юності та характеризується стабільністю у психологічному, психофізіологічному і соціальному розвитку та охоплює період 20-40 років. На даному етапі життя людина активно реалізує власний особистісний потенціал у різних аспектах життя, насамперед у професійній сфері. У періоді ранньої дорослості людина вже статевно дозріла, має розвинуті розумові здібності, сформовану систему цінностей та готова до самовдосконалення і професійного розвитку [4, с. 93].

Ранній дорослий вік характеризується досягненням фізичної зрілості, коли організм людини демонструє високу працездатність, витривалість та оптимальні фізичні параметри. У цей період тіло є не лише засобом виконання життєвих функцій, але й важливим елементом самоідентифікації особистості.

Особливості прояву образу фізичного Я особистості в ранньому дорослому віці є важливим аспектом її психосоціального розвитку, який впливає на самосприйняття, самооцінку і соціальні взаємини. В ранньому дорослому віці людина стикається із необхідністю пристосування до нових соціальних ролей та вимог, чим обумовлюється зміна уявлень про своє тіло.

Основними психологічними аспектами образу фізичного Я особистості в ранньому дорослому віці є:

- самосприйняття тіла, яке стає складовою власної ідентичності (впевненість у собі, прийняття свого тіла, емоційна стабільність);
- тілесна саморегуляція, особа намагається підтримувати оптимальну форму тіла через різні практики, такі як спорт, здорове харчування, косметичні процедури;

– тіло як засіб самовираження – для багатьох людей фізичний образ стає способом прояву індивідуальності. Мода, татування, зачіски є частиною персонального стилю і дозволяють показати власне Я.

У сучасній культурі постмодернізму спостерігається тенденція до максимального прагнення індивідуума самоствердитися у цьому світі за рахунок різноманітних тілесних практик (дієта, харчування) і конструктів (модне, спортивне тіло), наближаючи тим самим себе і своє тіло до первинного інстинкту – відноситись до духовно близької соціальної групи [2, с. 163]. Сьогодні ідеальний образ привабливої та успішної людини формується фахівцями інститутів краси, моди та здоров'я, якими, з одного боку, популяризується подібний ілюзорний образ, а з іншого, – відразу ж пропонуються різноманітні засоби перетворення зовнішності людини до її наближення до сформованого стереотипного ідеалу (програми занять фітнесом, пластична хірургія тощо). Знаходячись під цим негативним соціальним впливом, людина опиняється в ситуації повної незадоволеності собою і своїм тілом, та вимушена при цьому вдаватися до різних адаптаційно-компенсаторних стратегій перетворення власної зовнішності, тим самим пристосовуючись до образу не власного фізичного Я, а нав'язаного суспільством.

Висновки. Таким чином, в ранньому дорослому віці образ фізичного Я є комплексним феноменом, який формується під впливом різноманітних факторів (біологічних, психологічних, соціальних). Позитивне чи негативне сприйняття власного фізичного Я може істотно вплинути на емоційний і психосоціальний стан людини в ранньому дорослому віці. Фізичний вигляд, рівень фізичної активності та загальний стан здоров'я визначають те, як людина сприймає себе, а також те, як її сприймає суспільство. Тому важливо підтримувати позитивне ставлення до власного тіла через прийняття, самовдосконалення і розвиток емоційної стійкості, в певній мірі ігноруючи стереотипи, нав'язані суспільством. Перспективи подальших наукових

пошуків пов'язані із визначенням ступеня впливу інформатизації сучасного суспільства на прояв образу фізичного Я особистості.

Список використаних джерел

1. Гриник І. Я. Феномен образу в психологічній науці: аналітичний погляд, сутність та особливості прояву. *Габітус*. 2022. Вип. 37. С. 85-89.
2. Левицька І.М. Дослідження тілесності у межах концепції образу фізичного «Я». *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання»*. Київ : Гнозис, 2017. Вип. 37 (3). Том II (22). С. 162–170.
3. Остапенко О. Теоретичні основи розуміння поняття «образ тіла» у психологічній науці. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2023. Випуск 21(66). С. 52-60.
4. Шевченко Н. Ф. Особистісні умови задоволеності образом фізичного Я у жінок раннього дорослого віку. *Журнал сучасної психології*. 2022 №4. С. 92-99.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЗНАЧЕННЯ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Лагодзінський Віталій Володимирович

ORCID ID: 0000-0002-7081-9578

Актуальність. Емоційне лідерство є інтегративною властивістю особистості, яка передбачає взаємодію з різними структурними компонентами психологічної готовності військовослужбовців до професійної діяльності. Визначення оптимальних шляхів розвитку емоційного лідерства та взаємопов'язаних з ним якостей особистості військовослужбовця (комунікаційних компетенцій, психологічної саморегуляції тощо) та виявлення потенційних ресурсів удосконалення зазначених професійно важливих якостей є, на нашу думку, актуальним науково-прикладним завданням психологічного забезпечення професіоналізації військовослужбовців.

Перевагами емоційного лідерства, порівняно з іншими типами лідерства, є: спроможність аналізувати власні емоції та розпізнавати їх вплив

на себе та інших, ситуацію в цілому; використання інтуїції у процесі прийняття рішень; адекватна самооцінка: розуміння власних сильних сторін і меж своїх можливостей; уміння контролювати руйнівні емоції й імпульси; лідерство базується на повазі та довірі, що робить його менш конфліктним та суперечливим, натомість стабільним та надійним; висока адаптивність у ситуаціях змін, у кризових умовах; висока ефективність роботи групи, що очолює емоційний лідер; ініціативність та креативність дії, що мають місце в професійній діяльності, сприяють розвитку групи, організації; сприятливий для роботи емоційний клімат у колективі; використання командної роботи та співробітництва.

Емоційний інтелект потрібен керівнику для ефективного управління командою, мотивації співробітників і прийняття зважених рішень, підлеглому – для продуктивної комунікації, адаптації до змін і конструктивного вирішення конфліктів.

Метою дослідження було визначення розвитку лідерських якостей у різних категорій військовослужбовців ЗС України за допомогою тестів на визначення рівнів емоційного інтелекту та соціального інтелекту.

Дослідження було проведене у березні 2025 року. Вибірку дослідження склали три групи військовослужбовців загальною кількістю – 91 особа:

I група – керівний склад основних підрозділів (начальники, заступники начальників);

II група – військовослужбовці основних підрозділів;

III група – військовослужбовці підрозділів забезпечення.

Оцінювання розвитку рівня емоційного інтелекту військовослужбовців проводилось з використанням україномовної версії тесту «WLEIS» (Wong and Law) [1], який використовується для вимірювання рівня емоційного інтелекту у сферах, де взаємодія з людьми і управлінські навички є критично важливими. Короткий опитувальник емоційного інтелекту з 16 пунктів, розроблений для використання в дослідженнях, який можна було б легше застосовувати, ніж тривалі, складні 360-градусні вимірювання зворотного зв'язку з кількома

джерелами та кількома оцінювачами. Елементи за шкалою емоційного інтелекту Вонга і Лоу (WLEIS) базуються на моделі емоційного інтелекту, що визначає здібності. Для визначення рівня соціального інтелекту використовувався тест «Діагностика соціального інтелекту» (Дж. Гілфорд і М. Саллівен) [2], який для вимірювання рівня соціального інтелекту, що розглядається як здатність розуміти наміри, почуття і емоційні стани людини за вербальними (словесними) і невербальними проявами. Опитування проводилося з використанням паперових бланків.

За результатами тесту емоційного інтелекту «WLEIS» загальний показник рівня емоційного інтелекту у військовослужбовців становить 5,89 бала, що відповідає високому рівню емоційного інтелекту. Всі окремі виміри, зокрема: «розуміння власних емоцій» (6,26 бала), «розуміння емоцій інших людей» (5,48 бала), «використання емоцій» (5,97 бала) та «регуляція емоцій» (5,83 бала), також підтверджують високий рівень емоційного інтелекту у опитаних (таблиця 1).

Таблиця 1 – узагальнені результати тесту “WLEIS” на самооцінку рівня емоційного інтелекту у військовослужбовців

Установа	Критерії оцінювання				Загальний рівень емоційного інтелекту
	розуміння власних емоцій	розуміння емоцій інших людей	використання емоцій	регуляція емоцій	
ЦНДІ	6,26	5,48	5,97	5,83	5,89

З метою більш детального аналізу результатів тестування, респондентів було розподілено на три категорії: керівний склад основних підрозділів – 32 респондента; військовослужбовці основних підрозділів – 50 респондентів; військовослужбовці підрозділів забезпечення – 9 респондентів.

При аналізі результатів тестування на самооцінку рівня емоційного інтелекту у військовослужбовців за категоріями було отримано наступні результати.

Респонденти, які представляють керівний склад основних підрозділів оцінили всі виміри власного емоційного інтелекту на високому рівні (таблиця 2). Загальний показник рівня емоційного інтелекту 100% опитаних оцінили як

високий. Також всі 100% респондентів оцінили рівень «розуміння власних емоцій» як високий. «Розуміння емоцій інших людей» 91% опитаних оцінили як високий, а 9% – як середній. Наступні два рівні: «використання емоцій» та «регуляція емоцій» по 97% респондентів керівного складу структурних підрозділів оцінили як високий і по 3% – як середній.

Переважна більшість військовослужбовців основних підрозділів також оцінила всі виміри власного емоційного інтелекту як високі. Так, загальний показник рівня емоційного інтелекту 94% опитаних оцінили як високий, 2% – як середній та ще 4% – як низький. Вимір «розуміння власних емоцій» 96% респондентів оцінили як високий і лише 4% – як низький. Наступний вимір «розуміння емоцій інших людей» 78% опитаних оцінили як високий, 14% – як середній та 8% – як низький. Вимір «використання емоцій» 94% респондентів оцінили як високий, 2% – як середній та ще 4% – як низький. Та вимір «регуляція емоцій» 84% військовослужбовців структурних підрозділів оцінили як високий, 12% – як середній та 4% – як низький.

У третьої категорії респондентів, до якої було віднесено військовослужбовців підрозділів забезпечення, 89% опитаних оцінили загальний показник рівня емоційного інтелекту як високий, ще 11% – як середній. Вимір «розуміння власних емоцій» 89% опитаних оцінили як високий, 11% – як середній. Вимір «розуміння емоцій інших людей» 78% опитаних оцінили як високий, 22% – як середній. Вимір «використання емоцій» 100% опитаних оцінили як високий. Вимір «регуляція емоцій» 78% оцінили як високий, а 22% як середній.

Таблиця 2 – результати аналізу тесту “WLEIS” на самооцінку рівня емоційного інтелекту у різних категорій військовослужбовців

Вимір	керівний склад основних підрозділів	військовослужбовці основних підрозділів	військовослужбовці підрозділів забезпечення
-------	-------------------------------------	---	---

	розуміння власних емоцій	розуміння емоцій інших людей	використання емоцій	регуляція емоцій	Загальний показник	розуміння власних емоцій	розуміння емоцій інших людей	використання емоцій	регуляція емоцій	Загальний показник	розуміння власних емоцій	розуміння емоцій інших людей	використання емоцій	регуляція емоцій	Загальний показник
низький						4	8	4	4	4					
середній		9	3	3			14	2	12	2	11	22		22	11
високий	100	91	97	97	100	96	78	94	84	94	89	78	100	78	89

За тестом «Діагностика соціального інтелекту» показник соціального інтелекту опитаних військовослужбовців становить 29,6 бали (таблиця 3), що відповідає середньому рівню та характеризується можливістю комфортно функціонувати в звичних умовах і міжособистісних стосунках, але для досягнення високої соціальної ефективності необхідно більше досвіду або спеціальних навичок, спрямованих на поліпшення взаємодії в більш складних соціальних контекстах.

За результатами 1-3 субтестів, які визначають рівні пізнання поведінки респондентами, середня оцінка становить 3 стандартних бали, що відповідає показнику «середні здібності». І лише результат субтесту 4 становить 2 стандартних бали, що відповідає показнику «здібності нижче середнього».

Таблиця 3 – стандартні бали по субтестам та композитна оцінка

Установа	Стандартний бал	Субтести				Композитна оцінка
		1	2	3	4	
ЦНДІ	1					
	2				2,6	
	3	3,2	3,2	3,2		29,6
	4					
	5					

Окремо було проаналізовано результати по кожному із чотирьох субтестів для визначених категорій військовослужбовців (таблиця 4). Аналіз показників соціального інтелекту військовослужбовців різних категорій

виявив суттєві відмінності в рівні розуміння поведінкових моделей, прогнозуванні наслідків та адаптації до соціальних взаємодій (таблиця4).

Таблиця 4 – рівень здібностей за категоріями

	Керівний склад основних підрозділів					військовослужбовці основних підрозділів					військовослужбовці підрозділів забезпечення				
	низькі здібності	здібності нижче середнього	середні здібності	здібності вище середнього	високі здібності	низькі здібності	здібності нижче середнього	середні здібності	здібності вище середнього	високі здібності	низькі здібності	здібності нижче середнього	середні здібності	здібності вище середнього	високі здібності
субтест 1	3%	9%	44%	38%	6%	2%	26%	42%	22%	8%		33%	22%	45%	
субтест2			72%	22%	6%		6%	72%	20%	2%		22%	67%	11%	
субтест 3		3%	69%	19%	9%	2%	10%	48%	40%			22%	78%		
субтест4		47%	34%	16%	3%	4%	38%	54%	4%		11%	56%	33%		

Таблиця відображає рівень здібностей військовослужбовців по чотирьох субтестах, кожен із яких оцінює певний аспект пізнання поведінки. Аналіз проводився окремо для трьох категорій військовослужбовців: керівний склад основних підрозділів, військовослужбовці основних підрозділів і військовослужбовці підрозділів забезпечення. Відсоткові показники відображають розподіл військовослужбовців за рівнями здібностей.

Керівний склад основних підрозділів демонструє найвищі показники здібностей, що відповідає їхнім управлінським функціям. Вони мають добре розвинену здатність до аналізу поведінки, прогнозування наслідків та розуміння соціальної динаміки, що відповідає їхній ролі у прийнятті рішень. Водночас у цій категорії зафіксовані окремі труднощі з комунікацією у складних ситуаціях.

Військовослужбовці основних підрозділів мають достатній рівень здібностей, особливо у сфері класифікації поведінки та ефективної комунікації. Однак у порівнянні з керівним складом вони менш успішні у прогнозуванні наслідків та розумінні складних соціальних взаємодій, що може обмежувати їхню здатність до стратегічного мислення.

Військовослужбовці підрозділів забезпечення загалом демонструють нижчі результати порівняно з іншими категоріями. Вони мають відносно

добре розвинене сприйняття загальних закономірностей поведінки, але є певні труднощі у розумінні змін її значення залежно від ситуації. Це може свідчити про нижчу гнучкість у прийнятті рішень та складнощі у швидкій адаптації до непередбачуваних умов.

Загальний висновок. В результаті тестування особового складу прослідковується чітка закономірність: чим вищий рівень соціального та емоційного інтелекту у військовослужбовців, тим більш реалістично вони оцінюють свої можливості. Таким чином результати тестування засвідчують:

Керівний склад основних підрозділів має найбільш виражену самооцінку, що підтверджується високими тестовими показниками. Вони краще розуміють наміри і відчуття підлеглих, прогнозують поведінку та приймають обґрунтовані рішення.

Військовослужбовці основних підрозділів частково завищують власні можливості. Вони добре орієнтуються у класифікації поведінки та вербальній комунікації, але мають певні труднощі з прогнозуванням наслідків.

Військовослужбовці підрозділів забезпечення демонструють найбільший розрив між об'єктивними результатами тесту та власною оцінкою. Вони мають труднощі у розумінні соціальних взаємодій, проте оцінюють свої здібності як високі, що може вказувати на недостатній рівень критичного мислення щодо власних навичок.

Перспективи подальших досліджень. З метою розвитку емоційного та соціального інтелекту планується залучення військовослужбовців до цільових навчальних програм та проведення тренінгів, спрямованих на розвиток та покращення лідерських якостей особового складу.

Список використаних джерел

1. Law K. S., Wong C. S., Song L. J. The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies // Journal of Applied Psychology. 2004. Vol. 89, No. 3. P. 483–496.
2. O'Sullivan M., Guilford J. P., deMill R. The Measurement of Social Intelligence : Psychological Laboratory Report No. 34. Los Angeles : University of Southern California, 1965.

ДОСЛІДЖЕННЯ СКЛАДОВИХ КОМУНІКАТИВНОГО БРЕНДУ ПСИХОЛОГІВ

Лоленко Катерина Михайлівна

ORCID ID: 0000-0001-7140-4588

Актуальність дослідження. Агресивна війна рф проти України значно вплинув на психологічний стан населення, оскільки вимушене переміщення, втрата близьких, фінансова нестабільність та невизначеність майбутнього призводять до підвищеного рівня стресу, тривожності, депресивних станів тощо. Це спричинило зростання попиту на психологічні послуги. У цьому контексті питання комунікативного бренду психолога набуває особливої значущості, адже компетентність та ефективність комунікації психолога є ключовими чинниками у виборі клієнтами спеціаліста, а також виступають важливим інструментом його професійного розвитку. Окремі питання формування іміджу та бренду психолога та його комунікативних складових знайшли відображення в роботах Г. Вошкалуп [1], Т.А. Лигомінової [2], О.О. Маленко [3]. Однак в цілому ця проблема потребує свого подальшого аналізу та вивчення.

Мета дослідження: дослідити основні складові комунікативного бренду психологів та типи психологів за вираженістю комунікативного бренду (за допомогою факторного та кластерного аналізу).

Методика та організація дослідження. Для вивчення комунікативного бренду психолога були використані такі методики: методика оцінки емоційного інтелекту (Н. Холл); методика «Q-сортування» для аналізу тенденцій до соціальної взаємодії; (В. Стефансон) методика оцінки рівня асертивності (В. Каппоні, Т. Новак); авторський опитувальник «Активність психологів щодо формування комунікативного бренду» (К. Лоленко).

Результати дослідження. У результаті факторного аналізу було виявлено чотири фактори, що об'єднують основні складові комунікативного бренду психолога (охоплюють 65,86% загальної дисперсії).

Перший фактор «Емоційна компетентність» охоплює 29,87% загальної дисперсії. Він включає такі складові комунікативного бренду психологів: «управління емоціями інших» (0,862); «емпатія» (0,853); «управління своїми емоціями» (0,774); «емоційна обізнаність» (0,771). Окрім того, до цього фактору входить «незалежність, автономність», однак з знаком мінус, що реально свідчить про протилежну якість, тобто «залежність, неавтономність».

До *другого фактору* «Асертивна самопрезентація», який охоплює 12,75% загальної дисперсії, відносяться такі складові комунікативного бренду психологів: «спеціальна активність щодо формування комунікативного бренду психолога» (0,997); «орієнтація на задоволення соціальних очікувань та потреб».

Третій фактор «Залежність від інших», який складає 12,10% загальної дисперсії, включає такі складові комунікативного бренду психолога: «тенденція до залежності» (0,854) та «тенденція до прийняття боротьби» (-0,808). Зазначимо, що останній показник є із знаком мінус, що означає, що мова йде про неприйняття боротьби.

І *четвертий чинник* «Комунікабельність», який охоплює 11,13% загальної дисперсії, об'єднав такі складові комунікативного бренду психолога: «тенденція до комунікабельності (товариськості)» (0,792); («впевненість, рішучість, опора на власні сили») (0,337).

У результаті кластерного аналізу виділено *п'ять типів* психологів за рівнем вираженості складових комунікативного бренду. Найбільш численним є тип «Асертивний», який включає найбільш виражений фактор 2 «Асертивна самопрезентація». До цього типу увійшли 32,6% опитаних психологів. Далі слідує тип «Незалежний», у якому найбільш вираженим є фактор 3 «Незалежний». До нього віднесено 30,5% учасників дослідження. Далі слідує тип «Емоційна некомпетентність», який утворено на основі найбільш вираженого фактору 1 «Емоційна компетентність» з від'ємною кластерною змінною, тобто, мова йде про емоційну некомпетентність. До нього увійшли 16,8% опитаних. На наступному місці знаходиться тип «Комунікативно-

залежний», утворений двома найбільш вираженими факторами – фактором 4 («Комунікабельність») та фактором 3 («Залежність від інших»). До нього увійшло 19,0% психологів. І найбільш малочисленим типом психологів, до якого віднесено лише 1,1% опитаних респондентів, є фактор «Неасертивний», утворений найбільш вираженим фактором 1 «Асертивний», але з від’ємною кластерною змінною, тобто, мова йде про відсутність асертивності.

Висновки. Таким чином, складові комунікативного бренду психологів, виділені на основі факторного аналізу, об’єднало в такі фактори: «Емоційна компетентність», «Асертивна самопрезентація», «Залежність від інших», «Комунікабельність». Виділені на основі факторного та кластерного аналізу типи психологів є такими, як «Асертивний», «Незалежний», «Емоційна некомпетентність», «Комунікативно-залежний», «Неасертивний». Найбільш численними є типи «Асертивний» та «Незалежний».

Перспективи подальших досліджень. До перспектив подальших досліджень відноситься розробка моделей психологічного консультування з проблеми формування комунікативного бренду психологів для кожного типу психологів.

Список використаних джерел

1. Вошкалуп Г. Чинники формування професійного іміджу сучасного психолога. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2018. № 3. С. 212-218.
2. Лигоміна Т.А. Критерії формування професійного іміджу практичного психолога як соціально-психологічного феномена. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т.1. С.147-151.
3. Маленко, О.О. Комунікація як складник професійного іміджу: проблеми успішності та неуспішності. *Лінгвістичні дослідження: зб. наук. пр.* Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків : ФОП Андреев К.В., 2022. Вип. 56. С. 219–234. URI: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/8999>

ВПЛИВ ТИПІВ ПРИВ’ЯЗАНOSTІ НА РОЗВИТОК СЕКСУАЛЬНИХ УСТАНОВОК В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність. Проблема сексуальної культури та цінностей молоді є однією з головних проблем сучасності. Дуже часто люди в юнацькому віці живуть поза нормами та правилами сексуальності, сформованими під впливом сексуальної революції. В наш час юнаки і юнки мають підвищену поінформованість про секс, вплив соціальних мереж та інтернету на формування сексуальних поглядів та більшу відкритість в обговоренні сексуальних тем. Завдяки досягненням сучасності у них зростає статеві активність і вік статевих стосунків став молодшим. Спостерігається прагнення до експериментів, різноманітності та прийняття різних форм сексуальності. Вплив мають також гендерні ролі та соціальні норми. У таких умовах особливого значення набуває розвиток і формування сексуальних установок в юнацькому віці.

Мета статті – визначити особливості впливу типів прив'язаності на розвиток сексуальних установок в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Стосунки та почуття близькості в них відіграють певну роль у житті кожної людини. Потреба в коханні є однією з базових потреб людини. Незадоволення цієї потреби, фрустрація почуття любові перешкоджає формуванню особистості [1]. Стилі прихильності характеризуються поведінкою людини у стосунках. Розуміння того, як стиль прихильності формує та впливає на інтимні стосунки людини, може допомогти зрозуміти поведінку, те, як людина сприймає свого партнера та реагує на інтимні стосунки. Виявлення цих моделей може допомогти зрозуміти, що потрібно у стосунках, і визначити найкращий спосіб подолання проблеми.

Науковці підкреслюють роль генетики, фізіології та стереотипів у формуванні чоловічої та жіночої сексуальності. Результати показують, що юнаки надають перевагу самосвідомості у вираженні сексуальності, тоді як дівчата зосереджуються на соціально-культурних нормах. Біологічні фактори,

етичні переконання та ЗМІ по-різному впливають на сприйняття різних статей [5, 6, 8].

Дослідження Imanbayeva S., Sarsenova A. виявило причини, чому молоді люди зволікають або не вступають у секс: неготовність до статевого акту, ризик заразитися інфекційними захворюваннями та небажання засмучувати батьків. Шляхи отримання інформації про фізіологічні зміни в період статевого дозрівання у молоді визначаються формальними та неформальними факторами. До формальних факторів належать інтернет-ресурси, телебачення, до неформальних – мати, родина чи особистий пошук інформації [3]. Саме моделі дитинства та юнацтва мають важливий вплив на формування подальших сексуальних стосунків.

Дослідниця Железнякова Ю. В. також виявила різноманітні переконання щодо стосунків між дорослими з різними типами прив'язаності. Установлено, що показники задоволення стосунками з батьками в дитинстві пов'язані з показниками задовільності сексуальних стосунків у дорослому житті. Також формування та розвиток певного типу прив'язаності впливає на якість сексуальних стосунків у дорослому житті та на можливість відчувати задоволення як в загальному розумінні, так і конкретно в сексуальній взаємодії [1].

Стилі або типи прив'язаності відображають поведінку людини в сексуальних стосунках і базуються на емоційному зв'язку, який вона сформувала в дитинстві з батьками, частіше матір'ю. Відповідно до теорії прив'язаності, яку започаткували британський психіатр Джон Боулбі та американський психолог Мері Ейнсворт, якість зв'язку, який відчуває людина під час перших стосунків, часто визначає, наскільки добре вона ставиться до інших людей і реагує на інтимність протягом усього життя [2].

Так, якщо батьки дали юнаку і юнці відчуття безпеки та розуміння, коли він був немовлям, якщо вони реагували на плач і точно інтерпретувати мінливі фізичні та емоційні потреби, то, швидше за все, розвинули успішну, надійну прихильність. У дорослому віці це зазвичай означає бути впевненим у собі,

довірливим і повним надії, здатним здорово врегульовувати конфлікти, реагувати на інтимні стосунки та переживати злети та падіння сексуальних стосунків.

Якщо у дитинстві людина відчувала бентежне, лячне або непослідовне емоційне спілкування, або батьки не могли постійно втішати або реагувати на потреби дитини, то, швидше за все, у людини розвивається невдала або небезпечна прив'язаність. Немовлята з невпевненою прив'язаністю часто виростають у дорослих, яким важко зрозуміти власні емоції та почуття інших, що обмежує їх здатність будувати або підтримувати стабільні стосунки. Молодій людині з невпевненим стилем прив'язаності може бути важко спілкуватися з іншими, вона уникає інтимних стосунків або занадто прив'язується до партнера [5, 6].

Надійно прив'язані молоді люди схильні вірити, що романтичне кохання довговічне. Тоді як, неоднозначно прив'язані дорослі повідомляють, що часто закохуються. Дорослі, які уникають прихильності, описують кохання як рідкісне й тимчасове [3].

Прив'язаність – це особливі емоційні стосунки, які передбачають обмін комфортом, турботою та задоволенням.

Типи прив'язаності – це шаблони, які виникають у найперших емоційних зв'язках з батьками. Ці ранні типи прив'язаності відіграють важливу роль у розвитку дитини, а також впливають на моделі прив'язаності у стосунках із дорослими. Типи прив'язаності характеризуються різними способами взаємодії та поведінки у стосунках. У ранньому дитинстві ці типи зосереджені на тому, як діти та батьки взаємодіють. У юнацькому віці вони описують моделі прихильності в сексуальних стосунках.

Сучасні науковці виділяють чотири основні типи прив'язаності у відносинах: безпечний, тривожно-амбівалентний, тривожно – відсторонений або уникаючий та дезорганізований [1, 5].

Безпечний тип прив'язаності – це коли людина наближаючись до інших відчуває себе комфортно. Такі люди почуваються безпечно, стабільно та більш

задоволені у своїх близьких стосунках. Хоча вони не бояться бути самі по собі, вони зазвичай процвітають у близьких стосунках.

Ставши дорослими, юнаки і юнки із безпечним типом прив'язаності, як правило, мають доброзичливі, відкриті, рівноправні стосунки. Інші ключові характеристики включають:

- ✓ Має високу самооцінку;
- ✓ Цінує власну гідність і можете бути самим собою в інтимних стосунках;
- ✓ Насолоджуватися інтимними стосунками;
- ✓ Пошук соціальної підтримки;
- ✓ Вміє висловлювати свої почуття, надії та потреби;
- ✓ Здатність ділитися почуттями з іншими людьми.

Безпечно прив'язані молоді люди мають кращі взаємостосунки, готові до співпраці та компромісу, вищий рівень автономії, та високий рівень самосприйняття [7].

Амбівалентна або тривожно-амбівалентний тип прив'язаності – це коли людина боїться, що її відкинуть або знехтують нею. Такі люди сильно дорожать близькими стосунками та дуже боїться їх втратити.

Діти, які мають амбівалентну прив'язаність, як правило, надзвичайно підозріло ставляться до незнайомців. Ці діти виявляють значний дистрес, коли їх розлучають з батьками, але, здається, їх повернення не заспокоює чи не втішає. У деяких випадках дитина може пасивно відкидати батьків, відмовляючись від комфорту, або може відкрито проявляти пряму агресію відносно до батьків.

Досягнувши юнацького віку, люди з амбівалентним типом прив'язаності часто відчувають небажання зближуватися з іншими і хвилюються, що їх партнер не відповідає взаємністю на їхні почуття. Це призводить до частих розривів, часто тому, що стосунки здаються холодними та віддаленими. Ці молоді люди почуваються особливо засмученими після закінчення стосунків [1, 3]. Крім того, люди з тривожно-амбівалентним типом будучі в інтимних

стосунках мають тенденцію надмірно захоплюватися життям партнера. Значною мірою у таких людей почуття власної гідності залежить від того, як вона відчуває ставлення до неї у стосунках.

Молодь з тривожно-амбівалентним типом прив'язаності відчуває тривогу або ревності, перебуваючи далеко від свого партнера, і можете використовувати почуття провини, контроль або інші маніпулятивні прийоми, щоб утримати їх поруч. Це проявляється у нав'язливій поведінці, постійних телефонних дзвінках, повідомленнях. Інші можуть критикувати за те, що людина занадто нужденна або чіпка, і їй може бути важко підтримувати близькі стосунки [4].

Тривожно-відсторонений або уникаючий тип прив'язаність характерний для юнаків і юнок, які часто уникає близьких стосунків, проявляє емоційну відчуженість. До інших людей відноситься як до ненадійних і бачить в них небезпеку, а не спокій та комфорт.

Ставши дорослими, ті, хто уникає прив'язаності, зазвичай відчувають труднощі з інтимністю та близькими стосунками. Ці люди некладають багато емоцій у стосунки і відчувають незначний дистрес, коли стосунки закінчуються. Вони часто уникають інтимної близькості, використовуючи відмовки (наприклад, довгий робочий день) або можуть фантазувати про інших людей під час сексу. Дорослі зі стилем уникнення більш сприймають і ймовірно вступають у випадковий секс. Інші загальні характеристики включають нездатність підтримувати партнерів у стресові періоди та нездатність ділитися почуттями, думками та емоціями з партнерами.

Дезорганізований тип прив'язаності включає в себе прагнення людини до емоційної близькості, при цьому відчуваючи дискомфорт від неї. Такий тип часто асоціюється з нездоровими стосунками, позначеними токсичністю, прихильністю, поганим спілкуванням і навіть образою. Ці молоді люди не мають почуття довіри до своїх партнерів і часто уникають людину, яка до них добре відноситься та їм подобається. Натомість можуть мати стосунки там де є насильство. Не має зв'язку з певною логікою поведінки.

Діти з дезорганізовано-невпевненим типом демонструють відсутність чіткої поведінки прихильності. Через те, що дитина одночасно відчуває заспокоєння та страх від батьків, виникає плутанина. Юнаки і юнки з дезорганізованим типом прив'язаності також демонструють незрозуміле поєднання тривожної та уникаючої поведінки у стосунках. Вони відчувають сильну потребу в тісному зв'язку з сексуальним партнером, але намагаються закритися та бути вразливими.

Люди з дезорганізованим типом можуть шукати любовних стосунків, а потім раптово відштовхувати іншу людину. Вони часто саботують свої стосунки і їм важко довіряти своїм партнерам [1, 3].

Отже, на формування сексуальних установок у юнацькому віці великий вплив мають типи прив'язаності. Хоча сексуальні прихильності дорослих можуть не зовсім відповідати прихильностям у ранньому дитинстві, безсумнівно, наші найперші стосунки з батьками відіграють певну роль у розвитку. Краще розуміючи роль прив'язаностей в юнацькому віці, людина зможе краще зрозуміти, як найперші прив'язаності у житті можуть вплинути на стосунки дорослих.

Безпечна прив'язаність часто асоціюється зі здоровими та збалансованими сексуальними установками, які засновані на довірі та взаємоповазі. Небезпечні типи прив'язаності, такі як тривожна або уникаюча, можуть призвести до проблем, включаючи тривогу щодо сексу, страх близькості або, навпаки, до ризикованої сексуальної поведінки. Розуміння цих взаємозв'язків є важливим для розробки ефективних підходів до сексуальної освіти та психологічної підтримки юнаків і юнок.

Висновки. Сексуальні установки природним чином залежить від типу прив'язаності та безпеки у стосунках. Ті, хто в дитинстві та юнацькому віці сформували прив'язаність до батьків на основі довіри, упевненості, з більшою ймовірністю і в дорослому віці в романтичних стосунках сформують прихильність цього ж типу. Безпечна прив'язаність передбачає впевненість у собі та інших, здатність до близькості та незалежності. Ті, чия прив'язаність

була сформована на основі недовіри та невпевненості, дорослими будуть прив'язуватися до партнерів на основі невпевненості, що буде породжувати стрес і знижувати відчуття задоволення від сексу. Тривожна прив'язаність характеризується страхом відкидання та потребою у постійному підтвердженні. Уникаюча прив'язаність передбачає уникнення близькості та самодостатності. Дезорганізована прив'язаність, найскладніший тип, виникає через травматичний досвід і може виявлятися суперечливою поведінкою. З огляду на роль типів прив'язаності у формування сексуальних установок у юнацькому віці важливо розуміти їх психологічні аспекти для розвитку здорових відносин.

Перспективи подальших наукових пошуків. Висвітлене питання є актуальним для сучасної молоді та потребує подальшого вивчення впливу гендерних відмінностей та особливостей індивідуальних рис на формування та розвиток сексуальних установок в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Железнякова Ю. В. Вплив типу прив'язаності на якість сексуального життя. *Журнал сучасної психології*. 2022. №3. С. 50-56. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-3-6>.
2. Bowlby J. Attachment and Loss, Vol. 1. New York : Basic Books, 1969.
3. Cherry K., Susman D. 4 Types of Attachment Styles. Verywellmind. Social Psychology. 2023. <https://www.verywellmind.com/attachment-styles-2795344>.
4. Imanbayeva S., Sarsenova A. Features of the sexual culture of modern youth: sociological analysis. bulletin. Series of Sociological and Political sciences. 2024. <https://doi.org/10.51889/2959-6270.2024.88.4.005>.
5. Malyhin O. P. Cognitive-behavioural factors influencing the development of healthy sexual selfregulation in adolescence. Actual Issues of Modern Science. European Scientific e-Journal. 2024. Vol. 33. <https://doi.org/10.47451/soc2024-09-01/> (Kyiv).
6. Malyhin O. Psychological features of the sexual profile of modern youth. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). С. 1282-1292. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1282-1292](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1282-1292). (Kyiv).
7. Sagone E., Commodari E., Indiana M.L., La Rosa V.L. Exploring the Association between Attachment Style, Psychological Well-Being, and Relationship Status in Young Adults

and Adults—A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13(3). P. 525-539. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030040>.

8. Spytka L. Modern Psychophysiological Manifestations of Sexuality in Males and Females. *Sexual Health & Compulsivity*. 2025. P. 1–21. <https://doi.org/10.1080/26929953.2024.2449440>.

РОЛЬ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Мельник Ілля Володимирович

ORCID ID: 0009-0008-2192-4209

Актуальність теми. Війна створює складні психологічні умови для всіх верств населення, зокрема для дітей молодшого шкільного віку, які є особливо вразливими до стресу. Діти переживають страх, тривожність, втрату почуття безпеки, що може негативно впливати на їхній емоційний стан, розвиток та навчання. У такій ситуації особлива роль у подоланні стресу належить сім'ї та школі, які є найближчим соціальним середовищем дитини. Саме їхня підтримка допомагає малечі адаптуватися до нових реалій, зберегти психоемоційне благополуччя та продовжувати навчання.

Мета даної статті – проаналізувати роль сім'ї та школи у зменшенні рівня стресу у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни, визначити основні методи психологічної підтримки, які можуть застосовувати батьки та педагоги, а також окреслити перспективи подальших досліджень у цій сфері.

Виклад основного матеріалу. Діти молодшого шкільного віку особливо чутливі до стресу через незрілість нервової системи та обмежені можливості усвідомлення ситуації. Війна може викликати у них такі емоційні та поведінкові реакції, як:

- підвищена тривожність, страх, нічні кошмари;
- замкненість або, навпаки, гіперактивність;
- проблеми з концентрацією уваги, зниження мотивації до навчання;

- фізичні прояви стресу: головний біль, біль у животі, порушення апетиту;
- регресивні прояви, наприклад, повернення до ранніх форм поведінки (плаксивість, потреба в постійному контакті з дорослими) [1].

Без своєчасної підтримки з боку сім'ї та школи такі прояви можуть закріпитися, що негативно вплине на психологічний та соціальний розвиток дитини.

Сім'я – це перший і найважливіший чинник психологічної стабільності дитини. Основні аспекти підтримки з боку батьків включають:

- *Створення безпечного середовища.*

Важливо забезпечити дитині відчуття стабільності навіть у складних обставинах.

По можливості слід зберігати рутинні моменти життя: розклад дня, традиції, ігри, що створює відчуття передбачуваності та безпеки.

- *Емоційна підтримка.*

Батьки повинні бути уважними до емоційного стану дитини, вислуховувати її страхи та переживання без знецінення.

Варто демонструвати власну емоційну стійкість, щоб дитина відчувала, що дорослі можуть її захистити.

- *Обмеження впливу негативної інформації.*

Необхідно контролювати, яку інформацію дитина отримує із соціальних мереж та новин.

Пояснювати ситуацію доступною мовою без нагнітання страху.

- *Залучення дітей до активних видів діяльності.*

Спільна діяльність: сімейні ігри, читання книжок, малювання та фізична активність допомагають переключити увагу і знизити у дітей рівень тривожності [2].

Школа відіграє не менш важливу роль у підтримці психологічного благополуччя дітей. Педагоги можуть сприяти адаптації дітей до нових умов через:

- *Психоемоційну підтримку в навчальному процесі.*

Вчителі мають бути уважними до змін у поведінці дітей, підтримувати їх морально та створювати доброзичливу атмосферу.

Використання методик емоційного розвантаження (музикотерапія, арт-терапія, казкотерапія, рольові ігри) сприяють зниженню стресу.

- *Гнучкий підхід до навчання.*

Важливо враховувати психологічний стан дітей, адаптувати навчальний процес, робити його менш напруженим.

Використання інтерактивних методів навчання сприяє підтримці інтересу до навчання.

- *Підготовку вчителів до кризових ситуацій.*

Вчителі мають отримувати спеціальні тренінги з психологічної підтримки дітей у кризових ситуаціях, щоб допомогти їм адаптуватися.

Співпраця з психологами для вчасного виявлення та подолання психоемоційних проблем у дітей.

Впровадження психологічних консультацій, створення груп підтримки для учнів, проведення розмов про емоції.

- *Залучення дітей до колективної діяльності*

Соціальна взаємодія сприяє зниженню рівня тривожності, тому варто організовувати групові заняття, творчі проєкти та спортивні заходи [1].

Висновки. Сім'я та школа є ключовими факторами, що допомагають дітям подолати стрес в умовах війни. Батьки мають створювати відчуття безпеки та стабільності, надавати емоційну підтримку та обмежувати вплив негативної інформації. Водночас школа має забезпечувати психологічно комфортні умови навчання, використовувати інтерактивні методи та залучати дітей до колективної діяльності. Взаємодія між сім'єю та освітніми установами дозволить ефективніше зменшити рівень стресу у дітей, допомагаючи їм адаптуватися до складних умов.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть зосереджуватися на розробці ефективних методик психологічної підтримки

дітей у кризових ситуаціях, вивченні довгострокових наслідків впливу стресу під час війни, а також на створенні програм для підготовки педагогів та батьків до взаємодії з дітьми у стресових умовах. Важливо також аналізувати досвід інших країн, які зіткнулися з подібними викликами, та адаптувати найкращі практики для українських реалій.

Список використаних джерел

1. Пророк Н.В. Особливості переживання травмівних подій війни молодшими школярами, які відвідують заклади освіти в умовах воєнного стану. *Вісник НАПН України*. 2024. 6(2). С. 1–5. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/509/579>
2. Вааранен-Валконен Н., Заварова Н. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події: навчально-методичний посібник: Київ, 2022. 80 с. <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0054602.pdf>

ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ НА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНУ АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Мельник Оксана Іванівна

Актуальність дослідження. Формування внутрішньої мотивації студентів медичних коледжів є ключовим фактором їхньої успішної навчально-професійної діяльності. У сучасних умовах швидкого розвитку медичної науки та підвищених вимог до фахівців галузі, мотивованість до навчання стає запорукою якісного професійного становлення. Від рівня зацікавленості студентів залежить не лише їхній академічний успіх, а й готовність до майбутньої роботи у сфері охорони здоров'я.

Метою роботи є аналіз впливу мотиваційних чинників на освітньо-професійну активність студентів медичних коледжів, визначення основних шляхів стимулювання навчальної діяльності та професійного розвитку.

Основний виклад матеріалу. Для студентів-медиків навчання має стати особистісно значущим процесом, який поєднує раціональне осмислення, емоційний аспект і вольову складову. Це сприяє розвитку творчої активності, професійному становленню та розкриттю потенційних можливостей.

Успішність у навчанні великою мірою залежить від усвідомленої зацікавленості студента у своїй діяльності.

На ефективність навчального процесу впливають численні фактори, серед яких особливу роль відіграють:

- мотиви (спонукальні причини до навчання);
- пізнавальні інтереси;
- вольові якості;
- внутрішнє налаштування студентів.

Основними позитивними мотивами є:

- професійні інтереси;
- бажання бути корисним суспільству;
- прагнення виконувати соціально значущу роль [2].

Проте у частини студентів вибір професії може бути зумовлений зовнішніми факторами, такими як престижність, вплив родичів або рейтинг навчального закладу. Це може призвести до недостатньої усвідомленості професійного вибору, що негативно впливає на навчальну активність.

Основними принципами та психолого-педагогічними умовами формування професійної мотивації студентів є розвиток їх прагнення до самореалізації через навчання:

- Ознайомлення студентів із майбутньою професією та її соціальною значущістю.
- Формування уявлення про компетентного фахівця, розуміння перспектив навчання.
- Визначення власного образу професіонала.
- Виховання ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професією.
- Створення умов для самореалізації та саморозвитку.
- Підтримка пізнавального інтересу та сприятливого психологічного клімату в студентській групі [1].

Важливим аспектом формування професійної мотивації студентів є зниження рівня тривожності та невпевненості студентів щодо майбутньої професійної діяльності. Для цього необхідно:

- розвивати професійні навички;
- формувати здатність до саморегуляції;
- надавати психологічну підтримку через служби коледжів.

Крім того, важливо надати навчальному процесу життєвого сенсу, формуючи відчуття успіху, підвищуючи самооцінку та розвиваючи відповідальність студентів за власний освітній результат.

Формування мотивації студентів значною мірою залежить від викладачів, які можуть сприяти її розвитку через:

- збагачення навчального процесу інформацією, що сприяє професійному зростанню студентів;
- оновлення та розширення змісту навчального матеріалу;
- створення умов для прояву творчих здібностей студентів;
- демонстрацію викладачами зацікавленості у власній дисципліні, високий рівень компетентності та авторитетності;
- аналіз причин вступу студентів до конкретного навчального закладу;
- систематичне дослідження факторів, що впливають на мотивацію до навчання;
- стимулювання самоосвіти та підтримку інтересу до майбутньої професійної діяльності [4].

Частина студентів може відчувати труднощі з адаптацією до навчання у медичному коледжі через відсутність жорсткого контролю, характерного для школи. Зі збільшенням можливостей самостійного вибору методів і форм навчання деякі студенти втрачають відповідальність за власне навчання, що може призвести до зниження академічної успішності. Особливо це помітно

серед першокурсників, які недооцінюють важливість регулярного навчання, що ускладнює складання першої екзаменаційної сесії [2].

Успішність студентів залежить і від напряму навчання та обраної спеціальності. Наприклад, для навчання у медичних коледжах важливими є наступні психологічні складові:

Критичне мислення – здатність аналізувати інформацію, оцінювати достовірність джерел та робити обґрунтовані висновки, що є ключовим для клінічного мислення.

Емоційна стійкість – здатність витримувати стресові ситуації, залишатися зосередженим у критичних умовах і приймати зважені рішення.

Комунікативні навички – ефективне спілкування з пацієнтами, колегами та викладачами, уміння працювати в команді та проявляти емпатію.

Висока відповідальність – усвідомлення важливості своєї майбутньої професії, прагнення досягати високих стандартів у навчанні та майбутній роботі.

Самостійність у навчанні – здатність організовувати власний навчальний процес, шукати додаткові джерела інформації, розвивати клінічне мислення та самостійно ухвалювати рішення.

Гнучкість мислення – уміння швидко адаптуватися до змін у медичній практиці, засвоювати нові методи лікування та реагувати на нестандартні клінічні випадки.

Самооцінка та впевненість у власних можливостях – віра у власні здібності сприяє академічним успіхам, тоді як сумніви можуть знижувати результативність навчання.

Індивідуальний стиль навчання – використання методів і підходів, що відповідають особистісним особливостям студента, гнучкий вибір форм навчання та методів оцінювання підвищує мотивацію та сприяє самостійності [3; 4].

Таким чином, створення сприятливих умов для розвитку внутрішньої мотивації студентів дозволяє підвищити ефективність їхньої навчально-

професійної діяльності, сприяє успішному оволодінню професією та особистісному зростанню.

Висновки. Розвиток мотивації студентів медичних коледжів є необхідною умовою їхнього професійного становлення. Внутрішня зацікавленість у навчанні сприяє не лише успішному оволодінню знаннями, а й формуванню ціннісних орієнтацій, необхідних для майбутньої медичної діяльності.

Роль викладачів у цьому процесі є визначальною. Вони можуть впливати на мотивацію студентів через оновлення змісту навчального матеріалу, створення умов для самостійного пізнання, а також формування психологічно комфортного середовища для навчання.

Подальші дослідження будуть спрямовані на:

- аналіз індивідуальних особливостей студентів, що впливають на мотивацію;
- розробку ефективних методик стимулювання навчальної активності;
- дослідження впливу цифрових технологій на мотивацію студентів медичних спеціальностей.

Таким чином, формування стійкої мотивації у студентів медичних коледжів є важливим напрямом, що потребує подальшого наукового вивчення та вдосконалення освітніх методик.

Список використаних джерел

1. Альохіна Н. В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ. Т. XII. Ч. 6. 2020. С. 7–14.
2. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2003. 304 с.
3. Мялюк О. Психологічна компетентність як фактор формування професійної успішності викладача медичного вузу: матеріали науково-методичної конференції «Інноваційні технології в теорії і практиці сучасної медичної освіти». Рівне: Комунальний заклад вищої освіти «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради Рівненський

4. Тепла Т. О., Шінкарук-Диковицька М. М., Повшенюк А. В., Алексеєнко Н. С. Майстерність педагогічного спілкування, як інструмент впливу на навчальну активність студентів та їх психологічну свободу. Тези доповідей навчально-методичної конференції «Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти: національний досвід та світовий вимір». Вінниця: Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова, 2019. С. 213–214. https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_n-m_konf_2019.pdf

МОЖЛИВОСТІ РОЗВИВАЛЬНО- ПІДРИМУВАЛЬНОГО ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В ПІДТРИМЦІ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ

Мещераков Дмитро Сергійович
Orcid ID 0000-0001-6831-8654
Депутат Валентина Василівна
Orcid ID 0000-0001-6457-8811

Актуальність. Умови війни, нестабільність сучасного світу та інші соціальні трансформації постійно впливають на життя громадян, вимагаючи від них постійного саморозвитку, адаптації та резильєнтності. В такому середовищі потенційно незамінним інструментом для психологічної підтримки цивільного населення стає розвивально-підтримувальний віртуальний простір, який може масово надавати необхідні ресурси та копінг-стратегії, так і певні морально-ціннісні орієнтири, і ще й добре масштабуватися в рамках країни. Розвивально-підтримувальний віртуальний простір може складатися з багатьох компонентів, і бути реалізованим в будь-яких варіаціях, наприклад: з інструментів інформаційної підтримки; психологічної допомоги та супроводу; освіти та розвитку; соціальної інтеграції та соцмедіа тощо. Реалізація можлива у формі централізованої багатовекторної платформи для адаптації та відновлення, чи безлічі децентралізованих ініціатив, або все разом.

Метою статті є висвітлення можливостей розвивально-підтримувального віртуального простору в підтримці цивільного населення.

Впровадження та інтеграція нейромереж до розвивально-підтримувального віртуального простору посилює його можливості щодо зручності доступу, індивідуалізованого підходу до користувачів, об'єднанні знань та інформації. Звісно, нейромережі та побудовані на їх основі чат-боти ще не такі досконалі, і мають невирішеність певних юридичних аспектів щодо діяльності в правовому полі, але ми впевнені в тимчасовості цих явищ [1, 2].

Проектуючи такий віртуальний розвивально-підтримувальний простір [3], ми виділяємо його ключові, на наш погляд, функціональні складові. *Першою* такою складовою є ресурсна, технічна та технологічна база, яка дозволяє об'єднувати технології (комп'ютерні, інформаційні, віртуалізації, штучного інтелекту тощо) в зручний та ефективний простір для кінцевих користувачів. *Другою* складовою є інформаційна підтримка та інформаційний супровід – адже вчасно надана (і отримана) інформація вже несе в собі елементи підтримки та певну «опору», необхідну для адаптації й вироблення плану дій, свідомого чи ні. Віртуальний простір дозволяє оперативно поширювати важливу інформацію як через традиційні шляхи, так і через соціальні мережі та соцмедіа, спеціалізовані сайти чи мобільні додатки. Це допомагає громадянам отримувати точні дані про поточні загрози, плани дій, доступ до різноманітних ресурсів та інші необхідні відомості. Застосування спеціалізованих чат-ботів потенційно дозволить доступ до універсальних систем знань та віртуальних асистентів з індивідуалізованим підбором необхідної інформації кінцевому користувачеві. *Третьою* складовою є психологічна допомога, підтримка й супровід у вигляді різних підходів та технологій. Вже існуючі віртуальні платформи пропонують різні форми такої онлайн взаємодії, в тому числі безкоштовно: консультації з психологами, групи підтримки, а також різноманітні програми та тренінги для зниження стресу та підтримки ментального здоров'я, набуття ефективних копінг-стратегій, розвитку навичок резильєнтності тощо. Таке використання

можливостей віртуального простору дозволяє людям знаходити психологічну допомогу та інші необхідні ресурси практично у будь-який час та будь-якому місці – за наявності відповідних технічних можливостей. Паралельно з цим, все більшої популярності набуває використання чат-ботів для психологічної підтримки та «розмов про наболіле» - як зі спеціалізованими чат-ботами та додатками з психологічної допомоги, так і універсальними версіями, на кшталт ChatGPT. Наразі важко казати про рівень ефективності чат-ботів саме при наданні психологічної допомоги та підтримки, але без жодного сумніву, в майбутньому він підвищиться. Проте питання щодо етики, юридичних аспектів та використаних психологічних підходів наразі залишаються відкритими. *Четвертою складовою* є освітні та розвивальні технології. Через віртуальний простір здійснюється доступ до навчання та розвитку переважно через онлайн-курси, лекції, вебінари та інші інтерактивні ресурси. В той же час, віртуальний простір надає майже нескінченні можливості для саморозвитку завдяки величезній кількості інформації, навчальних та розвивальних ресурсів. Все це, за умови наявності відповідної мотивації, сприяє адаптації до нових умов життя, а також розвитку та самореалізації. *Четвертою складовою* є соціалізація, спілкування та формування соціальних взаємозв'язків. Завдяки платформам для спілкування, соціальним мережам, соцмедіа, форумам, групам та чатам з подібними інтересами, віртуальний простір сприяє зміцненню соціальних зв'язків. Таким чином люди можуть підтримувати один одного, ділитися корисною інформацією – тим самим отримуючи позитивний вплив на ментальне здоров'я.

Ці функціональні складові, під час інтеграції у конкретний розвивально-підтримувальний віртуальний простір, мають бути співмірними відповідно до його задач, і організовані в напрямку найбільшої ефективності підтримки та розвитку цивільного населення. Цьому значною мірою може сприяти індивідуалізація користувацького досвіду та залучення нейромереж.

З нашої точки зору, ефективним вирішенням задачі психологічної підтримки цивільного населення є спеціально спроектоване та реалізоване

суб'єктне поле самопідтримки та взаєморозвитку, вибудоване за допомогою віртуальних ресурсів. Насичене підтримувально-розвиваючими та освітніми технологіями та ресурсами, воно здатне ефективно та масово підтримувати психічне здоров'я населення, розвивати його суб'єктність та підвищувати резильєнтність [2].

Висновки. Розвивально-підтримувальний віртуальний простір є перспективним інструментом для масової підтримки цивільного населення. Він дозволяє інтегрувати комп'ютерні, інформаційні, психологічні, освітні та розвивальні технології в процеси психологічної допомоги та супроводу, створюючи умови для адаптації, розвитку та благополуччя в умовах війни та інших сучасних викликів.

Перспективні напрямки подальших наукових пошуків: ефективність спеціалізованих «психологічних» нейромереж; особливості використання та адаптації розвивально-підтримувального віртуального простору для різних категорій населення; технології психологічної підтримки та розвитку у віртуальному розвитку.

Список використаних джерел

1. Meshcheriakov D.S. Artificial subjects and the problem of universal subjectness. XII Міжнародна інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (10 травня - 10 червня 2024 року). Київ, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741287>
2. Проєктування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих в умовах післявоєнного відновлення України : монографія / за ред. М.Л. Смульсон. Київ, 2024. 217 с.
3. Смульсон М.Л., Мещеряков Д.С., Назар М.М., Дітюк П.П. Концепція проєктування віртуального освітнього простору з потенціалом розвитку суб'єктності дорослих. *Технології розвитку інтелекту*. 2023. Т.7. 1 (33). DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2023.7.1.4>

ПСИХОЛОГІЯ ЗДОРОВ'Я І ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Мойзріст Олена Михайлівна

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі, особливо в умовах невизначеності, питання збереження фізичного та психічного здоров'я учасників освітнього процесу набуває особливої ваги. Постійні зміни в соціально-економічному, політичному та інформаційному середовищі, виклики дистанційного навчання, високий рівень стресу та емоційного виснаження серед учнів і педагогів вимагають нових підходів до організації освіти.

Сьогодні в Україні навчання дітей відбувається у вкрай складних умовах воєнного стану, що створює значні виклики не лише для самих дітей та їхніх сімей, а й для вчителів. У період військових дій діти переживають підвищений рівень стресу та тривоги, які підсилюються тим, що вони не завжди повністю розуміють ситуацію, що відбувається навколо них. У зв'язку з цим педагоги зміщують основний фокус уваги від академічних успіхів учнів на підтримку та нормалізацію їхнього здоров'я, як фізичного, так і психологічного.

Сучасні умови спонукають педагогів до пошуків нових пріоритетів у освіті та вихованні молодого покоління. У центрі цих пріоритетів перебуває особистість дитини з її унікальними потребами та інтересами, а також життєві цінності, які формуються протягом всього періоду навчання. Найважливішою цінністю, яку повинна плекати сучасна школа, є здоров'я дитини. Формування та підтримка здоров'я учнів на різних етапах навчання стають ключовими завданнями освітньої системи. У цих умовах педагогічна думка спрямована на розвиток інноваційних підходів до освіти, які б забезпечували не лише академічний успіх учнів, а й їхнє емоційне та психологічне благополуччя. Це передбачає створення спеціальних програм підтримки дітей у воєнний час, розвиток психологічної служби в школах та залучення фахівців з психології для роботи з учнями та їхніми сім'ями.

Отже, дослідження проблеми психології здоров'я та здоров'язберігаючих технологій в освіті є вкрай актуальним, оскільки воно сприяє формуванню адаптивності, емоційної стійкості та здорових життєвих

стратегій у сучасному поколінні, що вкрай важливо в умовах нестабільності та глобальних змін.

Мета статті: Розкрити роль психології здоров'я та здоров'язберігаючих освітніх технологій у сучасній освіті, аналізуючи їхній вплив на формування та підтримку психічного та фізичного здоров'я учнів у різних умовах, включаючи кризові ситуації. Стаття має на меті обговорити теоретичні засади та практичні рекомендації застосування цих технологій, а також визначити перспективи їхнього розвитку та впровадження в сучасній освітній системі.

Виклад основного матеріалу. Здоров'я є однією з ключових цінностей вітчизняного суспільства, що підтверджується численними дослідженнями та державними програмами, спрямованими на його збереження та зміцнення. Національною стратегією розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі, схваленої Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020, обумовлена необхідність побудови безпечного та здорового освітнього середовища в новій українській школі для забезпечення прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створення умов для надання учням якісних освітніх і медичних послуг [1].

Поняття «здоров'я» є складним і багатограним. Аналіз наукової медичної та психолого-педагогічної літератури показує, що дослідженню феномену здоров'я присвячено чимало наукових праць. Так, Г. Беленька, П. Гусак розглядали цю категорію в аспекті системного підходу до пізнання; Т. Бойченко, Ю. Бойчук, О. Васильєва, Л. Сущенко – як інтегральний показник стану функціонування організму людини; І. Бех, А. Брушлінський, М. Боришевський – через особистісний підхід. Ряд науковців, – С. Максименко, Г. Апанасенко, Л. Бурлачук, В. Войтенко, В. Копа, І. Коцан, – розглядають феномен «здоров'я» у його соціальній і філософській реконструкції [2].

Проблема здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я особистості дедалі частіше стає предметом наукових досліджень у педагогічній, медичній, соціологічній, валеологічній та психологічній науках

[3]. У контексті освіти це особливо важливо, оскільки школа є основним середовищем, де формується фізичне, психічне та соціальне здоров'я дітей.

Дослідженню основ здоров'язберігаючого виховання присвячені наукові праці В. Брехман, В. Горашук, О. Дубогай, В. Лозинського, З. Малькова, В. Оржеховської, М. Таланчук, Л. Татарнікова. Л. Рибалко вивчала методологічні, теоретичні та методичні основи застосування здоров'язберезувальних технологій у освітньому середовищі. О. Ващенко займалася проблемою виховання у школярів здорового способу життя. Основні принципи організації оздоровчої освіти та виховання школярів висвітлено у працях Л. Заплатнікова, М. Гриньової, С. Кириленка, Л. Пономарьової, Б. Шияна, О. Шиян. О. Аксьонова, О. Василенко, Є. Зімниця, Л. Романенко, Н. Макаренко, А. Обухівська, І. Цушко – науковці, які описували сучасні здоров'язберезувальні технології та їх впровадження у закладах освіти. Над вивченням психологічних ресурсів розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору на даний час працюють українські вчені-психологи С. Максименко, О. Бацилева, Л. Шатирко, Л. Литвинчук, А. Маслюк, Л. Мар'яненко, Л. Терещенко, Н. Слободяник та інші.

Психологія здоров'я – це галузь психології, яка досліджує взаємозв'язок між психологічними процесами та здоров'ям людини. Психологія здоров'я зазвичай визначається як наука про психологічні основи здоров'я, методи та засоби його збереження, зміцнення та розвитку. Вона вивчає, як когнітивні, емоційні та поведінкові фактори впливають на здоров'я, розвиток захворювань та процес одужання. Психологія здоров'я розглядає особистісні фактори, які впливають на стан здоров'я, включаючи емоційну стійкість, самооцінку та здатність до адаптації. Особливу увагу ця дисципліна приділяє питанням профілактики хвороб, збереження психічного благополуччя та формування здорового способу життя.

У контексті школи це може включати створення сприятливого освітнього середовища, формування мотивації до здорового способу життя та

використання психологічних методів для запобігання стресу та підтримки психічного здоров'я учнів.

Психологія здоров'я допомагає зрозуміти механізми впливу стресу, тривожності, емоційного вигорання та соціальної ізоляції на когнітивні процеси та загальний добробут школярів і вчителів. У свою чергу, **здоров'язберігаючі освітні технології** сприяють створенню безпечного навчального середовища, що підтримує психоемоційне благополуччя, знижує рівень навчального стресу та формує культуру здорового способу життя.

Сучасний освітній процес часто супроводжується підвищенням навантаженням на учнів, що може негативно впливати на їхнє здоров'я. Здоров'язберігаючі технології дозволяють оптимізувати навчальний процес, забезпечуючи фізіологічний, психологічний та гігієнічний комфорт учнів. Вони сприяють формуванню навичок здорового способу життя та мотивації до саморозвитку. Розвиток методик, що поєднують психологічну підтримку, інтерактивні освітні технології та принципи здорового способу життя, є важливим кроком до створення гармонійного навчального середовища, яке сприяє не лише академічному успіху, а й загальному благополуччю учнів та вчителів.

У контексті шкільної освіти психологію здоров'я можна розглядати як напрям, що вивчає вплив освітнього середовища, навчального навантаження, міжособистісних відносин та емоційного стану учнів і педагогів на їхнє психічне та фізичне благополуччя. Вона фокусується на: розвитку психологічної стійкості та навичок емоційного регулювання у школярів; профілактиці стресу, тривожності, булінгу та психосоматичних розладів; формуванні здорових звичок через освітні методики та інтерактивні підходи; створенні комфортного психологічного клімату в школах; підготовці педагогів до впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій.

Цей напрям сприяє не тільки покращенню академічної успішності учнів, а й їхньому загальному добробуту, адаптивності та психологічній гармонії.

Психологія здоров'я в освітньому контексті включає в себе кілька ключових концепцій:

1. Здоров'я як цілісний стан. Здоров'я, за формулюванням ВООЗ, розглядається як стан повного фізичного, психологічного, соціального та духовного благополуччя, а не лише відсутність хвороби чи фізичних вад.

2. Психологія здоров'я як наука. Психологія здоров'я вивчає психологічні чинники, що впливають на здоров'я людини, та розробляє програми для його збереження та поліпшення.

3. Здоровий спосіб життя – розглядається як інтегративна якість особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок для формування та зміцнення здоров'я [4].

4. Культура здоров'я – характеризується високим рівнем культури поведінки щодо власного здоров'я та здоров'я оточуючих [4].

5. Промоція та охорона здоров'я. Психологія здоров'я займається не лише профілактикою захворювань, а й просуванням здорового способу життя та підтримкою системи охорони здоров'я.

6. Психологічні чинники здоров'я. Вивчення психологічних чинників, які впливають на здоров'я людини, включно з мотивацією, стресом та емоційними станами.

7. Особистість як об'єкт психології здоров'я. Об'єктом психології здоров'я є особистість у її взаємодії з умовами життєдіяльності, з урахуванням індивідуальних ресурсів, стилю життя, мотиваційно-ціннісної сфери, емоційного стану та здатності до саморегуляції й адаптації. Особистість розглядається не лише як носій психічних процесів, а як активний суб'єкт, що впливає на власне здоров'я через поведінкові, когнітивні та емоційні механізми. У контексті психології здоров'я особистість є системною цілісністю, яка здатна приймати свідомі рішення щодо збереження, зміцнення чи ризику для свого здоров'я, формувати стратегії подолання життєвих труднощів і адаптуватися до змін середовища з мінімальними втратами для свого психофізичного стану.

В освітньому контексті психологія здоров'я спрямована на формування здорової особистості шляхом: включення тематики здоров'я в освітні програми для підвищення рівня обізнаності учнів про важливість здоров'я та його підтримку; створення психологічно безпечного освітнього середовища, яке підтримує психічне та фізичне благополуччя учнів; розробки індивідуально-орієнтованих програм, що враховують вікові та особистісні особливості учнів для забезпечення ефективної підтримки їхнього здоров'я.

Можна виділити такі основні аспекти психології здоров'я у школі:

1. Формування культури здоров'я: Здоров'язберігаючі технології спрямовані на виховання у учнів ціннісного ставлення до свого здоров'я, мотивації до ведення здорового способу життя та формування уявлення про здоров'я як важливу життєву цінність.

2. Психологічне здоров'я учнів: Особлива увага приділяється створенню сприятливого емоційно-психологічного клімату у шкільництві. Це включає зниження рівня стресу, адекватність вимог до учнів та використання методик навчання, що враховують вікові та індивідуальні особливості.

3. Включення батьків та педагогів: Важливим елементом є спільна робота педагогів та батьків щодо створення умов для збереження здоров'я дітей. Це передбачає організацію рухової активності, раціональний розподіл навчального навантаження та просвітництво з питань здоров'я.

4. Комплексний підхід до здоров'я: Здоров'язберігаючі технології охоплюють фізичне, психологічне, соціальне та духовне здоров'я учнів. Вони включають медико-гігієнічні заходи, фізкультурно-оздоровчі програми, екологічні технології та емоційно-вольові аспекти.

5. Просвітництво та навчання здоров'ю: Школа розглядається як центр формування знань про здоров'я. Учні отримують інформацію про причини порушень здоров'я, методи його зміцнення та відновлення, що сприяє їхньому особистісному розвитку та самореалізації.

Стосовно здоров'язберігаючих технологій, на основі теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних джерел, як правило, виділяють такі

основні групи здоров'язберігаючих технологій: психолого-педагогічні технології, медико-гігієнічні технології, фізкультурно-оздоровчі технології, екологічні технології.

Ми хотіли би виділити основні групи здоров'язберігаючих технологій дещо в іншому ракурсі:

1. Технології збереження фізичного здоров'я — спрямовані на забезпечення оптимального режиму навчання і відпочинку, раціонального харчування, фізичної активності, профілактики захворювань. Вони реалізуються через гігієнічні вимоги до освітнього середовища, заняття фізичною культурою, валеологічне просвітництво тощо.

2. Психологічно орієнтовані технології — спрямовані на підтримку психоемоційного благополуччя учнів і педагогів. До них належать технології формування позитивної мотивації до навчання, розвитку емоційної регуляції, подолання стресу, створення комфортного психологічного клімату в школі.

3. Соціально-комунікативні технології — включають формування навичок ефективної взаємодії, культури спілкування, конструктивного розв'язання конфліктів, а також розвиток емпатії та толерантності. Вони сприяють збереженню психологічного здоров'я через підтримувальне соціальне середовище.

4. Особистісно-розвивальні технології — спрямовані на формування здоров'язберезувальної компетентності особистості, розвиток навичок самопізнання, саморефлексії, самоорганізації, що є основою для усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

5. Інформаційно-освітні технології — передбачають використання сучасних засобів навчання (медіаресурси, інтерактивні платформи), які не лише забезпечують доступ до знань, але й сприяють розвитку критичного мислення, усвідомленого вибору на користь здорового способу життя.

В основу всіх освітніх технологій, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, можна покласти такі принципи здоров'язбереження:

1. «Не нашкодь!». Усі методи, прийоми та засоби навчання повинні бути безпечними, обґрунтованими та перевіреними на практиці, щоб не завдавати шкоди здоров'ю учнів та вчителів.

2. Пріоритет турботи про здоров'я вчителя та учня - освітній процес має бути організований з урахуванням впливу на психофізіологічний стан усіх учасників.

3. Безперервність та наступність: робота зі здоров'язбереження ведеться щодня і систематично, на кожному уроці та в кожній освітній активності.

4. Суб'єкт-суб'єктні взаємини: учень стає активним учасником заходів, пов'язаних зі здоров'язбереженням, як у змістовному, так і в процесуальному аспектах.

5. Відповідність змісту та організації навчання віковим особливостям учнів - навчальне навантаження та складність матеріалу повинні відповідати віковим можливостям дітей.

6. Комплексний, міждисциплінарний підхід: взаємодія педагогів, психологів та медичних працівників для забезпечення єдності дій щодо збереження здоров'я.

7. «Успіх породжує успіх». Акцент на позитивних результатах навчання; спочатку виділяються досягнення дитини, а згодом обговорюються недоліки.

9. Формування в учнів усвідомлення особистої відповідальності за своє здоров'я як важливий аспект життя.

Ці принципи забезпечують цілісний підхід до створення освітнього середовища, що сприяє збереженню фізичного, психологічного та соціального здоров'я всіх учасників процесу навчання.

Практичні рекомендації для освітніх закладів щодо впровадження здоров'язберігаючих технологій:

1. Формування здоров'язберігаючої освітньої політики, що включає стратегічне планування заходів з психопрофілактики, розвитку емоційного інтелекту, навичок подолання стресу та збереження психологічного ресурсу учасників освітнього процесу.

2. Запровадження програм тренінгового формату (наприклад, «Школа емоційної грамотності», «Мистецтво позитивної комунікації», «Антистресові практики для підлітків»), що сприяють розвитку усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

3. Інституалізація психологічного супроводу навчання — створення умов для регулярної роботи психолога з учнями та педагогами не лише у форматі корекційної допомоги, а й як складової профілактично-освітнього процесу.

4. Впровадження елементів гнучкого розкладу та активного навчання, що знижують перевантаження, сприяють збереженню мотивації, залученості та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу.

5. Організація безпечного та підтримувального освітнього середовища, в якому превалює культура поваги, довіри, прийняття й конструктивної взаємодії, що безпосередньо впливає на психоемоційне здоров'я.

6. Залучення батьківської спільноти до здоров'язберігаючої діяльності через просвітницькі заходи, тренінги, спільні ініціативи з формування здорових звичок і ресурсної атмосфери в родині.

7. Моніторинг психоемоційного стану здобувачів освіти, впровадження інструментів самооцінки благополуччя, зворотного зв'язку щодо шкільного середовища та врахування результатів у плануванні освітньої політики.

Висновки. Сучасна школа повинна стати не лише місцем отримання знань, а й центром підтримки та розвитку особистості дитини, де здоров'я та благополуччя учнів стають головними пріоритетами освітньої діяльності.

Психологія здоров'я виступає важливою методологічною основою для розробки та впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій, орієнтованих не лише на фізичне, але й на психоемоційне благополуччя учнів. Її інтеграція в освітній простір сприяє формуванню цілісного підходу до здоров'я як життєвої цінності та ресурсу особистісного розвитку.

Соціальна значимість – здоров'язберігаючі технології також спрямовані на формування ціннісного ставлення до здоров'я не лише в учнів, але й у вчителів, батьків та інших учасників освітнього процесу. Це сприяє створенню сприятливого соціального середовища, де здоров'я стає пріоритетом для всіх.

Ефективне впровадження здоров'язберігаючих технологій можливе за умови міждисциплінарної взаємодії, підтримувального шкільного середовища, високої психологічної культури педагогів та активної участі всіх суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід забезпечує не лише збереження здоров'я учнів, а й підвищення якості освіти загалом.

Таким чином, вивчення цієї теми є важливим кроком у розвитку сучасної освіти, що дозволяє забезпечити гармонійний розвиток особистості та підвищити якість життя всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (Схвалено Указом Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
2. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія / за заг. ред. Л.М. Рибалко. Тернопіль, 2019. 400 с. <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/%D0%97%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%962019.pdf>
3. Калька Н., Макаренко С. Здоров'язберігаючі компетенції педагога в умовах сучасного освітнього простору. *Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації»*, 2013. № 4. с. 280-285. <https://social-science.uu.edu.ua/article/1224>
4. Галецька І. Психологія здоров'я: методичні матеріали для вивчення курсу. Львів, 2021-2022 н.р. <https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/PP2.1.3.1.01-Psykholohiia-zdorovia.pdf>

ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ РОЗРОБКИ ПІДТРИМУВАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЧАТ-БОТІВ

Назар Максим Миколайович

Актуальність. Сучасний прогрес інформаційного суспільства значним чином визначається активним впровадженням технологій інтернет-комунікації, мультимедійних технологій і технологій штучного інтелекту (ШІ) у різні сфери діяльності. Сфера психологічної підтримки та психопрофілактики не є виключенням з цієї тенденції, оскільки інформатизація активно охопила напрями психологічного консультування, психотерапії, тренінгів, різноманітних занять і курсів. Цей процес, що набув особливої ролі у світовому масштабі, в Україні спрямовується трьома головними чинниками: всебічною інформатизацією суспільства, що націлена на підвищення ефективності діяльності; умовами війни з терористичним режимом російської федерації, що примусили переносити різні види роботи та спілкування у безпечніший, а іноді єдино можливий дистанційний формат, заснований на віртуальному середовищі Міжмережжя; та відлуннями пандемії COVID-19, що також стимулюють застосування дистанційних форматів. Сучасна парадигма повного чи часткового («змішаний формат») перенесення діяльності у віртуальне середовище зміщує фокус роботи з традиційних моделей взаємодії психологів з людьми, які потребують психологічної підтримки, на адаптивніші та резильєнтніші підходи, не лише відповідаючи на поточні виклики постковідного суспільства під час широкомасштабної війни, але й формуючи новий ландшафт психологічної практики, де технологія виступає потужним підсилювачем людського потенціалу.

Чинники, пов'язані з війною, такі як мобілізація, еміграція, бойові та небойові втрати, потрапляння під окупацію, безробіття тощо, викликали дефіцит кваліфікованих психологів в Україні саме тоді, коли потреба в їхніх послугах стрімко зросла (у військових, цивільних, біженців, родичів загиблих і зниклих, поранених, дітей тощо). Хоча дистанційні формати роботи з психологами частково задовольняють потребу доступу до фахівців, повністю вони її закрити не можуть як через нестачу фахівців загалом, так і через нестачу конкретно тих з них, хто компетентний саме в роботі у віртуальному

просторі Міжмережжя. У цьому контексті актуальним і, у певному розумінні, інноваційним рішенням стає розробка та впровадження чат-ботів на базі ШІ, підготовлених для психологічної підтримки громадян. Технології ШІ відкривають нові можливості для масштабування допомоги, проте їх ефективне впровадження гальмується недостатньою розробленістю методологічних засад розробки таких чат-ботів, особливо в умовах кризових ситуацій.

Сучасні дослідження методології розробки підтримувальних психологічних чат-ботів охоплюють широкий спектр аспектів – від питань точності та психологічної ефективності до етичних міркувань їх застосування. Ключові напрями включають можливості чат-ботів вести розмову з користувачами, впливати на різні аспекти психологічного добробуту, підтримувати психічне здоров'я користувачів, питання вдосконалення хмарних сервісів, оптимізації архітектури ботів, інтеграції з месенджерами, візуалізації комунікації, контролю якості мобільних додатків і багато інших. Особлива увага приділяється етичним аспектам використання ШІ в психологічній допомозі.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення актуальних аспектів розробки психологічних підтримувальних чат-ботів, що сприяють процесам психологічної самопідтримки та самодопомоги.

Дослідження ґрунтується на комплексній методології, що поєднує класичні наукові методи з передовими технологіями аналізу даних на основі ШІ, та включає метааналіз сучасних наукових першоджерел (психологія, медицина, педагогіка, комп'ютерні науки, етика), що дозволяє сформулювати холістичне осмислення потенціалів та обмежень чат-ботів на основі ШІ у розвивально-підтримувальному контексті. Важливе значення відіграє досвід роботи в українських командах з розробки таких чат-ботів, завдяки чому інтегровані практичні знання з теоретичними концепціями, об'єднуючи академічну науку та реальне застосування у сфері практичної психології. На основі зібраних даних застосовується прогностичне моделювання, що оцінює

ефективність засад розробки та впроваджених у чат-ботах функцій, виявляючи потенційні «зони ресурсів» і «зони обмежень» для подальшої роботи. Особлива увага приділяється етичним аспектам використання ІІІ у психологічній підтримці та формулюванню принципів оцінки потенційних ризиків і переваг у роботі ІІІ з людиною.

Виклад основного матеріалу. Концепція віртуального освітнього та розвивально-підтримувального простору, розроблена М.Л. Смульсон і М.М. Назаром, складає важливу засаду дослідження. Концепція переосмислює навчання та психологічну підтримку через призму системної метатехнології, де керований цілями розвивальної системи віртуальний простір стає каталізатором трансформації розвитку особистості в самоорганізований процес. Модель віртуального освітнього та розвивально-підтримувального простору інтегрує психологічні механізми суб'єктності, цілеспрямованості, ініціативності та активності, формуючи умови для переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої когнітивної еволюції та інтернальності.

Іншою важливою засадою дослідження є концепція Г.С. Костюка, що описує процес розвитку особистості як проєктування поступового становлення особистісних якостей і керування здійсненням накреслених проєктів. Сьогодні ідеї Г.С. Костюка, що застосовуються стосовно психологічної підтримки як частини процесів розвитку особистості, набувають нових контурів у віртуальному просторі, де психологічна підтримка перетворюється на інтерактивний діалог між технологією ІІІ та індивідумом. Таку взаємодію можна описати в контексті стратегії навчального чи підтримувально-розвивального супроводу, оскільки віртуальні платформи стають простором для моделювання якостей особистості, де алгоритми ІІІ аналізують індивідуальні когнітивні шаблони й сприяють їх зміні заради підвищення продуктивності та екологічності мислення особистості. Подолання складнощів та обмежень діяльності, що відбувається через саморефлексію, стає не лише результатом, а й механізмом розвитку індивідуума, як вважав Г.С. Костюк, і такий підхід застосовується до

психологічної підтримки через розвиток у віртуальному розвивально-підтримувальному просторі [1].

В умовах війни в Україні гостро постає потреба в інноваційних підходах до психологічної допомоги, оскільки традиційні шляхи роботи психологів з громадянами не справляються з масштабом запитів, викликаних масовим зростанням рівня тривожності, стресу, дисфорії, ПТСР, залежностей, криз смислу життя тощо серед населення. Впровадження чат-ботів на основі ШІ стає критично актуальним рішенням, здатним забезпечити цілодобову та безоплатну психологічну підтримку всіх, кому вона потрібна. Базуючись на аналізі сучасних досліджень і практичному досвіді розробки чат-бота «Психолог», ініційованого НАПН України та Інститутом проблем штучного інтелекту НАН України, ми визначили ключові методологічні принципи створення ефективних підтримувально-розвивальних асистентів на основі ШІ [2]. Ці інновації покликані не лише розширити доступність психологічної допомоги, але й адаптувати її до нових викликів цифрової ери та кризових умов суспільства. В результаті психологічна підтримка у віртуальному просторі з допомогою ШІ набуває значення продуктивного рішення для допомоги тим, хто не має доступу до фахівців-психологів. Індивідуалізація виступає тут не просто як врахування особливостей індивідуумів з боку ШІ, а як конструювання персоналізованих сценаріїв кризової підтримки, де індивідуум одночасно є суб'єктом та об'єктом власної трансформації, використовуючи ШІ як інструмент саморозвитку.

Дефіцит психологів-консультантів і психотерапевтів змушує шукати альтернативи, тож чат-боти на основі ШІ стають новим фронтом у профілактиці тривоги й депресії. В одному з досліджень порівнювалися витрати між традиційною психотерапією (123 пацієнти) та комп'ютерною психологічною підтримкою, керованою ШІ, з використанням КПТ (138 пацієнтів). Результати показали, що, при наявності вищих на 40 фунтів стерлінгів витрат на комп'ютерну психологічну підтримку за 8 місяців, вона зменшила втрати заробітку на 407 фунтів стерлінгів за цей час, і кожен бал

поліпшення за шкалою Бека коштував лише 40 фунтів стерлінгів, що робить метод економічно ефективним на 81% [5]. Ці дані вказують на трансформаційний потенціал ІІІ, коли, з урахуванням стартових інвестицій, чат-боти стають «економічними амбасадорами» психологічної допомоги, де збережені економічні ресурси перетворюються на збережену продуктивність та якість життя. В умовах війни та міграцій мова йде про стратегічну необхідність впровадження такого підходу.

Підтримувально-розвивальні чат-боти на основі ІІІ стають все популярнішими у сфері підтримки психологічного добробуту та охорони психічного здоров'я завдяки їхній здатності діагностувати, оцінювати психологічний стан, навчати ефективніших стратегій діяльності та надавати емоційну підтримку. Ключові переваги таких чат-ботів включають доступність і підвищену залученість користувачів до психологічної підтримки. В іншому дослідженні оцінюється система підтримки для операторів чатів у службах захисту психічного здоров'я, що, використовуючи ІІІ та обробку природної мови, класифікує повідомлення користувачів і надає оператору рекомендації на основі протоколів та аналізу попередніх сеансів. Такий метод дозволяє уникнути потенційних негативних наслідків повністю автоматизованих чат-ботів, зберігаючи при цьому ефективність асистованої ІІІ комунікації. Постійне вдосконалення системи відбувається на основі зворотного зв'язку від операторів та аналізу нових даних [4].

В умовах сучасних українських реалій відбувається переосмислення ролі чат-ботів у психологічній підтримці. Розробка підтримувально-розвивальних чат-ботів на основі ІІІ, що враховують як запити, так і психологічні особливості користувачів, відкриває нові можливості для швидкого передавання актуальної інформації, розвитку ефективніших стратегій мислення та діяльності, формування здорових звичок. Такі чат-боти можуть помітно зменшити психологічний тиск, викликаний страхом, тривожністю, ізоляцією, горем, інформаційним перенавантаженням тощо. Разом з цим, потребує подальшої розробки питання ризику поширення

дезінформації чат-ботами, порушення ними етичних норм та обмеженості даних про їхню ефективність у суспільних кризових ситуаціях. Для подолання цих викликів потрібна тісна співпраця між фахівцями різних галузей, зокрема психологів, педагогів, психіатрів, соціологів, програмістів, фахівців з кібербезпеки та ін. Така співпраця дозволить проєктувати надійніші інструменти забезпечення психологічного добробуту, психопрофілактики, психологічної підтримки та допомоги, що здійснюються у віртуальному просторі з допомогою ІІІ. Поєднання досвіду психологічної практики та інновацій у сфері інформаційних технологій стають засадою того, щоб кожна взаємодія з чат-ботом ставала кроком до більшої стійкості та адаптивності людини.

Висновки. Підтримувально-розвивальні чат-боти на основі ІІІ, реалізовані як мобільні застосунки чи вебасистенти, активно розвиваються та впроваджуються в практику у сучасних умовах інформаційного суспільства, зокрема в Україні в контексті глибокої кризи, викликаній широкомасштабною війною з агресором. Такі інструменти психопрофілактики та психологічної підтримки демонструють значний потенціал і знаходять все ширше застосування. Разом з цим, відсутність єдиних стандартів розробки та функціонування, а також брак доказової методології проєктування, залишаються ключовими обмеженнями на шляху подальшого вдосконалення та масовішого використання таких чат-ботів. Вже розробленим чат-ботам часто не вистачає надійних доказів їхньої ефективності.

На основі проведеного аналізу сформовано 16 методологічних рекомендацій для розробки таких застосунків на основі ІІІ. Вони охоплюють автоматизоване налаштування, інтерактивну психоедукацію, використання ігрових елементів, формування звичок, інтеграцію поведінкових принципів та ін. Особливий акцент зроблено на простоті інтерфейсу, реальному часі взаємодії та посиланнях на служби підтримки в кризових ситуаціях. При цьому зрозумілим є факт того, що не всі рекомендації можуть бути реалізовані в одному застосунку, але їх інтеграція сприятиме створенню ефективніших

інструментів для психологічної підтримки та допомоги користувачам [3]. Розробка підтримувально-розвивальних чат-ботів на основі ШІ відкриває нові можливості для підвищення якості життя та покращення психологічного добробуту, особливо в умовах глибоких суспільних криз і потрясінь, викликаних війнами, пандеміями тощо.

Перспективи подальших досліджень. Особливої розробки та подальшого вивчення потребують такі основні питання, як, зокрема: специфіка роботи психологічних чат-ботів з різними групами та прошарками населення (військовими, цивільними, біженцями, дітьми, пораненими, індивідуумами з залежностями, безробітними тощо); можливості застосування мультимедійних технологій під час психологічної підтримки (відео- та аудіоспілкування, а також анімованих аватарів, що імітують поведінку людини); потреба визначення й впровадження чітких етичних стандартів у роботу чат-ботів (запобігання заподіяння шкоди людині, передавання виключно об'єктивної інформації тощо); розподілення 1) сфер автономної роботи чат-ботів, 2) сфер, де вони мають діяти у погодженні з рішеннями оператора, та 3) сфер, у яких має діяти виключно людина-психолог або психіатр. Підтримувально-розвивальні чат-боти, як інноваційні інструменти психологічної практики та засоби допомоги професійним психологам в їх діяльності, мають потенціал стати одним з ключових чинників у формуванні психологічної резильєнтності населення, й цей потенціал має бути ретельно досліджений.

Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989.
2. Панок В. Г., Назар М. М., Старков Д. Ю. Про методологію розробки чат-бота на основі штучного інтелекту для психологічної підтримки громадян України. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми*: тези доповідей XII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 10 травня–10 червня 2024 р. URL: https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Panok_Nazar_Starkov_2024.pdf

3. Bakker D., Kazantzis N., Rickwood D., Rickard N. Mental health smartphone apps: Review and evidence-based recommendations for future developments // JMIR Mental Health. 2016. Vol. 3, no. 3. URL: <https://doi.org/10.2196/mental.4984>

4. Madeira, I., Tavares, A., Silva, P., & Antunes, S. A framework to assist chat operators of mental healthcare services. Proceedings of the 2020 Workshop on Natural Language Processing for Social Services (NLPOSS). 2020. P. 1–7. URL: <https://aclanthology.org/2020.nlposs-1.1>

5. McCrone P., Knapp M., Proudfoot J., et al. Cost-effectiveness of computerised cognitive-behavioural therapy for anxiety and depression in primary care: Randomised controlled trial // The British Journal of Psychiatry. 2004. Vol. 185, no. 1. P. 55–62. URL: <https://doi.org/10.1192/bjp.185.1.55>

ТИПОВІ СИМПТОМИ ПСИХОТРАВМИ У ДІТЕЙ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВІЙНИ

Омельченко Яніна Миколаївна

ORCID ID: 0000-0002-3012-2258

Постановка проблеми. Війна спричиняє низку незворотних порушень у звичайному плині життя дорослих та їхніх дітей. До сьогодні війна продовжується і спричиняє руйнівний вплив на ментальне здоров'я населення України. Українські сім'ї стикаються з викликами соціально-економічної кризи, потерпають від перебування у зоні бойових дій, обстрілів, втрати близьких людей, незаконної депортації, вимушеного переселення в межах країни чи закордон. Діти, окрім всього потерпають від втрати відчуття надійності та опорності близьких дорослих через їхню травмованість, можуть втрачати своїх батьків через змушену відстань чи їхню загибель. Означені події свідчать про те, що питання збереження ментального здоров'я населення, підтримки психоемоційного балансу, відновлення психологічних ресурсів стають надзвичайно актуальними. Зокрема, особливої уваги потребує вивчення проблеми психологічного супроводу вимушено переміщених осіб (ВПО, переміщені в межах країни та за кордон) та їхніх дітей.

Мета статті: Окреслення типових симптомів психотравми дітей вимушено переміщених осіб в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Проблема надання психологічної допомоги ВПО та ТПО не нова для світу і, нажаль, починаючи з 2014 року, є актуальною для українських фахівців. За даними Міністерства соціальної політики, у 2024 році в Україні зареєстровано близько 8 мільйонів ВПО та ТПО, серед них 1,5 мільйона дітей. Травми, з якими стикаються постраждалі через вимушене переселення є доволі відчутними не лише через кризові обставини, а й через актуалізацію складних інтрапсихічних процесів, які виникають через необхідність раптового полишення домівки [1,3]. Фахівці виокремлюють п'ять рівнів пошкоджень функціонування біженців: соматичний, психологічний, соціальний, легальний та духовний [2].

Негативні наслідки впливу кризових обставин через війну спостерігаються не лише у тих дітей, які перебувають на території гострих бойових дій, а й у місці вимушеного переміщення родин та мають довготривалу перспективу прояву [5]. У дітей, які пережили вплив надмірних стресових чинників, частіше, ніж у дорослих, розвивається посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) [1,2,4]. При цьому, розвиток ПТСР може мати віддалену перспективу – у дорослому віці [3]. У випадку, коли переживання кризових обставин призводить до психотравми чи спричиняє появу симптомів ПТСР, можна діагностувати класичну тріаду симптомів: *повторні переживання (інтрузії), уникнення, нечутливість і гіперзбудливість* [1]. Діти можуть *повторно переживати травму* у іграх, у побудові таких типів стосунків, які характеризуватимуться жорстокістю, одноманітністю, супроводжуватимуться тривожністю та агресією дитини [2]. *Підвищена збудливість* у дітей може проявлятися у вигляді порушення сну, у надмірній дратівливості, тривожності, готовності до дій в ситуації небезпеки, надмірній пильності, труднощів концентрації уваги, зниження активності та ініціативності [1]. Ізраїльські дослідники наголошують [4], що українські діти-біженці відчувають психологічний стрес, навіть якщо вони не відповідають формальним діагностичним критеріям ПТСР. В них нерідко проявляються симптоми *дистресу* та проблеми *інтерналізації*.

Симптоми, спричинені впливом надмірних стресових чинників через кризові обставини, істотно впливають на функціонування психічних процесів дітей, що *порушує їхню навчальну діяльність*. У дітей порушуються адаптаційні можливості та уміння встановлювати контакт з оточуючими, тривало підтримувати стосунки [2, 3]; розвиваються стани відчуженості від інших, дисоціації [1, 5]. Крім того, через пережиті події війни або терористичні акти у дітей може розвиватися схильність до девіантної поведінки, насильницьких проявів у соціальному середовищі, вживання психоактивних речовин [1]. Наявність у дітей проблематики соціально-адаптаційного характеру, розвиток стану відчуженості показує, що *уникнення* проявляється не лише стосовно чинника, який викликав посттравмівні симптоми, а й стосовно соціуму в цілому [5].

Методи. 1) Шкала впливу подій (Шкала впливу подій. *Український інститут когнітивно-поведінкової терапії*); 2) Опитувальник по симптомах посттравматичного стресового розладу (після впливу надмірних стресових подій).

Результати дослідження. Особливості психологічного супроводу дітей, які зазнали вимушеного переміщення через війну, досліджувалися нами впродовж десяти років. Кризові соціальні обставини, які з'явилися в Україні у 2014 році, обумовили необхідність здійснення науково-практичної діяльності з ВПО у Кризовому центрі медико-психологічної допомоги при Інституті Г.С. Костюка НАПН України. Впродовж тривалого часу нами було здійснювалось дослідження симптоматики, запитів, стратегій та технік психологічної допомоги дітям загалом та дітям ВПО в умовах кризи, спричиненої воєнними подіями. Зокрема, протягом 2022-х – 2024-х років серед дітей ВПО та ТПО, батьки яких звернулися по допомогу до Кризового центру медико-психологічної допомоги, було здійснено опитування, спрямоване на дослідження їхніх типових симптомів психотравми. Всього було опитано 135 дітей. Представимо узагальнені результати опитування.

Типові симптоми психотравми у дітей ВПО та ТПО

Емоційна сфера	Когнітивна сфера	Поведінкова Сфера	Соматичні прояви	Міжособистісні стосунки
Агресія та аутоагресія	Труднощі з концентрацією уваги	Селфхарм	Головні болі стресового спектру	Тривога розлуки
Фобії	Труднощі у запам'ятовуванні навчального матеріалу	Віктимна поведінка	Синдром збудженого кишківника	Відчуження від контакту з іншими
Деадаптивна тривожність	Надмірна забудькуватість	Уникання ситуацій, які містять стресове напруження	Надмірна схильність до захворювань дихальних шляхів	Труднощі з комунікацією з однолітками, відчуття самотності
Апатія	Переважання когнітивних настанов на кшталт «світ небезпечний»	Надмірна збудливість, гіперреактивність	Підвищена схильність до нудоти та блювання	Порушення емоційного контакту з батьками
Відсутність, збіднення емоційних реакцій на емоційно значущі події	Нав'язливі думки	Зниження ініціативності, активності		Соціальні фобії
Втрата почуття емпатії щодо інших		Нічні кошмари, порушення сну		Шкільна дезадаптація
Гіперчутливість до емоційних проявів інших		Порушення харчової поведінки		
Втрата почуття безпеки, відчуття постійної загрози		Схильність до булінгу		
Страх не знайти друзів				

Як бачимо, типові симптоми психотравми у дітей ВПО є доволі гострими, що може значно порушувати функціонування дітей на різних рівнях, впливати на розвиток складних ментальних розладів, знижувати їхні адаптаційні можливості та життєстійкість. Разом з тим очевидним стало те, що побудова стратегій психологічної допомоги дітям ВПО має враховувати характерні прояви психотравми сучасних дітей.

Висновки дослідження. Діти ВПО та ТПО, які змушені були полишити свої домівки, звичне коло спілкування через воєнні події потерпають від значного порушення функціонування різних сфер їхнього життя, психоемоційного балансу та ментального здоров'я. Порушення зумовлюються факторами впливу надмірних стресових чинників через воєнні події, необхідністю вимушеного переселення, втратою (фізичною або емоційною) близьких споріднених осіб, адаптацією до нових умов життя, а також наявністю несприятливого психоемоційного стану батьків/близьких споріднених осіб, що знаходяться поряд з дитиною. Симптоматика дітей має широкий спектр вираження, специфічні ознаки та що потребує систематичного психологічного супроводу, в той час як психологічна допомога наразі, переважно, носить вибірковий, несистемний характер. Основна мета фахівця у роботі з постраждалими ВПО та їхніми дітьми має бути пов'язана з **формуванням у останніх навичок самостійного піклування про власне ментальне здоров'я.**

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності постійного моніторингу типових симптомів порушення ментального здоров'я дітей ВПО та ТПО, основних запитів на психологічну допомогу у воєнний та поствоєнний часи, розробці ефективних, доступних, алгоритмізованих, постійнодіючих програм психологічного супроводу та допомоги дітям ВПО та ТПО.

Список використаних джерел

1. Fletcher K.E. Childhood Posttraumatic Stress Disorder. In: Mash, E.J. and Barkley, R.A. (Eds.), *Child Psychopathology*, 2nd Edition, New York: Guilford Press, 2003. pp. 330-371.
2. Hárđi L., Kroo A. Psychotherapy and psychosocial care of torture survivor refugees in Hungary: «a never-ending journey». *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, Vol. 21, No. 2. 2011. pp. 84-97;
3. Gostič M. Mental Health and Psychosocial Support for Forcibly Displaced People: Insights From Slovenia. *Two homelands*, 60, 2024, 91-114. <https://doi.org/10.3986/2024.2.6> ;

4. Kapel Lev-ari R., Aloni R., Ben Ari A. Children Fleeing War-Exploring the Mental Health of Refugee Children Arriving in Israel after the Ukraine 2022 Conflict. *Child Abuse & Neglect*, 2024. 149 p. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106608> ;

5. Омельченко, Я.М. Особливості психологічної допомоги дітям в умовах війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*. 1(3), 2022. С. 53-68. DOI: <https://doi.org/10.48020/mppj.2022.01.04>

МІЛІТАРНЕ САМОПРИЙНЯТТЯ КУРСАНТІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ГЕНЕТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Оржешко Дмитро Валерійович

ORCID ID 0009-0004-0371-5156

Наукове дослідження мілітарного самоприйняття курсантів закладів освіти в Україні стало можливим завдяки застосуванню експериментально-генетичного підходу, де вдалося забезпечити перебіг емпіричних студій згідно з базовим принципом – спеціальна розробка і створення дослідницьких штучних умов, що сприяють як виникненню, так і реалізації процесу прояву вищих психічних функцій, дає можливість цілісно і повною мірою вивчити функціональну семантику психогенези досліджуваних психічних процесів. Такий підхід сприяв активному емпіричному пізнанню всіх етапів розвитку певного явища і детермінант, що його зумовлюють.

Крізь призму генетичної психології, насамперед системно-структурного підходу ми трактували мілітарне самоприйняття з урахуванням його цілісності як системи тісно взаємопов'язаних елементів, а також таких принципів як розвиток, єдність свідомості й діяльності, детермінованість тощо [2; 3].

Концептуалізація основного предмета емпіричного дослідження базується на понятті «мілітарне самоприйняття», визначальними ознаками якого є симптоматика виникнення і кількісно-якісних змін, що відбуваються як завдяки зовнішнім впливам мікро- і макросоціуму (забезпечується процес формування), так і завдяки активації внутрішніх психологічних процесів, спричинених взаємодією з соціумом.

Якраз тому феномен мілітарного самоприйняття особистості ми розглядаємо насамперед у широких вимірах розвитку і функціонування самосвідомості людини, зокрема у системній співмірності з такими потужними базовими конструктами як повномірна самоакцептація, адекватна самооцінка, різнобічний образ Я, гармонійна Я-концепція, мілітарна ідентичність тощо.

Безперечно, проблема мілітарного самоприйняття особистості є лише одним із дослідницьких ракурсів і компонентів у загальному науковому контексті розвитку військової психології в Україні. Мілітарне самоприйняття розглядається нами безпосередньо у системі військової вищої освіти, адже якраз у військових академіях, військових інститутах відбувається як професійне, так і особистісне становлення майбутніх офіцерів.

Особливості та різновекторність сучасної мілітарної психології крізь аналітичну призму вітчизняних і зарубіжних військово-психологічних наукових студій розкривають Д. Гошовська та Я. Гошовський. Сучасна мілітарна психологія розглядається крізь призму гострої необхідності якісного психологічного обґрунтування і трактування невпинно зростаючої кількості воєнних конфліктів та загальної геополітичної нестабільності в сучасному світі. Наголошено, що в нашій державі інтенсивне зростання кількості науково-психологічних досліджень з мілітарної тематики (мілітарної свідомості, мілітарної ідентичності, мілітарного самоприйняття тощо) зауважується в першу чергу через криваві реалії російсько-української війни [1].

Я. Гошовський здійснив також детальний розгляд актуальних проблем розвитку мілітарного самоприйняття людини з урахуванням розлогого пошукового спектру сучасних науково-психологічних досліджень. Ученим зазначено, що вкрай важлива проблема мілітарного самоприйняття людини нагально потребує подальших розгалужених теоретичних осмислень та емпіричних досліджень з метою науково-психологічної валідизації цього складного феномена.

Цінні й актуальні ракурси окресленої проблематики презентовані у численних наукових розвідках багатьох дослідників мілітарної психології, зокрема в матеріалах низки міжнародних науково-практичних конференцій, присвячених військовій/воєнній тематиці.

Українські академічні установи, зокрема Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, Національна академія Національної гвардії України, Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Національний університет цивільного захисту України, а також науково-дослідницькі інституції, зокрема Інститут соціальної та політичної психології НАПН України та інші завдяки тісній співпраці з науковими закладами Австрії, Литви, Норвегії, Польщі, Фінляндії та інших європейських країн систематично з 2016 року проводять серію міжнародних науково-практичних конференцій, насамперед із тематичного циклу «Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи».

Феноменологія мілітарного самоусвідомлення, мілітарної ідентичності, мілітарного самоприйняття прямо і/або опосередковано висвітлені в численних публікаціях авторів – учасників таких важливих наукових форумів, особливо ж з урахуванням того, що досить часто осмислюються психологічні факти з «поля бою», у прямому значенні на підставі різнобічного психологічного вивчення реального досвіду учасників російсько-української війни [4; 5].

Вцілому, загальнометодичні основи експериментального дослідження були спрямовані на забезпечення цілісного висвітлення змістово-функціональної суті об'єкта вивчення і насамперед його визначальних понять – «самоприйняття», «мілітарне самоприйняття курсантів військових закладів України».

Список використаних джерел

1. Гошовська, Д., Гошовський, Я. (2023). Сучасна мілітарна психологія : різновекторність досліджень. *Психологічні перспективи*. Вип. 42. С. 38–54.
2. Максименко С. Д. (2002). Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Київ: Форум, 2002. Т. 1. 319 с.; Т. 2. 335 с.
3. Максименко С.Д. (1998). Основи генетичної психології : навчальний посібник. Київ : НПЦ Перспектива. 220 с.
4. Маслюк, А., Оржешко, Д. (2023). Психологічні особливості мілітарного самоприйняття курсантів військових закладів. *Психологічні перспективи*. 42 (Грудень 2023). DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-mas>.
5. Ishchenko, Y., Yevchenko, I., Masliuk, A., Myronets, S., & Potapchuk, Y. (2024). El impacto de la inteligencia emocional de los líderes militares en la gestión de crisis en tiempos de guerra. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 53(2), e024043640. Recuperado de URL: <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/43640/2583>

МОЛОДЬ У ПОШУКУ СЕНСІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Павленко Ганна Володимирівна

Orcid ID 0000-0001-6028-4779

Актуальність дослідження. Сучасна українська молодь стикається з численними викликами, пов'язаними з соціальною, економічною та політичною нестабільністю. Війна, міграційні процеси, трансформації освітньої та професійної сфер зумовлюють стан невизначеності, що впливає на психологічні механізми самовизначення. Опитування молоді в умовах війни виявило суперечливу картину їхніх поглядів на майбутнє [3]. З одного боку, війна сприяє зростанню патріотизму, соціальної згуртованості та відповідальності, активній волонтерській діяльності. З іншого боку, травматичний досвід, втрати та нестабільність викликають тривогу, песимізм і відчуття ізоляції. Молодь одночасно переживає патріотизм і сумніви щодо майбутнього, що вказує на потребу в психологічній та соціальній підтримці для подолання наслідків війни та численних викликів в процесі особистісного та професійного самовизначення. у кризових умовах зростає потреба у пошуку життєвих сенсів як засобу підтримки психологічної стійкості, але водночас

існують суперечливі результати щодо механізмів цього процесу. Водночас залишається низка відкритих питань, які потребують подальшого наукового аналізу.

Метою цієї статті є окреслення психологічних аспектів самовизначення молоді в умовах невизначеності, зокрема аналіз факторів, що сприяють формуванню життєвих сенсів, та визначення впливу кризових умов на процеси самоідентифікації.

Виклад основного матеріалу. У кризових умовах, зокрема в умовах війни чи соціальних потрясінь, потреба у пошуку життєвих сенсів набуває особливого значення для молоді. Високий смисл життя, за визначенням Віктора Франкла, є важливою умовою для підтримки психологічної стійкості, мотивації та життєвої наснаги. Франкл підкреслював, що осмислення власної ролі у світі та майбутньому є джерелом життєвої енергії, особливо у моменти глибоких екзистенційних криз. Молодь, яка перебуває у пошуку сенсів, часто стикається з невизначеністю щодо своєї ролі в суспільстві та майбутньому. У цей період важливими стають питання самоідентифікації, визначення місця у світі, а також ставлення до глобальних викликів. В умовах війни та соціальних змін це прагнення набуває нових форм, адже молодь прагне знайти смисл навіть у найнесприятливіших обставинах. Осмислення власної ролі в боротьбі за національні цінності чи у волонтерській діяльності допомагає молодим людям не тільки зберегти психологічну стабільність, а й віднайти внутрішню силу для подолання труднощів. З психологічного боку, цей процес самовизначення в умовах невизначеності є важливим чинником життєстійкості. Розуміння свого місця в цьому світі і здатність бачити свою роль у соціумі дозволяє молодим людям зберігати високий рівень мотивації до життя, навіть у найскладніших ситуаціях. Таким чином, пошук сенсів стає не лише психологічним, а й соціальним механізмом адаптації молоді до змінюваних умов, що дозволяє їм залишатися активними учасниками суспільного життя, сприяючи розвитку громадянської свідомості та здатності до саморегуляції у кризових ситуаціях.

Особистісне самовизначення молоді також зазнає значних змін. Психологічна гнучкість, здатність до рефлексії та управління стресом стають необхідними для подолання невизначеності та пошуку внутрішнього сенсу в умовах зовнішніх змін. Важливим є також усвідомлення своїх цінностей та життєвих орієнтирів, що дозволяє молодим людям не лише адаптуватися до умов сучасного світу, але й зберігати психологічну стабільність та внутрішній баланс. Одним із основних факторів, що впливають на процес самовизначення, є нестабільність на ринку праці. В умовах глобалізації, швидких технологічних змін та економічних криз, традиційні кар'єрні шляхи та моделі зайнятості все більше втрачають свою стабільність. Молодим людям доводиться постійно адаптуватися до нових реалій, швидко переорієнтовуючи свої професійні навички та інтереси. Професійне самовизначення в таких умовах вимагає від молоді високої гнучкості, здатності до швидкої адаптації та готовності до змін. Потреба в перепідготовці, освоєнні нових навичок та гнучких форм зайнятості (фріланс, дистанційна робота тощо) стає важливим аспектом професійного розвитку. Це, в свою чергу, сприяє формуванню нової моделі кар'єри, де важливими стають не лише традиційні фактори, такі як стабільність та матеріальне забезпечення, але й здатність до самовираження, творчого підходу та самоактуалізації.

Психологічна стійкість відіграє ключову роль у здатності молодих людей адаптуватися до таких умов та знаходити сенс у житті. Дослідження Москальця В. та Федик О. демонструють, що війна є потужним стресором, який може призвести до травматизації психіки молоді. Однак, наявність внутрішніх та зовнішніх ресурсів, таких як соціальна підтримка, ціннісно-смыслові орієнтири та духовно-психологічні фактори, сприяють підтримці та зміцненню психологічної стійкості студентів [2]. Результати дослідження Коструби Н. та Ляшко Л., показали, що резильєнтність є багаторівневою структурою, яка проявляється на поведінковому, афективному та когнітивному рівнях. Зокрема, конструктивні копінг-стратегії, емоційна стабільність та відкритість до нового досвіду є важливими компонентами

психологічної стійкості [1]. Таким чином, розвиток психологічної стійкості та пошук сенсу життя є взаємопов'язаними процесами, які допомагають молоді адаптуватися до умов невизначеності.

Соціальна підтримка відіграє ключову роль у психологічному благополуччі молоді, особливо в умовах невизначеності, що спричинена соціально-економічними та політичними змінами. Взаємодія з близькими, зокрема з сім'єю, друзями та наставниками, сприяє формуванню емоційного резерву та розвитку адаптивних механізмів подолання труднощів. У цей період особливо важливими є референтні групи, які підтримують морально та психологічно, допомагають знаходити сенс у ситуаціях невизначеності, сприяючи збереженню стабільності самооцінки та ідентичності. Сім'я, як основний соціальний осередок, забезпечує основу для емоційної підтримки та розвитку особистісних ресурсів. Зростаюча роль друзів і наставників полягає у забезпеченні можливості для самовираження та самоідентифікації, що особливо важливо в умовах постійного стресу та суспільної трансформації. Взаємодія з такими соціальними групами дозволяє молодим людям відчувати себе частиною спільноти, підтримує їхню здатність долати кризові ситуації та робити вибір у напрямку позитивних змін, попри зовнішню нестабільність.

Висновки. Отже, в умовах соціальної, економічної та політичної нестабільності молодь переживає значні труднощі у процесі самовизначення. Пошук сенсу життя стає важливим психологічним механізмом адаптації до невизначеності, сприяючи збереженню внутрішньої стабільності та мотивації. Війна та інші соціальні потрясіння формують нові виклики для молоді, які вимагають високої гнучкості, здатності до швидкої адаптації та самоактуалізації. Психологічна стійкість та підтримка соціального оточення є ключовими факторами у подоланні цих труднощів. Таким чином, процес самовизначення молоді в умовах невизначеності є складним, але необхідним для ефективної адаптації та розвитку в умовах постійних змін. Розуміння психологічних механізмів цього процесу дозволяє розробляти ефективні

стратегії підтримки молодих людей у їхньому прагненні знайти своє місце в мінливому світі.

Перспективи подальших наукових пошуків. У подальшому дослідженні доцільно зосередитися на вивченні впливу окремих соціальних та культурних факторів на процес самовизначення. Перспективним є також дослідження інтервенцій, спрямованих на розвиток резильєнтності та копінг-стратегій серед молоді, а також порівняльний аналіз різних регіонів з метою виявлення універсальних та специфічних механізмів адаптації в умовах кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Коструба Н., Ляшко Л. Особистісні особливості психологічної стійкості молоді в умовах війни. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 42. С. 82–96. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2023-42-kos>.
2. Москалець В. П., Федик О. В. Психологічна стійкість студентів в умовах злочинної війни Московії проти України. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2024. Вип. 1. С. 116-125. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.1.21>.
3. Савишена Н. Є., Яцюк М. В. Вплив особистісних переживань у воєнний час на уявлення про майбутнє в осіб юнацького віку. *Психологічні засади збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 8-9 жовтня 2024 р.* С. 474-480.

ЕКОЛОГІЧНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ВТРАТОЮ

Павленко Оксана Володимирівна
ORCID: 0000-0002-1263-4989

Актуальність. Сучасна ситуація в нашій країні, що є не тільки вкрай невизначеною, але й загрозливою для існування особистості та суспільства в цілому, ставить нові виклики перед професійною спільнотою психологів. Все більша кількість людей потребують не тільки недовготривалої психологічної роботи (психоедукація, терапія, консультування, тощо), а й пролонгованого

професійного втручання. Таким чином виникає необхідність розробки та впровадження нових видів психологічної роботи, які б відповідали запитам сучасного суспільства. Так все більше дослідники та практики звертаються до таких форм психологічної роботи, як супровід, підтримка, тощо. Необхідним, в такому випадку є наукове обґрунтування використання цих форм роботи, розрізнення випадків, коли ми можемо використовувати ті чи інші форми роботи, та обмежень їх використання. Це обумовлюється важливістю у всіх випадках організації психологічної роботи дотримуватися принципу екологічності в роботі фахівця з особистістю.

В сучасних реаліях життя людина все частіше стикається із переживаннями втрати і необхідністю починати нове життя. Це може бути як втрата близької людини так і втрата житла, свого постійного місця проживання, роботи тощо. Звісно переживання з приводу втрати в цих випадках зовсім різні та потребують окремого підходу з точки зору психологічної роботи. Сучасна українська психологічна наука надає велику увагу цій тематиці. Проте практика вимагає ще більш детальних та новітніх розробок в цій галузі. Тож *завданням* даного дослідження є розгляд екологічності психологічного супроводу як форми психологічної роботи із втратою.

Слід зазначити, що екологічним є те, що дозволяє у конкретних обставинах місця та часу, у певних природніх, соціальних, культурних та матеріальних умовах забезпечити максимальну якість життя як конкретного індивіда, так і суспільства. Що є вкрай необхідним для сучасної ситуації в Україні. Тож стає неможливим ігнорування як впливу суспільства на особистість, так і зворотній зв'язок творення особистістю суспільства.

Як зазначає відомий український дослідник Ю.М. Швалб, який є розробником екологічної психології, принцип екологічності відображує характер взаємовпливу системі «Індивід – Середовище». Тобто екологічною буде така взаємодія, яка створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Таким чином найвищим рівнем екологічності

буде така діяльність людини, яка не тільки спрямована на відновлення власної життєдіяльності, а й сприяє найкращому розвитку середовища і саме через це створює середовище власного благополуччя та розвитку. Тобто екологічною є така поведінка та діяльність, що сприяють життю, здоров'ю, благополуччю, забезпечують стабільність та постійність як конкретної особистості так і суспільства в цілому.[4]

Саме необхідністю дотримання цього принципу викликана необхідність розробки новітніх форм та засобів психолого-соціальної роботи. Зокрема все більше дослідників та практиків зосереджують свою увагу на такому засобі психологічної роботи як психолого-соціальний супровід.

При цьому термін соціально-психологічний супровід ще донедавна був більше поширений саме в соціальній роботі. Але, як зазначає Титаренко Т.М., концепт соціально-психологічного супроводу специфікує інтегральну – соціальну і психологічну – підтримку людини і є базовим у контексті посттравматичних особистісних трансформацій. Дослідниця обґрунтовує, що за допомогою відновлення внутрішніх ресурсів та знаходження нових ресурсів, саме психологічний супровід підсилює здатність справлятися з проблемами, стаючи медіатором покращення психологічного здоров'я людини. За Титаренко Т.М. соціально-психологічний супровід є трифазним процесом, який включає безпосередню допомогу особі; допомогу особі у її залученні до спільноти; і включення особи у життєдіяльність та підтримку спільноти. Що якнайкраще відповідає запиту на екологічність психолого-соціальної роботи [2].

Слід також зазначити, що психологічний супровід розглядається як пролонгований процес, що є динамічним, цілеспрямованим та таким, що лишає простір для змін.

В контексті роботи з втратою психологічний супровід як комплексна система діяльності фахівців спрямовується на створення належних соціально-психологічних умов, сприяє формуванню адаптивності особистості до ситуації втрати, балансуванню важких емоційних станів, досягненню певної

внутрішньої рівноваги, здійсненню успішної соціальної інтеграції та самореалізації в нових умовах без значущого об'єкта втрати [2].

В своїх роботах Мирончук К.В. визначає соціально-психологічний супровід як трансформаційний інструмент у процесі переживання людиною втрати, який сприяє відновленню та реконструкції життєвого простору особистості. Дослідницею виділено п'ять етапів переживання втрати: зіткнення з реальністю втрати, примирення з втратою, усвідомлення змін, пошук та визначення смислів втрати, інтеграція внутрішніх змін у реальне життя. Для кожного з запропонованих етапів поставлені конкретні психологічні завдання перед агентами супроводу: допомогти усвідомити втрату, прийняти її, надати їй сенсу, трансформувати біль від втрати в ресурс, інтегрувати досвід у нову реальність. При цьому для реалізації програми соціально-психологічного супроводу запропоновано створювати тимчасові або постійні соціально-психологічні команди супроводу, до яких залежно від специфіки втрати та інтенсивності її переживання залучались би як спеціалісти різного профілю, так і люди з ближнього соціального кола постраждалих, насамперед рідних, близьких друзів, колег [1].

Тобто використання психологічного, психолого-соціального чи соціально-психологічного супроводу в роботі із втратою на даний момент є доведеним, та обґрунтованим методом, проте лишається необхідність обговорення методологічних особливостей використання даної технології.

Психотехнологія – це набір алгоритмів роботи із психічною реальністю індивідуальних та колективних суб'єктів, що має на «виході» різнопланові індивідуальні та соціо-психічні ефекти, вона являє собою нерозривну єдність трьох складників: - теоретичні підстави використання; - сукупності методологічних постулатів, що окреслюють можливості даної психотехнології, та обмеження її застосування; - сукупність методів, методик та технік, що задають спричинення очікуваних ефектів [5].

Теоретичні підстави використання психологічного супроводу в психологічній роботі із особистістю, що переживає втрату походять із

соціальної роботи. Виходячи з цього супровід — це цілеспрямована професійна діяльність фахівця (соціального працівника, психолога, педагога тощо), яка полягає в довготривалому, послідовному і підтримуючому взаємозв'язку з клієнтом, аби допомогти йому адаптуватися, розв'язувати життєві проблеми, приймати рішення і зростати. Це не просто разова консультація, а безперервна підтримка, яка включає: моніторинг потреб і змін; координацію послуг; емоційне підкріплення; допомогу в розвитку навичок самоорганізації та самодопомоги.

Слід зазначити, що супровід як технологія впроваджується саме в тих випадках, коли фахівець має справу не зі станом клієнта, а з процесами його життєдіяльності. Згідно з постулатами екологічної психології існує два типи процесів: природні та штучні. І якщо будь який природний процес розгортається по своїм природним законам, штучні процеси не розгортаються самі по собі, без управління зовні. Таким чином у тих випадках, коли один природний процес порушується, як, наприклад, в результаті втрати, людина постає перед необхідністю трансформації, тобто виходу з цього процесу і започаткуванню нового. В цей момент у людини ламається структура її способу життя, порушується образ життя, втрачаються старі смисли тощо [3]. І виникає необхідність в побудові окремого штучного процесу переходу від одного способу життя до іншого. Саме в таких випадках необхідно використання психологічного, чи психолого-соціального супроводу як технології роботи з клієнтом. Тобто фахівець, чи група фахівців повинна супроводжувати зупинку одного процесу і початок і входження в інший.

І тоді процес супроводу починається із організації спеціалістом розуміння людиною власної ситуації і її зупинки/руйнування, тобто в цей момент відбувається проблематизація, розуміння і прийняття людиною того, що якийсь процес в її житті закінчився (образ, структура та спосіб життя не відповідає дійсності).

На наступному етапі відбувається прийняття рішення про закінчення одного процесу та переходу в інший.

Далі відбувається побудова нового образу, стилю та способу життя людини під супроводом фахівця, який має уявлення про структуру і перебіг процесу, що відбувається в житті людини.

Тобто процес психолого-соціального супроводу забезпечує зупинку особистістю одного процесу власної життєдіяльності і входження до іншого.

Ці процеси можуть бути різними проте необхідною умовою застосування саме технології супроводу є руйнування минулого способу життя і необхідність переходу до нового (перехід від загального навчання до професійного, переїзд, вагітність, хвороба, розлучення, втрата, тощо).

Можемо зазначити, що процес переживання втрати людиною торкається всіх перерахованих аспектів. Порушується образ, спосіб і вся структура життя, виникає необхідність у віднайденні і побудові нових смислів і перспектив життя. Таким чином саме процес супроводу може забезпечити людині в цьому випадку перехід до нового процесу життя.

Обмеженнями в застосуванні даної технології в роботі з людиною, що переживає втрату є:

- Природній перебіг процесу горювання та вибудови нового способу життя, тому при гострих станах можливо використання такої технології як підтримка, а вже у випадку необхідності пізніше можливо підключення супроводу.

- Рішення про можливість використання цієї технології повинно прийматися кожен раз окремо в залежності від анамнезу, стану та ситуації людини.

- Неможливо також застосування однієї програми психологічного супроводу для групи різних людей, звичайно елементи програми роботи можуть бути спільні, проте є необхідність індивідуальної роботи і корекції програми під людину, що супроводжується. Наприклад при переживанні гострих станів необхідним стає корекція програми супроводу та використання елементів психотерапевтичної роботи тощо.

Слід зазначити, що мультидисциплінарний підхід у використанні технології супроводу є бажаним і відкриває великі можливості для розуміння і корекції стану людини. В програмі психологічного супроводу може бути закладено різні зокрема психологічні, соціальні, медичні... методи, методики та техніки роботи. Перевагою даної технології роботи при роботі із втратою є саме її гнучкість, варіативність та змінність.

Протягом чотирьох місяців з листопада 2023 до січня 2024р. нами було здійснено психологічний супровід групи жінок із переживанням втрати. В групі знаходилися 5 жінок, із 4 з яких зіткнулися зі втратою більше ніж як рік тому, одна 7 місяців потому. Для кожної з жінок було проведено попереднє тестування та співбесіда, за результатами яких було прийняте рішення про залучення їх до групи. Зустрічі проходили 2 години в режимі онлайн, один раз на тиждень. Обов'язковою умовою участі було виконання запропонованих завдань. Та фіксація результатів наприкінці роботи.

На першому етапі психологічного супроводу перед психологом стояло завдання екологічної проблематизації та формування розуміння того, що минуле життя закінчилося вже деякий час тому, проте перехід до нового способу і формування нового образу життя не відбулося. Враховуючи застереження в організації групових форм роботи в цьому випадку ми використовували роботу з екопсихологічною метафорою. Для цього були проведені арттерапевтичні методи. Результати цієї роботи стали підґрунтям для переходу на наступний етап роботи, коли відбулася фіксація наявних і бажаних сенсів життєдіяльності. Наступний етап був присвячений формуванню нового образу життя в свідомості особистості, можемо зазначити, що на цьому етапі результат був отриманий за допомогою використання тієї ж метафори при написанні власного трансформаційного наративного тексту (у форматі казки). Результат цієї роботи був переведений у формат усвідомлення та розуміння. На наступному етапі основним завданням було побудувати новий спосіб життя, який би поєднував існуючі сенси та новий образ життя та впровадження цього способу життя у власну

життєдіяльність. На цьому етапі провідною формою роботи було проектування власного майбутнього. Слід зазначити що за результатами роботи в кожній з учасниць були зафіксовані значні результати, проте через невелику кількість досліджуваних не маємо змоги навести їх конкретні результати, однак у всіх учасників програми психологічного супроводу було зафіксовано зниження рівня тривожності та підвищення рівня благополуччя. Проте головним результатом роботи ми вважаємо, що трьома з учасниць були розпочаті нові форми діяльності (участь у соц. проектах, волонтерських, професійне пересамовизначення та початок нового навчання, тощо), одна учасниця мала плани та проекти власної життєдіяльності і ще одна потребувала продовження психологічної роботи з елементами психотерапії. Тож можемо зазначити ефективність використання психологічного супроводу в роботі з втратою. Проте є складнощі в організації цієї роботи як групової.

Висновки. Використання психологічного супроводу як технології психологічної роботи із втратою є екологічним. Саме психологічний супровід включає не тільки організацію роботи з отримання допомоги особою, але й її залученні до спільноти та включення особи у життєдіяльність та підтримку спільноти, що відповідає головному принципу екологічності. Проте необхідним є розуміння фахівцями підстав для організації власної роботи саме в форматі цієї технології психологічної роботи. Психологічний супровід впроваджується у разі роботи із процесами життєдіяльності особистості, а саме у разі закінчення\руйнування одного процесу та необхідності розпочати інший. Технологія психологічного супроводу будується як пролонгований процес, що є динамічним, цілеспрямованим та гнучким, що може змінюватись на протязі роботи фахівця з людиною. Будується як індивідуальна робота під кожного клієнта, проте є можливість включення у групові форми роботи та взаємодії.

Перспективою подальшої роботи може стати розробка охоплюючої моделі психологічного супроводу в роботі з людиною з втратою, яка б містила набір всіх варіантів психологічної роботи, які може за потребою використовувати

фахівець. А також розробка методичних рекомендацій по екологічному використанню даної технології роботи для того, щоб психолог міг приймати рішення та впроваджувати саме цю технологію роботи враховуючи її особливості та обмеження використання.

Список використаних джерел

1. Мирончук, К. В. (2021). Етапи переживання втрати як орієнтир для соціально-психологічного супроводу особистості. Соціальна психологія особистості. https://www.researchgate.net/publication/367796203_Etapi_perezivanna_vtrati_ak_orientir_dla_socialno-psihologicnogo_suprovodu_osobistosti
2. Титаренко, Т. М. (2022). Як допомогти особистості в період переходу від війни до миру: соціально-психологічний супровід: практичний посібник. Київ: ІПСР НАПН України. 154 с. <https://ispp.org.ua/2022/11/17/praktichnij-posibnik-yak-dopomogti-osobistosti-v-period-perexodu-vid-vijni-do-miru-socialno-psixologichnij-suprovid-t-m-titarenko-m-s-dvornik/>
3. Царук, І. В. (2024). Самовизначення в динамічних характеристиках життя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 76. <https://periodicals.karazin.ua/psychology/article/download/23871/21859/>
4. Швалб, Ю. М. (2003). К проблеме определения экопсихологических систем. http://www.ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_67.pdf
5. Швалб, Ю. М. (2013). Методологія і теорія експертної діяльності: психологічні аспекти. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.

ДРУКОВАНІ ПІДРУЧНИКИ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: КОГНІТИВНІ ТА ФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ

Пастушенко Валентина Семенівна

ORCID ID 0000-0003-4477-2769

Сприйняття навчальної літератури на паперових носіях залишається актуальним питанням в епоху цифрових технологій. Незважаючи на зростання популярності електронних книг і цифрових навчальних матеріалів, друковані підручники продовжують відігравати важливу роль у навчальному процесі. Це

пов'язано з особливостями людської пам'яті, когнітивними процесами та фізіологічними факторами, що впливають на засвоєння інформації [1].

Друковані книги забезпечують глибше залучення до процесу читання завдяки тактильному контакту та можливості взаємодії з текстом через підкреслення, нотатки на полях і використання закладок. Дослідження підтверджують, що читання з паперу сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу порівняно з екранним читанням. Однією з причин цього є менше когнітивне навантаження: очі менш втомлюються, а фізична присутність тексту допомагає просторовій організації інформації в пам'яті [2].

Під час читання друкованих матеріалів активізуються зони мозку, відповідальні за сенсомоторну координацію. Фізична структура книги дозволяє швидко перегортати сторінки, повертатися до вже прочитаного, що сприяє ефективнішому запам'ятовуванню. Крім того, перегортання сторінок допомагає створювати ментальну карту змісту, що полегшує орієнтацію в матеріалі.

Ще одним аспектом є концентрація уваги. Друковані книги не містять спливаючих вікон, гіперпосилань та інших елементів, що відволікають увагу, на відміну від цифрових пристроїв. Це сприяє глибшому зануренню в текст і кращому осмисленню змісту. Водночас екранне читання часто супроводжується багатозадачністю, що розсіює увагу та знижує рівень засвоєння інформації.

Фізичні характеристики паперових носіїв також відіграють важливу роль. Папір не випромінює світло, що зменшує навантаження на очі й сприяє комфортнішому читанню протягом тривалого часу. Дослідження показують, що читання з екрану може спричиняти цифрову втому очей, що негативно впливає на швидкість та якість обробки інформації[2].

Друковані книги також асоціюються з кращим емоційним зв'язком із матеріалом. Відчуття текстури паперу, запах друкарської фарби та сама вага книги можуть створювати ефект занурення, що підвищує рівень мотивації до

навчання. Такі фактори можуть бути особливо важливими для молодших школярів, у яких відчуття фізичної присутності книги сприяє кращому сприйняттю інформації.

Попри переваги друкованих носіїв, слід враховувати, що ефективність навчання залежить від індивідуальних особливостей студента. Деякі люди віддають перевагу електронним підручникам через можливість швидкого пошуку інформації, адаптації шрифту та використання інтерактивних елементів. Однак багато студентів зазначають, що після читання електронного тексту їм важче згадати деталі, ніж після читання паперової книги.

Існує також феномен «екранного побіжного читання», коли людина переглядає текст поверхнево, не заглиблюючись у зміст. Це особливо помітно при читанні великих обсягів інформації, коли очі пробігають текст по діагоналі, пропускаючи важливі деталі. Друкований текст, навпаки, стимулює лінійне читання, що сприяє кращому розумінню та аналізу інформації [2].

Крім того, паперові носії сприяють більшій довірі до інформації. Друковані книги проходять ретельну редакційну перевірку, що зменшує ймовірність помилок або маніпулятивного подання матеріалу. В епоху цифрової інформації, коли якість онлайн-ресурсів може варіюватися, друковані матеріали залишаються надійним джерелом знань.

Ще одним аргументом на користь паперових підручників є їхня довговічність. Друковані книги можуть зберігатися десятиліттями без втрати якості, тоді як електронні носії схильні до зносу або технологічного старіння. Крім того, друковані матеріали не залежать від наявності електроенергії чи доступу до Інтернету, що робить їх доступними у будь-яких умовах.

У навчальному процесі часто застосовується комбінований підхід, коли друковані матеріали використовуються разом із цифровими ресурсами. Це дозволяє поєднувати переваги обох форматів, адаптуючи процес навчання до потреб студентів. Наприклад, друковані підручники можуть бути основним джерелом інформації, а електронні матеріали – допоміжними засобами для закріплення знань.

Таким чином, специфіка сприйняття навчальної літератури на паперових носіях пояснюється багатьма факторами, серед яких ключову роль відіграють когнітивні процеси, фізіологічні особливості, рівень концентрації уваги, емоційне залучення та довіра до друкованих джерел. Читання з паперу сприяє глибшому розумінню та кращому запам'ятовуванню інформації завдяки меншій когнітивній напрузі, більшій сенсорній взаємодії та відсутності цифрових відволікаючих чинників.

Окрім того, друковані матеріали часто асоціюються з більшою надійністю та авторитетністю, що позитивно впливає на мотивацію до навчання. Фізичний контакт із книгою сприяє створенню міцніших асоціацій у пам'яті, оскільки просторове розташування тексту на сторінці полегшує відтворення інформації. Також важливим є той факт, що читання паперових підручників менше навантажує зір, що особливо актуально в умовах тривалого навчального процесу.

Незважаючи на стрімкий розвиток цифрових технологій та широке використання електронних ресурсів, друковані підручники залишаються незамінним елементом навчального процесу. Вони не лише сприяють якісному засвоєнню знань, а й формують глибше розуміння матеріалу, допомагаючи студентам і учням ефективніше навчатися та розвивати критичне мислення [3].

Список використаних джерел

1. Роменець, В. (2013). Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*, 2 (52). С. 6-27.
2. Співак, Л. М. (2010). Витоки національної психології. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць. (7). С.10-17
3. Шрамко, Я., & Хоменко, І. (2022). Сучасна аналітична філософія: історичні витоки та перспективи розвитку (За матеріалами 11-го міжнародного конгресу Товариства аналітичної філософії, 12-15.09.2022, Берлін, Німеччина). *Sententiae*, 41(3). С.197-205.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА УМОВА ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Григорій Силевич Костюк залишив по собі багату наукову спадщину, яка й до сьогодні чинить вплив на розвиток вітчизняної психології, надихає нові покоління дослідників на подальші наукові пошуки. Завдяки його фундаментальному науковому доробку – концепції психічного розвитку особистості, її саморозвитку – психологія в Україні зберегла свою самобутність і розвивається далі попри суворі історичні виклики [1].

Актуальність. У сучасних реаліях життя особливої актуальності набуває вирішення питання демократизації шкільної освіти, основним завданням якої стає створення у її середовищі соціально-психологічних умов для становлення особистості, здатної до взаємодії на основі взаємоповаги, ефективної міжособистісної комунікації та співпраці. Усвідомлення школярами демократичних принципів життя, визнання ними пріоритету прав та свобод людини, почуття гідності та відповідальності за свої дії – є основою світогляду випускника Нової української школи, а тому важливість впровадження в освітню політику основних засад демократизації є беззаперечною. Весь освітній процес має базуватись на цінностях прав людини, рівності, демократичній участі та партнерстві.

Проведений аналіз наукових джерел підтверджує існування певних викликів, зумовлених недостатньою представленістю психологічних досліджень, які могли би більш влучно розкрити соціально-психологічні процеси розбудови демократичних засад у закладах загальної середньої освіти та визначити соціально-психологічні умови її демократизації у контексті концепції освітньої реформи «Нова українська школа» [2]. І тому метою нашого дослідження постає вивчення особливостей партнерської взаємодії як соціально-психологічної умови демократизації освітнього простору закладів загальної середньої освіти.

Результати, розпочатого цього року відділом психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України наукового

дослідження, визначатимуть соціально-психологічні умови демократизації освіти згідно з Концепцією «Нова українська школа», слугуватимуть розбудові та укріпленню партнерської взаємодії стейкхолдерів освіти, розширюватимуть інструментальну базу психологічних засобів демократизації у сфері освіти та послуговуватимуть впровадженню її концептуальних засад у ході реформування освітньої галузі.

У цьому контексті партнерську взаємодію в освітньому середовищі ми розглядаємо як таку форму специфічного зв'язку, що реалізується суб'єктами – учителями, учнями та їхніми батьками – у процесі обміну інформацією, знаннями, уміннями, навичками, активністю, діяльністю, патернами поведінки, життєвим досвідом. Основою цієї взаємодії стають подібність або несхожість потреб, інтересів, ідей, поглядів, переконань, цілей, настановлень, дій суб'єктів щодо освіти. Нами встановлено, що характеристики взаємодії соціальних суб'єктів у середовищі освіти мають як схожі, так і специфічні риси, виявляють свою варіативність і неоднорідність. Серед основних чинників взаємодії в освітньому середовищі виявлено: взаємодопомогу і свободу висловлювання, взаєморозуміння і взаємний розвиток, участь у вирішенні спільних завдань, активність-пасивність в обстоюванні власних думок, відкритість до інших [3]. Зазначимо, що організовуючи взаємодію між учасниками освітнього процесу, варто застосовувати три рівні залучення (engagement) суб'єктів – «комунікацію», «консультацію», «участь» – з метою втілення та збереження в умовах воєнного часу демократичних засад у закладах загальної середньої освіти та розбудови стратегій розвитку освіти в громаді [4].

Висновки. Отже, результати дослідження сприятимуть глибшому розумінню соціально-психологічних особливостей демократизації освіти, що відкриє нові перспективи для міждисциплінарних знань у сфері психології та педагогіки. Це сприятиме створенню нових підходів до управління освітнім процесом, що відповідають сучасним викликам суспільства. До того ж ствердження демократичного підходу в освіті впливатиме на оновлення змісту

освітніх програм, розроблення сучасних методик навчання та створення інклюзивного середовища, що забезпечуватиме рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу, формуватиме у закладі освіти середовище, відкрите до діалогу, взаємодії і взаєморозуміння. Демократизація освіти сприятиме формуванню громадян, здатних критично мислити, співпрацювати та брати активну участь у демократичних процесах, що сприятиме зниженню у нашій країні соціальної нерівності, підтримуватиме інтеграцію у соціальне середовище різних соціальних груп та утверджуватиме громадянську ідентичність особистості.

Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Петренко І.В. Дослідження взаємодії соціальних суб'єктів – виразників громадської думки в системі «сім'я-школа». *Наукові перспективи. Серія «Психологія»*. 2023. Вип. 11(41). С. 1331-1344. [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11\(41\)-1331-1344](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2023-11(41)-1331-1344).
4. Сім'я як носій громадської думки щодо розвитку освіти у поствоєнному суспільстві: практичний посібник / за ред. Г. Бевз, Л. Бобрової. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2024. 182 с. URL <https://ispp.org.ua/2025/01/30/simya-yak-nosij-gromadskoi-dumky/>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НОМО ZWISCHENS В КОНТЕКСТІ ВІЙНИ

Рудницька Світлана Юріївна

ORCID ID 0000-0002-0141-6337

Актуальність. Загальна невизначеність сучасного нестабільного світу набуває виражених ознак радикальності під час військових конфліктів. Війна руйнує традиційні орієнтири, розбиває усталені цінності, залишаючи глибокі

рани в колективній пам'яті, примушуючи людину сумніватися у власних силах та майбутньому, стимулюючи переосмислення сенсу власного життя.

Саме в таких умовах життєва компетентність особистості – її здатність продуктивно інтегруватися в соціокультурне середовище, самостійно ставити і розв'язувати важливі життєві задачі, приймати конструктивні рішення, набуває принципове значення, постає ключовим чинником виживання та самореалізації особистості: в ситуації критичної невизначеності і напруженості потенційні ресурси людини можуть зазнати вираженої акумуляції та розвитку, що, у свою чергу, сприятиме опануванню ефективних стратегій смислотворення та життєздійснення особистості в цілому.

У контексті розв'язання наведеної вище проблеми, надзвичайної актуальності набуває концепція **Homo zwischens** (від німецького слова *zwischen* – «між»), що закарбовує сутність сучасної людини, яка перебуває між різними культурними, соціальними та особистісними реальностями. Попри відносно нову назву, ідеї, близькі до цього поняття, мають глибоке інтелектуальне коріння у філософії, психології та соціології. Витоки цієї концепції сягають екзистенційно-філософської традиції, яка розглядає людину як істоту, що перебуває у фундаментальній міжситуації чи міжпросторі.

Так, Heidegger M. у праці «*Sein und Zeit*» досліджував феномен «буття-в-світі», акцентуючи, що людина (*Dasein*) перебуває «між» народженням і смертю, ідентичністю та небуттям [3]. Jaspers K. у межах концепції «граничних ситуацій» (*Grenzsituationen*) визначив, як невизначеність (буття «між» різними станами) штовхає людину до пошуку сенсу та свободи [4]. Frankl V. акцентував на тому, що людина завжди перебуває між зовнішніми обставинами і можливістю надати (або не надати) внутрішню відповідь на них [1].

Homo zwischens в науковій літературі описується як модель особистості, що підкреслює гібридність її ідентичності, адаптацію до постійних змін і здатність інтегрувати різноманітний і часто суперечливий життєвий досвід. Дослідження *Homo zwischens* охоплює теми міжкультурної компетентності,

психологічної стійкості, інноваційності та смислотворення, особливо в контексті соціальних конфліктів та глобалізації. *Homo zwischens* постає інтегративною концепцією, що дозволяє зрозуміти, як саме сучасна людина адаптується до постійних змін і знаходять сенс у мінливому світі, що постійно трансформується.

Концепція **Homo zwischens** набула принципової релевантності під час війни, коли перед мільйонами українців постала задача навчитися швидко адаптуватися до радикальних змін, зберігаючи при цьому власну ідентичність та розвиваючи життєву компетентність. Умови війни принципово підсилюють динаміку «переходу», створюють екстремальне середовище, де *Homo zwischens* стикається з необхідністю постійно балансувати між різними зовнішніми та внутрішніми реаліями, зберігаючи особистісну цілісність, розширюючи та збагачуючи власну смислову систему, вибудовуючи власну ментальну модель світу.

Проте, незважаючи на актуальність і соціальну значимість зазначеної проблеми, у психологічному науковому дискурсі концепція *Homo zwischens* залишається малоопрацьованою, що стає перешкодою для розробки психологічних практик і технологій розвитку життєвої компетентності особистості під час війни в Україні.

Мета статті – схарактеризувати особливості розвитку життєвої компетентності *Homo zwischens* в контексті війни.

Різнопланові дослідження перехідних періодів життя *Homo zwischens* мають давню історію у гуманітарному знанні. Так, згідно позиції Genper A., ритуал переходу (*rites de passage*), є обов'язковою складовою будь-якого типу мінливості й актуалізує дихотомію, що існує між «стабільною» і «змінною» структурами. З його погляду, усередині процесу переходу доцільно виокремити три етапи: сепарацію, маргинальність або лімінальність та інкорпорацію [2].

Розвиваючи ідеї Genper A., Turner V. визначає лімінальний період як «інтерструктуральну ситуацію», що розгортається між «різними позиційними

структурами». З його погляду, «в умовах лімінальною фази індивід перебуває ні «там», ні «тут». Він перебуває «між» юридично, традиційно, конверсійно та церемоніально встановлених позицій. Відповідно, припиняється дія як «попереднього», так і «майбутнього» його статусу, індивід перебуває в позиції відчуження й невизначеності, у стані очікування реалізації реконструйованих і оновлених культурних моделей і парадигм» [7, 126].

Проте, як підкреслює Spariosu M.I., лімінальність містить не тільки ізоляцію від стабільних структур, а і потенційні можливості створення альтернативних структур, «лімінальність для Тернера є формою не тільки транзитності, а і потенційності» [6, 113]. На думку Palmer R.E., «в індивіда, що переходить у лімінальну фазу, є індивідуальний потенціал, але він перебуває в розломі, існуючому між світами, тобто рівною мірою є концептуальним медіумом для альтернативних структур, які існують «там» і «тут» [5].

Отже, *Homo zwischens* – це людина, яка перебуває в перехідному (пороговому, межовому, проміжному, маргінальному) стані, постійному процесі адаптації та змін, опинилася перед вибором, вагається, сумнівається, змушена в умовах невизначеності приймати ризиковані рішення. Так, наприклад, в умовах війни вибір між сім'єю і обов'язком перед Батьківщиною може стати надзвичайно складним і болючим. У процесі такого вибору людина може відчувати себе розірваною між особистими прихильностями та почуттям обов'язку перед державою. Безумовно, цей вибір пов'язаний із проблемою ідентичності, цінностей, а також з глибинними моральними дилемами. У контексті війни також може актуалізуватися вибір між безпекою та благополуччям родини з одного боку та необхідністю захистити свою країну і своїх співгромадян з іншого.

У свою чергу, життєва компетентність *Homo zwischens* характеризується здатністю адаптуватися до перманентних трансформацій та невизначеностей, що є центральним аспектом виживання в сучасному світі, особливо в контексті війни в Україні. Війна, вочевидь, принципово впливає на *Homo zwischens* як на особистісному, так і на колективному рівнях. Так, в

особистісному вимірі війна змушує Homo zwischens переосмислити власне місце у світі, адаптувати свої життєві стратегії та знайти нові сенси у своїх життєздійсненнях. Особистість трансформується, поєднуючи в собі досвід війни з попередніми культурними та соціальними контекстами, що призводить до формування нової гібридної ідентичності.

На колективному рівні Homo zwischens взаємодіє з іншими людьми, формуючи нові спільноти, засновані на спільних цінностях, смислах та цілях. Цей процес включає створення нових соціальних структур, які допомагають особистості виживати та формувати життєву компетентність в умовах війни. Колективна ідентичність стає важливим джерелом смислів та підтримки, що дозволяє Homo zwischens зберігати цілісність і мотивацію.

З нашої точки зору, в умовах війни розвиток життєвої компетентності Homo zwischens доцільно представити як інтеграцію трьох перманентно взаємодіючих процесів: актуалізації власної ідентичності, особистісного смислотворення та розвитку соціокультурної адаптивності. Зупинимося на їх більш детальній характеристиці. Гібридна ідентичність постає однією з ключових характеристик Homo zwischens. Вона формується шляхом інтеграції різних культурних, соціальних та особистісних аспектів. В умовах війни людина змушена поєднувати досвід мирного часу з реаліями воєнного стану, що дозволяє їй витримувати в екстремальних умовах існування. Гібридна ідентичність Homo zwischens підсилюється через поєднання національних, локальних та військових аспектів. Люди змушені одночасно бути захисниками своєї країни, переселенцями, волонтерами і зберігати зв'язок зі своєю культурою та спільнотою. Травматичний досвід, втрати, вимушена міграція та адаптація до життя в зоні конфлікту формують нові аспекти ідентичності, які включають витривалість, солідарність, сумісність тощо. В умовах, коли традиційні цінності піддаються випробуванням, а соціальні структури руйнуються, люди змушені здійснювати ревізію цінностей, вибудовувати, добудовувати та перебудовувати ієрархії смислів, актуалізовувати власні ідентичності відповідно до нової реальності.

Іншою характерною особливістю ідентичності *Homo zwischens* постає плинність. Особистість *Homo zwischens* не має жорсткої «зафіксованості», «укоріненості», а постійно змінюється у відповідь на нові виклики, що дозволяє людині швидко адаптуватися до нових умов, змінюючи свою поведінку, цінності та переконання залежно від нових життєвих ситуацій.

Саме інтеграція різних життєвих досвідів *Homo zwischens* і є ключовим процесом у формуванні її ідентичності. Людина об'єднує свої минулі та теперішні переживання, культурні впливи та соціальні ролі в єдиний суперечливий автонаратив.

Підсилення національної ідентичності та її інтеграція з локальною ідентичністю під час війни становить важливий аспект формування життєвої компетентності *Homo zwischens*, що включає процеси відновлення та актуалізації національної ідеї, символів, мови та культури, а також їх інтеграцію в повсякденні життєві практики. Так, для багатьох українців війна стала каталізатором для переосмислення своєї національної приналежності, ідентифікації з певними регіонами чи соціальними групами.

Ще однією з ключових особливостей розвитку життєвої компетентності *Homo zwischens* є запит «на смисл» (символізація, символізація, символізація), тобто пошук нових сенсів у пережитому досвіді та їх реінтеграція в новий досвід війни, що, у свою чергу, може включати перегляд життєвих цілей, формування нових життєвих стратегій та прийняття нових соціальних ролей, які відповідають реаліям війни. Реінтерпретація досвіду війни дозволяє *Homo zwischens* вибудувати контури нової цілісності, зберігаючи психологічну стійкість, незважаючи на зовнішні виклики. Особистість асимілює нові смисли у «постійному діалозі» з травматичним досвідом, суспільними цінностями та власним екзистенційним пошуком.

Соціокультурна адаптивність постає критичним аспектом виживання *Homo zwischens* в умовах війни, принциповою складовою розвитку її життєвої компетентності. Під час війни людина змушена навчатися пристосовуватися до нових соціальних умов, які можуть включати вимушену міграцію, втрату

попередніх соціальних зв'язків та необхідність інтеграції в нові соціальні та культурні середовища. Отже, соціокультурна адаптивність включає здатність особистості встановлювати нові соціальні зв'язки, вибудовувати підтримуючі мережі та адаптуватися до нових культурних норм і цінностей.

У свою чергу, до ключових складових життєвої компетентності *Homo zwischens* під час війни вважаємо за доцільне віднести психологічну стійкість, критичне мислення та рефлексію, здатність особистості до творчого розв'язання життєвих задач, що забезпечують продуктивне життєздійснення особистості в кризових умовах.

Так, психологічна стійкість характеризує здатність особистості зберігати емоційну стабільність, витримувати стрес і залишатися високофункціональною в умовах тривалої напруги та кризи, характерних для війни. Ця складова включає кілька важливих аспектів саморегуляції особистості як здатності управляти власними емоціями, запобігати паніці та депресії, підтримувати позитивний настрій і знаходити внутрішні ресурси для подолання складних ситуацій.

Критичне мислення постає важливою складовою життєвої компетентності під час війни, становить здатність продуктивно аналізувати життєві ситуації, оцінювати інформацію з різних джерел, ідентифікувати потенційні загрози та можливості, що є особливо важливим у воєнних умовах.

У свою чергу, використання рефлексивних ресурсів уможливорює осмислення людиною особистого та життєвого досвіду, здатність вчитися на помилках, формувати власні переконання, конструювати настановлення щодо реалізації стратегій подальшого розвитку та/або функціонування.

Здатність до творчого розв'язання життєвих задач зумовлює можливість генерувати нові ідеї та підходи до вирішення проблем, особливо в умовах задач з неповною базою даних, обмежених ресурсів і невизначеності, характерних для війни. Творчий підхід до особистісного життєздійснення дозволяє швидко адаптуватися як до несподіваних, так і до перманентних змін, знаходити альтернативні шляхи досягнення цілей, що знижує вплив

зовнішніх загроз на особистість та постає особливо важливим в умовах війни, де спільні зусилля можуть значно підвищити шанси на життя в принципі.

Висновки. Життєва компетентність як метаресурс особистості під час довготривалої війни набуває принципове значення та постає ключовим фактором адаптації людини до екстремальних умов, забезпечуючи її фізичне виживання і психічну стабільність, збереження та відновлення ментального здоров'я, продуктивність соціальної взаємодії, здатність до пошуку нових джерел сенсу, формування нових навичок та спроможність особистісного розвитку в цілому.

Як базові складові життєвої компетентності *Homo zwischens* – людини, що перебуває в перехідному стані, постійному процесі адаптації та змін, що опинилася перед вибором, вагається, сумнівається, змушена в умовах невизначеності приймати ризиковані рішення, виокремлено: психологічну стійкість, критичне мислення та рефлексію, здатність особистості до творчого розв'язання життєвих задач, що, у свою чергу, уможливлюють продуктивне життєздійснення особистості в кризових умовах війни.

Перспективи застосування запропонованої моделі в умовах війни відкривають широкі можливості для створення на її основі ефективних програм психологічної реабілітації ветеранів бойових дій, підтримки та супроводу біженців, допомоги представникам соціально вразливих груп та іншим категоріям населення, які постраждали внаслідок війни.

Список використаних джерел

1. Frankl V. E. *Man's search for meaning* (I. Lasch, Ed.). Boston, MA: Beacon Press, 2006.
2. Genep A. *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.
3. Heidegger M., & von Herrmann F. W. *Sein und zeit*. 1977. Vol. 2. Tübingen: M. Niemeyer.
4. Jaspers K. *Philosophy* (Vols. 1–3) (E. B. Ashton, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1970.

5. Palmer R. E. The Liminality of Hermes and the Meaning of Hermeneutics *Proceedings of the Heraclitean Society. A Quarterly Report on Philosophy and Criticism of the Arts and Sciences*. 1980. 5. С. 4–11.
6. Spariosu M. I. The wreath of the wild olive: Play, liminality, and the study of literature. Albany: State University of New York Press, 1997.
7. Turner V. The Ritual Process. Structure and Anti-Structure (Foundations of Human Behavior). New York: Cornell New York University Press, 1995.

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ В УКРАЇНІ

Скальська Людмила Олександрівна

ORCID ID 0000-0002-0233-4034

Актуальність. Сучасні екстремальні умови воєнного часу в Україні висувають нові виклики перед системою освіти. Навчальні заклади змушені адаптуватися до нестабільного середовища, що супроводжується фізичними, емоційними та когнітивними навантаженнями на всіх учасників освітнього процесу. Важливою складовою ефективного функціонування освіти в цих умовах є психологічний супровід, що сприяє адаптації, зниженню рівня стресу та збереженню ментального здоров'я учнів, педагогів і батьків. Теоретико-методологічне обґрунтування психологічного супроводу освітніх процесів у таких умовах потребує комплексного аналізу сучасних досліджень та впровадження ефективних ресурсних підходів.

Метою дослідження є аналіз ресурсних можливостей психологічного супроводу організації освітніх процесів в умовах воєнного часу та розробка рекомендацій щодо їх ефективного використання.

Актуальні дослідження вказують на значну роль психологічної підтримки в умовах кризових ситуацій. Світовий досвід свідчить, що ефективні стратегії психологічної допомоги включають когнітивно-поведінкові техніки, групову підтримку, арт-терапію та інші методи подолання стресу. Зокрема, когнітивно-поведінкова терапія допомагає змінити негативні мисленнєві патерни та сформувати адаптивні стратегії

реагування на труднощі, групова підтримка сприяє відчуттю приналежності та емоційного комфорту, а арт-терапія дозволяє виразити емоції через творчість, що знижує рівень тривожності [1].

Дослідження українських вчених підкреслюють необхідність інтеграції психологічної допомоги в освітній процес шляхом залучення мультидисциплінарних команд фахівців. Це передбачає активну співпрацю педагогів, психологів, соціальних працівників і медичних спеціалістів, що дозволяє комплексно підходити до підтримки учнів. Особлива увага приділяється формуванню емоційної стійкості серед дітей і підлітків, навчанню їх навичкам саморегуляції та управління стресом [2].

У дослідженні використано методи анкетування, аналізу документів та експертного опитування педагогів і психологів освітніх закладів. Вибірку склали 150 педагогічних працівників, 50 практичних психологів та 200 учнів з різних регіонів України. Результати показали, що основними ресурсами психологічного супроводу є: розширена психологічна просвіта, програми емоційної грамотності, індивідуальне та групове консультування, використання цифрових технологій у наданні психологічної підтримки, а також створення безпечного середовища в навчальних закладах.

1. **Людські ресурси** – підготовлені психологи, соціальні педагоги, волонтери.
2. **Інформаційно-методичні ресурси** – навчальні програми, тренінги, рекомендації для педагогів.
3. **Технологічні ресурси** – онлайн-платформи для психологічної підтримки, мобільні застосунки.
4. **Соціальні ресурси** – підтримка сімей, співпраця з громадськими організаціями.

Психологічний супровід освітнього процесу в умовах війни є критично важливим для підтримки ментального здоров'я учасників навчання. Використання комплексного підходу та залучення різноманітних ресурсів дозволяє підвищити стійкість освітньої системи до кризових умов. Зокрема,

залучення кваліфікованих психологів і соціальних працівників, проведення регулярних тренінгів для педагогів і впровадження програм емоційної підтримки сприяють адаптації дітей та викладачів до нової реальності. Важливим аспектом є також індивідуальна та групова психологічна допомога, яка допомагає долати посттравматичний стресовий синдром, страхи та тривожність, що виникають унаслідок війни. Додатково варто розглядати розвиток співпраці між освітніми закладами та волонтерськими організаціями, що можуть надавати спеціалізовану підтримку учасникам навчального процесу [3].

Майбутні дослідження можуть бути спрямовані на розробку ефективних програм психологічної допомоги для дітей, які пережили травматичні події, з урахуванням їх вікових, когнітивних та емоційних особливостей. Особливої уваги потребує вивчення індивідуальних та групових форм роботи, зокрема інтеграція методів психоедукації, когнітивно-поведінкової терапії, ігротерапії та терапії, заснованої на мистецтві. Також перспективним напрямком є дослідження ролі шкільного середовища у процесі реабілітації та можливості залучення педагогів до надання первинної психологічної підтримки.

Окремий напрямок досліджень може стосуватися вдосконалення методів дистанційного психологічного супроводу освітнього процесу, особливо в умовах кризових ситуацій. Це включає розробку інтерактивних онлайн-програм, адаптацію традиційних методик до цифрового формату, а також оцінку ефективності використання мобільних додатків та віртуальних консультацій.

Крім того, важливим аспектом майбутніх досліджень є аналіз впливу цифрових інструментів та онлайн-платформ на ефективність психологічного супроводу. Слід оцінити, як використання чат-ботів, платформ для медитації, цифрових щоденників емоцій та групових онлайн-сесій впливає на рівень стресостійкості та емоційний стан учнів.

Також необхідно дослідити довготривалі наслідки пережитого стресу на навчальні досягнення та соціальну адаптацію учнів, оскільки психологічні

травми можуть мати як негайний, так і відстрочений вплив на розвиток дитини. Важливими аспектами є вплив хронічного стресу на когнітивні функції, зокрема пам'ять, увагу, здатність до концентрації та засвоєння нового матеріалу. Дослідження показують, що постійне перебування у стані стресу може призводити до виснаження нервової системи, що негативно позначається на загальній продуктивності учня та його академічних результатах.

Окрім когнітивного компонента, суттєве значення має рівень мотивації до навчання, який може знижуватися через відчуття тривожності, емоційне виснаження або втрату віри у власні можливості. У дітей, які пережили стресові ситуації, нерідко спостерігається уникнення навчальної діяльності, зниження рівня ініціативності та труднощі з довгостроковим плануванням освітніх цілей.

Також слід враховувати, що стресові переживання можуть негативно впливати на комунікативні навички та міжособистісні взаємини в шкільному середовищі. У деяких дітей можливе підвищення рівня агресивності або, навпаки, соціальна ізоляція, що ускладнює інтеграцію в колектив та знижує рівень емоційної підтримки з боку однолітків.

Подальші дослідження можуть допомогти розробити комплексні підходи до раннього виявлення психологічних труднощів та їх корекції, зокрема через використання психологічного скринінгу, інтеграцію програм емоційної підтримки в навчальний процес, залучення педагогів і батьків до створення сприятливого середовища для дітей. Впровадження таких заходів сприятиме створенню більш адаптивної та підтримуючої освітньої системи, що зможе ефективно реагувати на виклики, пов'язані з емоційним станом учнів, та допомагати їм зберігати мотивацію і соціальну активність.

Список використаних джерел

1. Годецька, Т.І. (2024). Інклюзивні освітні середовища в умовах цифрової трансформації суспільства: психологічний аспект (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*. (20). С. 78-111.

2. Колбасова, Х. (2022). Психологічний супровід навчання дітей з ООП за умов воєнного часу: на допомогу батькам та освітянам. *Наукові інновації та передові технології*, (7). С. 9.

3. Литовченко, С. В., Вовченко, О. А., Таранченко, О. М., Жук, В. В., & Литвинова, В. В. (2024). Проектування психологічно комфортного простору у закладі освіти в умовах воєнного часу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 6(1). С.1-5.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАТЕГОРІЇ СУБ'ЄКТНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ

Старков Денис Юрійович

ORCID ID 0000-0001-9220-8703

Актуальність. Військові дії на території України призводять до масштабної соціальної кризи. Так, за звітом Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (червень 2024 р.) *«14,6 млн людей мають гостру потребу в гуманітарній допомозі та послугах у сфері соціально-правового захисту у 2024 р.»*. Очікувано, що така ситуація в поєднанні з прямим та опосередкованим впливом воєнних дій призводить до значного погіршення у сфері ментального здоров'я – хоча зараз ще не вистачає точних статистичних даних, але за різними експертними оцінками, психологічної підтримки потребуватимуть від 10 млн (оцінки ВООЗ) до 15 млн (оцінки МОЗ) українців. Зазначений масштаб проблеми ставить великий виклик перед вітчизняною професійною терапевтичною спільнотою, зокрема в пошуку та адекватному застосуванні різноманітних видів терапії розладів, специфічно та неспецифічно асоційованих зі стресом війни.

Мета. Одним з головних питань вибору методів психотерапії в сучасних українських реаліях є їх відповідність ситуації в Україні, наприклад масовості стресового впливу, відсутності «безпечного простору» для тих, хто залишився в Україні, переважання моральної травми в структурі посттравматичного стресового розладу у військових, невизначеність ситуації, персекуторний вплив на частину населення з боку деяких владних структур. Доречною

альтернативою адаптації західних психотерапевтичних методів є розробка психотерапевтичного підходу, що кореспондує нашим українським реаліям. Фундаментальним завданням під час розроблення такого психотерапевтичного підходу є правильний вибір теоретико-методологічного підґрунтя.

Таким теоретико-методологічним фундаментом може бути концепт суб'єктності. Зважаючи на те, що суб'єкт-орієнтований підхід в психології є іманентним українській науці, розглянемо основні психологічні вітчизняні доробки в цій галузі та можливості їх адаптації до психологічного консультування та психотерапії.

У зв'язку з категорією суб'єктності в українській психологічній думці передусім необхідно згадати Костюка Г.С., який розглядав розвиток особистості через діалектичну призму, з огляду на внутрішні розбіжності, що виникають у житті людини. Так, зовнішні конфлікти розвитку (наприклад, конфлікт дитина-батьки), інтеріоризуючись, викликають в індивіді протилежні тенденції, що вступають між собою в боротьбу та стають джерелом активності суб'єкта, спрямованої на розв'язання цієї внутрішньої суперечності шляхом вироблення нових способів поведінки. У цьому сенсі, Костюк Г.С. вважав активність (діяльність суб'єкта як системи процесів виконання завдань) невіддільною властивістю суб'єкта, в якій проявляється особистість загалом. За такої умови, діяльність суб'єкта розглядається як функція цілісності особистості. Також Костюк Г.С. вважав вищою формою прояву саморуху особистості самовиховання, в якій людина виступає як суб'єкт власного розвитку (тобто метою діяльності суб'єкта є сам суб'єкт).

Ці погляди Костюка Г.С., що акцентувались на навчальній діяльності, можна перенести на психологічне консультування та психотерапію та запропонувати розглядати психологічні проблеми і розлади через призму невирішення індивідом діалектичної ситуації внутрішніх суперечностей (актуальних або розвитку), що і є джерелом психологічного конфлікту. Завданням консультанта / психотерапевта у цьому разі буде дослідження цих

розбіжностей та допомога в їх суб'єктному розв'язанні та досягненні цілісності особистості. Якщо зв'язати цю концепцію з іншими відомими в психотерапевтичній думці, то їй будуть відповідати підходи, що спираються на модель розщеплення та дисоціації особистості (транзакційний аналіз, психосинтез та всі інші підходи, що розглядають психічні проблеми через «розриви» цілісності особистості – утворення Его-станів, субособистостей, частин самості, субсистем психіки тощо).

Іншим відомим суб'єкт-орієнтованим підходом в українській психології є суб'єктно-вчинковий підхід Роменця В.О. та Татенка В.А. [3]. Як видно з назви цього підходу, автори покладають в основу суб'єктності здатність до вчинку. Згідно з цією думкою, суб'єктність пов'язана з інтенцією індивіда до свободи та незалежності, автономності та суверенності, самодетермінації та самоактуалізації. Бути суб'єктом – це виступати ініціатором, автором-творцем і творчим виконавцем своїх життєвих проєктів; починати причиновий ряд із самого себе, а не бути спричиненим лише активністю інших; виявляти вибірковість щодо впливів природного та соціального оточення; перетворювати дійсність, а не пристосовуватися до умов існування; долати зовнішні та внутрішні перешкоди, а не обминати їх чи зупинятися перед ними; протистояти тому, що може зашкодити існуванню і досягненню життєво важливих цілей; бути вірним собі, залишатися собою та змінювати себе за власним бажанням у різних життєвих ситуаціях; керуватися почуттям міри та онтичної доцільності під час здійснення своїх впливів на світ і на самого себе тощо.

У проєкції цього підходу на психологічне консультування та психотерапію, психологічні проблеми та розлади можна розглядати через принцип проблеми здатності до суб'єктного вчинку або акторності (якщо використовувати західний термін, схожим поняттям може бути проактивність) – тобто джерелом психологічних проблем буде нездатність тією чи іншою мірою вчиняти суб'єктний вчинок. Можна провести паралель із західною

психотерапевтичною думкою, де дзеркальними підходами будуть біхевіористські моделі та модель вивченої безпорадності Салігмана М.

Як третій ключовий суб'єкт-орієнтований напрям у вітчизняній психологічній думці зазначимо підхід Смульсон М.Л., яка розглядає суб'єктність через інтелігентність індивіда. Під інтелектом, в цьому випадку, розуміється цілісне (інтегральне) психічне утворення, що відповідає за породження, конструювання і перебудову ментальних моделей світу шляхом постановки та розв'язання задач. Саму ментальну модель Смульсон М.Л. визначає як продукт роботи коаліційованого інтелекту, в якому активно та продуктивно залучені не лише когнітивні, але і метакогнітивні його компоненти, а також всі три основні функції – відображувальна, ціннісно-орієнтувальна, прогностично-перетворювальна. Ментальна модель, як зазначає автор, є відрефлексованим конгломератом образу та концепту, і таким способом, ширшим за образ і концепт, оскільки завдяки такому поєднанню виникає нова якість [2].

Якщо застосувати підхід Смульсон М.Л. в психотерапевтичному контексті, то психічні проблеми та розлади можна розглядати через призму дисфункції інтелекту щодо побудови ментальних моделей. Спираючись на західний аналог концепції суб'єктності, як функції інтелекту побудови ментальних моделей, можна зазначити підхід Фонагі П. та Бейтмана Е., що опирається на менталізацію, в сенсі інтуїтивного розуміння («схоплення») людиною інтенціональних ментальних станів себе та інших.

У філософській думці виникнення поняття суб'єктності пов'язане з іменами Абеяра П. (який вводить поняття суб'єкта в юридичний дискурс) та Декарта Р. (який пов'язує поняття суб'єкта з діяльністю свідомості, протиставляючи його об'єктам, що свідомості не мають). Однак предметної конкретизації поняття суб'єктності набуває в німецькій ідеалістичній філософії, що здебільшого можна пов'язати з іменами Канта І. (який розглядає суб'єктність через призму діяльності пізнання та інтелекту), Фіхте Й. (який розглядає суб'єкт через призму самопокладання) та Гегеля Г. (який розглядає

суб'єкт через призму діяльності). Можна взяти на себе сміливість знайти аналогії на шляху зазначеної філософської думки та української психологічної. Так, фіхтеанську тему самопокладання та цілісності можна побачити в роботах Костюка Г., який навчальну працездатність розглядав як функцію цілісності особистості, а внутрішні суперечності суб'єкта як рушійні сили психічного розвитку. Діяльнісний погляд Гегеля Г. можна проасоціювати з суб'єктно-вчинковою парадигмою Роменця В.О. та Татенка В.А., а кантіанська увага до пізнавального процесу перекликається з українськими роботами щодо інтелекту як функції суб'єкта, як це розглядає Смульсон М.Л.

У роботі [1] надано авторську модель суб'єкт-орієнтованого психотерапевтичного підходу для асоційованих зі стресом розладів. Було висунуто пропозицію розглядати стресовий вплив через девальвацію суб'єктності, включно з інтелігентним, інтегративним (функція цілісності та самопокладання), а також акторним аспектами:

- девальвація функції інтелекту в побудові ментальних моделей світу та себе (буде співвідносити цей концепт з терміном менталізація) на чотирьох рівнях ментальності: тілесному, соціальному, екзистенційному та духовному;

- девальвація інтегративної функції проявляється у процесах розщеплення та дисоціації, з утворенням дискретних станів самосвідомості (або Его-станів, використовуючи термін транзакційного аналізу);

- девальвація діяльнісної функції проявляється в багатьох аспектах життя (сімейному, професійної діяльності, загальній зміні стилю життя) та описує феномени комплексу безпорадності, стратегії уникання, дисфункції стосунків.

Висновок. Узагальнюючи, можна підсумувати, що в українській думці можна виділити три (як мінімум) суб'єкт-орієнтовані підходи з аспектом цілісності (Костюк Г.С.), акторності (Роменець В.О. та Татенко В.А.) та інтелігентності (Смульсон М.Л.). Кожен з цих підходів має потужний потенціал для використання в психотерапевтичній методології, однак, на відміну від західних концепцій, суб'єкт-орієнтований підхід відрізняє

«методологічна позитивність» (розлади розглядаються з погляду відхилення від норми суб'єктності). Водночас західній думці властива «методологічна негативність» (тенденція створювати теоретичні моделі самих розладів у відриві від нормального функціонування особистості). Тобто суб'єкт-орієнтований підхід пропонує шлях «до здоров'я» (до розвитку суб'єктності) саме тоді, коли західні моделі найчастіше пропонують шлях «від хвороби». Перспективним є розвиток суб'єкт-орієнтованого підходу в психотерапії, що в сучасних українських реаліях може найбільш відповідати складному запиту населення та, з іншого боку, є глибоко конгруентним до вітчизняної психологічної традиції.

Список використаних джерел

1. Проектування віртуального освітнього простору розвитку суб'єктності дорослих в умовах післявоєнного відновлення України: монографія / за ред. М.Л. Смульсон. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 156–178. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742738/1/Monograph_Smulson%28Ed.%29_2024.pdf
2. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі : монографія / за ред. М. Л. Смульсон. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 180с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712119/1/Rozvytok_subyektnoyi_aktyvnosti_doroslyh_u_virtualnomu_prostori.pdf
3. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. Київ: Міленіум, 2017. 184 с. URL: <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/monTatenko-2017.pdf>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ, ЛІКУВАННЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В КЛІНІЧНІЙ МЕДИЦИНІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ МАЙБУТНЬОГО

Терещенко Алла Олегівна

Orcid ID 0009-0008-4469-4178

Актуальність дослідження. Сучасна клінічна медицина стикається з необхідністю швидкої та точної діагностики, ефективного лікування та урахування психологічного фактору в оздоровчому процесі. Розвиток нових

технологій у сфері медицини та психології створює нові можливості для пацієнтів, але також ставить численні виклики перед медичною спільнотою.

Одним із ключових аспектів є етичні виклики, пов'язані з використанням штучного інтелекту в діагностиці та лікуванні. Постає питання відповідальності за прийняття клінічних рішень, а також дотримання принципів конфіденційності та безпеки персональних медичних даних.

Доступність інноваційних технологій залишається ще однією важливою проблемою. Хоча персоналізована медицина та роботизовані методи лікування демонструють високу ефективність, їхня висока вартість обмежує доступ до них для широкого загалу пацієнтів. Потрібні державні та міжнародні ініціативи, спрямовані на інтеграцію цих технологій у загальнодоступну систему охорони здоров'я.

Також важливим аспектом є вплив інноваційних методів на тривалість життя та якість життя пацієнтів. Завдяки прогресу в ранній діагностиці та персоналізованому лікуванню можна значно подовжити життя пацієнтів із хронічними та онкологічними захворюваннями. Однак необхідно ретельно досліджувати довгострокові ефекти нових технологій і їхню безпеку.

Ще одним ключовим викликом є психологічна допомога пацієнтам, які проходять лікування за допомогою інноваційних методів. Використання цифрових технологій та віртуальної реальності у психотерапії відкриває нові можливості, але також викликає питання щодо ефективності дистанційного лікування та необхідності особистої взаємодії між лікарем і пацієнтом.

Мета статті. Стаття присвячена аналізу інноваційних методів діагностики, лікування та психологічної допомоги, розгляду їхніх перспектив та основних викликів, що виникають в цій галузі.

Основний виклад матеріалу.

1. Інноваційні методи діагностики

Методи штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання. Використання алгоритмів ШІ дозволяє аналізувати великі обсяги медичних

даних, автоматично розпізнавати патології на знімках МРТ та КТ, а також прогнозувати розвиток хвороб.

Геномний та молекулярний аналіз. Секвенування ДНК та персоналізована медицина відкривають можливості для діагностики спадкових та онкологічних захворювань на ранніх стадіях.

Рідка біопсія. Інноваційний метод, що дозволяє виявляти ракові клітини та мутації у крові без необхідності хірургічного втручання.

Біомаркери та нейровізуалізація. Сучасні технології дозволяють виявляти неврологічні розлади, такі як Альцгеймер і Паркінсон, на ранніх стадіях, що значно підвищує ефективність лікування [3].

2. Інноваційні методи лікування

Персоналізована терапія. Ґрунтується на індивідуальних особливостях організму пацієнта, враховуючи його генетичні, біохімічні та фізіологічні особливості.

Нанотехнології у медицині. Використання наночастинок у лікуванні онкологічних та інфекційних захворювань забезпечує більш прицільне введення препаратів у потрібні тканини, зменшуючи побічні ефекти.

Регенеративна медицина. Використання стовбурових клітин для відновлення пошкоджених тканин та органів відкриває перспективи для лікування невиліковних хвороб, таких як Паркінсон та Альцгеймер.

Роботизована хірургія. Використання роботів (наприклад, Da Vinci) забезпечує високу точність оперативного втручання з мінімальним пошкодженням тканин.

Імунна терапія. Інноваційний підхід до боротьби з онкологічними захворюваннями, що використовує власну імунну систему організму для знищення ракових клітин [1; 3].

3. Інноваційні методи психологічної допомоги

Діджитальні технології для терапії. Мобільні додатки та онлайн-платформи забезпечують доступ до психологічної підтримки та когнітивно-поведінкової терапії.

VR/AR-терапія. Використання віртуальної та доповненої реальності для лікування тривожних розладів, фобій, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та реабілітації після травм.

Нейромодуляція та біологічний зворотний зв'язок. Методи глибокої стимуляції мозку (DBS) та транскраніальної магнітної стимуляції (TMS) ефективні при лікуванні депресії та інших неврологічних розладів.

Психологічна підтримка пацієнтів із тяжкими захворюваннями. Інтеграція психотерапії у лікування онкологічних, неврологічних та автоімунних хвороб допомагає покращити емоційний стан пацієнтів та підвищити їхню якість життя [2].

Висновки. Інноваційні методи діагностики, лікування та психологічної допомоги значно покращують якість медичних послуг, скорочують час діагностики та лікування, а також підвищують рівень комфорту пацієнтів. Однак їх впровадження вимагає значних фінансових ресурсів, адаптації медичних працівників до нових технологій, а також етичного регулювання.

Перспективи досліджень. Подальші дослідження зосереджуватимуться на вдосконаленні методів персоналізованої медицини, розширенні можливостей штучного інтелекту в діагностиці та прогнозуванні хвороб, а також інтеграції психотерапевтичних методів у загальну систему охорони здоров'я. Велике значення матиме розробка безпечних та доступних технологій для масового застосування, що дозволить зробити медичні інновації більш ефективними та доступними для широкого загалу.

Список використаних джерел

1. Воробйова Л.І., Гончарук І.В., Лук'янова Н.Ю., Чехун В.Ф. Онкологічний журнал. 10(4). 2008. С. 382–388. <https://www.oncology.kiev.ua/wp-content/themes/umj/pdf/37/382.pdf?upload=>
2. Психіатрична і психологічна допомога: у чому різниця і де отримати. МОЗ України. 19 липня 2023 рік. <https://moz.gov.ua/uk/psihiatriczna-i-psihologichna-dopomoga-u-chomu-riznicja-i-de-otrimati>
3. Різак Г.В., Кампі Ю.Ю., Якименко В.В. Перспективи розвитку доказової медицини в умовах наявності штучного інтелекту й сучасних технологій: роль закладів

ПІДТРИМКА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Терещенко Кіра Володимирівна

ORCID ID 0000-0002-1149-2704

Актуальність дослідження. В умовах соціальної кризи та невизначеності, обумовлених війною РФ проти України, існують значні загрози суб'єктивному благополуччю особистості. Хронічний та гострий стрес, постійна загроза життю та здоров'ю населення, масова міграція, нестабільність та невпевненість у майбутньому впливають на загальне благополуччя особистості. Отже, постає проблема дослідження суб'єктивного благополуччя особистості та шляхів його підтримки в умовах невизначеності.

Мета дослідження: аналіз шляхів підтримки суб'єктивного благополуччя в умовах невизначеності.

Методика та організація дослідження. Використовувались аналіз, систематизація та узагальнення даних наукових розвідок з проблеми підтримки суб'єктивного благополуччя в умовах невизначеності.

Результати дослідження. Феномен суб'єктивного благополуччя особистості широко розглядається в сучасній психології. Суб'єктивне благополуччя С. Мащак та Х. Кучвара [2] розглядають як психологічний феномен, що демонструє особистісне ставлення людини до себе як особистості, її задоволеність життям та процесами, що мають важливе значення для неї з точки зору засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище.

На основі аналізу наукових джерел [2; 5] визначаємо *суб'єктивне благополуччя* як оцінку свого внутрішнього стану та проявів в різних сферах

особистого та суспільного життя як таких, що задовольняють власним нормам та критеріям.

У якості основних компонентів суб'єктивного благополуччя як правило виокремлюють психологічне, фізичне та соціальне благополуччя. Зокрема зарубіжні дослідники E. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai & P. Kinderman [5] розглядають модель суб'єктивного благополуччя, що включає психологічне благополуччя, фізичне благополуччя, стосунки та середовище.

З психологічним благополуччям особистості тісно пов'язане її емоційне та духовне благополуччя. Відповідно до різних сфер життя виокремлюють також такі види суб'єктивного благополуччя як економічне, професійне, сімейне, сексуальне благополуччя тощо.

Особливо доцільним дослідження суб'єктивного благополуччя постає в умовах невизначеності. Невизначеність, в основі якої лежить непередбачуваність та різновекторність подій, викликає в різних соціальних верствах тривогу, напруженість та страх перед майбутнім. Аналітиками Р. Попелюшко та Ю. Вовнянко [4] зазначено, що умови невизначеності являють собою динамічну характеристику життєдіяльності людини, яка характеризуються новими, більш ускладненими вимогами навколишнього світу, неможливістю передбачити очікувані результати рішень та наслідки власних дій, що призводить до руйнування адаптаційного бар'єру та психічної дезадаптації за умови, що у особистості сформована низька толерантність до невизначеності. Як правило зростання невизначеності пов'язане з соціальними кризами, війнами, стихійними лихами, епідеміями та дією інших несприятливих факторів.

Для підтримки суб'єктивного благополуччя важливим є усвідомлення та прийняття невизначеності, тобто розвиток толерантності до невизначеності. Суттєву роль в умовах невизначеності відіграють самодопомога та звернення за психологічною допомогою. Ґрунтуючись на аналізі наукових джерел [1; 2; 3] можна стверджувати, що *підтримка суб'єктивного благополуччя особистості в умовах невизначеності передбачає:*

1. Підтримання цілісності особистості, забезпечення неперервності її особистої історії.

2. Профілактику та подолання негативних психічних станів, зокрема стресу, тривожності, напруженості тощо.

3. Сприяння самореалізації та розкриттю особистісного потенціалу в наявних умовах.

4. Турботу про фізичне здоров'я, забезпечення базових тілесних потреб.

5. Налагодження позитивних стосунків з людьми, пошук соціальної підтримки.

Розглянемо більш детально засоби підтримки окремих складових суб'єктивного благополуччя в умовах невизначеності.

Стосовно забезпечення такого *компонента суб'єктивного благополуччя як психологічне благополуччя*, то в умовах невизначеності доцільно використовувати методи психологічного впливу та практики, що сприяють більшій повноті та усвідомленості життя, такі як психоедукація, кризове консультування, когнітивно-поведінкова терапія, позитивна терапія, арттерапія, екофасилітація, тілесно-орієнтована терапія, транзактний аналіз тощо [1; 3]. Засоби підтримки психологічного благополуччя в умовах невизначеності включають:

1. Позитивне мислення, позитивне ставлення до життя, практику вдячності, роботу з власними глибинними переконаннями, цінностями та смислами як базису особистості.

2. Саморефлексію, самоаналіз, практики уповільнення, перебування «тут і зараз», усвідомленість, медитацію.

3. Формування нових навичок, спрямованих на адаптацію до умов, що змінюються, дотримання звичок, що забезпечують певну сталість та неперервність життєвої історії.

4. Вираження емоцій та почуттів за допомогою засобів арттерапії тощо.

Дійсно, С. Мащак & Х. Кучвара [2] виявили, що українці, які мають високий рівень усвідомлення життя в умовах війни, є більш благополучними

та щасливими, аніж ті, що в умовах війни не бачать сенсу життя та втратили мету. Вчені з'ясували, що із суб'єктивним благополуччям українців в умовах війни найбільш тісно пов'язана їхня усвідомлена здатність керувати життям, вносити зміни у відповідності до ситуації, що склалася, власних бажань [2].

Результати досліджень, проведених під час війни, свідчать про значний потенціал арттерапії як інструменту психологічної реабілітації в умовах хронічного стресу, невизначеності й втрат [3]. Так, авторками досліджень наголошується на необхідності розробки адаптованих програм для різних категорій вимушено переміщених осіб з урахуванням їхніх вікових особливостей, культурного контексту та попереднього життєвого досвіду.

Важливу роль у відновленні суб'єктивного благополуччя відіграють також тілесно-орієнтовані практики (дихальні практики, релаксація, дотики тощо), що дозволяють регулювати власний психоемоційний стан та поліпшувати фізичний стан. Останнім часом набуває особливого значення застосування новітніх методів тілесно-орієнтованого підходу, завдяки якому можна допомогти відновити чуттєвість особистості [1].

Що стосується власне *фізичного компоненту суб'єктивного благополуччя*, то тут доцільним є виявлення турботи про тіло та його потреби, підтримання оптимального фізичного тону тощо.

Щодо *соціального аспекту суб'єктивного благополуччя*, то в умовах невизначеності важливим є спілкування в підтримуючому колі рідних, друзів та однодумців, створення груп підтримки, мінімізація впливу «токсичних» стосунків, а також участь у соціально-психологічних тренінгах, що сприяють розвитку адаптаційних та комунікативних навичок.

Висновки. Зазначені засоби та ресурси сприяють підтримці різних аспектів суб'єктивного благополуччя особистості в умовах невизначеності.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають в аналізі специфічних методів підтримки суб'єктивного благополуччя представників соціальних груп, що виступають групами ризику.

Список використаних джерел

1. Володарська Н. Д. Технології відновлення психологічного благополуччя у вимушених переселенців. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2019. Т. 1. С. 79-84.
2. Мащак С. О., Кучвара Х. Б. Особливості суб'єктивного благополуччя українців в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. №. 6. С. 5-9. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.1>
3. Османова А. М., Верещагіна Н. В. Роль арт-терапії у відновленні психологічного благополуччя вимушенопереміщених осіб. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. 2024. Т. 35. №. 6. С. 168-176.
4. Попелюшко Р., Вовнянко Ю. Дослідження психологічного благополуччя української молоді в умовах невизначеності. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2024. С. 35-44. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25\(70\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2024.25(70).04)
5. Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*. 2013. No11. 150. DOI: <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ткачишина Оксана Романівна

ORCID ID: 0000-0001-8520-1730

Актуальність. Швидкий розвиток технологій у сучасному світі призвів до широкого впровадження віртуальної реальності (VR) у різних галузях людської діяльності, таких як: освіта, медицина, сфера розваг, туризм, архітектура та дизайн, бізнес, військова сфера тощо. З часом буде важко назвати сферу діяльності людини де б не використовувалися технології VR. Оскільки самі технології розвиваються дуже швидко, то існує ризик того, що через деякий час люди можуть бути навіть не спроможні відрізнити, чи вони в справжній, чи у віртуальній реальності. І це насторожує, адже межа між справжньою реальністю та віртуальною є досить умовною, оскільки людський мозок схильний сприймати уявне за дійсне в певних умовах. Як і будь-яке соціально-психологічне явище, віртуальна реальність може мати як позитивні, так і негативні наслідки щодо свого впливу на особистість. Серед негативних

можна назвати, наприклад, такі, як: відхід від реальності, занурення у світ гри та розваг, порушення міжособистісних стосунків та зниження ролі «живого» спілкування, дезадаптованість, нехтування виконанням соціальних функцій, обов'язків, а то й власним здоров'ям, у випадку коли мова вже йде про залежність. Проте в даному контексті можна говорити також і про позитивний вплив віртуальної реальності на особистість, наприклад, можна згадати такий інноваційний метод, як віртуальна експозиційна терапія у лікуванні ПТСР, коли запрограмована у VR певна ситуація сприймається мозком людини як новий набутий досвід, при цьому це призводить до зменшення проявів ПТСР, зниження тривоги та страху, відновлення контролю над реакціями на травматичні спогади, покращення психоемоційного стану та соціальної адаптації. Отже, віртуальна реальність поступово проникає у всі сфери життя людини, тому вивчення даного феномену є важливим і актуальним в наш час.

Проблема віртуальної реальності у різних своїх проявах цікавила багатьох дослідників вже давно. Важливим поштовхом для актуалізації та вивчення проблеми віртуальної реальності стало виникнення мережі Інтернет, що поставило перед соціумом як нові виклики, так і відкрило нові можливості. Подальший розвиток комп'ютерних, інформаційних та цифрових технологій ще більше посилив інтерес дослідників до проблеми віртуальної реальності.

Серед дослідників, які цікавилися вивченням різних аспектів соціокультурного життя суспільства, соціально-психологічних явищ, віртуальної комунікації тощо, тобто всіх тих важливих аспектів, які є дотичними до проблеми віртуальної реальності і в працях яких можна простежити наявність такого феномену, як віртуальна реальність, варто згадати такі імена, як: Бодрієра Ж., Кастельса М., Лумана Н., Маклюєна М., Онга У., Семпсі Дж., Турена А., Хабермаса Ю., Еко У. та інших, а також таких більш сучасних дослідників, як Візель М., Андерсен Д., Корнфільд М., Кіслер С., Райс Р., наукові праці яких виділяються поглибленим вивченням і всебічним охопленням проблем віртуальної комунікації та вивченням різних аспектів віртуального середовища. Серед сучасних українських дослідників у

працях яких розглядається проблема віртуальної реальності варто згадати Волинець В., Каракоз О., Кузнецову М., Огороднійчук Ю., Хміль Н. та ін.

Метою статті є психологічний аналіз феномену віртуальної реальності, вплив VR на особистість та соціум в цілому.

Виклад основного матеріалу. Сучасна людина все частіше зіштовхується з тим, що частиною її життя стає віртуальна реальність. Без новітніх інформаційних технологій вона не уявляє своє буття. Виникнення терміну «віртуальна реальність» (virtual reality) пов'язують з відомим діячем кібер-культури, засновником лабораторії візуального програмування Джароном Ланьє (Lanier, 2023). Віртуальність тлумачиться як штучність, псевдореальність, як те, що може або повинно з'явитися за певних умов. Поява віртуальної комунікації дала можливість говорити про формування особливого комунікативного простору, якому притаманні деякі специфічні і недоступні в актуальній реальності умови спілкування, яке забезпечує занурення в іншу реальність й існує у вигляді тексту і мультимедіа.

Термін «віртуальна реальність» в основному трактується як «майже реальність». Зазвичай це стосується певного типу симуляції реальності. Віртуальна реальність постає як форма предметно-соціальної симуляції, що відтворює умови, які близькі до об'єктивної реальності й дозволяє переживати такі відчуття, які не доступні в реальному житті в певний момент дійсності, а то й взагалі. Для людини в реальному часі створюється ілюзія безпосередньої присутності в штучному (уявному) світі. Тому віртуальна реальність розглядається як певний віртуальний простір, в якому за допомогою комп'ютерів, різних технічних засобів створена відповідна ілюзія реального світу. Сукупність віртуальних об'єктів відносно реальності, яка їх породжує, й утворює віртуальну реальність. Віртуальна реальність побудована навколо потоків інформації, технологій, організаційної взаємодії, символів (Волинець В., 2016, Соляник С., 2021). Варто підкреслити, що у віртуальній реальності кордони світу ніби розсуваються, перестають бути перешкодою, адже все можна «переграти», почати заново. Тобто у віртуальному просторі

порушуються фізичні закони незворотності часу, стійкі стереотипи і культурні звички. VR формує новий тип людини, якій дуже складно переходити від рівня віртуальної реальності до рівня повсякденної реальності.

Сучасний погляд на поняття віртуальної реальності дає можливість визначати її, як створене технічними засобами тривимірне середовище, з яким може взаємодіяти людина та яке передається їй через зорові, слухові, тактильні чи інші відчуття. Завданням засобів VR-занурення є симуляція роботи мозку людини на сприйняття видимого як реального за допомогою спеціальних технологій. VR-системами називають пристрої, які більш повно, порівнюючи зі звичайними комп'ютерними системами, імітують взаємодію із віртуальним середовищем шляхом впливу на усі органи чуття людини. Таких систем у повному розумінні цього терміну поки що не існує, але при створенні віртуальної реальності розробники намагаються домогтися, щоб вона була: правдоподібною – підтримувала у користувача відчуття реальності того, що відбувається; інтерактивною – забезпечувала взаємодію із середовищем; доступною для вивчення – надавала можливість досліджувати великий, деталізований світ; створювала ефект присутності – залучала в процес і мозок, і тіло користувача, максимально впливаючи на органи чуття [1].

Як справедливо зазначають деякі дослідники, віртуальна реальність демонструє можливості створення відчуття дійсного життя, його заміни подібним або новим кращим, приємнішим у багатьох аспектах світом, віртуальний світ розглядається як приваблива альтернатива, якою може скористатися кожен індивід. У просторі віртуальної реальності будь-яка людина може набути бажані зовнішність, вік, стать, національність, професію, нові психологічні риси і т. п. Це фактично є симуляцією реальної людини образом людини віртуальної. У віртуальному світі людина може бути тим, ким вона прагне стати в реальному житті [2]. Саме з зазначеними вище особливостями дослідники раніше пов'язували негативний вплив віртуальної реальності на свідомість особистості, її світосприйняття, міжособистісну взаємодію тощо. Але з часом, тобто з подальшим розвитком комп'ютерних,

цифрових технологій відбувається переорієнтація уваги від негативу до потенційних можливостей віртуальної реальності в різних сферах буття людини. Тобто підкреслюється позитивний вплив віртуальної реальності у певній сфері людської діяльності. Наприклад, в освіті, для підвищення мотивації до навчання, моделювання процесів та явищ, набуття певних навичок тощо. В наш час VR вже виступає в ролі сучасної освітньої технології (Кремень В., Биков В., 2014). Технології VR здатні забезпечити більш інтерактивний і реалістичний досвід навчання, що сприяє опануванню професійних компетентностей. Продуктивним та ефективним є використання технологій VR у військовій сфері. Так, навчання на VR-тренажерах дає можливість військовослужбовцям отримати досвід максимально наближений до реальності, сформувані необхідні вміння та навички, опанувати відповідні прийоми тощо. Корисними є VR технології і у сфері медицини та реабілітації, наприклад, для лікування ПТСР, подолання психологічних проблем, фобій тощо.

Варто зазначити, що позитивним поштовхом на шляху розвитку технологій VR стала пандемія COVID-19, коли необхідність дистанціювання перевела усі можливі соціальні контакти, активності та діяльність у віртуальний простір. Це певним чином, дало можливість людству пристосуватися до нових викликів часу і певним чином адаптуватися до зміненої соціально-психологічної реальності, але маємо враховувати, що розвиток технологій є незворотним. Таким чином, у сучасному соціумі відносини стають максимально віртуальними, що зумовлено розвитком інформаційних, цифрових та комп'ютерних технологій. Крім того, нові моделі соціальних відносин орієнтовані на усамітнення, спостерігається підміна природних відносин на штучні.

В наш час глобальний інформаційний простір забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг. Отже, принципово нове життя – віртуальне, стає все більш конкурентним. З

віртуального простору можна взагалі не виходити. В ньому людина може навчатися, здійснювати пошук роботи, може працювати, здійснювати покупки і ще багато чого. Серед позитивних аспектів зазначених особливостей варто згадати такі, як вільний розвиток індивіда, розширена участь у суспільному житті, поява нових можливостей для самореалізації, підвищення компетентності тощо. До негативних тенденцій можна віднести наступні: ізоляція індивіда, лавина інформації, «автоматизація» людини, дегуманізація життя, зниження культурного рівня, поява фейків, зниження свобод особистості, посилення контролю з боку соціуму, зростання взаємозалежності, посилення маніпуляції людьми та ін. [3].

Висновки. Соціально-психологічна реальність в умовах сучасного існування людського суспільства є досить мінливою, при цьому з роками спостерігається тенденція до зростання швидкості цих змін, зазнають трансформацій спосіб життя людини, її особистісне буття та існування суспільства в цілому. Перед особистістю в сучасному соціумі постають як нові можливості, так і нові виклики та загрози.

Сучасний розвиток технологій відкриває широкі можливості їх застосування у різних сферах людської діяльності. Технології VR як відкривають нові можливості для людства, так і створюють певні виклики перед соціумом. Зокрема широке використання можливостей новітніх технологій та віртуального простору породжує й нові джерела соціальної напруженості. Так, нерівний доступ до новітніх технологій та відсутність навичок їх використання у певних категорій населення (наприклад, людей літнього віку), призводить до нових проявів незадоволеності життям, збільшення цифрового «розриву», фрагментації різновікових груп, обмеженої здатності людей щодо їхньої адаптації до мінливого соціотехнологічного середовища.

Перспективи подальших наукових досліджень розглянутої проблеми вбачаємо у вивченні психологічного впливу віртуальної реальності на особистість, її свідомість та буття в цілому.

Список використаних джерел

1. Волинець, В. О. Віртуальна, доповнена і змішана реальність: сутність понять та специфіка відповідних комп'ютерних систем. *Питання культурології*, 2021. № 37. С. 231-243.
2. Огороднійчук Ю. Віртуальна реальність як феномен та її вплив на буття людини. *Humanities Studies*, 2024. Випуск 20 (97). С. 83-92.
3. Ткачишина О. Р. Особистість у сучасному соціумі: психологічний аспект. *Науковий журнал «Габітус»*. Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 24. Т. 2. С. 107-111.

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Федорчук Олена Іванівна

ORCID ID 0000-0001-8942-7008

Сьогодні питання готовності сім'ї до формування психологічної стійкості дитини дошкільного віку в умовах війни є надзвичайно актуальним як з наукової, так і зі стратегічної точки зору. Ставши частиною національного психосоціального захисту, довготривалої безпеки та стійкості держави значення цього питання вийшло далеко за межі сімейного виховання.

Актуальність. Дослідження базується на положеннях сучасної психології розвитку дитини в умовах соціальних викликів, зокрема в контексті війни, та спирається на концепцію психологічної стійкості, як інтегративного утворення, що формується у взаємодії особистості з найближчим соціальним середовищем. Центральним у цьому процесі є інститут сім'ї. Теоретичну основу становлять дослідження проблеми розвитку особистості в різних умовах соціалізації (Л.О. Калмикової), дослідження із визначення поняття психологічної стійкості, його структури, чинників формування, різних теоретичних підходів до психічного розвитку дитини та значення психологічної стійкості для розвитку дитини (Чиханцової О.А., Куликова Л.В., Кравчук Н.П.), дослідження присвячені поняттю національної ідентичності і національної ідеї, проблемам виховання національної самосвідомості

(М.Й. Боришевського). Методологічно дослідження спирається на особистісно орієнтований, культурно-історичний, ціннісно-смысловий та ресурсний підходи, які дозволяють осмислити роль сім'ї як середовища безпеки, довіри, передбачуваності та ціннісного змісту, що є основою психологічної стійкості дитини.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та висвітлити роль сім'ї як базового соціального інституту у формуванні психологічної стійкості дитини дошкільного віку в умовах війни, з урахуванням особливостей сімейної взаємодії, емоційної комунікації, світоглядних орієнтирів батьків і значення стабільного родинного середовища для розвитку здатності дитини адаптуватися до кризових обставин. Визначальним для формування психологічної стійкості дитини є наявність внутрішніх резильєнтних якостей у дорослого, які не тільки створюють модель для наслідування, але й забезпечують підтримку та позитивне середовище, в якому дитина може розвивати свої власні ресурси для подолання труднощів, зберігати емоційну рівновагу та успішно адаптуватися до викликів сучасного світу. У своєму дослідженні ми не вимірюємо феномен психологічної стійкості як особистісну якість. Ми аналізуємо можливості та готовність сім'ї до формування та підтримки психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку в умовах війни через призму усвідомленого сприйняття психологічної стійкості як процесу, що формується через досвід.

Критичним для формування основи психологічної стійкості є старший дошкільний вік. Саме в цей період закладаються механізми емоційної саморегуляції, відчуття безпеки, базова довіра до світу та здатність долати різного плану стресові моменти. Діти старшого дошкільного віку є особливо вразливими до деструктивних змін у сімейному середовищі, що часто виникають через війну: відсутність одного з батьків (участь у бойових діях, евакуація); психологічна втома й тривожність дорослих; створення певного емоційного бар'єру між дорослим та дитиною з метою уникнення складних тем у розмові з дітьми для їхнього ж захисту; втрата звичних ритуалів

сімейного спілкування (чаювання, спільні дозвілля, різного характеру традиції тощо).

У старшому дошкільному віці дитина, як правило, ще не має внутрішніх ресурсів для самостійного подолання стресових ситуацій, психотравм. Головним джерелом психологічної стійкості для дитини і ключовим захисним фактором є сім'я, її готовність до забезпечення емоційної підтримки дитини, стабільності і безпечної взаємодії.

Наявний рівень готовності батьків підтримати дитину, або ж відсутність адекватної готовності, визначає подальший розвиток дитини, іноді на все життя. Хронічний стрес у сім'ї, неконструктивна комунікація, ігнорування емоційних потреб дитини стають причиною її тривожності, агресивності, замкненості, порушення прив'язаності дитини до близьких дорослих. Низький рівень готовності сімей до емоційної підтримки дитини збільшує ризик зростання психосоціальних проблем: підвищення рівня агресивності, девіантної поведінки, депресивних станів у підлітковому та молодому віці.

Психологічна стійкість дитини не є вродженою якістю, вона формується в процесі міжособистісної взаємодії, передусім у сім'ї. У кризових умовах війни, батьки вибудовують внутрішній світ дитини, здатність адаптуватися до будь-яких викликів. Роль сім'ї у формуванні психологічної стійкості дитини в цих умовах набуває вирішального значення. Саме у взаємодії з батьками дитина набуває перший досвід безпеки, емоційної підтримки, подолання стресу та методам адаптації до змін. Батьківська поведінка, стиль виховання, емоційна чуйність, а також здатність до конструктивного реагування на життєві виклики створюють базу для формування емоційної саморегуляції (здатність дитини впоратися зі страхом, гнівом, розчаруванням); соціальної компетентності (навички комунікації, довіри та взаємодії); віри у власні сили (формування впевненості через підтримку і визнання з боку дорослих); адаптивне мислення (уміння шукати рішення і бачити перспективу навіть у кризових ситуаціях). У ситуаціях невизначеності та загрози саме поведінка і психологічна стабільність батьків стають для дитини регулятором її власного

емоційного стану. Наші наукові дослідження підтверджують, що психологічна стійкість дитини значною мірою залежить не лише від зовнішніх обставин, а від того, яким є якісний емоційний клімат у сім'ї, і наскільки батьки здатні забезпечити підтримку, структурованість, позитивне підкріплення та прийняття.

Формування психологічної стійкості дитини у значній мірі залежить і від внутрішньої зрілості, світоглядної позиції та психологічної компетентності батьків. Щоб ефективно підтримувати розвиток психологічної стійкості у дитини старшого дошкільного віку, батьки самі мають володіти низкою ключових якостей та усвідомлювати значення своєї ролі в цьому процесі. Перш за все говоримо про світоглядні орієнтири батьків, їхнє ставлення до труднощів, стресових ситуацій, життєвих викликів, що визначає загальну систему виховання в сім'ї. В основі стійкості як внутрішнього ресурсу лежить не лише здатність протистояти стресу чи долати труднощі, а й усвідомлення того, заради чого долаються випробування. Дорослі з усвідомленими життєвими цінностями та відчуттям особистісного змісту життя, залученістю до значущих для особистості цілей демонструють більшу здатність до саморегуляції в умовах невизначеності, вищу мотивацію до збереження психічного здоров'я себе і дитини, стійку ідентичність і більшу стресостійкість у кризових ситуаціях. Все це сприяє здатності дорослих передавати моделі реагування на життєві виклики дитині, цілеспрямовано підтримуючи її розвиток через створення стабільного, безпечного та емоційно сприятливого середовища.

Психологічна стійкість особистості тісно пов'язана із сформованістю національної ідентичності, яка виступає важливим джерелом внутрішньої цілісності, смислотворення та соціальної включеності в життя суспільства. У процесі ідентифікації з нацією людина інтегрує в особистісну структуру спільні культурні цінності, історичну пам'ять, традиції та систему символів, що забезпечує їй відчуття приналежності, опори і значущості у світі.

Наукові дослідження свідчать, що усвідомлення власної національної ідентичності підвищує рівень адаптивності, згуртованості та внутрішньої стійкості у стресових ситуаціях, особливо під час криз, катастроф, воєн чи загроз зовнішнього впливу.

У старшому дошкільному віці дитина активно засвоює соціальні ролі, норми, моделі поведінки, і саме сім'я є первинним середовищем, де починає формуватися почуття національної приналежності, що, в свою чергу, впливає на формування внутрішньої стабільності, гордості, поваги до себе й інших, вибудовуючи основи психологічної стійкості. Усвідомлена національна ідентичність дорослих є важливою умовою формування психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку. Через мовлення, поведінку, ціннісні орієнтири та культурні практики дорослі передають дитині смислову й емоційну опору, що сприяє формуванню в неї здатності до адаптації, гордості за себе та свою країну, внутрішньої впевненості й сили перед викликами сьогодення. Сформоване усвідомлення національної ідентичності надає сенс подіям, сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів; формує стійку систему моральних орієнтирів; забезпечує відчуття єдності з іншими, підтримку і довіру; стимулює до подолання труднощів за ради вищих цілей. Психологічна стійкість є внутрішнім ресурсом особистості і формується у тісній взаємодії з соціокультурним середовищем, де національна ідентичність відіграє роль потужної основи стабільності та самозбереження. У кризових суспільних обставинах, зокрема в умовах війни, національна ідентичність посилює індивідуальну здатність до подолання дестабілізуючих впливів і слугує джерелом моральної витривалості та солідарності.

В реаліях воєнного сьогодення усвідомлена національна ідентичність дорослих відіграє ключову роль у формуванні психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку. Дорослі з високим рівнем усвідомленої національної ідентичності стають для дитини прикладом для наслідування, здатні передавати дітям чітку систему смислів і цінностей, які і формують у дитини почуття стабільності й підтримки. Вони наповнюють повсякденне

життя родини національно орієнтованими елементами, як то: мова спілкування, ритуали, традиції, символи, які стають безцінним ресурсом відчуття емоційної безпеки. Можливість доступно і зрозуміло для сприйняття пояснювати дитині події сучасності через національний контекст формує у дитини здатність осмислювати складні реалії через призму приналежності до більшого цілого, до свого народу. Особистість дорослого зі сформованою національною ідентичністю є для дитини прикладом для наслідування, що втілює образ стійкої, гідної особистості, яка усвідомлює свою належність до національної культури, живе в гармонії з її цінностями та виявляє цю належність у мисленні, поведінці, мові та стилі життя і здатна у кризовій ситуації до відповідального вибору. Для дитини такий дорослий є джерелом внутрішньої сили, потужним ресурсом ідентичності, самооцінки та психологічної стійкості.

В процесі комунікації через спілкування українською мовою, через знайомство дитини зі звичаями та ритуалами українського народу, збереження родинних традицій, через емоційне ставлення до символів, мистецтва, мови, природи рідного краю дитина не лише зберігає національну ідентичність, а й сприймає її як джерело особистісної сили, етичних орієнтирів, внутрішньої стабільності, що особливо важливо в умовах кризи та війни [1. С. 335].

Важливим психологічним чинником формування психологічної стійкості у дитини, особливо в старшому дошкільному віці, коли активно розвивається самосвідомість, автономія та моральна орієнтація, є наявність почуття особистісної свободи та усвідомлення права на відповідальний вибір у дорослого. Така поведінкова модель дорослого є психолого-виховним ресурсом, що через емоційний контакт, взаємодію та наслідування сприяє розвитку в дитини автономії, впевненості у собі, здатності до адаптації та саморегуляції в умовах змін або стресу та позитивно впливає на формування психологічної стійкості дитини.

У створеній в сім'ї атмосфері дитина повинна почуватись суб'єктом, здатним самотійно приймати рішення, відповідно до власних почуттів і

потреб. Таким чином формується розуміння права на помилку, здатність до рефлексії та розвитку. У дитини формується впевненість у власних силах, у спроможності, певною мірою, впливати на події, що є однією з ключових ознак психологічної стійкості. Дитина вчиться діяти за внутрішнім баченням, в умовах зовнішнього тиску і нестабільності, вчиться приймати рішення відповідно до особистих цінностей, брати відповідальність за наслідки власних дій і головне – не піддаватися дезорганізації у стані кризи. Завданням дорослого є навчити дитину у будь-якій складній ситуації не просто вижити, а вижити не втративши цілісності власного «Я», власної гідності, сенсів і свободи.

Значною мірою здатність сім'ї до формування та підтримки психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку стає можливим завдяки структурованому способу життя та системній турботі про власне фізичне, психічне й емоційне благополуччя дорослих зокрема і в родині загалом. Такими факторами, що сприяють зниженню впливу стресових чинників і підвищенню здатності до адаптації є дотримання розпорядку дня, самодисципліна, передбачуваність повсякденних справ. Дисциплінований ритм життя, як дорослого, так і дитини, забезпечує відчуття стабільності, безпеки та впливає на внутрішню організованість, здатність до саморегуляції, зокрема в емоціях і поведінці. Запланована діяльність, що входить у передбачуваний режим дня сім'ї, має охоплювати питання спрямовані на підтримання життєздатності, запобігання емоційному вигоранню та відновлення ресурсного стану кожного з її членів. Це перш за все моменти, що сприятимуть формуванню та підтримці психологічній стійкості: фізична активність і здорове харчування, дотримання режиму сну й відпочинку, підтримка соціальних зв'язків, заходи направлені на розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Регулярність повсякденних дій та практика турботи про себе створюють психологічно сприятливе середовище для стабілізації емоційного стану, розвитку гнучкості у ставленні до змін та збереження суб'єктивного

благополуччя дитини навіть у стресогенних обставинах. Дитина вчиться прогнозувати, планувати, дотримуватись послідовності дій, що є основою когнітивної та емоційної стійкості. Самодисципліна дорослих, які демонструють сталість у звичках, виконанні обов'язків, поведінковій організації, моделює для дитини адаптивні шаблони поведінки, які з часом стають її внутрішніми механізмами регуляції.

Роль проаналізованих факторів, що визначають здатність сім'ї впливати на психологічну стійкість дитини практично зводиться до мінімуму без уміння дорослих вибудовувати емоційно безпечну, відкриту та підтримувальну комунікацію в родині, що і є ключовим фактором формування та підтримки психологічної стійкості дитини. Емоційна комунікація це не лише обмін інформацією, це, насамперед, спосіб встановлення довіри, взаєморозуміння, емоційного контакту й підтримки. Для дорослого уміння емоційної екологічної комунікації є проявом психоемоційної зрілості, що дозволяє йому в умовах війни бути стабілізуючим емоційним центром для дитини [2, С.122].

Дитина вчиться бути емоційно стійкою через досвід емоційної присутності дорослого, який: приймає емоції дитини без осуду; називає й допомагає осмислювати емоційні стани; чуйно, без агресії реагує на емоційні прояви дитини; створює атмосферу відкритої комунікації, де можна говорити про страх, тривогу, радість, втрату; через відкриту комунікацію показує власний приклад контролю емоцій. Атмосфера емоційної відкритої комунікації в родині допомагає дитині усвідомлювати й регулювати власні емоції; відчувати безпеку й прийняття навіть у кризових ситуаціях; розвивати емпатію, довіру до світу й до себе; мати підтримуючі стосунки, які стають джерелом внутрішньої сили і основою психологічної стійкості.

Сьогодні комунікація в сім'ї набуває нових сенсів: щоденне спілкування стає важливим інструментом формування психологічної стійкості і беззаперечною умовою особистісного зростання та адаптації в умовах стресу [3, С. 214]. Комунікація в сім'ї є базовим механізмом соціалізації, через який дитина засвоює не лише особистісні, а й соціокультурні моделі поведінки,

способи реагування на стрес, механізми подолання труднощів. Діти, які виросли в атмосфері чесного діалогу, будуть здатні не пригнічувати, а конструктивно виражати емоції та розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом. Характер сімейної комунікації є визначальним чинником у формуванні психологічної стійкості не лише окремої дитини, а й майбутнього суспільства. Атмосфера відкритої комунікації в період війни виконує системоутворюючу функцію, як для особистості, так і для суспільства загалом. Вона забезпечує умови для збереження психічного здоров'я, соціальної довіри, формування критичного мислення й емоційної зрілості, що є ключовими чинниками відновлення країни після травматичних подій. Відкрита комунікація знижує рівень напруги, недовіри, агресії, як на рівні батьківсько-дитячої комунікації, так і на рівні суспільства, сприяючи відновленню стосунків, побудованих на довірі, підтримці та взаємоповазі. Атмосфера відкритої комунікації в умовах війни є фундаментом психологічної, соціальної та культурної стійкості майбутнього українського суспільства. Вона сприяє формуванню зрілих особистостей, готових до співпраці, відповідального вибору та побудови культури довіри, діалогу й взаємопідтримки.

Висновки. Готовність сім'ї до формування психологічної стійкості дитини дошкільного віку в умовах війни є визначальним чинником збереження та розвитку психічного здоров'я нації. Актуальність цього питання зумовлена високим рівнем психосоціальних ризиків, притаманних війні, та критичною роллю сімейного середовища, як єдиного безпосереднього ресурсу підтримки дитини старшого дошкільного віку, що потребує системного міждисциплінарного дослідження та стратегічного впровадження відповідної підтримки на рівні державної політики.

Аналіз факторів готовності сім'ї до формування психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку став концептуальною основою анкети для проведення опитування батьків дошкільників з метою діагностики їхніх

світоглядних позицій, розуміння значення психологічної стійкості, усвідомлення ролі сім'ї у формуванні психологічної стійкості дитини.

Опитування допомогло визначити рівень батьківської компетентності та інформованості в питаннях психологічної стійкості, а також роль, яку батьки відіграють у процесі формування та підтримки психологічної стійкості дитини, побачити основні виховні методи та стратегії, які використовують батьки для підтримки емоційної стійкості своїх дітей, зафіксувати реакції дорослих на стресові ситуації у дітей та рівень залученості до формування їхньої психологічної стійкості. Дані, отримані за результатами опитування, стануть основою для визначення напрямків додаткової роботи з батьками, розробки ефективних методів підтримки дітей у стресових ситуаціях, розвитку емоційної компетентності та комунікативних навичок.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Академвидав, 2010. 416 с.
2. Федорчук О. Сім'я як чинник майбутньої успішної адаптації дитини до умов шкільного життя. *Дошкільник: крок у шкільне життя* : навч.-метод. посібник / за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 149 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/735988/>
3. Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: колективна монографія / за науковою редакцією професора Л.О. Калмикової, професора Г.О. Хомич. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 472 с. <https://ehsupir.uhsp.edu.ua/server/api/core/bitstreams/54acd05d-9399-4ad4-8c96-7f73e7d5b5da/content>

КУЛЬТУРОДОЦІЛЬНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Федько Світлана Леонідівна

ORCID ID: 0000-0003-3473-7417

Актуальність дослідження. Сучасна ситуація в Україні, що характеризується політичною нестабільністю, соціальними викликами,

наслідками збройного конфлікту потребує переосмислення ролі психологічної допомоги як інструменту підтримки особистості. Зростання потреби у наданні якісної психологічної допомоги нашим співвітчизникам породжує необхідність створення культурно-орієнтованої моделі психологічної допомоги, яка б відображала ціннісні, історичні, філософсько-релігійні особливості українського суспільства. Саме культуродоцільний підхід, на нашу думку, дозволяє не тільки підвищити ефективність консультування, а й сприяти відновленню ідентичності та зміцненню психологічної стійкості особистості.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні основних положень культуродоцільного підходу психологічної допомоги, який спирається на етнопсихологічні та історико-культурні засади.

Аналіз останніх публікацій. Протягом кількох десятиліть у науковій літературі спостерігається інтерес до культурно-орієнтованого підходу. Цей тренд є частиною більш загальної тенденції індигенізації психологічної допомоги – процесу адаптації психологічних підходів, методів і практик відповідно до культурних, соціальних та історичних особливостей певної етнічної групи.

Перші кроки в реалізації індигенізаційного підходу в українській психології здійснили О. Ф. Бондаренко та І. В. Данилюк. Дослідження ментальності українського етносу, що відкривають широкі перспективи українським психологам, репрезентовані в роботах М.Й. Боришевського, О.Т. Губка, В.Б. Євтуха, О.М. Лозової, Н.А. Маєвської, А.Ф. Фурмана, М.-Л. А. Чепи, В.М. Яніва.

Результати та обговорення. Останніми роками в Україні спостерігається значна активізація галузі надання психологічної допомоги, що є відповіддю на актуальні виклики сучасності, зокрема наслідки війни та соціальної нестабільності. Однак, незважаючи на розширення спектру доступних психологічних послуг, важливо відзначити, що не завжди ці методи враховують культурну та соціальну специфіку населення. Більшість існуючих

підходів зазвичай позиціонуються як універсальні і подекуди не відповідають унікальним потребам етнічних, соціальних та вікових груп. Разом з тим, застосування методів і технік, які не адаптовані до культурних особливостей, може обмежувати їх ефективність та знижувати рівень довіри з боку клієнтів. Важливо, щоб психологи у своїй практиці враховували специфіку української культури, традицій, цінностей та історичного контексту, що дозволить створити більш продуктивну та чутливу до потреб клієнтів психологічну допомогу.

Дана ідея відображена в роботах вчених-психологів найрізноманітнішими способами. Так, О.Ф. Бондаренко називає такий підхід «культуродоцільним», П. Педерсен – «культурно-центрованим», Д. Сінха – «вкоріненим у культуру», А. Паранджпе – «соціально-релевантним», П. Хейс – «культурно-сензитивним», У. Кім, К. Янг і К. Хванг – «культурно-прийнятним» [3, с. 269].

Як бачимо, ідея розвитку культурно-специфічних напрямів психології отримала широке визнання у всьому світі. Відтак, ключовим чинником, який опосередковує вибір консультативного методу, повинно бути не що інше, як культурна та ментальна належність клієнта – саме ця ідея є центральною у русі індигенізації психології в цілому, і системи надання психологічної допомоги, зокрема.

Щодо вітчизняної психологічної практики, на сьогодні питання індигенізації розробляється дуже вузьким колом вчених (О.Ф. Бондаренко, І.В. Данилюк). До прикладу, І. В. Данилюк вказує на наявність численних невідповідностей, зокрема: «...спроб зрозуміти феномен особистого досягнення в японській або індійській культурі, послуговуючись американською теорією мотивації досягнень. В історичному плані подібною невідповідністю було використання теорії Фрейда для розуміння конфлікту батьків і дітей в Меланезії або тестів розумового розвитку для оцінки когнітивних здібностей у незахідних культурах» [2, с. 120]. О. Ф. Бондаренко, аналізуючи специфіку процесу надання психологічної допомоги нашим

співвітчизникам, зазначає, що акцент в лікуванні людських страждань доцільно робити на наріжних імпульсах православної культури: відмови від жертвопринесення, потреби в благословенні, відсутності кастраційного комплексу, едипового комплексу та ін. Результатом такої професійної рефлексії було створення визнаного нині підходу – Етичний персоналізм – як вітчизняної традиції в психотерапії [1].

Відтак, перед українськими психологами постало завдання створити систему наукового психологічного знання і, відповідно, підходів до надання психологічної допомоги, що зосереджуються у власних, безперечно багатих соціокультурних реаліях – цінностях, віруваннях, світоглядних орієнтирах, які, у свою чергу, спираються на філософську та релігійну традицію етносу, а не нав'язану ззовні ідеологію. Першим кроком на цьому шляху є усвідомлення фахівцями власної культурної ідентичності і розуміння того, що реальний предмет психології, а відповідно, і консультативної роботи, скоріше міститься у повсякденній діяльності людей, ніж у штучних, нав'язаних ззовні смислах.

Таким чином, як теоретична, так і практична значущість диктує логіку пошуку культуродоцільного підходу, соціокультурний базис якого є комплементарним соціокультурному середовищу та ментальності українського етносу. До основних принципів такого підходу ми відносимо: 1) *культурну релевантність* (відповідність методів і практик українському культурному контексту, уникнення калькування іншокультурних підходів); 2) *інтеграція культурних символів* (використання образів, метафор та символів української культури, що коріняться в духовних традиціях та сприяють глибшому осмисленню внутрішнього досвіду клієнта, підтримуючи його на шляху до саморозуміння); 3) *врахування духовного та релігійного контексту* (інтеграція християнських уявлень про страждання, покаяння, милосердя та ін., які можуть слугувати підтримкою саморозуміння та внутрішніх трансформацій індивіда); 4) *врахування клінічної складової* (розмежування безпосередньо психологічної проблематики та симптоматично схожих клінічних станів).

Таким чином, видається незаперечним факт неприпустимості спрощеного, схематичного ставлення до практики психологічної допомоги, оскільки незнання індигенних особливостей несе в собі реальну загрозу, здатну звести нанівець процес психологічної допомоги.

Висновки. Становлення української моделі культуродоцільного психологічного консультування вимагає системного підходу, в якому поєднуються наукова обґрунтованість, практична застосовність і глибока повага до національної ідентичності. Розвиток такої моделі буде сприяти не тільки психологічному оздоровленню населення, але й консолідації українського соціуму в умовах викликів сучасності.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. Ф. Етичний персоналізм як вітчизняна традиція в психотерапії. Педагогічна і психологічна науки в Україні: збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Том 3. *Психологія, вікова фізіологія, дефектологія*. Київ: Педагогічна думка, 2007. С. 136-146.
 2. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: історико-теоретичний вимір: монографія. Київ: «САММІТКНИГА», 2010. 432 с.
- Федько С. Л. Культуродоцільний підхід у психологічному консультуванні: генезис феномену. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Вип. 5(14), С. 268-280.

ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ТРАВМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ ПІД ЧАС РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Фроленкова Олена Миколаївна

ORCID ID 0009-0001-6007-1359

Актуальність теми. Одним із найбільших викликів, який постає перед суспільством в період російсько-української війни, є переживання військовослужбовцями травмівних подій і набуття ними психічних травм.

Попри зростання уваги до проблеми психічної травматизації, залишаються недостатньо дослідженими особливості подолання психотравми

військовослужбовцями в умовах, коли війна триває. В умовах війни подолання травми для військовослужбовця ускладнюється загальним виснаженням, високою інтенсивністю загроз, а також соціальною напругою та невизначеністю щодо майбутнього. Досліджувати цю тему є важливим для розуміння основних орієнтирів у розробці реабілітаційних програм, які відповідають сучасним потребам військовослужбовців.

Мета статті – наукове вивчення особливостей подолання травми військовослужбовцями під час російсько-української війни. Розкриття сутності поняття «психічна травма» та визначення умов, за яких подолання травми військовослужбовцями від час війни стає можливим.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи тему особливостей подолання травми військовослужбовцями під час російсько-української війни, потрібно звернутись до визначення поняття психотравми.

Поняття “психічна травма” було введене німецьким неврологом А. Ейленбургом [1].

У п'ятому виданні DSM-5 психотравма визначається як експозиція до смерті або загрози життю, серйозного ушкодження, або сексуального насильства в один (чи більше) з таких способів:

1. безпосереднє переживання травмівної події чи подій;
2. перебування свідком подій, які трапилися з іншими;
3. знання того, що травмівна подія трапилась із членом сім'ї чи близьким другом – у випадках смерті чи загрози життю члену сім'ї чи другові, якщо ця подія була насильницькою або непередбаченою;
4. переживання багаторазової або надмірної експозиції до нестерпних деталей травмівної події чи подій [2].

Відповідно можна зробити висновок про високі ризики психічної травматизації військовослужбовців, адже вони можуть переживати досвіди участі у бойових діях під обстрілами, авіаударами та танковими атаками, потрапляння в оточення, евакуації тіл загиблих побратимів, перебування в підвалах і бліндажах під тривалим вогнем без можливості виходу.

Військовослужбовці можуть також ставати свідками поранення або загибелі інших людей. Окремо варто зазначити про потенційно травмівні досвіди, які переживають військовослужбовці, що потрапили в полон.

Дослідники також розглядають психотравму як стан, що характеризується переживанням невідповідності між загрозливими факторами ситуації та індивідуальними можливостями особистості щодо їх подолання. Цей стан супроводжується інтенсивним страхом, гострими відчуттями втрати контролю й безпорадності, а також змінами у способах регуляції афектів та когнітивними змінами.

Варто зауважити, що на переживання ситуацій впливають особистісні характеристики людини, що залежать від історії попереднього життя. А саме:

- здатність адаптуватися до ситуації, що визначається підготовкою (професійною);
- наявність попереднього досвіду перебування в складних ситуаціях і досвіду позитивного розв'язання проблем пов'язаних із цим перебуванням;
- стресостійкість та психологічна пружність (psychological resilience) [2].

І при цьому слід враховувати, що на здатність людини бути стійкою до стресових факторів можуть впливати особливості соціальної ситуації. Так на психічне здоров'я людини згубно впливають такі особливості соціальної ситуації: розрив стосунків чи проблеми в родині; недостатня підготовка (нестача необхідних знань, умінь та навичок); відсутність або негативна інформація щодо майбутнього; конфліктні стосунки в колективі; побутова невлаштованість (обмаль питної води, погане харчування тощо); погана організація вільного часу і відпочинку; відсутність допомоги та психологічної підтримки [3]. Ці фактори в тій чи іншій мірі можуть бути присутніми в умовах війни та впливати на психічний стан військовослужбовців, створюючи додаткове психічне навантаження.

Висновки. Тож можна зробити висновки, що для подолання психічних травм та психологічного відновлення під час війни військовослужбовцям

потрібні відповідні умови. Такі умови можуть бути створені в центрах медичної та психічної реабілітації.

Ми вважаємо, що медична та психічна реабілітація мають відбуватись в спокійних стаціонарних умовах спеціалізованого закладу та включати:

- обов'язкову психодіагностику для виявлення симптомів психотравматизації;
- медикаментозну підтримку у випадках розвитку психічних розладів та порушень сну;
- індивідуальну та групову психотерапію із використанням методів, ефективність яких доведена при роботі з наслідками психічних травм: EMDR (десенсибілізація та репроцесинг за допомогою рухів очей), когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та ін.;
- роботу з тілесними симптомами через тілесно-орієнтовані психотерапевтичні техніки та артерапію для рефлексії досвіду;
- залучення членів родини до процесу відновлення і навчання близьких ефективній комунікації з військовослужбовцем;
- формування у військовослужбовців навичок саморегуляції та відновлення за допомогою дихальних технік та релаксаційних вправ;
- легкий доступ до соціальних працівників та юристів.

Варто зазначити, що програми реабілітації мають поєднувати медичну, психологічну та соціальну допомогу, і при цьому враховувати індивідуальні особливості травматичного досвіду кожного військовослужбовця.

Ефективні програми реабілітації можуть сприяти подоланню психічних травм військовослужбовців під час російсько-української війни, що є вкрай важливим для підтримки їх фізичного та психічного здоров'я.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в дослідженні когнітивного опрацювання травматичних досвідів військовослужбовців під час російсько-української війни.

Список використаних джерел

1. Колесніченко О. С. Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців: монографія. Харків: ФОП Бровін О.В., 2018. 488 с.
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навчальний посібник / загальна редакція: Н. Пророк. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навчальний посібник / загальна редакція: Л. Царенко. Київ, 2018. Том 2. 240 с.

К-РОР ФЕНДОМИ ЯК ПРОСТІР СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Хорошун Катерина Юріївна

ORCID ID 0009-0003-2349-2116

Актуальність. Сучасна молодь стикається з безпрецедентними викликами та травматичними подіями. І питання збереження та/або відновлення психологічної стійкості набуває особливої актуальності. В умовах постійного стресу та невизначеності молоді люди шукають способи збереження емоційної рівноваги та шукають підтримку. В цьому контексті К-рор фендоми, як онлайн-спільноти з яскраво вираженою соціальною взаємодією, можуть відігравати важливу роль.

Це дослідження має на меті теоретично проаналізувати потенціал К-рор фендомів як простору соціальної підтримки для української молоді, виявити ключові механізми цієї підтримки та окреслити виклики та перспективи їхнього використання в сучасних умовах.

Соціальні зв'язки та підтримка від інших людей є важливою складовою для формування психологічного благополуччя, а отже і покращення якості життя. Фендоми відіграють значну роль у сприянні мережам соціальної підтримки молоді, насамперед через онлайн-спільноти, які сприяють формуванню відчуття приналежності, просоціальній поведінці та культурному обміну. Фендоми створюють середовище, де люди можуть спілкуватися через спільні інтереси, що призводить до посилення емоційної підтримки.

Фендоми К-рор – це спільноти шанувальників корейської попкультури. Вони характеризуються високим рівнем активності, організованості та емоційною прив'язаністю та глобальним масштабом.

Ми можемо виділити такі види соціальної підтримки, яка проявляється в фендомах К-рор:

- Емоційна підтримка, що проявляється через вираження співчуття та солідарності, надання емоційної опори, створення атмосфери безпеки й прийняття.
- Інформаційна підтримка, що надається через обмін інформацією про улюблених виконавців, їхню творчість та діяльність, обговорення дорам, поширення новин, перекладів, аналіз музичних відео та іншого контенту, що пов'язаний з К-рор, а також через поради та рекомендації щодо психологічного стану.
- Практична підтримка, що може включати в себе організацію флешмобів, збір коштів, участь в голосуваннях та інші форми колективної діяльності. До неї ми можемо віднести соціальні дії учасників фендомів, які демонструють активну позицію шанувальників.

Роль соціальних мереж у формуванні та функціонуванні фендомів є значною, вони спрощують доступ до взаємодії та поширення інформації. Фендоми К-рор використовують платформи соціальних медіа для створення онлайн-спільнот, в яких шанувальники діляться досвідом, обговорюють події та поширюють інформацію, і таким чином посилюють своє почуття приналежності [1]. Зручні функції цих платформ заохочують участь, дозволяючи шанувальникам активно взаємодіяти та встановлювати зв'язки з іншими людьми, які поділяють їх інтереси не обмежуючись географічними кордонами. Фендоми надають можливість молоді знайти однодумців, які поділяють їхні цінності та світобачення.

Отже, підтримуючий характер онлайн-спільнот покращує взаємодію, дозволяючи шанувальникам спілкуватися, обмінюватися досвідом та

отримувати емоційну підтримку, незважаючи на занепокоєння щодо конфіденційності та безпеки [1].

Іншою стороною підтримки є парасоціальні стосунки, а саме односторонні емоційні зв'язки, які шанувальники формують з медійними персонами, наприклад з К-рор айдолами та/або акторами. Ці стосунки можуть слугувати джерелом емоційної підтримки та натхнення, особливо в умовах стресу та невизначеності. Для деяких людей такі стосунки можуть заповнити порожнечу в соціальному житті, даючи відчуття зв'язку та приналежності. Особливо актуально для тих, хто відчуває самотність або соціальну ізоляцію.

Учасники фендомів К-рор часто займаються просоціальною поведінкою, що включає в себе широкий спектр дій, від простих актів доброти до складних форм альтруїзму. Така поведінка сприяє формуванню відчуття приналежності та спільності, заохочуючи до спільної діяльності та пропагуючи спільні цінності та норми, які покращують міжособистісні зв'язки та підтримку серед шанувальників.

Отже, часть у фендомах допомагає молоді впоратися зі стресом, тривогою та іншими психологічними проблемами. Відчуття приналежності до спільноти, емоційна підтримка та позитивні емоції, пов'язані з К-рор, сприяють підвищенню психологічної стійкості. Таким чином фендоми стають простором де молодь може знайти натхнення та мотивацію.

Фендоми К-рор як простір соціальної підтримки молоді забезпечують спілкування та взаємодію між шанувальниками, сприяючи формуванню почуття зв'язку з кумирами та однолітками, а також забезпечуючи системою емоційної підтримки [2]. Ця глобальна взаємодія не тільки покращує культурне розуміння, але й зміцнює емоційні зв'язки між шанувальниками, створюючи підтримуючу мережу, яка виходить за межі географії лише одної країни.

Хоча фендоми К-рор надають значну соціальну підтримку, важливо визнати, що не всі взаємодії є позитивними. Деякі шанувальники можуть відчувати негативні аспекти, такі як домагання в Інтернеті, глузування через

своє захоплення або соціальну ізоляцію, що може применшити підтримуючий характер цих спільнот.

Аналізуючи потенційні ризики та негативні аспекти ми можемо виділити:

- Потенційні дезадаптивні наслідки гіперфіксації на фендомах, що можуть призвести до соціальної ізоляції та залежності від онлайн-спільнот [2].
- Ризик формування нереалістичних очікувань, надмірна ідеалізація кумирів, що може впливати негативно на самооцінку шанувальників та призвести до розчарування.
- Онлайн-конфлікти та негативні коментарі можуть негативно впливати на емоційний стан учасників фендому.

К-рор фендоми, як соціальні утворення, мають значний потенціал для підтримки української молоді. Важливо використовувати цей потенціал конструктивно, мінімізуючи ризики та максимізуючи позитивний вплив.

Перспективами фендомів може стати їх використання як платформи для організації психологічної підтримки та надання консультацій психологів, а також для поширення інформації про психологічну допомогу.

На основі проведеного аналізу можна зробити **висновок**, що К-рор фендоми в умовах сучасного українського суспільства виступають не просто як спільноти шанувальників, а як складні соціальні утворення, що відіграють значну роль у психологічній підтримці української молоді. Їхня функціональність виходить далеко за межі розважального контенту, трансформуючись у важливий ресурс для подолання травматичних та стресових подій в житті, а також для збереження психологічної стійкості. Подальші наукові дослідження К-рор фендому можуть бути спрямовані на вивчення можливості використання К-рор фендомів як терапевтичного інструменту для молоді, що має психологічні проблеми.

Список використаних джерел

1. Roslan M. A. A., Nasharuddin N. A., Azmi Murad M. A. Navigating the Digital Realm: The Role of Facilitating Conditions in Social Media Use Among Korean Pop (K-pop) Fans. *Open International Journal of Informatics*. 2024. Vol. 12, no. 2. P. 13–23.

2. Хорошун К. Ю. Фендом як соціальна структура корейської попкультури: психологічний аналіз. *Habitus*. 2024. № 68. С. 274–278.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ВІЙНИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ЦИВІЛЬНИХ

Цюрик Юлія Володимирівна
ORCID ID 0009-0008-5880-5473

Сучасні військові конфлікти мають значний вплив на всі сфери життя суспільства, особливо на психоемоційний стан дітей молодшого шкільного віку. Психіка дитини є особливо вразливою до зовнішніх стресових факторів, і війна стає одним із найбільш травматичних випробувань для її емоційного та психологічного розвитку. Діти молодшого шкільного віку усвідомлюють події війни переважно через власний досвід, інформацію від батьків, медіа та вплив соціального середовища, що призводить до формування унікального психічного образу війни, який відображається в їхніх страхах, тривогах та загальному емоційному стані.

Ключовим напрямом вивчення зазначеної проблематики є психодіагностика – визначення характеру переживань та специфіки сприйняття військових подій дітьми за допомогою спеціальних психодіагностичних методик. Таке дослідження є важливим не тільки для глибшого розуміння особливостей дитячого світосприйняття в умовах війни, але й для створення ефективних психологічних стратегій підтримки та корекції.

Метою даного дослідження є аналіз психодіагностичних підходів до вивчення образу війни у дітей молодшого шкільного віку та визначення основних тенденцій у їхньому емоційному сприйнятті військових подій.

Робота базується на сучасних методах психологічного аналізу, що дозволяє отримати комплексне розуміння особливостей дитячого сприйняття війни та його наслідків для психоемоційного розвитку.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю своєчасної психологічної допомоги дітям, які перебувають у кризових ситуаціях, а також потребою у розробці ефективних психокорекційних програм для підтримки їхнього емоційного здоров'я. В умовах сьогодення, коли військові конфлікти охоплюють значну кількість сімей, вивчення механізмів сприйняття війни дітьми молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим завданням психологічної науки.

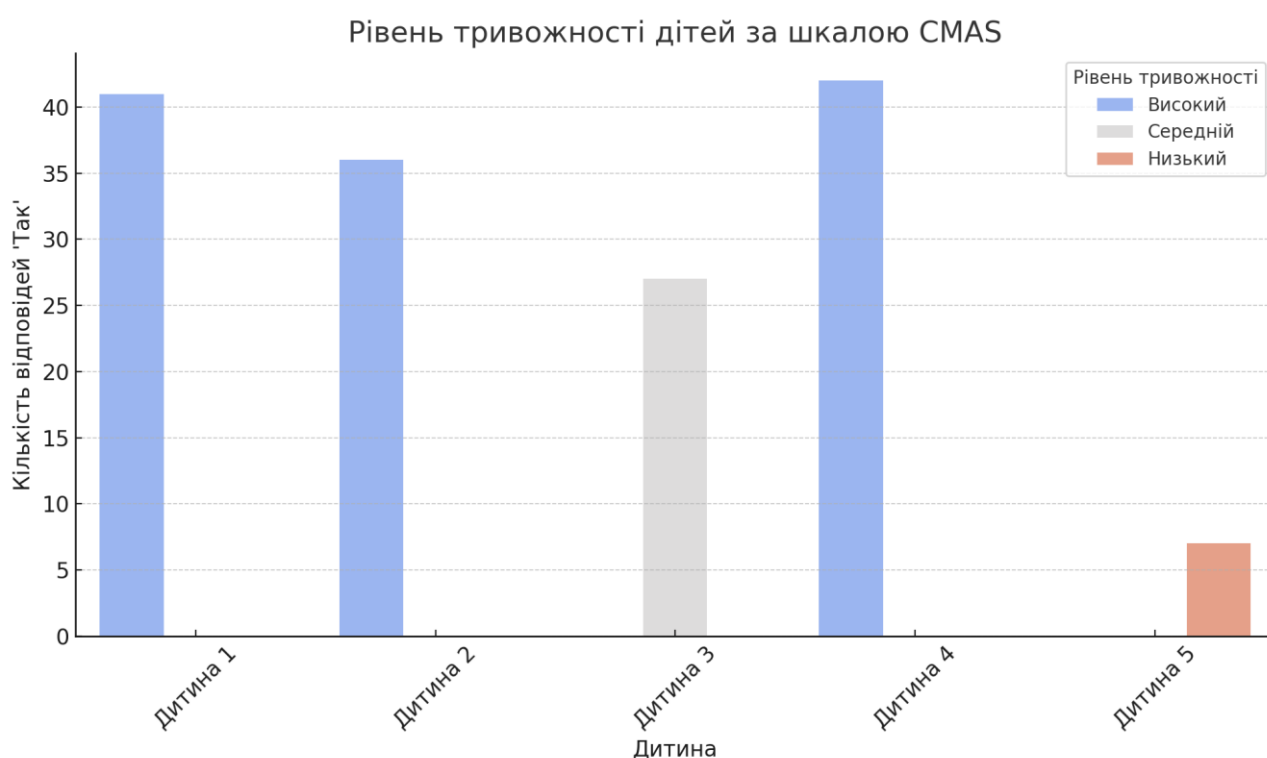
Основна частина. Діти з військових сімей мають глибше і конкретніше уявлення про війну, оскільки стикаються з її наслідками в родині. Вони сприймають її через реальний досвід близьких, що формує більш реалістичний та емоційно насичений образ. Натомість діти з цивільних сімей отримують інформацію про війну переважно через засоби масової інформації, соціальні мережі та розповіді дорослих. Це призводить до формування узагальнених та іноді спотворених уявлень про військові дії.

Для виявлення образу війни у дітей використовувалися різні психодіагностичні методи. Серед них – проєктивні методики, зокрема «Малюнок на тему війни», що дозволяє аналізувати несвідомі страхи, тривожність та особисте ставлення до військових подій. Крім того, використовувалася Шкала явної тривожності для дітей (CMAS), яка допомагає оцінити загальний рівень емоційного стану дитини та виявити можливі психологічні проблеми.

Результати психодіагностичного аналізу свідчать про те, що високий рівень тривожності спостерігається у дітей, чиї малюнки містять темні кольори, сцени руйнувань, військову техніку та агресію. Це вказує на їхні глибокі емоційні переживання. Деякі діти демонструють тенденцію до розділення світу на «до» і «після» війни, що свідчить про наявність внутрішнього конфлікту та потребу в психологічній підтримці.

Для дітей з високим рівнем тривожності рекомендовано психотерапевтичні заходи, зокрема арт-терапію, яка дозволяє опосередковано виражати емоції та страхи через творчість. Також важливо забезпечити підтримку з боку батьків та педагогів, які можуть допомогти дитині адаптуватися до складних умов. Розробка програм психологічної допомоги має враховувати індивідуальні особливості дитини та її соціокультурне середовище.

Графік 2.1.1



Графік 2.1.2



Візуалізація показує чіткий поділ на високий, середній та низький рівні тривожності. Найвищу тривожність мають Дитина 1 і Дитина 4. Найнижчу тривожність — Дитина 5.

Таблиця 2.1.1

Кореляційна матриця – головні висновки

Параметри	Коефіцієнт кореляції	Інтерпретація
Тривожність ↔ Позитивні елементи	+0.62	Чим більше позитивних символів у малюнку, тим вищий рівень тривожності. Можливо, дитина через них намагається компенсувати внутрішню напругу.
Тривожність ↔ Агресивні символи	-0.30	Слабка зворотна кореляція. Можливо, у дітей із вищою тривожністю агресія не завжди візуалізується на пряму.
Тривожність ↔ Темні кольори	-0.40	Слабкий зворотний зв'язок — не всі діти з тривожністю використовують темні кольори.
Агресивні символи ↔ Темні кольори	+0.71	Чіткий зв'язок: агресія часто візуалізується через темні кольори.
Позитивні елементи ↔ Темні кольори	-0.78	Більше темних кольорів — менше позитивних образів.

Таблиця 2.1.2

Результати тестування

Дитина	Кількість 'Так'	Кількість 'Ні'	Рівень тривожності	Ознаки у малюнку	Психологічний висновок	Рекомендації
Дитина 1	41	12	Високий	Патріотизм, відсутність агресії, структурованість	Стрес, емоційна напруга, потреба в підтримці	Психотерапія, арт-терапія, підтримка батьків
Дитина 2	36	17	Високий	Контраст 'до' і 'після', руйнування, опустошення	Травматичні переживання, втрата безпеки	Індивідуальна терапія, стабілізація середовища
Дитина 3	27	26	Середній	Розділення світу, сльози, літаки, емоційна глибина	Внутрішній конфлікт, наявні ресурси для регуляції	Арт-терапія, вправи на релаксацію, групові активності
Дитина 4	42	11	Високий	Чорний танк, вогонь, домінування теми війни	Централізація образу війни, глибока тривожність	Психолог, зниження експозиції до воєнної інформації
Дитина 5	7	46	Низький	Палаюча Москва, агресія назовні, відсутність страху	Стабільність, витіснення, ефективна саморегуляція	Підтримка творчості, розвиток емпатії

Не завжди діти з високим рівнем тривожності малюють агресивні чи похмурі сцени. Наприклад, Дитина 1 має патріотичний, структурований малюнок без темних кольорів — але дуже високий рівень тривожності. Наявність позитивних символів іноді виступає механізмом захисту — дитина

намагається створити «мирний світ» на фоні внутрішньої тривоги. Агресія, спрямована назовні (Дитина 5), може виступати способом перерозподілу тривожності, що й пояснює її низький показник тривоги. Темні кольори + агресивні символи = ознака зовнішньої фіксації на темі війни, що не завжди збігається з рівнем тривоги.

Висновок. Дослідження показало, що образ війни у дітей молодшого шкільного віку формується під впливом різних факторів: сімейного досвіду, медіа, соціальних контактів. Психодіагностичні методики дозволяють не лише виявити рівень тривожності та страхів, а й визначити необхідні заходи психологічної підтримки. Важливим завданням є розробка ефективних програм допомоги, що сприятимуть зниженню рівня тривожності та емоційної напруги у дітей, які зіштовхнулися з темою війни у своєму житті.

Список використаних джерел:

1. Кочарян О.М. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методичні рекомендації. Київ: Видавничий дім «КМ Академія», 2021. 248 с.
2. Максименко С.Д. Психічний розвиток дитини в умовах стресу. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 312 с.
3. Юрченко Н.П. Діти війни: психодіагностичний аспект. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 3(25). С. 102-118.

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ПСИХОТЕРАПІЇ У ЛІКУВАННІ ОНКОХВОРИХ ЖІНОК

Черненко Галина Федорівна

ORCID ID 0009-0009-1412-7292

Актуальність. Науковий ідеї видатного українського психолога Г.С. Костюка нині є актуальними для вирішення теоретико-методологічних та практичних проблем сучасної клінічної психології. Вивчення закономірностей психічного розвитку, становлення особистості, характеристики рушійних сил, детермінант та стадій цих процесів; розкриття, зокрема, ролі в їх детермінації власної активності суб'єкта, а також зовнішніх впливів, що стимулюють та організують таку активність, є важливими для розробки сучасних методів

психотерапії у лікуванні онкохворих жінок.

Слід визнати, що недооцінка в Україні важливості внутрішнього світу самої хворої, її особистісних особливостей, ставлення до захворювання та лікування, до майбутнього, не дозволяють здійснити цілісний підхід до лікування хвороби, а це, у свою чергу, не дозволяє використовувати психологічні ресурси особистості для пристосування до хвороби та подолання її наслідків. Це зумовлює необхідність вивчення впливу психотерапії на особистість людини з метою лікування.

Мета статті полягає у дослідженні психологічних методів корекції у лікуванні онкохворих жінок.

Методами дослідження є аналіз наукової літератури з питань методів психотерапії у лікуванні онкохворих жінок.

У психотерапії протягом останніх десятирічь розроблено психотехнології, що дозволяють відновлювати позитивний емоційний настрій особистості, яка має онкологічне захворювання. До них належить позитивна психотерапія Пезешкіана Н. та його послідовників, логотерапія, трансперсональна психотерапія, еріксонівський гіпноз, нейролінгвістичне програмування. Дослідження психічного стану пацієнтів з онкологічними захворюваннями проводили Федоренко З., Фікарра В. [5, с.106]. Ассаджолі Р. та Феруччі П. розглядають напрями психосинтетичної роботи з розкриття вольового центру особистості, відновлення радості буття, регулювання емоційних станів особистості. Коннер Р. підкреслює роль стресу у виникненні захворювань, зокрема раку, а також засоби психотерапії та самопомоги при різних видах захворювань. Саймонтон К. і Саймонтон С. пропонують психологічний підхід до лікування онкозахворювань [3, с.4].

Досліджується вченими патологія молочних залоз. На думку Рассел К., деформації та дефекти молочних залоз важко відбиваються на психічному стані пацієнта, особливо у репродуктивному віці. Значення маммапластик за естетичними показниками досліджували Фаллофільд Л., Форд С. та ін. Вони виявили, що естетичні показники у певному сенсі пов'язані з наявністю

депресивних розладів. Можливості реабілітації для покращення якості життя хворих на рак молочної залози вивчали Становський Б., Петерс Д., Крейтлер Ш. [3; 4; 5].

Онкологічні захворювання, у тому числі рак молочної залози (РМЗ), безперечно, належать до кризових ситуацій. Діагноз РМЗ впливає на психічну діяльність у двох аспектах. З одного боку, це захворювання, на думку багатьох пацієнтів, традиційно відноситься до групи невиліковних і перетворює лише факт захворюваності на серйозну психологічну травму. З іншого боку, необхідність піддатися оперативному втручанню, з не завжди точно передбачуваними наслідками, втрата жіночності, краси і, як наслідок, зміна взаємин з людьми викликають тяжкий стрес у жінки будь-якого віку.

У жінок із злоякісними новоутвореннями молочних залоз психічні порушення мають поліморфний характер. Початок хвороби збігається з появою астеничних, тривожних та невротичних розладів. З моменту отримання інформації про онкологічний діагноз та у післяопераційному періоді у всіх жінок розвиваються психічні порушення в рамках чотирьох основних синдромів: тривожно-депресивного, астено-депресивного, астено-іпохондричного та obsесивно-фобічного. Міра виразності того чи іншого синдрому зазнавала значних змін у процесі перебігу основного захворювання, у низці випадків спостерігалася тенденція у переході одного синдрому в інший.

Багато авторів [2; 3; 5] говорять про «психологічну кризу» жінок, що страждають на РМЗ, яка характеризується тривогою, почуттям безнадійності, невизначеності, песимістичною оцінкою майбутнього. Тому увагу дослідників усього світу привертають передусім пацієнткам із таким діагнозом. З метою покращення якості життя хворих на цю категорію розробляються програми реабілітації, що включають і психологічну корекцію.

Психологічна допомога, що надається хворим, ведеться у двох напрямках. З одного боку, використовуються методи раціональної психотерапії та заходи, спрямовані на відновлення фізичної активності. Одним із суттєвих

показників фізичної активності є відновлення працездатності після радикального лікування РМЗ. Відновлення працездатності залежить як від можливостей та бажання пацієнтки, так і від тих умов, у яких вона опиняється після стаціонарного лікування. Зниження фізичної, а нерідко та розумової активності як наслідок комбінованого чи комплексного впливу на злоякісний процес, негативно позначається на психологічному стані жінки та підкреслює її неповноцінність. Активізація діяльності, участь у вирішенні суспільно-корисних завдань сприятливо впливають на психіку, відволікають зосереджену на своєму самопочутті увагу, відводять від настороженого очікування невідомого, заглушають відчуття безперспективності [5, с.14].

З іншого боку, проводиться корекція тяжких психоемоційних станів, що призводять до деформації особистості у віддаленому періоді. Психологічна корекція стимулює формування розумного прийняття ролі хворої, а не зневіреної, приреченої людини і допомагає вибрати найбільш раціональну тактику поведінки щодо своєї хвороби, що впливає на ефективність усієї реабілітаційної програми та сприяє поліпшенню якості життя хворих на РМЗ.

Корекція психопатологічних змін у хворих з раком молочної залози повинна починатися з раціональної психотерапії, яка повинна мати постійний характер, і бути спрямована на вироблення у хворої адекватного ставлення до діагностованого захворювання, у післяопераційному періоді спрямовану на компенсацію дефекту частково або повністю втрачених органів. З виявленням психопатологічних порушень своєчасно та в адекватних дозах потрібно призначити психофармакотерапію. Пластичні операції на молочній залозі найбільше оптимально проводити по можливості одномоментно з оперативним лікуванням раку молочної залози, або в максимально стислі терміни (від 2 до 8 місяців). Психотерапія в цей час має бути спрямована на вироблення адекватного ставлення до соматичної неповноцінності [1, с. 43].

На підставі результатів численних досліджень [1; 3] були визначені основні напрями психологічної корекції, вплив на які міг би призвести до змін у психологічній сфері, усвідомленню ситуації хвороби, її прийняттю та

формуванню адекватної позиції щодо захворювання, а отже, покращенню адаптації особистості у віддаленому періоді.

Як основні напрями психологічної корекції нами розглядаються: тривожність; депресивний стан як пасивна життєва позиція; проблема самоприйняття (знижена самооцінка, невпевненість у собі); проблеми спілкування (порушення міжособистісних взаємин, соціального та професійного функціонування).

До основних методів, що використовуються для індивідуальної корекції, належать особистісно-орієнтовані, когнітивні та сугестивні, поведінкові, арт-терапія, креативна візуалізація з використанням бінауральних ритмів, Цигун.

Особистісно-орієнтовані та когнітивні методи психологічної корекції включають насамперед переконання. Цей метод застосовується до осіб, які мають високий рівень інтелектуального розвитку і здатні самотійно впоратися зі стресом, пов'язаним із хворобою.

Сугестивна терапія (від латів. *suggestio* — навіювання) — форма психологічної корекції, в якій усунення тілесних та психічних порушень досягається за рахунок застосування навіювання. Суть терапії полягає у тому, що пацієнтові передають у вигляді усного повідомлення правильні настанови. Сугестивні формулювання описують стан, який має бути досягнутий, при цьому вони повинні даватися лише у позитивній формі. До сугестивних методів належать гіпноз, навіювання та аутотренінг [5, с.106].

Гіпноз — особливий стан свідомості, що виникає під впливом спрямованого психологічного впливу, і відрізняється від сну та від неспання. При гіпнозі підвищується сприйнятливність до специфічних спрямованих психологічних настанов за різкого зниження чутливості до впливу інших зовнішніх подразників. На відміну від гіпнозу, навіювання досить часто використовується в роботі з хворими жінками.

Навіювання — це різні способи вербального і невербального емоційно забарвленого впливу на людину з метою створення у неї певного стану. За допомогою навіювання можуть бути викликані різні відчуття, уявлення,

емоційні стани, зміни соматовегетативних функцій організму. Цей метод ефективний у хворих з високим рівнем тривоги та незначно вираженим депресивним станом. Як відомо, високий рівень тривоги, депресивний стан та інші реакції людини на захворювання заважають їй впоратися зі стресом та адекватно сприймати ситуацію хвороби та подальшого лікування.

Розрізняють гетеросуггестію — навіювання, що виробляється іншою особою, і аутосуггестію — самонавіювання. Як і навіювання, самонавіювання можливе в стані, коли людина не спить (метод Кюе Е.) або в стані аутогіпнотичного трансу (метод Шульца І). Сам Шульц І. розглядав розроблений ним метод аутогенного тренування як самонавіювання, яке проводиться у стані саморозслаблення.

Релаксація (від латів. *relaxatio* — зменшення напруги, розслаблення) — специфічний стан людини, при переживанні якого створюються сприятливі умови для повноцінного відпочинку, посилення відновлювальних процесів та вироблення довільної регуляції низки вегетативних та психічних функцій [1, с.44].

Початок наукової розробки прийомів формування релаксації пов'язаний з ім'ям чиказького лікаря Джекобсона Е., який встановив, що при негативних емоційних реакціях завжди виявляється напруга скелетної мускулатури. Займаючись реєстрацією об'єктивних ознак емоцій, Джекобсон Е. зауважив, що різному типу емоційного реагування відповідає напруга відповідних груп м'язів. Наприклад, депресивний стан супроводжується напругою дихальної мускулатури; страх — спазмом м'язів артикуляції та фонації. На думку Джекобсона Е., знімаючи у вигляді довільного самонавіювання напруженість певної групи м'язів, можна вибірково впливати на негативні емоції [3, с.5].

Нині широко застосовується метод терапії онкологічних хворих шляхом прослуховування записів звуків природи. Пацієнт у стані розслаблення уявляє себе на березі моря, у лісі, біля водоспаду, біля нічного багаття. Незважаючи на простоту цього методу, можна знімати стан тривоги різної інтенсивності буквально з першого сеансу. Хворі відзначають покращення настрою,

з'являється активність, впевненість.

Окрім прослуховування звуків природи використовуються бінауральні ритми. Цей метод психологічної корекції використовується нещодавно, але результати його успішні. Метод бінауральної терапії розроблено Монро Р. на початку 50-х років XX століття [4, с. 677].

Ці ритми покращують функціонування мозку, оскільки допомагають налагоджувати міжпівкульні нервові зв'язки на потрібній частоті. За допомогою бінауральних ритмів стає можливим на необхідний період часу сформувати у пацієнта потрібну (терапевтично доцільну) активність мозку, а разом з нею і терапевтично доцільний стан свідомості, якому властива ця активність. Різними станами свідомості досягається входження в релаксацію різної глибини або занурення в сон, включення інтеграційних процесів, що ведуть до відчуття психологічної рівноваги. Терапія є абсолютно безпечною, не містить елементів, що діють на підсвідомому рівні. Бінауральна терапія протипоказана лише у разі значних органічних ушкоджень мозку [5, с.107].

Дослідження довели, що бінауральна терапія дозволяє значно легше входити в стан глибокої релаксації, сприяючи покращенню сну, емоційної стійкості, дозволяє набагато ефективніше проводити самонавіювання. Цей метод особливо показано у роботі з жінками, стійкими до інших психологічних методів корекції.

Одним з нових методів, який фахівці почали нещодавно використовувати в психотерапії хворих на РМЗ, стала китайська система Цигун. Система Цигун практикується нині як у традиційній китайській, так і в західній медицині. Будучи методом зміцнення здоров'я, Цигун позиціонується як система, що дозволяє запобігти хворобам, зміцнити організм і продовжити життя [2, с.24].

Цигун — традиційна китайська система оздоровчих ментальних, фізичних та дихальних вправ, є одним із розділів національної медичної науки, яка у цей час відіграє найважливішу роль у медичній реабілітації, особливо після хірургічних операцій [там само]. Оздоровчий ефект ґрунтується на

єдності психофізичних функцій організму як єдиного цілого. Розслаблення всього тіла, глибоке і природне дихання, плавні рухи, які керуються свідомо, – все це призводить до гармонії «зовнішнього» та «внутрішнього».

Нині продовжується дослідження з оцінки ефективності цього методу для корекції психоемоційних порушень залози з пробудженням внутрішньої орієнтації на досягнення мети оздоровлення і прийняття результатів діагностичних та лікувальних процедур у хворих на РМЗ [2, с. 56].

У когнітивній терапії основна увага приділяється пізнавальним структурам психіки, тому акцент робиться на особистість і на її логічні здібності. Методи когнітивної психокорекції активні та орієнтовані на проблеми зняття стресу у клієнтів. Ці методи сприяють зміні у сприйнятті себе та навколишньої дійсності, які впливають на поведінку особистості в екстремальній ситуації [2, с.45].

Завданням психолога, що працює з онкологічним пацієнтом, є з'ясування неусвідомлюваних категорій мислення (які стають джерелом негативних переживань) і навчання клієнта новим способам мислення, зміна переконань, що підтримують неадаптивні емоції і поведінку, навчання більш оптимістичному сприйняттю себе і оточення.

Психологи у роботі з хворими застосовують арт-терапію. Методи арт-терапії широко застосовуються у роботі з жінками, які страждають на рак молочної залози. Багато дослідників відзначають позитивний вплив арт-терапії не лише на поліпшення загального фізичного та психічного стану хворих, але також на порятунок їх від психосоматичних порушень. Об'єктивність цих даних підтверджується психофізіологічними дослідженнями [1, с.42].

Механізм роботи уяви використовується у підході, який можна назвати як творча, керуюча візуалізація. Серед численних досліджень щодо використання образного мислення для лікування хвороб найбільш відомі клінічні роботи онколога Саймонтона К. та його дружини психолога Саймонтон С. [4, с.676]. Вони першими використовували метод візуалізації як

додатковий метод лікування онкологічних хворих.

Більшість запропонованих методів психологічного впливу як допоміжного засобу на додаток до спеціальної лікарської допомоги пацієнткам із нещодавно встановленим діагнозом онкологічного захворювання спрямовані на те, щоб запобігти негативному стану. Клінічна корисність і терапевтична ефективність таких психологічних впливів не викликають сумнівів. Тому нині потрібно не лише використовувати вже існуючі техніки, а й створювати нові, ефективніші методи психотерапії для їх практичного втілення в життя.

Отже, захворювання на рак молочної залози є сильним емоційним стресом для жінок, вплив якого на особистість хворої зберігається на довгі роки і не завжди залежить від її фізичного самопочуття. Рак молочної залози навіть серед інших онкологічних захворювань відрізняється великою психологічною травмованістю. Захворювання супроводжується надмірною емоційною напругою, що призводить до різноманітних психологічних і нервово-психічних розладів.

Останнім часом особливого значення набуває проблема якості життя хворих на рак молочної залози та можливості їх реабілітації. До основних методів, що використовуються для індивідуальної корекції, належать особистісно-орієнтовані, когнітивні та сугестивні, поведінкові, арт-терапія, креативна візуалізація

Методи психологічного впливу як допоміжний засіб на додаток до спеціальної лікарської допомоги пацієнткам з нещодавно встановленим діагнозом онкологічного захворювання спрямовані на подолання кризового стану. Раннє залучення психологів до роботи з хворими на РМЗ дозволить розробити індивідуальні заходи щодо запобігання психоемоційним розладам у процесі та після радикального лікування.

Перспективою подальших досліджень є розробка та вивчення ефективності програми корекції кризового стану жінок, хворих на РМЗ, її впливу на динаміку особистісних особливостей з метою подолання кризових

станів хворих з таким діагнозом та покращення якості життя.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : збірник наукових праць. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2015. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29). С. 40—47.
2. Мельник В. Л., Шевченко В.К., Римар М.П. Цигун-терапія. Оздоровча гімнастика: навчальний посібник. Полтава : ПП Шевченко Р.В., 2014. 117 с.
3. Федоренко З. П. Рак в Україні 2014–2015. Київ: Національний інститут раку, 2016. http://www.ncru.inf.ua/publications/BULL_17/index.htm
4. Greer S., Moorey S., Baruch J. D., Watson M., Robertson B. M., Mason A., Rowden L., Law M. G., Bliss J. M. Br. Med. J. Adjuvant psychological therapy for patients with cancer: a prospective randomized trial. *Annual of Oncology*, 2021. N 304. P. 675-680.
5. Russell, K. Perceptions of Burnout, Its Prevention, and Its Effect on Patient Care as Described by Oncology Nurses in the Hospital Setting. *Oncology Nursing Forum*. 2016. Vol. 1, Issue 43 (1). P. 103–109. doi: 10.1188/ 16.onf.103-109

ПРОБЛЕМА ЕКОЛОГІЧНОСТІ ОСОБИСТІСНИХ СТРАТЕГІЙ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Швалб Юрій Михайлович

ORCID ID: 0000-0001-9110-3651

Вернік Олексій Леонідович

ORCID ID: 0000-0003-0572-2005

Варава Людмила Анатоліївна

ORCID ID: 0000-0002-5790-6511

Кирпенко Тетяна Михайлівна

ORCID ID: 0000-0001-9180-0967

Павленко Оксана Володимирівна

ORCID ID: 0000-0002-1263-4989

Постановка проблеми. Поточні умови життя людини в Україні в ситуації тривалої війни, у світі в цілому, стають все менш визначеними і зрозумілими. Тому все більшої актуальності набуває питання розбудови

власного життя в невизначених умовах, яка охоплює майже весь спектр психологічних проблем особистості: від сфери міжособистісних стосунків, серед іншого, в умовах розділення сімей, втрат, інвалідизації; планування майбутнього й вибору професійної сфери, в ситуації впровадження новітніх технологій (насамперед, ШІ); й до смисло-життєвої і ціннісної сфер розвитку особистості, зокрема, незрозумілість майбутнього депривує наше сьогодення, де втрачається смисл активностей, дій, що раніше були так чи інакше зрозумілі. Депривація визначеності впливає на спроможність людини до поточного життя.

В таких умовах чи не єдиним способом протистояти вказаним проблемам стають особистісні стратегії життєдіяльності, які дозволяють людині виходити за рамки поточного шляхом внутрішнього самовизначення. В результаті чого вона отримує інструменти для довизначення оточуючої дійсності й реорганізації власного життя. Цей вихід може відбуватися усвідомлено або не усвідомлено. Проте, кожного разу при побудові чи виборі стратегії життєдіяльності актуалізується питання якості такого виходу з огляду на реалізацію особистістю власного життєздійснення. Одним з ключових критеріїв тут стає екологічність особистісної стратегії, яку в самому широкому розумінні можна розглядати як ступінь включеності, підтримки і розвитку Життя.

Мета полягає у виділенні базових напрямів екологізації процесу побудови особистісних стратегій життєдіяльності в умовах складних життєвих обставин, криз і катастроф.

Виклад основного матеріалу. Особистісні стратегії життєдіяльності можуть розглядатися на двох рівнях – *поведінковому*, де основна увага зосереджена на особистісному виборі і «склеюванні» культурно визначених нормативних цінностей / стратегем, тобто історично закріплених успішних способів реагування і дій, і *мисленево-рефлексивному* або *ментальному*, де стратегія кожного разу особистістю вибудовується, що передбачає специфічну інтелектуальну творчу діяльність.

Серед базових культурно закріплених моделей ситуацій особистісної життєдіяльності, в яких досліджуються стратегії, на основі численної кількості наукових публікацій, ми виділяємо «модель подолання», як спосіб опанування невизначеними небезпеками, загрозами і ризиками; «модель конфлікту» і «модель переговорів» як спосіб опанування невизначеністю у взаємодії з іншими; «модель прийняття рішення» як спосіб самовизначення.

Проте, більший дослідницький інтерес викликає саме другий рівень – побудови і розгортання стратегій на мисленево-рефлексивному рівні. Й в даному випадку ми зосередимося на декількох аспектах.

По-перше, на проблемі побудови стратегій життєдіяльності в умовах катастроф і складних життєвих ситуацій. Будь-яка катастрофа «переводить» особистість на найнижчий рівень організації життєдіяльності – на рівень виживання, де усталені життєві цінності, ідеали, цілі й мотиви згортаються і на їх місці формуються нові моделі дійсності та схеми організації діяльності та взаємодії. Ці нові моделі та схеми утворюють особистісний конструкт: «досвід виживання». Цей досвід не тільки фіксує нові для індивіда стратегії організації життєдіяльності, але й обов'язково включає в себе перевизначення особистості як набуття нових самовизначень на рівні Я-концепції особистості. Будь-який досвід виживання має два суттєвих обмеження – він, з одного боку, депривує уявлення про власне майбутнє особистості, спонукаючи переходити у вимушений режим життя «тут і тепер» і, з іншого боку, знецінює ідею особистісного та соціального благополуччя.

Найбільш трагічними у психологічному сенсі наслідками виживання у часи війни чи катастроф є утворення «катастрофної свідомості», яка призводить до значної деградації особистості, а якщо цей феномен набуває масового поширення, то й суспільства у цілому. Катастрофна свідомість утворюється на поєднанні почуттів страху та ненависті й виявляється у викривлених уявленнях про світ, егоцентризмі та орієнтації на безмежне свавілля.

Перспективи особистісного зростання в умовах війни та катастроф є переходом особистості від стратегії й досвіду виживання до стратегії й набуття досвіду подолання. «Досвід подолання» має чітко виражені суб'єктивні ознаки: орієнтація на побудову майбутнього; збереження і навіть посилення психологічного здоров'я особистості; здатність до відновлення життєвого благополуччя і побудови нових ефективних моделей життєдіяльності у змінюваних умовах життя.

По-друге, на напрямках психологічної допомоги в побудові особистістю власних стратегій життєдіяльності, насамперед в подоланні. Така допомога орієнтована на:

- усвідомлення особистістю власних внутрішніх ресурсів;
- інтеріоризацію зовнішніх можливостей у внутрішній план;
- цілісного спрямування енергії потенціалу у напрямку побудови власного життєвого майбутнього.

При цьому основна увага спеціаліста має бути зосереджена на проблемі трансформації чи то побудові клієнтом власних життєвих перспектив. Терапевтичний вплив, що здійснюється послідовно залежно від запиту й стану клієнта, розгортається в таких кроках:

- діагностування або визначення проблеми клієнта за чотирма сферами, а саме, дієвою, емоційно-чуттєвою, когнітивною, мотиваційною особистості в переживанні ситуації невизначеності;
- за необхідністю здійснюється терапевтичне втручання за повним циклом відпрацювання технологій з клієнтом від відтворення – корекція – супровід – будування, або з декількома (до самовизначення), або одразу з терапевтичного будування, якщо є сформована готовність до бажаних змін;
- робота із створенням мрії, як ідеї власного майбутнього;
- робота відповідно схеми особистісних новоутворень щодо побудови життєвих перспектив, тобто здійснення, реалізації мрії.

По-третє, на розбудові стратегій життєреалізації, як способів екологічної організації власної життєдіяльності в ситуаційній невизначеності.

Життєреалізація як процес реалізації себе у просторі власного буття – це здійснення самого себе у життєдіяльності, пошук та ствердження свого особливого життєвого шляху в цьому світі, через розуміння себе, своїх цінностей та смислів та творення себе у кожний момент часу через вписування себе до просторів взаємодії з іншими, суспільством, життям.

Тобто життєреалізація – це процес взаємодії особистості із власним життям (з іншими, з суспільством, зі світом). При цьому людина не тільки набуває статус суб'єкта власної діяльності, але й набуває власних життєвих смислів, життєвих цілей та життєвих проєктів. Саме це робить цю людину особистістю відносно соціуму та дає відчуття свободи в умовах невизначеності. Тобто життєреалізація – це процес творення особистістю самого себе і власного життя. При цьому для життєреалізації характерно почуття задоволення як процесом так і отриманим результатом, а також відчуття гармонії, комфорту та наповненості.

На підставі провідного способу побудови та направленості результату життєдіяльності ми виділили чотири провідні типи життєреалізації через:

- власні інтереси де результати направлені на себе;
- власний інтерес де результати направлені на інших;
- вирішення проблеми де результати направлені на себе;
- вирішення проблеми де результати направлені на інших.

Висновки. Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у трьох головних аспектах. По-перше, це розробка конкретних технологій допомоги клієнтам розбудовувати особистісні стратегії в умовах середовищної невизначеності. По-друге, вироблення вимірюваних показників ступеня екологізації особистісних стратегій життєдіяльності. По-третє, наукове осмислення динаміки змінювання стратегем і стратегій в умовах переходу від ситуації війни до миру і пов'язаної з цим післявоєнної відбудови.

ХУДОЖНЯ ТВОРЧІСТЬ ЯК РЕСУРС ПСИХОЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА СОЦІАЛЬНОГО

НАПРУЖЕННЯ

Шепельова Марія Володимирівна

ORCID ID: 0000-0002-3293-4997

Актуальність. Молодь особливо чутлива до кризових ситуацій, таких як війна, соціальні чи економічні труднощі. У такі періоди багато молодих людей стикаються з підвищеним рівнем стресу, тривожності та депресії, що значно впливає на їхнє суб'єктивне благополуччя. Тому важливо досліджувати способи, які допомагають їм впоратися з психоемоційним навантаженням. Одним із таких методів є художня творчість, яка не лише дає можливість висловлювати свої емоції, а й сприяє конструктивному осмисленню та перетворенню переживань.

Мета: проаналізувати вплив художньої творчості на психоемоційне благополуччя молоді в умовах стресу та соціального напруження.

Виклад основного матеріалу. Як показало здійснене нами дослідження рівня суб'єктивного благополуччя серед студентів закладів вищої освіти у 2024 році [Ошибка! Источник ссылки не найден.] за методикою «Шкала суб'єктивного благополуччя» (Перуе-Бадю), більшість студентів мали середній рівень суб'єктивного благополуччя. Зокрема, 26% студентів відзначали достатній емоційний комфорт, 63% – середній рівень благополуччя, а 12% мали виражені психоемоційні проблеми та емоційний дискомфорт, що свідчить про їхню потребу психологічної підтримки.

Важливим інструментом психоемоційного відновлення у складних умовах може служити художня творчість, оскільки вона дає можливість абстрагуватися від негативних думок, зменшити рівень стресу та тривоги.

Згідно з сучасними дослідженнями, художня творчість є не лише засобом емоційного самовираження, але й ефективним інструментом подолання депресії, стресу та інших негативних емоційних станів. У контексті глобальних змін, зокрема війни, стресових ситуацій, кризи, дослідження цього впливу є особливо актуальним для пошуку ефективних методів підтримки та розвитку молоді.

МакКензі Д. Трупп зі співавторами **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]** здійснили систематичний огляд досліджень, які вивчають вплив мистецтва (зокрема, споглядання та участі в мистецьких практиках) на суб'єктивне благополуччя. Автори проаналізували наявні докази та запропонували механізми, через які мистецтво може впливати на благополуччя. Вони розглянули результати різних досліджень, які показують, що мистецтво може покращувати емоційний стан та знижувати рівень стресу, сприяти релаксації та емоційному відновленню, підвищувати задоволеність життям та загальне відчуття щастя. Дослідники запропонували кілька можливих механізмів, через які мистецтво впливає на благополуччя. До них віднесли:

- естетичне задоволення: краса та гармонія мистецьких творів викликають позитивні емоції;
- емоційний катарсис: мистецтво дозволяє людям переживати та виражати складні емоції;
- відволікання уваги: споглядання мистецтва допомагає відволіктися від повсякденних проблем;
- соціальна взаємодія: участь у мистецьких заходах часто супроводжується соціальними контактами, що також сприяє благополуччю **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Подібні висновки зробив і Ньямбура Ачієнг М. **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**, дослідивши вплив мистецтва (зокрема, участі в мистецьких практиках, таких як малювання, музика, танці тощо) на психічне здоров'я та загальне благополуччя. Автор проаналізував, як мистецтво може сприяти покращенню психічного стану, зниженню стресу та підвищенню якості життя. Було встановлено, що мистецтво може допомагати знижувати рівень тривожності, депресії та стресу; участь у мистецьких практиках сприяє емоційному вираженню та розслабленню; мистецтво може бути ефективним інструментом для терапії та реабілітації людей з психічними розладами. Визначено такі механізми впливу мистецтва, як:

– емоційний катарсис: мистецтво дозволяє людям виражати та переживати складні емоції, що сприяє психологічному розвантаженню.

– соціальна взаємодія: участь у мистецьких заходах часто передбачає спілкування та соціальну підтримку, що покращує соціальне благополуччя.

– когнітивна стимуляція: мистецтво активізує творче мислення, що може покращувати когнітивні функції та загальний психічний стан **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Дослідження підкреслює, що мистецтво може бути потужним інструментом для покращення психічного здоров'я та загального благополуччя. Автори зазначають, що інтеграція мистецьких практик у програми охорони здоров'я та освіти може принести значну користь для суспільства **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Отже, мистецька діяльність може стати важливим інструментом у комплексному підході до підтримки психічного здоров'я в складних умовах. В умовах стресу та соціального напруження мистецька діяльність стає не лише способом самовираження, але й ефективним інструментом для покращення психічного здоров'я, допомагаючи зменшити рівень тривоги, стресу та депресії серед дітей молоді.

Численні дослідження показують, що творчість є важливим інструментом для підвищення психологічної стійкості та благополуччя. Особи, які активно займаються творчістю, мають вищі показники психічного здоров'я, що включають кращу емоційну регуляцію, зниження рівня стресу і депресії, а також більшу стійкість до життєвих викликів. Творчість виступає як потужний ресурс для психологічного здоров'я, що дозволяє людині краще адаптуватися до життєвих труднощів.

Багатьма сучасними дослідженнями підтверджено, що арт-терапія є потужним і ефективним інструментом для покращення психічного здоров'я та благополуччя. Використання мистецтва в терапевтичних цілях допомагає знижувати стрес, покращує емоційну регуляцію, зменшує симптоми психічних розладів і підвищує соціальну інтеграцію. Арт-терапія допомагає

людям, які пережили травму, відновити емоційну рівновагу, покращити стійкість до стресу та сприяє зниженню симптомів ПТСР. Мистецтво дозволяє виражати емоції, підтримує емоційну регуляцію, а також сприяє розвитку соціальних зв'язків і групової підтримки, що є важливим елементом у терапевтичному процесі.

Рекомендується використовувати арт-терапію як частину комплексного підходу до лікування психічних захворювань та покращення загального благополуччя.

Висновки. Дослідження показують, що мистецтво має значний позитивний вплив на емоційний стан, знижує рівень стресу, тривожності та депресії, а також сприяє психічному відновленню та загальному благополуччю. Участь у художніх практиках (малювання, музика, танці) допомагає людям виражати та переживати складні емоції, сприяє емоційному катарсису, відволіканню від повсякденних проблем та розвитку творчого мислення. Мистецтво є потужним інструментом для підтримки психічного здоров'я та є важливою складовою терапії для людей, які переживають психологічні труднощі.

Окрім того, мистецтво стимулює позитивні емоції, підвищує самосвідомість і сприяє розвитку емоційної сфери. Це особливо важливо для студентів, оскільки творчість може значно підвищити їхнє загальне благополуччя та покращити адаптацію до складних життєвих ситуацій. Дослідження вказують на важливість інтеграції мистецтва в освітні програми та стратегії для покращення якості життя молоді та підвищення її психологічної стійкості.

Таким чином, мистецька діяльність є важливим інструментом для підтримки психічного здоров'я та розвитку молоді, зокрема в умовах стресових ситуацій.

Попри численні дослідження впливу мистецтва на психічний стан людини, залишаються недостатньо розкритими деякі аспекти такого впливу, зокрема зв'язок вибору певних художніх творів та суб'єктивного

благополуччя молоді, що і є **перспективою наших подальших досліджень.**

Список використаних джерел

1. Завгородня О. В., Шепельова М. В., Гулько Ю.А. Динаміка суб'єктивного благополуччя молоді: від довоєнного періоду до сьогодення. *Габітус*. 70. 2025. URL: <http://habitus.od.ua/>
2. Nyambura Achieng M. The Impact of Arts on Mental Health and Well-Being. *Research Output Journal of Public Health and Medicine*. 4(1), 2024. 72-75. <https://doi.org/10.59298/ROJPHM/2024/417275>
3. Trupp, M. D., Howlin, C., Fekete, A., Kutsche, J., Fingerhut, J., & Pelowski, M. (in press). The impact of viewing art on well-being – A systematic review of the evidence base and suggested mechanisms. *Journal of Positive Psychology*.

СЕКЦІЯ 3

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНІ

Бахмутова Лариса Миколаївна

ORCID ID 0000-0002-5119-236X

Актуальність. Люди з особливими потребами становлять значну частину населення нашої планети. Хто ці люди? – Це особи, які через фізичні, психічні, когнітивні чи сенсорні порушення потребують додаткової підтримки в різних сферах життя (наприклад: освіта, праця, соціальна чи професійна взаємодія). Через довготривале протистояння російській агресії – в Україні постійно зростає кількість таких людей як серед учасників бойових дій, так і серед цивільного населення різного віку. До недавнього часу особливі потреби

(нетиповість) розглядалась як форма відхилення від встановлених суспільством норм. Переважну більшість таких відхилень відносили до поняття інвалідності різного ступеню. В сучасному світі поняття «особливості людських потреб» розуміється як нормальна форма людських відмінностей, схожих на расу чи стать. Для повноцінного функціонування таких людей в освітньому, соціальному, професійному та економічному просторі в нашій країні особливої актуальності набуває створення інклюзивного середовища для повноцінного функціонування усіх членів суспільства.

Мета дослідження – здійснити аналіз теоретико-методологічного підґрунтя для створення інклюзивного середовища.

В 70-х роках минулого століття у США та країнах Західної Європи вперше в освітній сфері почали використовуватися поняття протилежне ексклюзії – *інклюзія*. Воно виникло як альтернатива сегрегації для інтеграції осіб з інвалідністю у школах. В широкому соціально-філософському сенсі це поняття почало вживатися для розуміння певної форми буття, спільного життя звичайних людей і людей з інвалідністю.

В 1994 році на Всесвітній конференції за підтримки ЮНЕСКО була прийнята в Саламанська декларація, – перший міжнародний документ, який офіційно визначив поняття «інклюзія», як противагу соціальній ексклюзії

Інклюзія в цьому документі розглядається як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності здобувачів освіти у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей людини не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямку інклюзії – це не тільки технічна чи організаційна зміна. Інклюзія спирається на вагоме теоретико-методологічне підґрунтя психофізіологічного, психологічного та філософського напрямку закладене в наукових теоріях та дослідженнях.

Так, *теорія соціального навчання*, А. Бандури базується на тому, що:

1) особистість – це складна система, яка характеризується динамічною взаємодією багатьох взаємопов’язаних процесів;

2) люди розвиваються у взаємодії з навколишнім середовищем, яке

частково формується їхніми власними діями;

3) функціонування особистості спирається на діяльність когнітивної та афективної систем, які породжують певні моделі поведінки.

Усі досягнення соціального навчіння є результатом прямого досвіду, набутого під час спостереження за поведінкою інших людей і її наслідками. Особистість, якщо розглядати її з точки зору цієї теорії, в інклюзивному середовищі вчиться толерантності, емпатії, та співпраці, що формує її соціальну компетентність та сприяє зниженню рівня упередженості та стигматизації.

Гуманістична психологія, представниками якої є А. Маслоу і К. Роджерс, стверджує, що кожна людина має право на самореалізацію, і завдання освіти полягає у створенні умов для розвитку потенціалу кожного пошукача. Дотичність цієї теорії до поняття інклюзії витікає з того, що гуманізм, який називають «третьою силою» в психології, є відповіддю на песимістичний детермінізм психоаналізу, який зосереджується переважно на психологічних розладах, і на біхевіористському підході до людини, обмежуючи її сприйняття як істоти, що реагує виключно на сигнали оточення. Гуманісти не стверджують, що біхевіоризм і психоаналіз неправильні. Однак вони стверджують, що їхні теорії не враховують глибину та значення людського досвіду, не визнають вроджену здатність людини ініціювати власний розвиток та трансформувати особистий досвід. Гуманісти ж концентрують увагу на здоровому та багатогранному розвитку людини. Один із перших представників цього підходу, А. Маслоу, вивчав творчих і продуктивних людей, зокрема: Альберта Ейнштейна, Елеонору Рузвельт, Томаса Джефферсона, Авраама Лінкольна. Він виявив, що ці видатні особистості мають певні спільні риси: вони відкриті, творчі, люблячі, спонтанні, співчутливі, піклуються про інших і приймають себе.

Інший дослідник, К. Роджерс, у структурі особистості вважав найголовнішим «Я-концепцію», яка утворюється внаслідок взаємодії суб'єкта із зовнішнім (насамперед соціальним) середовищем. Він довів, що дитина

досягає більшої поступливості, коли батьки забезпечують безумовне позитивне прийняття або безумовну любов. К. Роджерс писав, що коли людей приймають і цінують – вони розвивають дбайливе ставлення до себе. Однак, якщо існує велика невідповідність між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», людина відчуває стан, який К. Роджерс назвав «невідповідністю», що може призвести до особистісних розладів. Згідно гуманістичної психології, інклюзія забезпечує можливість для усіх учнів відповідно до своїх здібностей та отримувати емоційну підтримку, що підвищує їхню самооцінку та мотивацію до навчання.

Теорія зони найближчого розвитку Л. Виготського стверджує, що завдання, які дитина не може виконати самостійно з першого разу, але здатна їх виконати зі сторонньою допомогою. У цій зоні дитина найкраще засвоює нові знання. У процесі набуття нових навичок – зона найближчого розвитку постійно розширюється, включаючи нові та дедалі складніші завдання. Ефективне навчання, на думку автора, відбувається в контексті співпраці, де сильніші учасники допомагають тим, хто має труднощі. В інклюзивному підході до навчання діти отримують взаємну підтримку, що сприяє їхньому когнітивному розвитку, а також формуванню навичок взаємодопомоги.

Видатний український психолог Г. С. Костюк зробив значний внесок у розвиток психології особистості. Основні ідеї його концепції, що створюють науково-теоретичний базис для становлення інклюзивної освіти наступні:

1. *Діяльнісний підхід до особистості*: особистість формується і розвивається в процесі діяльності – і навпаки – діяльність людини визначає її психічні особливості, здібності та індивідуальні риси.

2. *Розвиток особистості як процес саморозвитку*, де особистість не лише формується під впливом зовнішніх умов, а й активно впливає на них. Важливу роль у становленні особистості відіграє самовиховання та саморегуляція [1].

3. *Єдність біологічного та соціального у формуванні особистості*. Г.С. Костюк вважав, що психологічні риси особистості визначаються як

біологічними (спадковими) чинниками, так і соціальним середовищем (вихованням, культурою, спілкуванням)

4. *Роль навчання і виховання.* Науковець наголошував, що навчання та виховання є основними механізмами формування особистості. Виховання спрямовує розвиток особистості, але при цьому важливу роль грає її активна позиція.

5. *Індивідуально-психологічні особливості.* Кожна особистість, на думку Г. С. Костюка, має унікальні риси, які проявляються у її здібностях, темпераменті, характері та емоційній сфері. Психологічні особливості особистості проявляються в різних формах діяльності, міжособистісній взаємодії та спілкуванні.

6. *Динамічність та неперервність розвитку.* Формування особистості – це безперервний процес, що триває протягом усього життя. Людина постійно змінюється під впливом життєвого досвіду, навчання, соціальних взаємодій [2].

Г. С. Костюк вважав, що розуміння психології особистості важливе не тільки для науки, а й для практики виховання, освіти та професійного становлення різних людей. [1]

Ідеї Г. С. Костюка розвинув видатний український психолог, автор *теорії генези особистості* – С. Д. Максименко. Його основні ідеї зосереджені навколо проблем розвитку та формування особистості в процесі взаємодії з соціальним і природним середовищем [2].

Основу теорії генези особистості становлять наступні підходи:

1. *Розвиток особистості* як процес, що відбувається через взаємодію людини з середовищем. Особистість формується в результаті активної діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3].

2. *Активність* як ключовий чинник розвитку психіки. С. Д. Максименко (2014) підкреслював, що особистість розвивається не просто під впливом зовнішніх чинників, а через власну активність у пізнанні світу та

саморозвитку. Особливу роль при цьому відіграє навчання, виховання та самовиховання.

3. *Принципи індивідуальності та саморегуляції.* Кожна особистість має унікальні властивості, що визначають її життєвий шлях. Саморегуляція та здатність до рефлексії – важливі чинники формування характеру та поведінки

4. *Психогенетичний підхід до розвитку особистості.* С. Д. Максименко досліджував взаємозв'язок між генетичними чинниками та впливом соціального середовища на психічний розвиток. Особливу увагу вчений приділяв формуванню здібностей та обдарованості [4].

5. *Психологія професійної діяльності.* С. Д. Максименко вивчав психологічні основи професійного розвитку, адаптації та особистісного становлення у трудовій діяльності.

6. *Когнітивний та емоційний розвиток.* С. Д. Максименко досліджує те, як когнітивні процеси (мислення, пам'ять, увага) впливають на формування особистості. Важливу роль у процесі прийняття рішень та регуляції поведінки, на думку вченого, грає емоційно-вольова сфера [5].

В сучасному світі інклюзивність є одним із найважливіших соціальних трендів. Наведені теоретичні концепції є базовими для створення інклюзивного середовища та розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі, оскільки ґрунтуються на комплексних підходах до індивідуальних психофізіологічних особливостей, емоційного-психологічного стану, когнітивних можливостей у навчанні, вихованні, розвитку і подальшій професійній діяльності людей з особливими потребами.

Розширення прав людини, досягнення соціальної справедливості та розробка особливих педагогічних підходів орієнтованих на індивідуальні потреби особистості – почали створювати умови для формування інклюзивного середовища перш за все в освіті ще на початку минулого століття. Серед ключових ідейних натхненників і засновників тих часів варто виділити:

1) Американського філософа, психолога і педагога, який пропагував ідеї демократичної освіти та рівного доступу до навчання для всіх – Д. Дьюї. Він розробив теорію виховання, спрямовану на формування особистості, яка вміє пристосовуватися до різних життєвих ситуацій. На відміну від традиційної системи, навчання – Д. Дьюї спонукає учнів до критичного мислення та розвитку рефлексії з метою поглиблення їх власного досвіду. Д. Дьюї ставить надважливе завдання: створення умов для розкриття потенціалу школярів. Основними принципами навчання при цьому стають: інтерактивність, орієнтація на особистісний розвиток учнів, проблемність, відмова від традиційної навчальної програми. Розклад стає мобільним і змінюється відповідно до швидкості засвоєння матеріалу. Вчений вважав, що освіта не повинна надавати учням перелік беззаперечних істин. Навпаки, вона має підготувати школяра до зіткнення з проблемами та необхідністю приймати самостійні рішення на основі власного досвіду. Реформатор освіти вважав, що хороша освіта означає свободу від влади, навчальної програми та конвенцій, а особливо батьків. Плоди цих підходів ми бачимо сьогодні у створенні сучасного інклюзивного освітнього середовища.

2) *Марію Монтессорі* – італійську лікарку, педагогиню, захисницю прав жінок яка розробила методику навчання орієнтовану на індивідуальні потреби дитини. З 1932 по 1939 роки М. Монтессорі проводила серію мирних конференцій, на яких читала лекції про мир і освіту. Пізніше, після перемоги у Другій Світовій Війні, виступаючи перед Організацією Об'єднаних Націй (ООН), вона стверджувала, що освіта для всіх – є засобом, можливо єдиним справжнім засобом – усунути війну раз і назавжди, що актуально в нинішніх українських і світових реаліях. М. Монтессорі вважала, що без явного й цілеспрямованого морального й духовного виховання людство неминуче повернеться до своєї звички воювати. Такі цінності, як глобальне громадянство, особиста відповідальність і повага до різноманітності, стверджувала вона, мають бути як неявною, так і явною частиною освіти кожної дитини і дорослого. В освітньому середовищі вони, на думку

М. Монтессорі, є такими ж важливими, як і предмети математики, мови чи природничих наук. М. Монтессорі тричі номінували на Нобелівську премію миру: у 1949, 1950 і 1951 роках. Вона так і не отримала нагороди. Але проголошені нею цінності, безсумнівно, і нині надихають людей у всьому цивілізованому світі. Від їх втілення залежить майбутнє людства.

3) *Соціальні рухи за права людини*, що стосуються боротьби за права ветеранів війни, людей з інвалідністю, феміністичний рух, рух за расову рівність та інші громадські ініціативи, які більш ніж століття формували сучасне розуміння інклюзії та дали поштовх до формування інклюзивного середовища в освіті і соціумі.

Таким чином, згідно досліджених теорій і практик, ***інклюзивне середовище*** – це простір, у якому всі люди, незалежно від їхніх особливостей, почуваються прийнятими, цінними та мають рівні можливості для участі. Таке середовище враховує різноманітність людей за віком, статтю, походженням, станом здоров'я, релігією, соціальним статусом, сексуальною орієнтацією, тощо. В інклюзивному середовищі люди можуть: вільно себе проявляти, висловлюючи свої думки та погляди, повною мірою брати участь у навчанні, викладанні, роботі та громадській діяльності. Таке середовище створює для всіх комфортні умови навчання і праці, сприяє розвитку особистості та будувє гармонійне суспільство.

В системі освіти інклюзивне навчальне середовище створює доступні, гостинні, людино-орієнтовані спільні навчальні простори, які працюють для всіх. У освітньому середовищі інклюзивність означає: прийняття та залучення всіх учнів до навчального процесу, розуміння та реагування на відмінності в здібностях учнів.

Таким чином, інклюзія, інклюзивне середовище та інклюзивна освіта – це результат довготривалого розвитку наукової теорії і практики, суспільної думки, політики та педагогіки, які формувалися багатьма мислителями, сподвижниками, науковцями, фахівцями, суспільними діячами, міжнародними, громадськими та державними організаціями.

Перспективами подальшого дослідження є розроблення психологічної технології моніторингу наслідків стресу війни у фахівців психолого-педагогічних професій у контексті роботи з учасниками освітнього процесу з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Київ: Вид-во «Слово», 2013. 590 с.
3. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці (Методологія, методи, програми, процедури): навч. посібник для вищої школи. Київ: Наукова думка, 1998. 224 с.
4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 256 с.
5. Максименко С.Д. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 270 с.

АДАПТАЦІЙНІ РЕСУРСИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАСЛІДКІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СТРЕСУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Бойко Світлана Тихонівна

ORCID: 0000-0003-3575-3515

Актуальність теми дослідження зумовлена ключовими факторами, які відображають сучасні реалії України в умовах повномасштабної війни, розв'язаної відкритим російським вторгненням у 2022 році. Адже війна спричинила безпрецедентний рівень психологічного тиску на всіх учасників освітнього процесу – учнів, батьків, студентів і викладачів. Інформаційний стрес, як складник цього тиску, набуває особливої гостроти через інтенсивний потік новин, дезінформацію та емоційно насичений контент у медіа та соціальних мережах. Стрес негативно впливає на психічне здоров'я, знижує здатність до навчання та викладання, а також загрожує довгостроковими

наслідками, як-от посттравматичний стресовий розлад і емоційне вигорання. У таких умовах дослідження адаптаційних ресурсів, які допомагають протистояти цим викликам, є важливим для збереження психологічної стійкості та ефективності освіти. Адже освіта має стратегічну роль у підтримці інтелектуального потенціалу суспільства та підготовці молодого покоління до майбутнього, що робить її стійкість під час війни питанням національної безпеки.

Станом на березень 2025 року триває війна, а її психологічні наслідки накопичуються. Розуміння того, як адаптаційні ресурси можуть допомогти зменшити інформаційний стрес, має не лише теоретичне, а й прикладне значення для розроблення програм психологічної підтримки, підвищення стійкості суспільства та забезпечення сталого розвитку освіти в екстремальних умовах.

Тема є актуальною також через брак системних досліджень, присвячених саме інформаційному стресу в контексті війни та його впливу на освіту. Специфіка сучасної інформаційної війни – з її гібридними загрозами, дезінформацією та цифровим перенасиченням – потребує нового осмислення й пошуку актуальних рішень. Це робить дослідження своєчасним і потрібним.

Метою є розглянути поняття інформаційного стресу, визначити адаптаційні ресурси учасників освітнього процесу для подолання негативних психологічних наслідків інформаційного стресу в умовах війни.

Повномасштабна війна в Україні після відкритого російського вторгнення 24 лютого 2022 року має глибокий і багатогранний вплив на психологічний стан усіх учасників освітнього процесу – учнів, їхніх батьків, студентів і викладачів. Цей вплив обумовлений як безпосередніми наслідками бойових дій, так і тривалим стресом, викликаним невизначеністю, втратами та змінами в повсякденному житті.

Війна супроводжується інтенсивним інформаційним фоном: новини про бойові дії, втрати, гуманітарну кризу, а також чутки й дезінформація заповнюють медіа, соціальні мережі та повсякденні розмови. Учасники

освітнього процесу – учні, батьки, студенти й викладачі – постійно стикаються із необхідністю обробляти величезний обсяг даних, часто не маючи змоги відфільтрувати правду від фейків чи уникнути травматичного контенту. Це спричиняє перевантаження когнітивних і емоційних ресурсів, відомого як інформаційне перенасичення або інформаційний стрес.

Інформаційний стрес – це стан психоемоційного напруження, який виникає в результаті надлишку інформації або її інтенсивного впливу на людину. Він проявляється через відчуття перевантаження, тривоги, втоми та нездатності ефективно обробляти й використовувати отриману інформацію. Відсутність важливої інформації також може спричинити інформаційний стрес. Цей тип стресу виникає через невизначеність і неможливість прийняти обґрунтоване рішення або зрозуміти ситуацію, що призводить до тривоги та психоемоційного напруження [4].

Одним із перших, хто заклав підґрунтя для розуміння інформаційного стресу, був американський соціолог і політолог Бертрам Гросс. У своїй книзі «*The managing of organizations: The administrative struggle*» (1964) він увів термін «інформаційне перевантаження», описуючи ситуацію, коли надлишок інформації ускладнює прийняття рішень в менеджменті та організаціях. Хоча Б. Гросс не використовував прямо термін «інформаційний стрес», його роботи стали основою для подальшого осмислення психологічних наслідків інформаційного переозавантаження.

Значний внесок у популяризацію ідеї інформаційного стресу зробив футуролог Елвін Тоффлер. У своїй книзі «*Future Shock*» (1970) він описав явище, коли швидкі технологічні та соціальні зміни, зокрема збільшення обсягу інформації, призводять до дезорієнтації та психологічного дискомфорту. Е. Тоффлер не вживав термін «інформаційний стрес» буквально, але його концепція «шоку від майбутнього» включала ідею переозавантаження інформації як джерела стресу, що вплинуло на подальші дослідження.

У психології ідеї, близькі до інформаційного стресу, почали розвиватися паралельно. **Річард Меєр**, американський дослідник урбаністики та комунікацій, у своїх роботах 1960-х років (зокрема, «*A Communications Theory of Urban Growth*», 1962) розглядав, як надлишок інформації в складних системах впливає на поведінку людей. Він пов'язував інформаційне перевантаження з когнітивними обмеженнями.

Водночас **Джордж Міллер** (George A. Miller), відомий своєю працею «*The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information*» (1956), заклав основи для розуміння когнітивної обробки інформації. Його дослідження показали, що короточасна людська пам'ять зазвичай не може зберігати та повторити більше 7 ± 2 елементів, що є теоретичною базою для пояснення стресу від інформаційного надлишку.

Термін «інформаційний стрес» у більш сучасному вигляді почав активно вживатися в 1990-х роках, коли британський психолог Девід Льюїс (**David Lewis**) ввів поняття «синдром інформаційної втоми» у 1996 році. Він описав фізичні та психологічні симптоми, викликані надлишковою інформацією в епоху цифрових технологій, як-от тривога, втома й зниження продуктивності. Д. Льюїс популяризував ідею інформаційного стресу в контексті робочого середовища та технологічного прогресу.

Діти та підлітки особливо вразливі до інформаційного стресу, оскільки їхні механізми саморегуляції ще не сформовані. Постійний доступ до новин через смартфони чи розмови дорослих про війну може викликати у них страх, паніку чи нав'язливі думки про небезпеку. Наприклад, повідомлення про обстріли шкіл чи евакуацію підсилюють відчуття незахищеності, що заважає зосередитися на навчанні. Молодь часто активно споживає інформацію із соціальних мереж, десенситивно заряджені пости, відео з фронту чи меми про війну можуть як мотивувати до дій (наприклад, волонтерства), так і провокувати почуття провини, безсилля чи цинізму. Дезінформація про мобілізацію чи майбутнє країни додатково підриває їхню впевненість у завтрашньому дні [2].

Батьки перебувають під тиском необхідності відстежити актуальну інформацію – про безпеку регіону, зміни в навчальному процесі чи долю рідних на фронті. Водночас вони намагаються захистити дітей від травматичних новин, що створює додаткове емоційне навантаження. Суперечливі повідомлення (наприклад, про наступ чи переговори) посилюють тривогу та відчуття безконтрольності.

Педагоги змушені не тільки слідкувати за новинами для власної безпеки та організації роботи, а й відповідати на запитання учнів і студентів, часто виступаючи «фільтром» інформації. Постійне перебування в інформаційному полі війни потребує ресурсів, особливо коли доводиться зберігати професійну витримку на тлі особистих переживань.

С. Дембіцький аналізує вплив медіа та інших стресорів на психологічний стан українців під час війни, базуючись на дослідженнях Інституту соціології НАН України у 2023 та 2024 роках. Так, у 2023 році нормальний рівень дистресу був у 68,8% опитаних, у 2024 році – лише 40,9%, що свідчить про значне погіршення. Вплив медіа посилюється на тлі загального зростання актуальності інших стресорів, переживання через почуте і побачене в медіа (радіо, телебачення, інтернет) було актуальними серед 80,8% опитаних. У 2024 році поширеність медіастресорів залишилася високою (79,4%), а їхній вплив посилюється [1].

Основними проявами інформаційного стресу є: емоційне вигорання – постійне споживання новин про трагедії чи загрози викликає апатію, дратівливість або спалахи гніву; когнітивне перевантаження – неможливість відрізнити правду від фейків чи обробити весь обсяг даних спричиняє труднощі з концентрацією та прийняттям рішень; фізичні симптоми – головний біль, порушення сну, підвищення тиску як часті наслідки хронічного інформаційного стресу; тривожність і параноя : чутки про наступ чи зраду, які поширюються в умовах війни, можуть спровокувати нав'язливі думки та недовіру до оточення [3].

У збереженні психічного здоров'я та підтримці ефективності освітнього процесу в умовах війни в Україні, коли учасники – учні, батьки, студенти й викладачі – перебувають під впливом хронічного стресу, зокрема інформаційного, ключову роль мають адаптаційні ресурси. Ці ресурси допомагають людям справлятися з викликами, підтримувати емоційну стабільність і продовжувати функціонувати в навчальному середовищі, в умовах нестабільності, невизначеності і травматичних обставинах.

Адаптаційні ресурси – це внутрішні (психологічні, емоційні) та зовнішні (соціальні, матеріальні) можливості, які можуть людині протистояти стресу й адаптуватися до складних умов. У контексті війни до них належать резильєнтність (психологічна стійкість), підтримка спільноти, доступ до психологічної допомоги, а також практичні інструменти, як-от стабільний доступ до освіти чи безпечне середовище.

Проблема інформаційного стресу та адаптаційних ресурсів для його подолання досліджується в межах кількох теоретичних підходів у психології, соціології та суміжних дисциплінах. Ці підходи аналізують природу інформаційного стресу, його вплив на психіку та механізми адаптації в умовах надзвичайного інформаційного навантаження, зокрема під час війни.

Зокрема, *теорія стресу та копіngu*, що її розробили Річард Лазарус і Сьюзен Фолкман, розглядає стрес як результат взаємодії між людиною та її середовищем, коли вимоги перевищують ресурси для їхнього поширення. Інформаційний стрес у цьому контексті спостерігається, коли потік інформації перевантажує когнітивні та емоційні можливості людини.

Згідно з цією теорією, адаптаційними ресурсами є: проблемно-орієнтований копінг – активні дії для управління інформацією, наприклад, вибір надійних джерел чи обмеження активності у соціальних мережах; емоційно-орієнтований копінг – техніка регуляції емоцій, як-от медитація, підтримка від близьких чи переключення уваги на позитивні аспекти; оцінка ситуації – здатність розрізняти реальні загрози від інформаційного шуму, що знижує тривожність.

Теорія інформаційного перевантаження, запропонована в роботах Бертрама Гроса та розвинена сучасними дослідниками, пояснює, як посилений обсяг інформації погіршується до зниження продуктивності, когнітивного розуміння та емоційного дискомфорту. У воєнний час інформаційне перевантаження посилюється через хаотичність і терміновість новин.

Адаптаційними ресурсами тут є: фільтрація інформації – навички критичного мислення для відсіювання нерелевантного чи маніпулятивного контенту; дозування – обмеження часу на споживання новин (наприклад, «інформаційна дієта»); технічна підтримка – використання інструментів (програми для блокування контенту, таймери), які допомагають контролювати інформаційний потік.

Теорія резильєнтності (Норман Гармезі, Енн Мастен) фокусується на здатності людини адаптуватися до складних умов за допомогою внутрішніх і зовнішніх захисних факторів. Інформаційний стрес розглядається як один із викликів, які можна подолати за наявності достатньої стійкості. Адаптаційними ресурсами є: внутрішні – оптимізм, саморегуляція, почуття власної ефективності; зовнішні – соціальна підтримка (сім'я, друзі, спільнота), доступ до психологічних служб, стабільне середовище (наприклад, безпечна школа); навички адаптації – гнучкість у реагуванні на зміни, здатність знаходити сенс у складних умовах.

Альберт Бандура, канадський психолог українського походження, згідно із **соціально-когнітивною теорією** наголошував на ролі самоефективності та соціального навчання у подоланні труднощів. Інформаційне перевантаження може підривати самоефективність, якщо людина відчуває стрес, що не контролює проблему. Адаптаційними ресурсами тут є: самоефективність – здобуття навичок управління інформацією (аналіз, перевірка фактів); соціальні моделі – спостереження за тими, хто успішно справляється зі стресом (наприклад, викладачі чи однолітки); підкріплення – позитивний зворотний зв'язок від спільноти чи вчителів зміцнює віру в себе.

Урі Бронфенбреннер, згідно з *теорією екологічних систем*, розглядає людину в контексті систем (мікро-, мезо-, екзо-, макросистеми), які впливають на її поведінку та адаптацію. Інформаційний стрес виникає на перетині цих систем – від сімейного відчуження до медіа та суспільних наративів. Адаптаційні ресурси тут: мікросистема – підтримка родини чи вчителів, які допомагають інтерпретувати інформацію; мезосистема – взаємодія між школою та громадою для створення безпечного простору; екзосистема – державні програми психологічної допомоги чи регулювання інформаційного простору; макросистема – культурні цінності (наприклад, солідарність в Україні), які сприяють стійкості.

За допомогою *нейропсихологічного підходу* можна зрозуміти, як інформаційні перевантаження впливають на мозок, зокрема на фронтальну кору (відповідальну за прийняття рішень) і мигдалину (регуляцію емоцій). Хронічний стрес руйнує їхню роботу, викликаючи тривогу й виснаження. Адаптаційними ресурсами є: когнітивні техніки – уважність (усвідомленість), вправи на концентрацію для відновлення когнітивного контролю; фізична активність – знижує рівень кортизолу, покращуючи емоційний стан; відпочинок – сон і перерви у споживанні інформаційних потоків відновлюють нейронні ресурси.

У воєнний час ці підходи доповнюють один одного. Зокрема, теорія копіngu пояснює, як людина реагує на інформаційний стрес, а теорія резильєнтності – як вона може відновитися. Екологічна модель наголошує на ролі соціального контексту, що особливо актуально в Україні, де спільноти та волонтерство стали кількістю адаптаційних ресурсів. Нейропсихологічний підхід додає фізіологічний вимір, підкреслюючи потребу базового відпочинку.

Висновки. Інформаційний стрес у воєнний час в Україні для учасників освітнього процесу – це комплексне явище, що викликає травматичність, когнітивне перевантаження та соціальну напругу. Його особливості зумовлені специфікою війни, ситуацією в освіті та тривалим впливом воєнних дій. Розуміння цих аспектів є основою для розроблення стратегій адаптації, які

зберігають психічне здоров'я та ефективність навчання в таких екстремальних умовах.

Основні теоретичні підходи до інформаційного стресу та адаптаційних ресурсів охоплюють психологічні, соціальні та фізіологічні аспекти. Вони пропонують багатогранний набір стратегій – від саморегуляції й медіаграмотності до соціальної підтримки та інституційних заходів. У контексті війни ці ресурси залишаються життєво важливими для психічного збереження здоров'я та ефективності освітнього процесу, що дає змогу учасникам адаптуватися до екстремальних умов.

Список використаних джерел

1. Дембіцький С. Медіа стресори та психологічне самопочуття населення України. URL: [https://isnasu.org.ua/analytics/003_Dembitskiy -
Media_stresory_ta_psychologichne_samopohuttia.php](https://isnasu.org.ua/analytics/003_Dembitskiy_-_Media_stresory_ta_psychologichne_samopohuttia.php)
2. Найдьонова Л. А., Найдьонов М. І., Григоровська Л. В. Медіатравма і симптоми посттравматичного стресового розладу у дітей. *Журнал сучасної психології*. Вип. 4 (27). 2022. С. 56–70. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4>
3. Пундєв В. В. Динаміка впливу інформаційного стресу на здобувачів вищої освіти. *Ментальне здоров'я*. № 1, 2024. URL: <https://journals.oneu.od.ua/index.php/mh/article/view/10/10>
4. Information Overload. *Pew Research Centre*. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2016/12/07/information-overload/>

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ВІЙНИ

Бучма Вікторія Володимирівна
ORCID ID 0000-0001-6163-0223

Актуальність. В умовах сьогодення, формування соціальної компетентності в учнів підліткового віку набуває особливої актуальності, оскільки ця компетентність визначає не тільки їх успішність в повсякденному житті, а є і адаптаційним ресурсом в екстремальних умовах воєнного часу. В підлітковому віці соціальна компетентність відіграє ключову роль у

забезпеченні психологічного благополуччя, емоційної рівноваги та соціальної інтегрованості. В умовах війни ця компетентність розглядається як адаптаційний ресурс особистості, здатний мінімізувати руйнівний вплив стресогенних чинників.

Проблемі соціальної компетентності присвячені наукові розвідки зарубіжних (А. Альвегер, С. Грейф, Б. Кремі, Г. Шредер та інші) і вітчизняних (Н. Басюк, І. Зарубінська, Н. Рудницька, В. Шахрай та інші) вчених. Питання формування соціальної компетентності у дітей підліткового віку досить ґрунтовно представлено у науковому доробку таких українських науковців як Т. Гужанова, Н. Даценко, М. Докторович, І. Ніколаєску, Г. Коберник, М. Федоруц.

Метою статті є вивчення соціальної компетентності підлітків у контексті адаптаційного ресурсу становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Соціальна компетентність як наукове поняття стала найбільш досліджуваною у зв'язку з **компетентнісним підходом до навчання як основи Нової української школи**. Зокрема, у Концепції НУШ соціальна компетентність трактується як здатність до співпраці задля певного результату та уміння досягати компромісів, а мета її формування полягає, насамперед, в тому, щоб збагатити учнів базовими знаннями про суспільство і державу, в якій вони живуть [2]. Державний стандарт базової середньої освіти визначає соціальну компетентність як здатність учнів продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [1]. Термін «соціальна ідентичність» є доволі широким поняттям, дослідженням якого, в останні роки, приділяють багато уваги психологи, педагоги. Наукові розвідки свідчать, що дослідники розглядають соціальну компетентність як інтегративну характеристику сучасної особистості, що є значущою у всіх сферах соціального життя [3]. Узагальнюючи погляди науковців з означеної проблеми розуміємо соціальну компетентність як здатність адаптуватися в

складних життєвих обставинах, конструктивної взаємодії з оточуючими людьми.

Повномасштабна війна російської федерації проти України суттєво змінила умови життя підростаючого покоління та актуалізувала потребу у формуванні соціальної компетентності як адаптаційного ресурсу. На думку психологів, підлітковий вік є сенситивним періодом для формування соціальної компетентності. Сформована соціальна компетентність у підлітка характеризує його як особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю активно впливати на життєві події, змінювати соціум і самого себе. На нашу думку, від здатності учнівської молоді досягати суспільно значущих цілей соціально прийнятними засобами багато в чому залежить повоєнне відновлення і розвиток України.

В умовах сучасних викликів соціальна компетентність набуває особливого значення як для особистісного розвитку підлітків, так і для їх успішної адаптації в суспільстві. Наукові розвідки присвячені проблемі формування соціальної компетентності свідчать, що її складовими є соціальна відповідальність; когнітивний (знання соціальних норм, розуміння соціальних ролей), емоційний (емпатія, емоційна чутливість), комунікативний (навички ефективної комунікації в ситуації міжособистісної взаємодії, вміння співпрацювати з іншими, виявляючи повагу і толерантність), рефлексивний (усвідомлення себе у взаємодії з іншими) та адаптаційний (вміння вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, долати труднощі та перешкоди) компоненти [4]. Підкреслимо, що в умовах війни особливої ваги набуває саме адаптаційний компонент соціальної компетентності, оскільки він відіграє головну роль у забезпеченні психологічного благополуччя, емоційної рівноваги та соціальної інтегрованості. Наголосимо, що діти підліткового віку є найбільш вразливою верствою населення до наслідків війни. Процес соціалізації сучасного молодого покоління відбувається в надто складних життєвих умовах. Підлітки є свідками руйнівних наслідків війни як у

реальності так і через засоби масової інформації. Також, в багатьох випадках, підлітки є і жертвами військової агресії російської федерації. Це діти, які мають травматичний досвід (безпосередньо знаходились в зони бойових дій, загибель батьків або батько на війні), діти із числа внутрішньо переміщених осіб. Наслідки війни можуть мати значний вплив на розвиток та психологічний стан підлітків у подальшому житті. Під час воєнних дій діти відчують страх, тривожність, розгубленість. Оскільки в підлітковий період організм ще розвивається, війна становить загрозу як для фізичного, так і для психічного здоров'я дітей. У таких умовах соціальна компетентність може бути інструментом мобілізації внутрішніх ресурсів та адаптації до зміненого соціального середовища. У цьому контексті пріоритетним в здійсненні діяльності закладів загальної середньої освіти постає питання формування соціальної компетентності в учнів підліткового віку. Як показує практика, формування соціальної компетентності є складним і багатогранним процесом, який включає в себе: створення безпечного освітнього простору, використання інтерактивних методів навчання, реалізація принципу індивідуального підходу до кожного учня з урахуванням його психоемоційного стану, здійснення психолого-педагогічного супроводу підлітків, залучення учнів до участі у різних громадських проєктах та волонтерських рухах.

Слід зазначити, що формування соціальної компетентності підлітків під час війни має стати пріоритетним завданням сучасної навчальної літератури. Зокрема, це стосується підручників з предметів соціально-гуманітарного циклу (громадянська освіта, історія, основи правознавства). У зв'язку з цим, матеріал підручника має сприяти розвитку в підлітків громадянської гідності, усвідомленню себе як відповідальних громадян, які здатні приймати участь у суспільному житті, спираючись на розуміння загальнолюдських і суспільних цінностей. Важливим фактором в подоланні впливу війни на внутрішній стан учнів підліткового віку є збереження соціальних зв'язків. Тому, вважаємо за

необхідне формування в підлітків здатності до спілкування та співпраці з оточуючими людьми.

Висновки. Соціальна компетентність виступає важливим ресурсом адаптації підлітків до умов війни, забезпечуючи їм здатність до збереження психічного здоров'я, формування підтримуючих соціальних зв'язків, конструктивної поведінки та орієнтації на майбутнє. Формування соціальної компетентності має бути пріоритетним завданням освітнього процесу, оскільки ця компетентність є провідним компонентом соціалізації та самореалізації особистості підлітків в умовах війни.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у вивченні специфіки формування соціальної компетентності у підлітків з досвідом проживання втрати близької людини внаслідок російської збройної агресії проти України.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URI: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с. URI: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/Новини/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>
3. Павлюк М.М., Дармограй О.О. Соціальна компетентність підлітків як розгортання життєвого потенціалу особистості. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721771/1/Павлюк%20%2C%20Домограй%20%282%29.pdf>
4. Шатирко Л. О., Дзюбко Л. В., Бучма В. В., Гурова О. В. Психологічні вимоги до розроблення навчальної літератури для Нової української школи: методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 33с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738062>

КОНСТРУКТИВНА ТА ДЕСТРУКТИВНА РЕФЛЕКСІЯ: ЇХ ВПЛИВ НА ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ СУБ'ЄКТА НАВЧАННЯ

Гапоненко Лариса Олександрівна

Актуальність. Пізнавальна активність є головною в розвитку інтелектуальної компетентності, безпосередньо сприяє конкурентоспроможності особистості в розбудові соціально-економічного та культурного буття на благо теперішнього і майбутнього України. Інтелектуальні людські ресурси є національним багатством країни, що набуває особливої значущості в умовах війни.

Пізнавальну активність розглядають в контексті рефлексії, завдяки якій розгортається багатопланові можливості інтелектуального зростання здобувача освіти. Рефлексія є основою навчальної діалогічної взаємодії (Г. Дзяконов, 2007; 2011). Дж. Мід рефлексію визначив чинником структурування особистості й довів, що за умов рефлексії відбувається вищий рівень структурування – Самість. В умовах війни значущість рефлексії для суб'єктів навчання досліджують С. Максименко (2022), Л. Мар'яненко (2022), Л. Дзюбо (2024), В. Федько (2024), О. Чудакова (2024). Позитивні зміни засобами рефлексії в навчанні виявлені в зарубіжних дослідженнях (D. Harper, 2024; L. Ferlazzo, 2010; N. Daud, 2002; J. Pink , 2008).

Однак, феномен рефлексія у своїй більшості розглядається поза цілісності особистості, не враховується вплив емоційних станів на когнітивний процес, а рефлексія переноситься як штучний механічний інструмент в навчальний процес. С. Максименко в аналізі пізнавальної сфери особистості визначив існуючий парадокс, що «пізнавальні процеси не розглядаються абсолютно більшістю теоретиків як компоненти особистості? Сам вираз «позаособистісна психологія» пов'язана саме з цим [5, с. 217-218]. Проблема з подолання «позаособистісної рефлексії» є актуальною і мало дослідженою.

Мета нашого дослідження в експлікації двох протилежних видів рефлексії – це конструктивна і деструктивна, та їх впливу на розвиток пізнавальної активності суб'єктів навчання.

Виклад основного матеріалу. В самому загальному визначені *рефлексію* представляють фундаментальною здібністю особистості усвідомлювати внутрішній світ завдяки здатності встати в практичне відношення до власної свідомості. Форми такої практики пов'язують із різноманітними мисленнєвими процесами – теоретичне мислення, понятійне мислення, творче мислення, екзистенційне мислення і т.п. В практичній психології рефлексія є інструментом, методом і технікою навчання пізнати себе, завдяки чому відбувається корекція й оздоровлення психіки в психотерапії, групових та індивідуальних формах корекції, медитації. Рефлексія в навчанні дозволяє формувати смислові значення понять, розвиває понятійне мислення, сприяє систематизації теоретичних знань. Багатокомпонентність рефлексії сприяє адекватному когнітивно-складному відображенню навчального матеріалу та їх особистісному розвитку усвідомлювати продукт розумових суджень.

Г. Балл позначає два полярних види рефлексії – конструктивну і деструктивну. Він пише, коли ми говоримо про рефлексію, що «фактично ототожнює її з мисленням або навіть із психічним відображенням у цілому», то це деструктивна рефлексія, але коли говоримо, що рефлексія «процесів усвідомлення індивідуальним або колективним суб'єктом змісту, що вже присутній в психіці – його власній або іншого суб'єкта, – а також до наступних розумових операцій із цим змістом. Даний підхід, на наш погляд, конструктивніший, ніж перший, при орієнтації на який сам термін «рефлексія» виявляється зайвим» [1, с.5].

О. Савченко підійшла до цього питання за виявленням полярних *стилів вирішення внутрішніх суперечностей* при оптимальному співвідношенні зовнішніх вимог та внутрішніх ресурсів. «У залежності від досвіду та розвитку загальної рефлексивної здатності в особистості може бути сформований конструктивний або деструктивний рефлексивний стиль» [6, с. 240].

Л. Гапоненко дослідила конструктивну й деструктивну рефлексії за аналізом діалогу й визначила, що за умов конструктивної рефлексії відбувається діалог, а за деструктивної рефлексії він втрачається [3]. За інтерсуб'єктною взаємодією встановлено, що відповідно видам рефлексії належать відповідні рольові позиції, що дало підставу запропонувати поняття «рефлексивно-рольовий вимір» в інтеракціях [2]. Л. Гапоненко і О. Чаркіна дослідили взаємозв'язок ідентичності за конструктивною та деструктивною рефлексією на матеріалі материнської ідентичності як «інтегральна єдність видів рефлексії (конструктивна і деструктивна) з відповідними ролями (конструктивні і деструктивні). Партнерська взаємодія між матір'ю і дитиною визначається конструктивними мотивами, домінуванням соціальних цінностей та смислів по забезпеченню благополуччя дитині та навпаки, деструктивна взаємодія детермінована деструктивною рефлексією та деструктивними ролями» [4, с.144].

Таким чином, сутність двох видів рефлексії – конструктивна і деструктивна, відстежується в когнітивних стилях мислення і вони представляють полярні спрямованості організації рефлексивної миследіяльності в пізнавальній діяльності особи. Для визначення загальних їх принципів, перейдемо до їх короткого опису за критеріями: *усвідомлення, самопочуття (екзистенційні переживання та потяги), діалогізм, понятійне мислення.*

Конструктивна рефлексія.

1. Конструктивна рефлексії полягають в здатності «призупинити» безперервний потік свідомості й вивести образне мислення на діалогічне мислення, завдяки чому переосмислюється ідентичність власного «Я» як така, що стає володарем власного життя.

2. Конструктивна рефлексія за своєю суттю є *саморефлексія* завдяки здатності займати позицію «Спостерігач-Дослідник», який фіксує зміни у внутрішньому світі, створює «дзеркальне» відображення внутрішнього світу з позиції психологічного благополуччя за принципами екзистенційних

переживань та потреб. Екзистенційні потреби забезпечують емоційне благополуччя в навчанні й стають умовою розвитку пізнавальної активності здобувача.

3. Конструктивна рефлексія виступає базовою основою діалогічного мислення, діалогічного спілкування, завдяки чому створюються двосторонні інтеракції, довірливий стиль спілкування в навчанні й відповідно – позитивний розвиток пізнавальної активності.

4. Конструктивна рефлексія є продуктивним, екзистенційно-організуючим механізмом особливої організації мисленнєвої діяльності в діалогічному мисленні, що сприяє розпредмеченню і структуруванню в системі знань здобувача, сприяє гетерогенності інтелектуальній діяльності та інтеграції її видів в навчанні. Така рефлексія апіорно зароджує потребу творчого пошуку нового, більш вищого рівня мисленнєвої продукції.

Перейдемо до обґрунтування деструктивної рефлексії. В емпіричних матеріалах психотерапевтичної практики накопичено велика кількість результатів, які доводять, що в стані невротизму (емоційна нестійкість, відчуття провини та втрати, страх, тривога, низька самоповага, а іноді й вегетативний розлад), пізнавальна активність втрачається, а здатність «занурення» у свідомість (саморефлексувати) не піддається зусиллям особи.

Невротизм у розумінні оточуючих може бути неврозом, але це неправильно. Невротичні симптоми можуть бути у здорової людини, до речі й у тих, хто перебуває в навчальному процесі (Т. Титаренко, 2005; С. Черевичний, 2015; 2019; О. Хміляр, 2017; Н. Кухар, 2021). Невротизм у більш широкому значенні позначає нездатність усвідомити й загальмувати роздратування та інші негативні емоції. Серед суб'єктів навчання такий стан виникає у тих, хто не справився з досягненням навчальної мети, чи не впорався із вирішенням навчальної задачі (D. Boud, R. Keogh, D. Walker, 2005). У наукових публікаціях фіксується, що у багатьох здобувачів відстежується позитивна динаміка невротизму при стресових реакціях в процесі екзамену. Виявлено, що за умов егоцентричної спрямованості втрачається емоційна

стабільність, яка корелює із соціальною невпевненістю в студентів, які втрачають здатність до самоаналізу й системної рефлексії (Є. Гейко, 2017). Доведено, що невротизм, негативні емоції гальмують пізнавальну діяльність учнів. Для визначення мереж деструктивної рефлексії перейти до її опису.

Деструктивна рефлексія

1. Деструктивна рефлексія виявляється у тих випадках, коли особа не може подолати бар'єр негативних переживань або проявляє відчуженість і не здатна стати в позицію «Спостерігач-Дослідник», завдяки чому відбувається «прив'язаність» до Іншого, або до зовнішніх об'єктів, мислення набуває амбівалентності, втрачається зв'язок з реальністю, яке замінюється фантазіями.

2. Деструктивна рефлексія супроводжується негативними переживаннями з причин настирливого інтроспективного «копання», або відсторонення від реальності захисним механізмом «зверхвеличності» власного Я, внаслідок чого зростає емоційна нестійкість, тривога, внутрішня напруга та низька самоповага. Такі стани руйнують пізнавальну активність.

3. Деструктивна рефлексія впливає на транзакцію за моделлю односторонності, внаслідок чого руйнується комунікація, особа втрачає здатність до діалогічного спілкування і проявляє імперативний та маніпулятивний стилі спілкування, псевдодіалогізм, конформізм, супротив у навчальній взаємодії, що протирічить пізнавальній активності.

4. Деструктивна рефлексія виявляється в домінуванні образного мислення, в низькому рівні орієнтації в навчальному матеріалі, нездатності використати міжпредметні зв'язки, в підвищена тривожність, невпевненість, соціальна боязкість спричиняють «пропущення» логічної послідовності в судженнях, страх перед самостійним визначенням альтернативи загальної схеми у вирішенні навчальної задачі.

Висновки. Висвітлені два види рефлексії – конструктивна і деструктивна за критеріями усвідомлення, самопочуття, діалогізм й понятійне мислення, які представлені у внутрішньому світі та зовнішніх їх проявів

суб'єктів навчання. Чітке розпізнання цих видів рефлексій є передумовою в подоланні навчальних втрат здобувачів освіти, які в умовах війни перебувають у підвищеному стані напруження, а той і нейротизму.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми конструктивної та деструктивної рефлексії, які інтегровано поєднанні з усіма сферами психіки. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у виявленні когнітивних чинників та онтогенетичну вираженість пізнавальної активності в залежності від віку респонденті.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О., Медінцев В.О. Процесом з патернами рефлексії: теоретико-множинний опис. 2016. URL: <https://surli.cc/tsgykd>
2. Гапоненко Л.О. Рефлексивно-рольове вимірювання соціального інтелекту як ознака соціальної зрілості студентів. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи*. 2020. С. 18-22.
3. Гапоненко Л.О. Рефлексія ідентичності як фундаментальні механізми розвитку діалогічного спілкування. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. №11(39). С. 1704-1715.
4. Гапоненко Л.О., Чаркіна О.А. Рефлексивно-рольовий аналіз материнської ідентичності в діаді «мати-дитина». *Габітус*. 2024. Вип. 65. С. 139-145.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
6. Савченко О.В. Конструктивні та деструктивні форми рефлексія. 2017. URL: <file:///C:/Users/E558/Downloads/349-Article%20Text-597-1-10-20191008.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Гнатюк Ольга Владиславівна

ORCID ID 0000-0003-2445-6283

Актуальність. В екстремальних умовах воєнного часу наша країна докладає максимум зусиль для забезпечення сталості навчання, створення безпечних умов для усіх учасників освітнього процесу, підтримки та допомоги

тим, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти.

Освітній процес в початкових класах спрямовано на реалізацію Державного стандарту початкової освіти з урахуванням досягнень та викликів за результатами впровадження реформи загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа» та згідно з новими вимогами до організації безпечного освітнього середовища [1; 5].

Актуальною залишається проблема психологічного супроводу освітнього процесу у закладах освіти, адже належне психологічне забезпечення для здобувачів освіти та педагогічних працівників є першочерговим завданням керівників та засновників шкіл. В першу чергу, увага акцентується на необхідному виконанні діючих нормативних документів у галузі освіти та з питань цивільного захисту, безпеки життєдіяльності, рекомендаціях щодо дій учасників освітнього процесу задля збереження життя та здоров'я. Психологічний супровід є одним із видів психологічної допомоги, який має на меті створення необхідних умов для ефективної адаптації до навчальних умов, взаємодії між всіма ланками навчально-виховного процесу, забезпечує пристосування в умовах інтенсивного інформаційного потоку, сприяє кращому засвоєнню знань, навичок, умінь.

Мета статті – розкрити особливості психологічного супроводу освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Воєнний стан в країні позначився на усіх сферах нашого життя, значних змін зазнала й освітня галузь, в якій виникло багато проблем, зокрема: забезпечення повноцінного доступу до освіти українським школярам та студентам, створення безпечного середовища для навчання, порушення безперервності освітнього процесу; втрата управлінського освітнього контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних воєнних дій тощо.

Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел дає право вважати, що психологічна безпека освітнього простору є важливою умовою ефективного й результативного освітнього процесу. Тому сьогодні робить актуальним дослідження психологічного супроводу, що максимально сприятиме гармонійному розвитку дитини, становленню її особистості, збереженню її здоров'я і життя.

Головним результатом початкової освіти є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учні, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України [5]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [1, с.1].

Пріоритетності набуває організаційне забезпечення таких напрямів освітньої діяльності [4]:

- подолання втрат у навчанні, зумовлених спочатку тривалими карантинами, а потім – війною;
- посилення заходів безпеки життєдіяльності, просвіта з питань особистої безпеки;
- посилення національно-патріотичного виховання, формування громадянської позиції;
- розвиток навичок інформаційної гігієни під час війни;
- психологічна підтримка всіх учасників освітнього процесу;
- психологічний супровід освітнього процесу в умовах воєнного й післявоєнного часу.

Навчальна діяльність через воєнний час має об'єктивну складність, оскільки значна кількість здобувачів освіти, перебуває в нових умовах навчання, стикаючись при цьому з багатьма труднощами: новий режим життя, незнайомі люди, обстановка, нові речі, іноді відсутність нормальних

побутових умов (зокрема, відсутність світла, води, опалення), це й стосунки з новими учителями та однолітками, засвоєння великої кількості нової інформації, а також для частини дітей ще й перебування під час тривоги в укриттях і бомбосховищах.

В умовах воєнного стану набуває особливостей психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу. Для позитивного емоційного настрою і налаштування дітей на навчання на початку дня перед уроками слід проводити мотиваційні «ранкові зустрічі», які **включають чотири основні компоненти: вітання, групове заняття, обмін інформацією, щоденні новини.**

Ранкова зустріч – це запланований, структурований захід, який проходить у вигляді спілкування і займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує доброзичлива атмосфера піклування та взаємоповаги. Учителі початкових класів надають особливу роль такому спілкуванню в житті дітей аби створити позитивний настрій в учнівському колективі на весь навчальний день у школі. Позитивний настрій у класі створюється за рахунок атмосфери довіри; відчуття приналежності до спільноти; участі в прийнятті рішень; доброти та заохочення з боку однолітків; вільного від критики ставлення вчителя; очікування конкретних результатів; справедливості та неупередженості. Зауважимо, якщо шкільний день почався із сигналу тривоги, чи тривога була вночі – важливо зустріти дітей словами підтримки і точно не починати навчання з контрольної роботи чи тесту.

Війна в Україні стала стресом для усіх учасників освітнього процесу. Під час будь-якого конфлікту найбільше страждає найуразливіша категорія населення – це діти, і вони зазнають значних труднощів соціального та психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування, особливо якщо така міграція спричинена війною. Ці складні і незвичні обставини впливають на емоційну, соціальну і особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляються по-різному:

- на емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, напругу, гнів чи агресію;

- на соціальному рівні виникають труднощі у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі і в сім'ї, (а за кордоном – з іноземцями);
- на особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточуючими тощо.

Все це призводить до зниження навчальної діяльності, порушення психічного здоров'я учнів, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки тощо. Фізичні та емоційні стани людини взаємопов'язані і тому здатні взаємовпливати один на одного. Під час напружених емоційних станів у дитини змінюється міміка, темп мовлення, з'являється метушливість, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, можуть з'явитися сльози. Тому учителям слід уважно спостерігати за станом учнів і при певних змінах вживати заходів, зокрема надати вчасно першу психологічну допомогу. Педагоги та шкільні психологи можуть надавати першу психологічну допомогу усім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань функціонування системи освіти.

З огляду на те, що під час тривоги, стресу в учнів відбуваються зміни у психічних процесах (погіршується пам'ять, знижується концентрація та обсяг уваги, стає плутаним мовлення), знижується мотивація та пізнавальний інтерес, варто вживати певні методи та прийоми, які допоможуть «включити» учнів в урок та стимулюватимуть їх більш ефективно розумово працювати. Так, учителі мають:

- застосовувати прийоми та вправи для активізації уваги учнів, їх включення як на початку уроку, так і протягом уроку, якщо виникає така необхідність;
- створювати проблемні ситуації, ставити цікаві запитання, пропонувати різноманітні творчі завдання, залучати учнів до спільних обговорень, мозкових атак з метою підвищення їхньої мотивації, пізнавальної активності та інтересу;
- активно застосовувати діяльнісні та ігрові методи навчання;
- регулярно проводити «психологічні хвилинки».

«Психологічні хвилинки» – це різні вправи і техніки, які використовуються для зняття тривожності та нормалізації психологічного стану дітей, створюють сприятливу атмосферу, що дозволяє дітям розслабитися, зняти емоційне напруження, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, допомагають впоратися зі стресом та його наслідками, позитивно налаштуватися на урок. Учитель сам вирішує, коли і в який час потрібно їх проводити, зокрема, коли учні повернулися з укриття (де перебували під час повітряної тривоги), коли стали неуважними на уроці, втомилися або інше. Регулярне проведення «психологічних хвилин» допоможе учням стати більш спокійними, врівноваженими, налаштуватися на ефективну роботу [4].

Війна негативно впливає на стан психологічного здоров'я учасників освітнього процесу та безпосередню організацію навчання. За останній рік погіршився психологічний стан здобувачів освіти (за результатами «Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни» майже вдвічі у порівнянні з початком лютого 2022 року збільшилася кількість учнів, які почуваються тривожно, напружено, у півтора рази – втомлено) [3].

Дорослі мають помічати і вчасно реагувати на тривожні симптоми, які проявляє дитина у стані стресу. Вона може відчувати страх, хвилювання або занепокоєння через напади паніки. Головне у цей момент – допомогти їй заспокоїтися і почуватися в безпеці.

При роботі з дітьми можна використовувати такі види психологічної допомоги:

1. Фізична підтримка: сядьте поруч; за згоди, можете обійняти або взяти дитину за руку. Прийміть обійми від дитини, якщо вона того забажає.

2. Метод переконання: запевніть дитину, що вона може розраховувати на вашу допомогу у подоланні цього стану; можете використати метафору, наприклад порівняти ці переживання із бурєю, яка наростає, досягає свого піку, а потім затихає і зникає.

3. Створення безпечного місця: поширеною практикою облаштування шкільного середовища є організація у класних кімнатах та інших приміщеннях «безпечних місць» для дітей, які переживають травматичний досвід. Для цього облаштовується затишний куточок зі зручними місцями для сидіння, наприклад, крісла-мішки, а також відповідним обладнанням (м'ячі для зняття стресу, м'які іграшки або подушки, книги, фотографії друзів, сім'ї або будь-які інші предмети, які можуть заспокоїти учнів).

Перебування у безпечному місці не повинно використовуватися як покарання. Учні можуть самостійно обирати, коли їм потрібно побути у цьому просторі, щоб заспокоїтися і вийти зі стану засмученості. Педагог може запросити дитину в безпечне місце, якщо бачить у цьому необхідність, але це має бути у формі поради, а не наказу, команди.

4. Заняття улюбленою справою. Підтримуйте і заохочуйте дітей займатися тим, що заспокоює та відновлює душевну рівновагу: заняття фізичними активностями, спортом, танцями, малювання, вишивання, музика, перегляд фільмів або мультфільмів, прогулянки на природі тощо.

5. Дихальні та інші вправи.

Дихання – це перше, про що варто згадати під час тривожного стану або того моменту, коли вас застали зненацька погані новини. Техніки самодопомоги – це прості вправи, які допомагають опанувати стрес та позбутися емоційної напруги. Виконуючи дихальні вправи, слід звернути увагу на свої відчуття в тілі, дихання, думки та емоції. Вони ефективні як для дітей, так і для дорослих. Наприклад, дихальна вправа 4-7-8. Вона допоможе заспокоїтися та повернути контроль над емоціями.

Як її виконувати?

- видихніть через рот залишки повітря;
- закрийте губи і вдихайте через ніс протягом 4 секунд;
- утримуйте дихання на 7 секунд;
- видихайте повітря через рот протягом 8 секунд.

Техніка 4-7-8 була розроблена доктором медицини Ендрю Вейлом з Гарварду (США), який називає метод «природним транквілізатором для нервової системи», відповідний метод заснований на дихальних вправах пранаями, давньої йогічної практики управління диханням. Було показано, що ці типи усвідомлених дихальних вправ мають багато переваг для зниження стресу і розслаблення. За словами доктора Вейла, практика регулярних усвідомлених дихальних вправ «може заспокоювати і заряджати енергією і навіть може допомогти при проблемах зі здоров'ям, пов'язаних зі стресом, від панічних атак до розладів травлення [2].

Висновки. В екстремальних умовах воєнного стану актуальність здійснення психологічного супроводу освітнього процесу в початковій школі, що спрямовується на підтримку та практичну допомогу ближнім, які відчують емоційне напруження та страждання, створення сприятливої атмосфери, що дозволить учням розслабитися, відновити почуття безпеки та психоемоційного комфорту, залишається високою. У зв'язку з цим пропонуємо використовувати у своїй роботі практики психологічного розвантаження, дихальні вправи, руханки, техніки для відновлення психологічного здоров'я. Також педагогам слід надавати не лише якісні освітні послуги, але й організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, а у разі потреби надавати учням психологічну підтримку та допомогу.

Перспективи подальших наукових пошуків. Перспективою подальших розробок є дослідження психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Долаємо паніку. 46 вправ і порад, як стабілізуватися під час війни. URL: <https://nus.org.ua/articles/dolayemo-paniku-46-vprav-i-porad-yak-stabilizuvatysya-pid-chas-ijnyu/>

3. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни. URL: <https://sqe.gov.ua/osvita-pid-chas-viyniprezentaciya-rezu>

3. Методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у новому навчальному році та психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>

4. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Грись Антоніна Михайлівна

Orcid ID 0000-0002-0153-2303

Максимова Наталія Юріївна

Orcid ID 0000-0003-2110-9884

Актуальність дослідження зумовлена тим, що повномасштабне російське вторгнення призвело до стресових чинників як для дітей, так і для дорослого населення. Особливо гостро ці наслідки позначаються на незрілій дитячій психіці, що може завдати іноді незворотної шкоди. Війна і далі продовжує негативно впливати на зміни у психіці, дедалі поширеними стали такі негативні явища як: гострі стресові реакції, стресові розлади, посттравматичні стресові розлади, панічні атаки тощо. Виходячи з цього актуальність дослідження особливостей процесу адаптації з метою профілактики девіацій у розвитку особистості не викликає сумніву.

Мета дослідження – визначити зміст профілактики виникнення девіацій розвитку особистості в умовах військових дій.

Ми виходили з того, що профілактика виникнення девіацій розвитку особистості включає комплекс заходів, спрямованих на створення умов, які сприяють зниженню та попередженню ризиків виникнення негативних наслідків стрес-факторів, а також збереження і зміцнення психічного здоров'я та психологічного благополуччя особистості.

Наші попередні дослідження [1; 2] дали підстави стверджувати, що профілактичні заходи мають базуватися на урахуванні наступних складових.

Внутрішній світ особистості:

- внутрішній ландшафт
- внутрішня картина реальності
- травматичний досвід
- ресурсний досвід

Зовнішнє середовище функціонування особистості:

- Сімейне середовище
- Освітнє середовище
- Віртуальне середовище

Психологічна профілактика має бути спрямована на наступні мішені впливу:

Психосоматична - фізична активність, правильне харчування, режим праці і відпочинку, шкідливі звички;

Особистісна – мотивація саморозвитку, активізація особистісних ресурсів і якостей;

Соціальна – комунікативна компетентність, способи конструктивного вирішення конфліктів, ресурсне соціальне оточення, уміння звертатися за допомогою та підтримкою.

Когнітивна – розвиток творчих і пізнавальних здібностей, забезпечення інтелектуальної активності, застосування мислительних операцій (аналіз, синтез) у виборі ставлення до травмуючих ситуацій.

Емоційна – розвиток навиків подолання негативних емоційних переживань, здатність відстежувати рівень психічної напруги, здатність до управління емоціями.

Екзистенційна – усвідомлення власних мотивів, розширення екзистенційних ресурсів, ревізія системи цінностей.

Поведінкова – конструктивна взаємодія із собою і у соціальному оточенні, застосування методів і прийомів саморегуляції.

Таким чином, проведене дослідження показало, що зміст профілактики виникнення девіацій розвитку особистості має враховувати специфіку складних життєвих обставин, що забезпечує створення програм ранньої профілактики соціальної дезадаптації та девіантної поведінки особистості.

Список використаних джерел

1. Профілактика девіацій розвитку особистості у складних життєвих обставинах: монографія / за ред. Н. Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 250 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742767>

2. Засоби профілактики девіацій розвитку особистості у період післявоєнного відновлення країни: методичний посібник / за ред. Н.Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 113 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742776>

3. Maksymova, N. Y., Hrys, A.M., Maksymov, Mykola V., Krasilova, Yuliia M. and Udovenko, Julia (2024) Psychological Factors of Overcoming Nonchemical Addictions. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 212(9), pp. 485-492, September, 2024. DOI: 10.1097/NMD.0000000000001795
https://journals.lww.com/jonmd/abstract/2024/09000/psychological_factors_of_overcoming_non_chemical.5.aspx

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЧЕРЕЗ МІКРОНАВЧАННЯ: ЗНИЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО НАВАНТАЖЕННЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ

Губер Ніна Сергіївна

ORCID ID 0009-0004-9417-6580

Актуальність. Однією з найважливіших умов успішного навчального процесу є регулярна навчальна активність, що сприяє засвоєнню знань і збереженню їх у довготривалій пам'яті. Проте традиційні методи навчання не завжди відповідають сучасним потребам учнів і студентів, оскільки вимагають значних когнітивних зусиль та не завжди забезпечують належний рівень мотивації. Багато здобувачів освіти стикаються з перевантаженням інформацією, відсутністю персоналізованого підходу та недостатнім зворотним зв'язком. У таких умовах мікронавчання пропонує новий підхід до подання знань, що базується на розподілі інформації на невеликі сегменти, дозволяючи спростити сприйняття матеріалу та зробити навчальний процес більш ефективним.

Мета статті – дослідити ефективність мікронавчання як інноваційного підходу до освіти, що сприяє підвищенню мотивації та засвоєнню знань в умовах цифрової епохи та викликів воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні точаться суперечки стосовно того, коли виникла концепція мікронавчання. Прийнято вважати, що навчання невеликими порціями тим чи іншим чином використовувалось впродовж багатьох століть. Однак власне сам термін «мікронавчання» вперше з'явився в 1963 році в книзі Гектора Корреа «Економіка людських ресурсів». Мікронавчання як новий підхід в освітньому середовищі набув популярності з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і сьогодні привертає до себе пильну увагу вчених та педагогів.

У сучасній українській психолого-педагогічній літературі немає єдиного загальноприйнятого визначення терміна «мікронавчання». Ми погоджуємось з думкою E.Y. Sozmen, який розуміє «мікронавчання» як інноваційний метод навчання, що застосовується з використанням цифрових технологій, і шляхом поділу на менші частини заохочує студентів до навчання.

Традиційні методи навчання часто характеризуються перевантаженням інформацією та недостатньою адаптацією до індивідуальних особливостей студентів. Це може призводити до труднощів у засвоєнні матеріалу та

зниження мотивації до навчання. У своєму дослідженні проблем адаптації студентської молоді до умов навчання в закладах вищої освіти 2019 року М. М. Дідух робить висновок, що найбільш проблемною є сфера «навчального процесу» (47% респондентів мають труднощі з орієнтуванням в розкладі, конспектуванням лекцій, аналізом інформації значного обсягу тощо). Що стосується причин дезадаптації, то серед них вагомими є зокрема застаріла матеріальна база та відсутність індивідуального підходу до студента.

Процес навчання сучасних здобувачів освіти має певну низку особливостей, які необхідно враховувати. Насамперед мова йде про застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Однак А. Мельник зазначає, що «насиченість навчальних курсів мультимедійними елементами не гарантуватимуть ефективної педагогічної взаємодії зі студентами, продуктивного навчального середовища та успішного засвоєння ними матеріалу, якщо викладач не враховуватиме їхні психологічно-когнітивні особливості» [2, с. 106]. На думку численних дослідників, сучасні студенти частіше спілкуються за допомогою мобільних застосунків, навчаються охоче, але не мають схильності до запам'ятовування інформації. Засвоєнні ними знання частіше мають ситуативний характер, а часте споживання медіаконтенту сприяє зростанню поверхневого сприйняття інформації.

У цьому контексті особливої уваги потребує врахування такого феномена, як «кліпове мислення». Під ним розуміється спосіб сприйняття інформації, який характеризується фрагментарністю, швидким перемиканням уваги та відсутністю глибокого аналізу. Воно формується під впливом медіа, соціальних мереж і короткого контенту, що змушує мозок звикати до швидкого засвоєння інформації без глибокого осмислення. Окрім того, за останні роки значно скоротився час концентрації уваги людей: якщо у 2000 році в середньому це було 12 секунд, то в 2015 році – лише 8 секунд [2].

Наразі в Україні в умовах війни потреба в нових методах навчання тільки збільшилась. Це пов'язано зі збільшенням стресогенних факторів та посиленням їх впливу на освітній процес. На думку дослідників, сучасні

українські здобувачі освіти мають порушення емоційного, когнітивного, поведінкового та мотиваційного компонента діяльності. Останні опитування показують, що студенти відзначають у себе наявність підвищеного рівня тривожності, порушень сну та змін настрою.

Враховуючи все зазначене, важливо застосовувати підходи, що допомагають підтримувати концентрацію та засвоєння матеріалу навіть за підвищеного рівня стресу. Мікронавчання може реалізовуватися у різних форматах, які відповідають особливостям сучасних студентів та дозволяють зробити навчання більш ефективним:

1. Короткі відеоуроки. Це один із найпопулярніших методів мікронавчання, що передбачає подання матеріалу у формі коротких відео (від 3 до 7 хвилин). Такий підхід дозволяє студентам зосередитися на ключових концепціях без перевантаження інформацією.

2. Інтерактивні вправи та тести. Використання коротких тестів та завдань сприяє активному закріпленню знань і підтримці залученості студентів у навчальний процес.

3. Гейміфікація. Включення елементів гри (нагороди, рівні, бали) може підвищити мотивацію студентів та зробити навчальний процес більш цікавим.

4. Мобільне навчання. Доступ до освітніх матеріалів через мобільні застосунки та платформи дає змогу студентам навчатися у зручний для них час, що особливо важливо для тих, хто має обмежений доступ до традиційних форм навчання.

Наразі існує низка досліджень ефективності мікронавчання. Зокрема експеримент, проведений у початковій школі міста Сулейманія, показав, що учні, які навчалися за допомогою мікронавчання, продемонстрували на 18% вищі показники засвоєння матеріалу порівняно з контрольною групою, яка навчалась за традиційними методами [3].

Вітчизняні вчені також розглядали вплив мікронавчання на мотивацію здобувачів вищої освіти. Згідно з дослідженнями О. Г. Глазунової та інших, використання технології мікронавчання сприяє зростанню мотивації та

покращенню академічних результатів студентів. Експериментальна група, яка навчалася за методикою мікронавчання, показала вищі результати порівняно з контрольною групою, що навчалася традиційними методами [1].

Проте необхідно наголосити, що мікронавчання є не заміною традиційного навчання, а ефективним інструментом для його доповнення. Короткі навчальні модулі добре працюють для запам'ятовування термінів, алгоритмів, базових понять, але не можуть забезпечити комплексне розуміння предмета. Наприклад, такі сфери, як медицина, філософія чи математика, вимагають не лише запам'ятовування фактів, а й розуміння складних концепцій, які неможливо повністю охопити у коротких навчальних модулях.

Глибоке критичне мислення, науковий аналіз, розв'язання комплексних проблем потребують дискусій, проєктної діяльності, роботи з кейсами – форматів, які важко реалізувати у мікронавчанні. Також такі традиційні методи, як групова робота, живі лекції, семінари та практичні заняття сприяють соціальному навчанню та мотивації студентів через взаємодію з викладачем та одногрупниками. Отже, мікронавчання варто використовувати як засіб підтримки освітнього процесу, особливо в онлайн-освіті та самостійному навчанні.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що мікронавчання є інноваційним підходом до освіти, який дозволяє подолати низку викликів традиційного навчального процесу. Його застосування сприяє підвищенню мотивації, концентрації уваги та засвоєнню матеріалу завдяки невеликим навчальним модулям. Особливо актуальним цей підхід стає в умовах війни, коли українські здобувачі освіти змушені навчатися дистанційно та мають обмежений доступ до традиційних освітніх ресурсів. Гнучкість і доступність мікронавчання дозволяють забезпечити стабільність освітнього процесу навіть у кризових ситуаціях.

Однак, незважаючи на очевидні переваги, мікронавчання не може повністю замінити традиційні методи освіти. Воно є цінним доповненням, але не альтернативою комплексному навчанню, яке передбачає розвиток

критичного мислення, глибокий аналіз і взаємодію з викладачем та одногрупниками. Тому оптимальним варіантом є поєднання мікронавчання з іншими підходами, що дозволяє створити збалансоване освітнє середовище, орієнтоване як на ефективне засвоєння знань, так і на їхнє глибоке розуміння.

Перспективи подальших наукових пошуків. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку науково обґрунтованих рекомендацій для викладачів щодо ефективного впровадження мікронавчання у навчальні програми, а також на вивчення його довготривалого впливу на академічну успішність і професійний розвиток здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Глазунова О. Г., Кравченко В. М., Саяпіна Т. П., Волошина Т. В., Корольчук В. І. (2024). Вплив технології мікронавчання на мотивацію та академічні досягнення здобувачів вищої освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2024. Вип. 17. С. 30–41. DOI: 10.28925/2414-0325.2024.173.
2. Мельник А. Особливості когнітивних процесів здобувачів вищої освіти в сучасному інформаційному просторі: *збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2023. Вип. 1. DOI: 10.31499/2307-4906.1.2023.276950.
3. Sirwan Mohammed G., Wakil K., Nawroly S. S. The Effectiveness of Microlearning to Improve Students' Learning Ability. *International Journal of Educational Research Review*. 2018. 3 (3): 35. DOI:10.24331/ijere.415824.

МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА МІЛІТАРНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ: КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТЬ

Зливков Валерій Лаврентійович
ORCID ID: 0000-0002-8404-8866

Постановка проблеми. Сучасна соціально-політична ситуація в Україні вимагає окреслення шляхів модернізації шкільної та позашкільної освіти у контексті об'єднання зусиль суспільства, спрямованих на практичну реалізацію ефективної політики розвитку школяра-громадянина України. Тому важливим завданням сьогодні є генерування нової освітньої політики та на її основі – формування сучасного освітнього простору в центрі якого

знаходиться особистість учня, його соціальна та національна ідентичності. Впровадження такої освітньої стратегії розуміється, насамперед, як реалізація особистісно-орієнтованого навчання, де ключове значення має опанування досвідом «бути особистістю», тобто досвідом рефлексії, самореалізації, соціальної відповідальності тощо. Це особливо актуально в умовах війни, коли оприявлюється латентність української мілітарної ідентичності. За нинішніх умов важливо в усіх сферах унезалежнитися від колоніального минулого, побачити кардинальні відмінності у спадкоємності поколінь українців та росіян.

Мета статті – визначити поняття мілітарної ідентичності та мілітарної самоефективності педагогів як чинників їх ефективного функціонування в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Війни супроводжують людство протягом усієї його історії. Від давніх часів тема війни становить важливий предмет аналізу, і в наш час таких досліджень стає дедалі більше. У XX ст. в контексті двох світових воєн та усвідомлення можливості глобальних катастроф внаслідок застосування зброї масового знищення увага до проблем осмислення й розуміння війни посилилася. У XXI ст. кількість підстав для цього збільшується далі. Сьогодні практично кожна галузь наукової думки про людину та суспільство – філософія, соціологія, правознавство, історія тощо – виявляється придатною для створення теорій щодо природи війни, причин виникнення війн та можливих механізмів їхнього попередження або стримування.

Війна проводить ревізію національної ідентичності українців і витягає на поверхню такі важливі для буття кожної нації поняття патріотизму, гуманізму, людяності. Сучасний мілітарний досвід актуалізує нову проекцію національного характеру, що тісно пов'язана з образом захисника рідного краю [1].

Дослідження з усної історії при вивченні колективної травми біографічним методом показують, що розповідаючи про травматичний досвід,

оповідачі застосовують особливі форми вираження власних переживань, почуттів та емоцій у своїх наративах, тобто про травму розповідають в інший спосіб, ніж решту історії. Ми використовуємо терміни наратив і історія як синоніми. Сьогодні вчителі, так само як і учні, є учасниками, свідками, жертвами тривалої російсько-української війни, а отже беруть участь у формуванні її спільного наративу. Наратив – це розповідь про послідовність подій у тому порядку, в якому вони відбувалися, щоб підкреслити суть (W. Labov) [2]. Крім цього мінімального визначення, більшість вчених розглядають наративи як персонажів (які є людьми або схожі на людину за своїми характеристиками чи сприйняттям). Аудиторія зазвичай відчуває співпереживання принаймні одному персонажу. Лише релевантні події включені в історію, а пізніші події пояснюють попередні. Однак причинно-наслідкові зв'язки між подіями базуються не на формальній логіці чи ймовірності, а на сюжеті. Сюжет – структура оповідання. Це засіб, за допомогою якого те, що інакше було б простим випадком, перетворюється на моменти розгортання історії. Оскільки історії спираються на культурний запас сюжетів, вони передають нормативні цінності, пов'язані з цими сюжетами (E. Ochs, L. Capps) [3]. Літературні стилісти, звичайно, часто порушують наративні умовності. Вони можуть переказувати події не по порядку або представляти лише несимпатичних персонажів. Але ще цікавіше те, що люди, які розповідають історії в повсякденних розмовах, також відходять від формальних умовностей. Вони регулярно переказують події не по порядку. Вони розповідають історії без чіткої мети, чекаючи, поки їхні співрозмовники допоможуть їм вирішити, у чому суть або дозволяючи своєму співрозмовнику розповісти іншу історію, яка лише тоді дає значення для них обох (F. Polletta, P. Chen) [4].

Методика та організація дослідження. У даному дослідженні ми проаналізували 90 публікацій, присвячених мілітарній ідентичності та самоефективності педагогів під час війни, слід зазначити, що мілітарна ідентичність вивчалася переважно на вибірках США, а мова йшла більше про

педагогів, які навчають військових чи дітей у військових містечках, а самоефективність – на вибірках педагогів з Сирії, які здійснювали педагогічну діяльність в умовах постійних обстрілів. Крім того, ми використали розроблений нами опитувальник мілітарної самоефективності педагогів.

Результати дослідження. Ми припускаємо, що мілітарну ідентичність в умовах війни варто розглядати у контексті безпеки особистості, оскільки в умовах кризових ситуацій ідентичність тісно пов'язана із безпекою. Безпека та виживання були основними елементами людського життя протягом всієї історії людства. Починаючи з найдавніших людських спільнот, безпека була основою для задоволення інших базових потреб, важливих для підтримки людського існування (наприклад, для забезпечення життєвих потреб, досягнення загального матеріального та культурного добробуту, пошуку сенсу життя). Конструктивістські дослідження базуються на монадичній конструкції спільних норм та ідентичності на державному рівні або впливі демократичної ідентичності на особу, яка приймає рішення. Так виникло поняття «сек'юритизація» (екзистенційна загроза, точка неповернення, можливе рішення, що базується на соціальній ідентичності особи чи групи осіб), яке стосується соціально-політичної конструкції безпеки як на державному, так і на особистісному рівнях, що особливо актуально в умовах хронічної загрози життю людей під час воєнного стану.

На основі проведеного емпіричного дослідження, нами розроблено програму розвитку мілітарної ідентичності вчителів, в основі якої – формування самоефективності педагогів під час війни, по суті – мілітарної самоефективності. Доведено, що впливати на формування мілітарної ідентичності школярів та студентів не можливо без сформованої мілітарної ідентичності вчителів. Школи мають бути безпечним місцем для педагогів і для дітей, тому в основі формування мілітарної ідентичності – безпека учасників освітнього процесу, якою тісно пов'язана мілітарна самоефективність – насамперед, розуміння розміщення укриттів та бомбосховищ в місті чи в селищі, здатність надавати першу медичну допомогу

при пораненнях та першу психологічну допомогу у стані гострого стресу. Вчителі в зоні бойових дій не просто є постачальниками освітніх послуг. Вони служать порадиниками, посередниками, відволікачами, наставниками, тобто перед вчителями, які самі зазнають багатьох особистих травм, постає завдання вміти самим справлятися із різного роду травмами війни та допомагати долати їх своїм учням. За таких умов ще однією складовою мілітарної ідентичності вчителів стає креативність, яка передбачає й гнучкість в організації навчального процесу з урахуванням обстрілів, повітряних тривог, відсутності світла та психологічних травм учнів. Всі вчителі повинні оволодіти навичками першої психологічної допомоги травмованим війною дітям. Коли вчителі не мають попереднього досвіду роботи з травмованими дітьми, і вони стикаються з ситуаціями, опосередкованими травмами, наприклад, бійками, вербальною агресією, якщо їм бракує знань, травматизація дітей може посилитися.

Висновки. Як свідчить досвід повоєнних країн, діти хочуть щоб школі говорили про події, свідками яких вони були під час війни, а не замовчувати їх. Діти вважають війну частиною власного мілітарного досвіду і колективного досвіду своєї країни. Мирна освіта передбачає акцент на захисті інтересів власної країни у правовому полі, а не на демілітаризації, як вважалося раніше, індивідуальній та колективній відповідальності, розвитку комунікативних навичок, вміння конструктивно вирішувати конфлікти, толерантності до невизначеності та гендерної рівності. Зазначимо, що під час війни населенню властивий світогляд, орієнтований на конфлікт (різні форми конфлікту стають нормативними у воєнному суспільстві) натомість після війни актуалізується світогляд, орієнтований на діалог, тобто важливою стає трансформація агресії у творчість, усвідомлення та обговорення своїх страхів, образ та гніву.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у вивченні впливу мілітарної самоефективності педагогів на патріотичну орієнтованість, патріотичні цінності та психологічну адаптованість школярів.

Список використаних джерел

1. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
2. Labov W. Oral narratives of personal experience. *Cambridge encyclopedia of the language sciences*. 2010. P. 546-548.
3. Ochs E., Capps L. Narrating the self. *Annual review of anthropology*. 1996. Vol. 25(1). P. 19-43.
4. Polletta F., Chen P. C. B., Gardner B. G., Motes A. The sociology of storytelling. *Annual review of sociology*. 2011. Vol. 37(1). P. 109-130.

ХАРАКТЕРИСТИКИ РОБОТИ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО – ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ

Карамушка Людмила Миколаївна

ORCID ID: 0000-0003-0622-3419

Креденцер Оксана Валеріївна,

ORCID ID: 0000-0003-4119-190X

Терещенко Кіра Володимирівна

ORCID ID: 0000-0002-1149-2704

Актуальність дослідження. Діяльність освітнього персоналу в сучасних умовах характеризується підвищеним рівнем напруженості, що обумовлено складністю тих завдань, які вирішуються освітніми колективами, їхньою високою відповідальністю за результати педагогічної діяльності (навчання, виховання та розвиток учнів), необхідністю створення умов для безпечного освітнього середовища в закладах освіти, потребою впровадження різноманітних освітніх технологій, постійного самовдосконалення тощо. Все це обумовлює важливість дослідження організаційно-психологічних ресурсів, врахування яких може сприяти забезпеченню суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу. Чільне місце серед таких ресурсів займають характеристики роботи освітнього персоналу, дослідження яких практично відсутнє у вітчизняній психологічній літературі.

Мета дослідження. Емпірично дослідити зв'язок характеристик роботи (як організаційно-психологічних ресурсів) із суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу.

Методика і організація дослідження. Вивчення характеристик роботи здійснювалось за допомогою методики «Опитувальник дизайну роботи» («Work Design Questionnaire (WDQ)» (F.P.Morgeson, S.E.Humphrey) [2], спрямованої на вивчення характеристик роботи, які відносяться до чотирьох груп: 1) характеристики завдань (автономія (при плануванні роботи, прийнятті рішень, визначенні методів роботи); різноманітність завдань; важливість завдань; чіткість завдань; зворотній зв'язок на роботі); 2) характеристики знань (складність роботи; обробка інформації; вирішення проблем; різноманітність вмінь і навичок; спеціалізація); 3) соціальні характеристики (соціальна підтримка; взаємозалежність (залежність інших від мене; залежність мене від інших); взаємодія поза організацією; зворотній зв'язок); 4) контекст роботи (ергономічні вимоги; фізичні вимоги; умови роботи; використання обладнання).

Для вивчення суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх та наукових організацій використовувалась методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» («The Modified BBC Subjective Well-being Scale» (BBC-SWB) (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai, M. Kinderman; адаптація Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер) [1; 3], яка дає можливість досліджує такі показники суб'єктивного благополуччя: 1) «психологічне благополуччя» (здатність контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість тощо); 2) «фізичне здоров'я та благополуччя» (задоволеність фізичним здоров'ям, якістю сну, здатність працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги тощо); 3) «стосунки» (комфортність у ставленні та спілкування з іншими людьми, наявність щасливих дружніх і особистих відносин, здатність звернутись за допомогою

до інших, задоволеність своїм сексуальним життям тощо). Окрім того, досліджувався загальний показник суб'єктивного благополуччя.

Обробка результатів здійснювалась методами математичної статистики (описові статистики та кореляційний аналіз) за допомогою програми SPSS (22 версія). Дослідження проводилось за допомогою Google Form, у якому взяли участь 345 респондентів з Центрального регіону України: 101 керівник загальноосвітніх навчальних закладів (директори, заступники директорів, завідувачі кафедр) та 244 вчителі загальноосвітніх навчальних закладів. До вибірки увійшли 88% жінок та 12% чоловіків віком від 23 до 67 років ($M = 41,97$, $SD = 10,79$).

Результати дослідження. У процесі дослідження виявлено статистично значущі зв'язки ($p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,05$) між характеристиками роботи та суб'єктивним благополуччя персоналу освітніх організацій, а також відмінності у виявах цього зв'язку між керівниками та працівниками, що знайшло відображення у виділенні у цьому контексті трьох груп характеристик.

Встановлено, що ряд характеристик роботи мають позитивні статично значущі зв'язки з усіма або з більшістю показників суб'єктивного благополуччя, як для керівників, так і для працівників організацій. Мова йде про такі характеристики, які відносяться до таких груп: а) «характеристики завдань» («автономія у методах роботи», «різноманітність завдань», «автономність у плануванні роботи», «важливість завдань»; б) «соціальні характеристики» («соціальна підтримка»); в) «контекст роботи» (умови праці)». Це свідчить про те, що підвищення названих характеристик роботи сприяє підвищенню показників суб'єктивного благополуччя, як керівників, так і працівників, і може виступати організаційно-психологічним ресурсом його забезпечення.

Разом з тим, констатовано, що ряд характеристик роботи мають позитивні та негативні статистично значущі зв'язок з усіма або з більшістю показників суб'єктивного благополуччя *лише у працівників*. Стосовно

позитивних зв'язків, це стосується такі характеристик роботи: а) «характеристики завдань» («чіткість завдань», «зворотній зв'язок на роботі»); б) «характеристики знань» («вирішення проблем», «різноманітність умінь і навичок»); в) «соціальні характеристики» («взаємодія поза організацією», «зворотній зв'язок»); г) «контекст роботи» («фізичні вимоги», «ергономіка»). Тобто, посилення зазначених характеристик підвищує рівень суб'єктивного благополуччя працівників, тобто, мова йде про це, що названі характеристики можуть виступати організаційно-психологічними ресурсами суб'єктивного благополуччя. В той же час, «складність роботи», яка відноситься до «характеристик знань» негативно впливає на показники суб'єктивного благополуччя працівників, тобто, є його «антиресурсом».

Також виявлено, що ряд характеристик роботи мають, як позитивні, так і негативні статистично значущі зв'язок з усіма або з більшістю показників суб'єктивного благополуччя *лише у керівників*. Щодо позитивних зв'язків, то це стосується таких характеристик роботи: а) «характеристики завдань» («автономія у прийнятті рішень»); б) «характеристики знань» («складність роботи»); в) «соціальні характеристики» («залежність від мене», «залежність мене від інших»). Тобто, при посиленні цих характеристик показники суб'єктивного благополуччя керівників підвищуються, що свідчить про «ресурсне навантаження» цих характеристик. Щодо негативних зв'язків, то вони зафіксовані стосовно таких характеристик роботи, які стосуються «контексту роботи» («ергономічні вимоги», «фізичні вимоги до роботи», «використання обладнання»). Підвищення виявів цих характеристик роботи знижує ряд показників суб'єктивного благополуччя керівників і вони певною мірою «антиресурсами».

Отримані дані свідчить про те, в процесі управління освітніми організаціями мають враховуватися характеристики роботи, які сприяють суб'єктивному благополуччя освітньому персоналу в цілому, а також ті, які є значущими для суб'єктивному благополуччя окремих категорій персоналу (керівників та працівників), з урахуванням їхніх професійно-рольових позицій

в організації. При цьому важливо врахування характеристик, які мають як позитивне, так і негативне «ресурсне навантаження».

Висновки. Встановлені закономірності доцільно враховувати керівникам та працівникам освітніх організацій у процесі організації своєї роботи та надання психологічної самодопомоги, а також психологами, які працюють в закладах освіти (під час проведення психологічних консультацій, різни форм психологічного навчання) з метою використання організаційно-психологічних ресурсів забезпечення суб'єктивного благополуччя, а також створення умов для ефективної діяльності освітніх організацій.

Перспективи подальших наукових пошуків. Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробці спеціальних тренінгових програм для підготовки освітнього персоналу до врахування у своїй педагогічній та управлінській діяльності психологічних характеристик роботи, які пов'язані з їхнім суб'єктивного благополуччям.

Список використаних джерел

1. Карамушка, Л., Терещенко, К., & Креденцер, О. Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2022. 3-4(27). 85-94. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8>
2. Morgeson F.P., Humphrey S.E. The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*. 2006. 91. 1321-1339.
3. Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., Kinderman, P. A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 2013. 11. 150. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ТА ФОРМИ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ У КОНТЕКСТІ РЕСУРСНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Кесьян Тетяна Валентинівна

Актуальність теми. Сучасна освітня система зазнає значних змін, особливо в умовах воєнного часу, коли необхідно швидко адаптувати навчальні процеси до екстремальних обставин. Воєнні дії створюють нестабільне середовище, що негативно впливає на психологічний стан учнів і викладачів, ускладнюючи навчальний процес. В умовах стресу, страху та обмежених ресурсів традиційні підходи до освіти потребують трансформації, зокрема в частині змісту та форми навчальних матеріалів.

Психологічні аспекти відіграють важливу роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу в кризових умовах. Учням та студентам необхідно отримувати інформацію, яка сприятиме їхній когнітивній та емоційній стійкості, допомагатиме подолати стрес та підтримувати мотивацію до навчання. Важливо також враховувати особливості сприйняття матеріалів у ситуаціях підвищеної тривожності та нестабільності.

Крім того, екстремальні умови вимагають гнучких ресурсних підходів до організації навчального процесу, включаючи використання цифрових технологій, адаптацію матеріалів під різні формати (дистанційний, змішаний або автономний навчальний процес) та впровадження психологічно комфортних методик викладання. Усе це робить питання адаптації навчальних матеріалів надзвичайно актуальним у сучасних реаліях.

Метою статті є аналіз психологічних особливостей, що впливають на створення змісту та форми сучасних навчальних матеріалів в умовах воєнного часу, а також визначення критеріїв, які забезпечують їхню ефективність у кризових обставинах.

Виклад основного матеріалу. Розробка сучасних навчальних матеріалів нового покоління є актуальним питанням, яке привертає значну увагу як науковців, так і практиків. Українські дослідники, серед яких О. Барановська, Н. Бібік, М. Бурда, Г. Васьківська, Н. Голуб, К. Гораш, І. Гудзик, І. Єрмаков, С. Косянчук, В. Кизенко, Н. Матяш, В. Паламарчук, О. Пошетун, О. Савченко, С. Трубочева, Л. Шелестова, Г. Шелехова та інші, присвятили

своїй праці загальним аспектам створення навчальних матеріалів, дослідженню їхніх функцій, структури та дидактичного потенціалу в освітньому середовищі [3].

Також, уряд України ухвалив низку важливих нормативних документів, що визначають принципи роботи освітян і видавців у сфері розробки та випуску підручників, навчальних посібників та інших учбових матеріалів. Для забезпечення високої якості навчальної літератури запроваджено систему конкурсного відбору підручників, зокрема згідно з наказами МОН: від 02.10.2023 № 1183, від 20.02.2024 № 205, від 20.11.2023 № 1428, які регламентують процес відбору навчальних посібників та підручників, зокрема й для осіб з особливими освітніми потребами [3].

Психологічні особливості сприйняття навчальних матеріалів в умовах стресу

Воєнний стан – це надзвичайно стресова ситуація, яка негативно впливає на психологічний стан людей, зокрема на здатність до навчання. Він часто супроводжується пережитими травматичними подіями, такими як втрати близьких, переживання насильства чи фізична небезпека. Такі події можуть призводити до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) або інших психологічних проблем, які суттєво впливають на когнітивні функції та емоційний стан як дітей, так і дорослих. Людина, яка пережила травму, може мати значні труднощі в концентрації на навчальному процесі, оскільки її емоційний стан постійно змінюється, і переживання про травму домінують над усіма іншими думками.

Основними психологічними факторами, що впливають на ефективність навчального процесу в екстремальних умовах, є:

1. Зниження когнітивних ресурсів через високий рівень стресу.

Високий рівень стресу, пов'язаний з воєнним станом, значно знижує когнітивні можливості людини. Стрес активує гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникову систему, в результаті чого в організмі виділяється велика кількість гормонів стресу (наприклад, кортизолу). Це може призвести до

втомі мозку, порушення когнітивних функцій, таких як здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Тривалий стрес сприяє порушенню пам'яті та концентрації уваги. Пам'ять стає менш стійкою через підвищений рівень кортизолу, який негативно впливає на роботу гіпокампа – частини головного мозку, яка відповідає за запам'ятовування і відтворення інформації. Далі кортизол накопичується в організмі, а саме в головному мозку. Це негативно впливає на гіпокамп, що відповідає за пам'ять та емоційний стан. Саме тому діти та дорослі гірше запам'ятовують нове та забувають стару інформацію, а емоційний стан погіршується.

Також, в умовах стресу зменшується активність префронтальної кори мозку, яка відповідає за високі когнітивні функції, зокрема планування, логічне мислення, прийняття рішень. Тому зниження когнітивних ресурсів у людей може призводити до зменшення їхньої здатності до концентрації, розуміння складних концепцій та ідей та засвоєння навчального матеріалу загалом.

2. Порушення емоційного фону.

Стрес може призводити до негативних емоційних переживань, таких як тривога, депресія або роздратування. Ці емоції можуть змінити сприйняття навчального матеріалу, зокрема зробити його менш привабливим або навіть відштовхувати від нього. Людина може почуватися менш зацікавленою або мотиваційно вичерпаною.

Під впливом стресу, люди можуть бути менш схильні братися за складні завдання, що вимагають більше когнітивних зусиль. Невпевненість у своїх силах через стрес може підсилювати відчуття тривоги, що знижує здатність людини ефективно працювати з матеріалом, який потребує інтелектуального зусилля.

3. Зміни у мотивації та самооцінці.

Мотивація в умовах стресу може значно знижуватися. Під час війни багато людей відчувають втрату сенсу та мети, що впливає на їхнє бажання

працювати або вчитися. Для дітей це може проявлятися у вигляді відсутності інтересу до навчальних завдань, невмотивованості в школі, а для дорослих – у втраті бажання розвиватися або досягати навчальних цілей. Це може призвести до погіршення самооцінки та збільшення відчуття безпорадності.

4. Вплив на фізичний стан.

Окрім психологічних змін, стрес може також впливати на фізичний стан людини – наприклад, на сон, харчування та рівень енергії, що в свою чергу позначається на здатності ефективно засвоювати нові знання та навички [1].

Врахування цих аспектів при розробці навчальних матеріалів дозволяє мінімізувати негативний вплив стресових факторів та покращити засвоєння знань у складних умовах.

Особливості змісту навчальних матеріалів у кризових ситуаціях

Зміст навчальних матеріалів у воєнний час повинен відповідати певним критеріям:

Гнучкість та адаптивність – матеріали повинні легко адаптуватися під змінені умови навчання (онлайн, офлайн, змішані форми). Важливо передбачити можливість швидкого оновлення матеріалів залежно від змін у безпековій ситуації.

Доступність викладу – використання простих та чітких формулювань для кращого розуміння в умовах стресу. Скорочення складних теоретичних концепцій до практично застосовних знань.

Підтримка психологічного комфорту – включення мотиваційних елементів, позитивних прикладів, історій успіху, які допоможуть зберегти впевненість у власних силах.

Фокус на життєві навички та практичні знання, що допоможуть учням орієнтуватися в кризових ситуаціях. Наприклад, курси першої медичної допомоги, управління емоціями та психологічна саморегуляція.

Залучення інтерактивних та гейміфікованих елементів – розробка симуляцій, віртуальних лабораторій, навчальних ігор, які не лише підвищують інтерес до навчання, а й полегшують запам'ятовування інформації [1; 2].

Вплив форми навчальних матеріалів на ефективність освіти в умовах війни

Форма навчальних матеріалів також має значення, особливо коли ресурси для освіти обмежені. Основними принципами ефективної форми навчальних матеріалів в екстремальних умовах є:

Мобільність та доступність – навчальні матеріали повинні бути доступними для всіх категорій учнів у різних форматах (друкованому, електронному, аудіо- та відеоформатах).

Лаконічність та візуальна підтримка – використання схем, інфографік та ключових тез для полегшення і швидкого засвоєння інформації.

Формат мікронавчання – короткі блоки навчальної інформації, які легко засвоюються навіть при нестабільному графіку навчання.

Підтримка аудіо- та відеоформатів – для зручності споживання матеріалів в умовах відсутності стабільного електропостачання.

Створення матеріалів, що сприяють самонавчанню – інтерактивні підручники, що містять завдання для самостійного опрацювання, що дозволяють навчатися без постійної підтримки викладачів та тести для самоперевірки;

Використання цифрових технологій та дистанційного навчання в умовах війни для забезпечення безперервності освіти:

Хмарні платформи для дистанційного навчання (Google Classroom, Moodle, Zoom), що дозволяють забезпечити безперервний освітній процес.

Чат-боти та мобільні додатки – для автоматизованої комунікації між викладачами та учнями, а також доступу до навчальних матеріалів у будь-який час.

Електронні підручники та відкриті освітні ресурси, які дозволяють компенсувати нестачу друкованих матеріалів.

Доповнена реальність та інтерактивні симуляції, які дозволяють створювати безпечне навчальне середовище.

Гейміфікація навчального процесу – впровадження елементів гри у навчальні платформи для підвищення залученості учнів [1; 2].

Висновки. Психологічні аспекти змісту та форми навчальних матеріалів є критично важливими для організації освіти в умовах воєнного часу. Врахування когнітивних особливостей учнів, забезпечення доступності, структурованості та інтерактивності дозволяє мінімізувати вплив стресових факторів і сприяє ефективному навчанню навіть у складних умовах.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку психологічно адаптованих освітніх технологій, що враховують вплив стресу на навчальну діяльність. Також важливим напрямом є вдосконалення цифрових платформ для освіти в кризових умовах, розробка програм підтримки психоемоційного стану учнів та педагогів, а також інтеграція методів адаптивного навчання в системи освіти воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Гурлева Т. С., Дзюбо Л. В. Книга як засіб мотивації особистості до пошуку і відкриття нового. *Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу* (Київ, 23 січня 2023 року). Київ: 2023. С. 30-35. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735147>
2. Дзюбо Л. В., Дем'яненко А. В. Психологічні вимоги до підручника для дистанційного навчання. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу* (м. Київ, 11-12 квітня 2024 року). Київ, 2024. С. 63-69. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/741252/>
3. Шатирко Л. О., Дзюбо Л. В., Бучма В. В., Гурова О. В. Інструкція з проведення психологічного аналізу навчальної літератури: інструкція / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 34 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738079>

СУБ'ЄКТИВНЕ ЕКОНОМІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Клименко Наталія Геннадіївна
ORCID ID 0000-0002-1897-3201

Актуальність проблеми. Дослідження суб'єктивного економічного благополуччя в умовах соціальної напруженості та невизначеності, зумовлених повномасштабною війною в Україні має актуальний характер. Адже, ментальне здоров'я включає в себе, як емоційне, психологічне, соціальне, так і економічне благополуччя, які обумовлюють здоровий психічний стан особистості. Разом з тим, благополуччя є багатовимірним феноменом, який охоплює різні сфери людського функціонування, такі як задоволеність життям, соціальна успішність, автономія, якості життя в цілому та відчуття щастя в цілому [2; с. 18].

Л. Н. Акімова і С. М. Кіршо підкреслюють, що у теоретико-емпіричному плані проблема суб'єктивного економічного благополуччя залишається недостатньо дослідженою, а тому потребує подальшого напрацювання [1; с. 8].

Мета: проаналізувати особливості суб'єктивного економічного благополуччя під час війни.

Виклад основного матеріалу. Суб'єктивне економічне благополуччя (СЕБ) як психологічна категорія тісно пов'язане з низкою економічних і соціальних категорій – добробутом, рівнем життя, нормативом матеріальної забезпеченості, доходом, якістю життя, економічним самопочуттям. Воно висвітлює ставлення людини до економічних умов свого життя, характеризуючи його суб'єктність та активність [1; с. 8].

Під суб'єктивним економічним благополуччям розуміють ставлення людини до себе, свого життя і, з точки зору, нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище, яке проявляється у переживанні задоволеності, щастя, позитивних емоцій. Суб'єктивне економічне благополуччя відображає ступінь задоволеності індивіда своїм матеріальним добробутом [4; с. 43].

Суб'єктивне економічне благополуччя (СЕБ) є компонентом економічної свідомості особистості. В науковій літературі виділяють наступні компоненти економічної свідомості:

- економічна ідентифікація,
- суб'єктивна шкала економічного добробуту людини,
- економіко-психологічний статус індивіда,
- якість життя,
- економічне самопочуття
- економічна біполяризація
- економічні цінності [4; с. 43].

Важливо підкреслити, що економічна свідомість відображає економічні процеси, відносини та економічну діяльність особистості, активно впливає на них та є найважливішим регулятором поведінки економічних суб'єктів [4; с. 43].

Сьогодні українці перебувають в тяжких обставинах спричинених війною. Багато людей втратили домівки, майно, місця роботи, працездатність, годувальника сім'ї тощо. Ці обставини не можуть не впливати на суб'єктивне благополуччя людей. Н. Вовк і О. Боровік зазначають, що умови війни створюють низку екстремальних факторів, які впливають як на цивільне населення нашої держави. До найбільш вагомих за наслідками впливу дослідники віднесли наступні:

- *Фізичні небезпеки*: цивільні знаходяться під загрозою прямого фізичного ушкодження внаслідок військових дій, таких як обстріли, вибухи, атаки тощо.

- *Психологічний стрес*: небезпека, невизначеність, страх за власне життя та здоров'я, за близьких, рідних можуть викликати значний психологічний стрес як у військових, так і у цивільних. Це може призвести до гострих реакцій на стрес, у формі виявлення тригерів, ПТСР та інших розладів та психологічних проблем.

- *Відсутність ресурсів*: війна часто призводить до обмеженого доступу до основних ресурсів, таких як їжа, вода, тепло-, електро-, водопостачання, ліки та інші необхідні засоби для життя і виживання. Це може мати серйозні

наслідки для здоров'я та добробуту людей, значно ускладнювати їх життєдіяльність.

- *Пошкодження або руйнування інфраструктури:* війна може спричинити серйозне пошкодження інфраструктури, такої як дороги, мости, електро-, тепломережі, мережі газо- та водопостачання, та інше. Це може ускладнювати доставку гуманітарної допомоги та доступ до надання медичних послуг, у тому числі невідкладних.

- *Розрив соціальних зв'язків:* війна може розривати соціальні зв'язки і відносини, що може призвести до відчуття відірваності та самотності.

- *Погіршення умов життя:* війна призводить до загострення бідності, погіршення умов та якості життя через руйнування економіки, проблеми із працевлаштуванням, втрату робочих місць та інші негативні наслідки.

- *Небезпека техногенних загроз:* під час воєнних конфліктів є загроза хімічних, біологічних або радіаційних аварій та катастроф, що може призвести до масових отруєнь та захворювань, смертей та зараження територій [3; с. 427].

Отже, всі зазначені вище фактори можуть спричиняти серйозний вплив як на фізичне та психічне здоров'я, так і на суб'єктивне благополуччя особистості, зокрема суб'єктивне економічне благополуччя як військових, так і цивільних осіб, що безпосередньо перебувають у зоні конфлікту.

Економічна свідомість українців в умовах невизначеності, зумовлених воєнним станом змінюється під впливом складних соціально-економічних факторів, таких як інфляція, зниження доходів, зростання вартості життя та суб'єктивна невизначеність щодо майбутнього [4; с. 44].

Зважаючи на те, що на думку деяких вчених економічне благополуччя є результатом активних зусиль людини в реалізації її особистісного потенціалу та зростання в економічній сфері [1; с. 13] постає нагальне питання методів психологічної підтримки особистості в умовах невизначеності та соціальної напруги спричинених війною.

Висновки. Економічна свідомість українців в умовах невизначеності, зумовлених війною змінюється під впливом важких обставин, що впливає на суб'єктивне економічне благополуччя.

Перспективи подальших наукових пошуків. Подальше дослідження проблеми. Створення тренінгової програми щодо реалізації особистісного потенціалу особистості під час війни.

Список використаних джерел:

1. Акімова Л. Н., Кіршо С.М. Суб'єктивне економічне благополуччя студентської молоді. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. № 2–3 (20). С. 7-16. <https://doi.org/10.31108/2.2020.2.20.1>
2. Карамушка Л.М. Суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій та наукових організацій в умовах війни: рівень вираженості та зв'язок з копінг-стратегіями. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 1 (28). С. 17-25. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.2>
3. Вовк Н., Боровик О. Особливості багатфакторного впливу війни на ментальне здоров'я цивільного населення України. *Міжнародна та національна безпека: теоретичні і прикладні аспекти*: матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (ДДУВС, 15 березня 2024 р.). Частина II. DOI: 10.31733/15-03-2024/2/426-428
4. Мамчур І.В., Міненко О. О., Мельничук І.Я. Соціально-психологічні особливості економічної свідомості українців в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 3. С. 41–46. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-63>.

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ УКРАЇНЦІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Кокур Олег Матвійович

ORCID ID 0000-0003-1793-8540

Актуальність. Збройна агресія Російської Федерації проти України зумовила безпрецедентні соціальні, гуманітарні та психологічні виклики. В умовах постійної загрози, втрат, руйнувань і невизначеності значна частина населення зазнає інтенсивних психотравмувальних подій, що суттєво впливають на психічне здоров'я. Водночас, окремі особи демонструють феномен посттравматичного зростання (ПТЗ) – позитивні особистісні зміни,

що виникають унаслідок подолання глибокої життєвої кризи. ПТЗ пов'язане з переосмисленням життєвих цінностей, посиленням внутрішньої стійкості, поліпшенням міжособистісних стосунків, зростанням духовності та відкриттям нових життєвих перспектив.

Особливе значення у цьому процесі відіграють особистісні ресурси, які можуть слугувати психологічними буферами в умовах екстремального стресу. До таких ресурсів належать: резильєнтність (здатність до психічного відновлення), самоефективність (віра у власну здатність долати труднощі), життєстійкість (готовність приймати виклики, зберігати контроль і залученість), а також риси особистості за моделлю «Великої п'ятірки». Ці чинники сприяють адаптації, зменшенню деструктивних наслідків травматизації та підтримці процесів особистісного зростання, що набуває особливої ваги в роботі з вразливими категоріями населення.

Попри актуальність цієї теми, більшість наукових досліджень зосереджені на посттравматичних реакціях після завершення бойових дій. Водночас динаміка особистісного зростання під час активної фази війни досліджена недостатньо. Тому важливим є вивчення того, як саме люди мобілізують внутрішні ресурси в реальному часі – в умовах постійної загрози. Це дозволить глибше зрозуміти психологічні механізми стресостійкості та особистісного зростання, що стане основою для розроблення науково обґрунтованих психологічних інтервенцій.

Мета статті – представити результати серії досліджень, присвячених аналізу впливу особистісних ресурсів – резильєнтності, самоефективності, життєстійкості та особистісних рис – на стресостійкість і посттравматичне зростання серед цивільного населення, студентської молоді та військовополонених у контексті війни в Україні.

Методи та організація дослідження. Дослідження було проведено у 2022–2023 роках серед *трьох цільових груп*: цивільного населення, студентської молоді та військовополонених. Залежно від можливостей та умов

доступу до респондентів використовувалися як онлайн-інструменти, так і очні методи збору даних, адаптовані до специфіки кожної вибірки.

Перша вибірка включала 1257 цивільних осіб різного віку, з яких 32,3% становили чоловіки, 67,7% – жінки. Учасники представляли всі регіони України, що дозволяє вважати вибірку репрезентативною у межах досліджуваного контексту.

Друга група – 498 студентів I–II курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (18,3% чоловіків, 81,7% жінок). Це дослідження було здійснено у співпраці з Олегом Безверхим.

Третю вибірку становили 217 українських військовополонених, із яких 96,3% – чоловіки, 3,7% – жінки. Дослідження проводилося у співпраці з Іриною Пішко, Наталією Лозінською та В'ячеславом Олійником .

В дослідженні було використано сім психодіагностичних методик. Для оцінки *посттравматичного зростання* – Опитувальник посттравматичного зростання-розширений Р. Тедеші зі співавт. (PTGI-X). Оцінювання потенційних *особистісних ресурсів* здійснювалося за допомогою Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона-10, Шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, Опитувальника професійної життєстійкості О. Кокуна та Короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (в адаптації М. Кліманської та І. Галецької). Для оцінки *наслідків впливу стресу війни* було використано Опитувальник для скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) Н. Бреслау та ін. на 7 питань та Гіссенський опитувальник соматичних скарг.

Результати дослідження.

Цивільні. Кореляційний аналіз показав, що позитивні зв'язки між усіма показниками ПТЗ та особистісними ресурсами – трьома компонентами професійної життєстійкості (професійна включеність, контроль та прийняття виклику), а також резильєнтністю і самоефективністю – є статистично достовірними як у загальній вибірці, так і окремо в групах чоловіків і жінок ($r = 0,13-0,45$; $p < .001$). Найтісніший зв'язок із загальним показником ПТЗ

виявлено для таких змінних, як прийняття професійного виклику та самоефективність ($r = 0,33-0,34$). Серед окремих доменів ПТЗ найсильніше з особистісними ресурсами корелює особистісне зміцнення. Аналіз за статевою ознакою засвідчив, що зв'язки між ПТЗ та особистісними ресурсами є виразнішими у чоловіків, ніж у жінок. Так, у чоловіків загальний показник ПТЗ демонструє кореляції з особистісними ресурсами на рівні $r = 0,33-0,37$, тоді як у жінок – $r = 0,19-0,33$.

Результати множинного регресійного аналізу (метод поступового включення – forward method) свідчать про достатню інформативність побудованих моделей прогнозування загального рівня ПТЗ ($R = 0,38-0,46$; $R^2 = 0,17-0,21$) як для загальної вибірки, так і для окремих груп за статтю (див. таблицю 1). Зокрема, прогностична модель для чоловіків виявилася дещо інформативнішою, ніж для жінок ($R = 0,46$; $R^2 = 0,21$ порівняно з $R = 0,38$; $R^2 = 0,17$ відповідно).

Найбільш значущим предиктором ПТЗ виявилася самоефективність, яка посіла провідні позиції в усіх трьох регресійних моделях. Крім того, важливий внесок у прогнозування ПТЗ забезпечили різні компоненти професійної життєстійкості. Зокрема, у загальній моделі значущими були прийняття професійного виклику та професійний контроль; у моделі для чоловіків – професійний контроль і професійна включеність; а в моделі для жінок – знову ж таки прийняття професійного виклику.

Отже отримані результати підтвердили, що всі п'ять досліджуваних змінних – резильєнтність, професійна включеність, професійний контроль, прийняття професійного виклику та самоефективність – можуть розглядатися як ключові особистісні ресурси, що сприяють ПТЗ серед цивільного населення в умовах війни. Серед них особливу роль відіграють самоефективність та прийняття професійного виклику, які мають найбільший вплив на здатність особистості долати наслідки психотравмувальних подій. Ці висновки узгоджуються з результатами попередніх досліджень, які вказують на те, що

життєстійкість і самоєфективність є критично важливими факторами адаптації та особистісного зростання в умовах підвищеного стресу й невизначеності.

Таблиця 1

**Множинний регресійний аналіз зумовлення особистісними ресурсами
посттравматичного зростання цивільних осіб різного віку**

Вибірка	Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Загальна	Константа	0,41	0,17	-9,98		-2,10	0,036
	Самоєфективність			1,07	0,21	5,63	< ,001
	Прийняття виклику			0,84	0,14	3,77	< ,001
	Професійний контроль			0,64	0,11	3,28	< ,001
	Резильєнтність			0,27	0,07	1,96	0,050
Чоловіки	Константа	0,46	0,21	-22,15		-2,84	0,005
	Самоєфективність			1,27	0,25	4,99	< ,001
	Професійний контроль			1,10	0,18	3,13	0,002
	Професійна включеність			0,81	0,14	2,28	0,023
Жінки	Константа	0,38	0,15	-1,81		-0,34	0,737
	Самоєфективність			1,24	0,24	6,72	< ,001
	Прийняття виклику			1,26	0,21	5,76	< ,001

Студенти. З метою виявлення особистісних передумов стресостійкості студентської молоді під час війни було побудовано дві прогностичні моделі – для симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та для рівня фізичних скарг (таблиця 2). Обидві моделі виявилися однаково інформативними ($R = 0,38-0,46$; $R^2 = 0,19$; $p < .001$).

Таблиця 2

Множинний регресійний аналіз зумовлення особистісними ресурсами зменшення прояву симптомів ПТСР і соматичних симптомів у студентів

Залежні змінні	Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Кількість симптомів ПТСР	Константа	,44	,19	6,45		15,0	< ,001
	Емоційна стабільність			-0,20	-0,32	-7,22	< ,001
	Резильєнтність			-0,05	-0,16	-3,65	< ,001
	Дружелюбність			-0,07	-0,10	-2,35	,019
Кількість соматичних скарг	Константа	,44	,19	52,7		13,8	< ,001
	Емоційна стабільність			-2,01	-0,34	-7,56	< ,001
	Резильєнтність			-0,37	-0,13	-2,82	,005
	Добросовісність			-0,67	-0,11	-2,59	,010
	Відкритість досвіду			0,60	0,10	2,19	,029

Емоційна стабільність виявилася найсильнішим предиктором зниження як симптомів ПТСР, так і кількості соматичних скарг. Резильєнтність посіла друге місце за силою впливу, підтверджуючи її важливу роль як ресурсу стресостійкості. У моделі для ПТСР також виявилася значущою

дружелюбність, тоді як у модель для соматичних скарг увійшли добросовісність та відкритість до нового досвіду. Цікаво, що відкритість до нового досвіду виявилася єдиною характеристикою, яка демонструвала позитивний зв'язок із рівнем соматичних скарг. Це може свідчити про те, що вищі рівні цієї риси іноді супроводжуються підвищеною сенситивністю до зовнішніх впливів, у тому числі – до стресорів воєнного середовища.

Військовополонені. Згідно з результатами самооцінювання, учасники дослідження зазнали інтенсивного стресу під час перебування в полоні. Понад 80% респондентів повідомили про погрози, залякування, психологічний тиск і образи. Близько трьох чвертей учасників зазнали щонайменше п'яти видів травматичного досвіду, серед яких – приниження, обмеження їжі, примусове гоління голови, тортури та цькування собаками.

Аналіз кореляцій між показниками негативного впливу стресу полону та особистісними ресурсами засвідчив, що вищі рівні останніх асоціюються з нижчими рівнями психологічних і соматичних наслідків. Щодо симптомів ПТСР, найтісніші негативні кореляції спостерігалися з емоційною стабільністю ($r = -0.32, p < .001$), резильєнтністю ($r = -0.29, p < .001$) та дружелюбністю ($r = -0.28, p < .001$). Дещо слабші, але статистично значущі зв'язки виявлено з відкритістю до досвіду ($r = -0.22, p < .05$), добросовісністю ($r = -0.21, p < .05$) та самоефективністю ($r = -0.18, p < .05$).

Щодо соматичних симптомів, вищі рівні емоційної стабільності та резильєнтності були пов'язані зі зменшенням кількості фізичних скарг. Зокрема, емоційна стабільність мала кореляції з болями в суглобах, виснаженням і загальною кількістю соматичних симптомів у межах $r = -0.25$ – -0.27 ($p < .01$), а резильєнтність — у межах $r = -0.18$ – -0.22 ($p < .05$).

Вищі рівні ПТЗ виявилися тісно пов'язаними з високими показниками особистісних ресурсів. Найсильніші зв'язки простежуються між резильєнтністю та самоефективністю з однією з ключових субшкал – особистісним зміцненням ($r = 0.45$ і 0.43 відповідно; $p < .001$), а також із загальним балом PTGI-X ($r = 0.31$ і 0.32 відповідно; $p < .001$). Крім того, вищі

рівні духовних і екзистенційних змін, а також усвідомлення цінності життя пов'язані з підвищеними показниками резильєнтності, самоефективності, дружелюбності та добросовісності ($r = 0.21-0.28$; $p < .05$).

Варто зауважити, що жодної статистично значущої кореляції між віком колишніх військовополонених або тривалістю перебування в полоні та показниками психологічного стану не виявлено.

Для поглибленого аналізу взаємозв'язків між особистісними ресурсами та психологічними наслідками полону було побудовано три регресійні моделі (таблиця 3). Дві з них були спрямовані на прогнозування стійкості до стресу, зокрема симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та соматичних скарг як окремих залежних змінних. Третя модель була побудована з метою прогнозування посттравматичного зростання (ПТЗ), використовуючи як залежну змінну загальний бал за шкалою PTGI-X.

Таблиця 3

Множинний регресійний аналіз: особистісні ресурси як предиктори стійкості до стресу полону та посттравматичного зростання

Залежні змінні	Предиктори	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Кількість симптомів ПТСР	Константа	,46	,21	7,61		10,80	< ,001
	Дружелюбність			-0,22	-0,25	-3,74	< ,001
	Резильєнтність			-0,05	-0,21	-3,21	,002
	Емоційна стабільність			-0,15	-0,19	-2,81	,005
Кількість соматичних скарг	Константа	,31	,10	61,22		10,55	< ,001
	Емоційна стабільність			-1,78	-0,23	-3,31	,001
	Резильєнтність			-0,37	-0,14	-2,01	,046
	Константа	,38	,14	42,20		4,25	< ,001
	Резильєнтність			1,15	0,34	4,76	< ,001

Сумарний показник ПТЗ (PTGI-X)	Дружелюбність			2,04	0,17	2,46	,015
	Самоефективність			1,47	0,15	2,03	,044

Найінформативнішою виявилася модель, що передбачає рівень симптомів ПТСР ($R = 0,46$; $R^2 = 0,21$). Найпотужнішим предиктором зниження ПТСР виступила дружелюбність, поряд з емоційною стабільністю та резильєнтністю, які також зробили істотний внесок у модель. Прогностична модель для фізичних скарг виявилася дещо менш потужною ($R = 0,31$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,10$), однак включає достатньо інформативні предиктори – емоційну стабільність та резильєнтність.

Модель прогнозування загального рівня ПТЗ (PTGI-X), продемонструвала задовільну прогностичну здатність ($R = 0,38$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,14$). Найсильнішим предиктором у цій моделі виявилася резильєнтність, а додатковими — дружелюбність та самоефективність. Отримані результати свідчать про ключову роль особистісних ресурсів у подоланні наслідків психотравм та формуванні позитивних змін унаслідок пережитого травматичного досвіду полону.

Висновки. Результати дослідження підтверджують вирішальну роль особистісних ресурсів у формуванні стресостійкості та посттравматичного зростання серед українців, які постраждали внаслідок війни. Зокрема, життєстійкість, самоефективність, емоційна стабільність і резильєнтність виступають ключовими чинниками, що сприяють адаптації до екстремальних обставин та формуванню позитивних психологічних змін. Отримані дані засвідчують високий адаптивний потенціал людини трансформувати пережиту травму на шляху до особистісного зростання й становлять важливу основу для розробки ефективних психологічних інтервенцій.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні практичних програм психологічної підтримки, орієнтованих на розвиток

визначених особистісних ресурсів, а також у проведенні лонгітюдних досліджень. Це дозволить глибше зрозуміти динаміку стресостійкості та механізми посттравматичного зростання в умовах тривалого впливу воєнного стресу.

МОЖЛИВОСТІ САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА

Корніяка Ольга Миколаївна
ORCID ID: 0000-0003-471-9238

Невпинний розвиток і складні відношення соціальної та психічної сфер існування людини зумовлюють виникнення низки проблем, які стосуються розвитку психіки у зв'язку з її соціально зумовленою професією – адже саме через неї найчастіше, за висловом Еріха Фромма, індивід «визначає себе». А поступальний розвиток у просторі професії пов'язаний з необхідністю нагального вирішення професійно зумовлених проблем: він потребує вияву людиною адаптаційного потенціалу у формі психологічної життєстійкості, яка забезпечує професійне виживання попри складні, а іноді екстремальні, умови та проблеми життєдіяльності. Тому вивчення і подальший розвиток життєстійкості як одного з потужних внутрішніх ресурсів особистості є **актуальним** в умовах воєнного стану нинішнього функціонування українського суспільства.

За цієї обставини соціальна і професійна комунікація набула чітко вираженої агресивної природи в аспекті логічності та правдивості аргументів, емоційно виснажливого або спотвореного донесення фактів, що нерідко зумовлює інформаційний стрес. З'явилися деструктивні зміни й у сфері міжособистісних відносин. Зокрема, виразною є схильність до необґрунтованого узагальнення негативних фактів у сфері взаємин з колегами, партнерами з професійного спілкування, до негативізму у ставленні до них, що супроводжується неадекватними оцінками та переживаннями. При цьому помітно послабилася здатність особистості до подолання комунікативних

проблем експресивно-мовленнєвого, соціально-перцептивного та інтерактивно-організаційного характеру. Все це не тільки значно ускладнює процес професійної діяльності та спілкування, а й підвищує емоційне напруження їх учасників, що заважає прояву здатності адекватно оцінювати та контролювати професійно-комунікативну ситуацію, приймати доцільні рішення.

В цих умовах особливо важливою є сформованість психологічної життєстійкості для викладача вищої школи. Адже його професія є однією з найбільш інтелектуально, комунікативно та емоційно виснажливих через потребу у розв'язанні багатьох різнопланових професійних завдань і численність аудиторії для фахового спілкування. Крім того, викладач, здійснюючи свою професійну діяльність у нових дидактичних умовах воєнного стану, має не тільки забезпечувати ефективний дидактичний та фасилітативний вплив на студентську аудиторію, працювати з новими наративами, а й повинен підтримувати психоемоційну стійкість і внутрішнє благополуччя як власне, так і об'єкта своєї праці – студентів.

У результаті інтенсивний вплив нинішніх соціальних і професійних змін, поєднуючись з притаманною викладачеві підвищеною емоційною чутливістю, зумовлюють як позитивні, так і негативні моменти в його розвитку, істотно позначаючись на реалізації його життєстійкості в діяльності. Звідси зростає роль професійної стійкості викладача, потреба в психологічній підтримці спеціалістами її розвитку, а також у невинному саморозвитку цього особистісного ресурсу задля професійного виживання та фахового сходження.

Виклад основного матеріалу. Поняття професійної життєстійкості розглядається в сучасній психологічній літературі як складова цілісної життєвої стійкості людини. Зарубіжні дослідники (Бандура А., Бартон П., Кошаба Д., Мадді С., Кобейс С., Роланд Р., Фолкман С., Франкл В. й ін.) дійшли висновку, що життєстійкість являє собою систему переконань людини про саму себе, про навколишній світ і відносини з ним. Зокрема, Мадді і

Кобейс розглядали життєстійкість (hardiness) як особливу інтегративну якість особистості, як систему її настановлень стосовно світу і самої себе, що давали їй змогу трансформувати стресовий вплив у нові можливості.

У визначенні структури життєстійкості науковці спираються зазвичай на результати досліджень Мадді С. (2005). Відповідно до них життєстійкість складається, по-перше, з трансформаційного копіngu; по-друге, з життєстійкого ставлення до оточуючих людей; по-третє, з життєстійких настановлень: а) залучення (commitment), б) контролю (control), в) прийняття ризику (challenge). До того С. Мадді розкрив п'ять механізмів протистояння людини стресу за допомогою життєстійких переконань: фізіологічний (позитивний вплив на імунну систему організму); когнітивний (оцінювання складної життєвої ситуації як менш стресової); мотиваційний (прагнення до «опанувальної» поведінки); соціально-психологічний (прагнення до підтримки інших людей) і поведінковий (оздоровчі практики).

У вітчизняній психології більшість науковців розглядають життєстійкість як багатовимірну властивість особистості, як сукупність (за Maddi, 2004) її «когнітивних та емоційно-поведінкових» характеристик. Аналіз підходів вітчизняних вчених (Титаренко Т., Ларіної Т., Кокуна О., Клименка В., Малхазова О., Чиханцової О. й ін.) до розкриття психологічного змісту життєстійкості свідчить про спільність їх позицій у головному – віднесення життєстійкості до таких якостей (властивостей) особистості, які визначають можливість порівняно повноцінної регуляції функціонального стану організму в різних умовах життя і діяльності, забезпечуючи при цьому адекватну взаємодію із зовнішнім середовищем і власним внутрішнім світом.

В результаті дослідження науковці встановили взаємозв'язок життєстійкості не тільки з типологічними особливостями особистості, її віком і соціальним статусом, а й з її соціально зумовленою професією, психологічною готовністю до професійної діяльності, професійною поведінкою, професійною ідентичністю, спроможністю запобігати професійному (й емоційному) вигоранню представників різних професій та

іншими параметрами професійного простору фахівця. У плані розвитку фахівця професійна стійкість, або життєздатність, згідно з позицією Германського І.Ю. і Кондратюка С.М. (2016), дозволяє йому "виходити за межі актуальної життєдіяльності" та досягати нових можливостей у життєдіяльності. Тобто йдеться про здатність життєстійкого фахівця до самонавчання, цілеспрямованого здобування знань з досвіду, до особистісної самозміни та професійного сходження, опанування нових способів і сфер діяльності.

У підсумку дослідження ми дійшли висновку, що *життєстійкість викладача* виступає як стабілізуюча властивість у системі його особистості; як ефективний засіб подолання складнощів у педагогічній взаємодії – через прийняття виклику, включення у діяльність, контроль та пошук можливостей (мети) для розвитку. Це професійно важлива якість особистості й вагомий інструмент набуття нею професійно важливого досвіду для досягнення професійного ефекту. Звідси **метою** дослідження стало визначення можливостей для саморозвитку викладачем своєї професійної життєстійкості.

Методи та організація дослідження. Емпіричне дослідження включало психодіагностичний, статистичний, формувальний та інформаційно-аналітичний етапи. У психодіагностичному обстеженні взяли участь (протягом 2021 – 2023 рр.) 55 респондентів – викладачів низки ЗВО України. Визначення провідних чинників професійної життєстійкості викладача здійснювалося через опрацювання емпіричних даних за допомогою методу регресійного аналізу. Встановлені в емпіричному дослідженні значущі психологічні предиктори (особистісно-професійні характеристики) та особливості їх впливу на загальний рівень розвитку професійної життєстійкості викладача були враховані при розробці комплексу заходів психологічного забезпечення її сформованості й з'ясування шляхів оптимального розвитку та саморозвитку в процесі професійної діяльності та спілкування (див. детальніше: Корніяка О.М., 2024).

Результати дослідження. Дослідження показало, що професійна життєстійкість – змінна, яка розвивається у процесі професійної діяльності та педагогічного спілкування фахівця. Звідси сформованість життєстійкості означає: а) спроможність особистості кардинально змінювати себе (свої ціннісні орієнтири) і складні (кризові) умови діяльності; б) вміння застосовувати конкретні способи та засоби для подолання стресу і нормалізації психофізіологічного стану, що виражається у стратегії і результатах її професійної діяльності й у моделі професійної поведінки; в) здатність здобувати нові знання з досвіду професійного виживання.

У зв'язку зі сказаним наголосимо: розвиток життєстійкості викладача – це не тільки конструктивний вплив психолога на конкретного фахівця через аргументацію, мотивацію та вправління. Ключовим чинником тут має бути *«саморух»*, за висловом видатного українського психолога Костюка Г.С., самозмінна особистості. А це означає не лише усвідомлену активність у діяльності та взаємодії, а й саморозвиток своїх якостей та ресурсів – зокрема, життєстійкості – для налагодження викладачем ефективного взаємообміну зі студентською аудиторією як споживачем знань. Адже активність особистості спрямована не тільки на зовнішні обставини, а й на зміну самої себе через чинники внутрішньої організації. Та й сама життєстійкість, її зрілість, задає напрямок розвитку особистості в динамічно змінюваних умовах, виступаючи регулятивним чинником всієї життєдіяльності.

Психологічне дослідження засвідчило також, що життєстійкість (на різних етапах професіоналізації) сприяє трансформації і розвитку певного набору професійних характеристик, необхідних фахівцю-соціоному для вирішення специфічних завдань: формування професійного менталітету, налагодження толерантної професійної взаємодії, розвитку та інтеграції соціально і професійно важливих якостей та вмінь для якісного виконання професійної діяльності.

Тому вирішити питання становлення і розвитку життєстійкості фахівця можна було б певною мірою шляхом інтенсивної професіоналізації її окремих

складових. Проте шлях розвитку професійної життєстійкості через вплив на окремі структурні складові не є оптимальним, оскільки ціле реалізується в діяльності через сукупне функціонування його частин. Але можна отримати певне уявлення про цілісну систему через визначення її основних функцій. А оскільки епіцентром психологічної стійкості є збалансоване поєднання трьох обов'язкових її складників: включеності у діяльність, контролю і прийняття виклику – то головними функціями її вияву в діяльності виступають такі: включеність/відстороненість (активність/пасивність), вплив/нерегульованість і мобільність/ригідність фахівця. Ґрунтуючись на особливостях вияву цих функцій суб'єктом професійної діяльності, можна було б здійснювати стосовно нього більш-менш ефективні розвивальні впливи.

Поза тим відомо, що у складній структурі індивідуально-психологічного людини відбуваються трансформації передусім у процесі закономірних змін («закон соціогенези» вищих психічних функцій – за Vygotsky L.S.). Це ж саме стосується змінюваності такого психічного явища, як життєстійкість та її складові з властивими їм функціями: в них природні зміни зумовлюють певні кількісні, якісні та структурні зрушення.

Проте професійна життєстійкість може піддаватися більшою чи меншою мірою розвитку і корекції не тільки в результаті генетично зумовлених змін особистості (її психіки). Ефекту розвитку можна досягти і через цілеспрямований вплив на індивіда з допомогою професіонала. Але ключовим є, на нашу думку, *самостійне* та *усвідомлене* застосування носієм життєстійкості різних методів та прийомів з метою саморозвитку і самозміни у процесі професійної діяльності. А оскільки життєстійкість належить до провідних професійно-педагогічних цінностей у свідомості викладача і відображається у системі професійно зумовлених відносин, то він має періодично осмислювати й оцінювати свої потенції і можливості, включаючи професійну життєстійкість, порівнювати результати і дбати (за потреби) про їхній розвиток.

Тим часом використання традиційних стратегій психологічного супроводу професійного розвитку особистості та її ресурсів не завжди є достатнім, якщо йдеться про таку багатовимірну властивість, як професійна життєстійкість. Тим більше, коли це стосується суб'єктної реальності та високої професійної активності викладача вищої школи – з його постійною рефлексією й усвідомленням можливостей та особливостей своєї «долаючої» труднощі поведінки у психологічно складних та стресових умовах професійної діяльності. Останнє твердження можна підсилити ще й такою аргументацією:

- Традиційний підхід не враховує повною мірою схильності викладача до всебічного і глибокого вивчення питання, зазвичай критичного погляду на різні джерела інформації, його здатності до опрацювання великого та різноманітного масиву знань для отримання вичерпної характеристики щодо певного феномена та шляхів його вдосконалення.

- Слушно згадати і про здатність викладача до планування та прогнозування діяльності, про істотний рівень її самоконтролю, саморегуляції.

- Нехтується часом і його майже тотальний перфекціонізм: непереможне прагнення й уміння доводити справу до завершення з високим результатом виконавства завдяки пошуку творчих варіантів вирішення поставлених проблем.

Тому логічно припустити можливість пріоритетного використання цим фахівцем *стратегій дослідницького характеру* навіть у питанні розвитку своєї психологічної стійкості. А це означає самостійну пошукову діяльність, спрямовану на віднайдення ефективних засобів та прийомів посилення професійної життєстійкості, творче розв'язання проблеми.

З метою інтенсифікації саморозвитку життєстійкості така діяльність передбачає ознайомлення з методичними прийомами у межах інших спеціальностей та інтеграцію отриманих знань, розробку власних дослідницьких проєктів, постійний рефлексивний аналіз поточного внутрішнього стану і наявних результатів. Проте (у разі індивідуальної

потреби) така діяльність може включати й консультування фахівця психологом.

Відтак, вищеназваний стратегічний підхід до розвитку професійної життєстійкості викладача потребує передусім спеціально розроблених (самим фахівцем чи для конкретного фахівця) методів та прийомів для самотворення, самопоступу, самозміни і збереження власної психологічної стійкості з оперттям на професійну свідомість. Доцільним є й використання вже існуючих засобів та способів психологічної підтримки зростання професійної стійкості фахівця.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків**:

- У сфері професії життєстійкість викладача як представника соціономічних професій створює можливості для ефективного вирішення складних проблем професійної діяльності і збереження її результативності попри нервово-психічне напруження, зумовлене дією внутрішніх перешкод та потужним впливом зовнішніх стресогенних чинників (приміром, воєнного стану) на його когнітивні та емоційні процеси.

- Саморозвиток життєстійкості як здатності до швидкої і продуктивної адаптації у складних професійних умовах стає можливим завдяки усвідомленому й активному подоланню фахівцем труднощів через своє включення у діяльність та пошукові спроби, через контроль за своїм станом та зовнішніми обставинами і в результаті прийняття виклику як спонуки і можливості для зростання.

- Сформованість і зрілість у розвитку життєстійкості дозволяють фахівцеві зберігати меншу вразливість до дії психогенних факторів середовища. Відтак, зростає ймовірність нормального функціонування організму, ефективної професійної діяльності, подальшого особистісного і комунікативного розвитку.

У **перспективі** наукових пошуків – вивчення особливостей реалізації основних психологічних ресурсів викладача і з'ясування шляхів їх відновлення та розвитку у просторі професії.

Список використаних джерел

1. Корніяка, О.М. (2024). Психологічне забезпечення життєстійкості викладача вищої школи в умовах воєнного стану (С. 26–64; С.190–198). *Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник* / за ред. О.М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 203 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/742487>
2. Barton P.T., Roland R.R., Picano J.J., Williams T.J. (2008). Psychological Hardiness Predicts Success in USA Army Special Forces Candidates. *International Journal of Selection and Assessment*. Vol. 16 . No. 1, p. 78–81.
3. Maddi S.R. (2004). Hardiness: An operationalisation of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. Vol.44. No.3, p. 279-298.
4. Maddi S. & Khoshaba D. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 63. № 2. P. 265–274.
5. Maddi S.R., Khoshaba D.M., Persico M., Lu J., Harvey R., Bleecker F. (2002). The Personality Construct of Hardiness. *Journal of Research in Personality*. No. 36, p. 72–85.

СТРЕС І ТРИВОЖНІСТЬ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТА ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК: ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

Косар Анатолій Антонович

Актуальність дослідження. В умовах стрімких змін в освітньому середовищі, посилені як глобальними викликами (цифровізація, впровадження інноваційних освітніх практик, нових форматів навчання (змішане, дистанційне, проєктне навчання тощо)), так і локальними факторами (зокрема, війна, що триває в Україні), особливо актуальною стає проблема збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Впровадження інновацій, з одного боку, сприяє підвищенню якості освіти, формуванню нових компетентностей, з іншого – супроводжується підвищеним рівнем психологічного навантаження як для здобувачів освіти, так і для викладачів. Стрес в інноваційному освітньому середовищі та тривожність у навчальному процесі набувають хронічних форм, негативно впливаючи на ефективність навчання та професійну діяльність педагогів.

Сучасний викладач має бути не лише фахівцем, а й адаптивним до змін, технічно грамотним, емоційно стабільним. Водночас здобувачі освіти стикаються з високими вимогами, необхідністю самостійно опановувати інноваційні формати навчання та долати психологічні наслідки стресових подій [2]. Все це актуалізує потребу у психологічних стратегіях для освітян і здобувачів освіти, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя в освіті.

Мета дослідження. Визначити основні чинники виникнення стресу і тривожності серед здобувачів освіти та викладачів в інноваційному освітньому середовищі в умовах війни, а також розробити психологічні стратегії для педагогів і студентів для збереження психічного здоров'я та ефективної освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Збереження психічного здоров'я студентів є важливим аспектом їхнього розвитку і успішної освітньої діяльності. В умовах сучасної освіти, де студенти зазнають значних психологічних та емоційних навантажень, особливо важливим є застосування ефективних методів і технологій, що сприяють підтримці їхнього психічного благополуччя. Збалансований підхід до розвитку особистості, включаючи здоров'язберезувальні технології, може значно підвищити здатність студентів адаптуватися до навчальних вимог, зменшити рівень стресу та запобігти розвитку невротичних розладів.

Реалії сьогодення показують, що чинниками виникнення стресу і тривожності у здобувачів освіти є:

Нестабільність умов навчання в період війни (часті зміни формату: онлайн, офлайн, змішане навчання).

Надмірне інформаційне навантаження через впровадження інноваційних методів навчання (проектна діяльність, цифрові платформи) та брак часу для засвоєння матеріалу.

Відсутність відчуття безпеки, що підсилює тривожність у навчальному процесі.

Низький рівень розвитку навичок саморегуляції [1].

До основних причин виникнення стресу й тривожності у викладачів належать:

Необхідність постійного підвищення кваліфікації для оволодіння новітніми освітніми технологіями.

Відповідальність за психічне здоров'я студентів на тлі власного емоційного виснаження через підвищене навантаження та брак ресурсів для самовідновлення.

Високі очікування (вимоги) з боку адміністрації та батьків.

Особистісні переживання, пов'язані з війною (втрата житла, рідних, релокація).

Відсутність чітких алгоритмів роботи в нових умовах [1].

Основними проявами стресу і тривожності є:

Зниження концентрації уваги, працездатності.

Порушення сну.

Емоційна нестабільність, підвищена дратівливість.

Відчуття невпевненості, тривожні очікування.

Психосоматичні прояви (головний біль, серцебиття, проблеми зі шлунково-кишковим трактом).

Отже, попри безперечні переваги інноваційних методів навчання (підвищення мотивації, розвиток критичного мислення, інтеграція в глобальний освітній простір), вони можуть викликати додаткове психологічне навантаження. Це пов'язано з необхідністю постійної адаптації, високим рівнем самоорганізації та технічної компетентності як у здобувачів освіти, так і у педагогів.

Психологічні стратегії для здобувачів освіти для збереження психічного здоров'я та ефективної освітньої діяльності.

Формування навичок емоційної саморегуляції: застосування вправ на дихання, візуалізацію, технік «заземлення», прогресивної м'язової релаксації.

Розвиток емоційного інтелекту: навчання навичкам усвідомлення та регуляції емоцій.

Формування адекватної мотивації: орієнтація на процес навчання, а не лише на результат.

Психологічна підтримка: регулярне проведення онлайн-зустрічей із психологом закладу освіти, груп підтримки.

Планування навчального процесу: навчання тайм-менеджменту, навичкам пріоритизації завдань [1; 2; 3].

Психологічні тренінги з подолання тривожності у навчальному процесі.

Підтримка соціальних зв'язків: сприяння груповій роботі, неформальному спілкуванню.

Психологічні стратегії підтримки викладачів для збереження психічного здоров'я та забезпечення ефективного освітнього процесу.

Розвиток цифрової компетентності для зниження стресу в інноваційному освітньому середовищі: участь у тренінгах, вебінарах для підвищення впевненості у використанні нових технологій.

Супервізійна та колегіальна підтримка: організація професійних груп взаємопідтримки, обмін досвідом серед викладачів.

Розвиток навичок саморегуляції: дотримання балансу між роботою та відпочинком, розвиток хобі, опанування методами профілактики емоційного вигорання (саморефлексії, практики майндфулнес, дихальні вправи, релаксаційні техніки).

Залучення до програм психологічного супроводу, що враховують вплив війни, доступність індивідуальної психологічної допомоги.

Формування гнучких стратегій викладання, що враховують психоемоційний стан здобувачів освіти [1; 2; 3].

Висновки. Попри те, що інноваційні освітні практики сприяють розвитку освіти, вони нерідко провокують підвищення рівня стресу та тривожності серед викладачів і студентів. Особливо відчутним це стає в

умовах війни, коли психічне здоров'я учасників освітнього процесу опиняється під додатковим тиском.

Впровадження психологічних стратегій для освітян і здобувачів освіти дозволяє не лише ефективно адаптуватися до інноваційних методів навчання, а й підтримати психологічне благополуччя в освіті загалом.

Перспективи подальших досліджень. Перспективним є проведення емпіричних досліджень для вивчення ефективності запропонованих психологічних стратегій у довгостроковій перспективі, а також розробка програм психосоціальної підтримки освітян та здобувачів освіти, що враховують контекст воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л.В., Терещенко А.О. Психологічна стійкість особистості як основа активізації самовиховання студентів медичних ВУЗів в умовах невизначеності. *Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору*: збірник матеріалів наукових доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 року). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 67–75. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743257>
2. Власенко І.А., Фурман В.В., Рева О.М., Канюка І.О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця: ТВОРИ, 2022. 224 с. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41404/1/Furman_V_Vlasenko_I_Reva_O_Kanuka_I_PSS_M_2022_IL.pdf
3. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за ред. С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176/>

ДИЗАЙН ТРЕНІНГУ «КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЙОГО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Лагодзінська Валентина Іванівна
ORCID ID: 0000-0003-2691-1163

Повномасштабна війна несе серйозні загрози психологічному здоров'ю і благополуччю переважній більшості населення України. У зоні підвищеного ризику в умовах війни знаходиться персонал освітніх організацій.

На думку Гутаревої Н., Мусхаріна Ю., Бабак В. & Є. Мусенко Є. (2013), проблему професійного здоров'я вчителя за ступенем значущості слід розглядати в контексті загальної концепції охорони здоров'я нації, тому що саме від учителя більшою мірою залежить здоров'я підростаючого покоління.

Аналіз креативного потенціалу як чинника забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу та розробка відповідних технологій в сучасних умовах є достатньо актуальним питанням, але водночас мало дослідженим у вітчизняній психології.

Мета дослідження: Розробити структуру та зміст тренінгу розвитку креативного потенціалу в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни.

Методика та організація дослідження. Для проведення дослідження використовувались методи психоедукації та методи активного соціально-психологічного впливу. В основу тренінгу покладено технологічний підхід, розроблений в лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Карамушкою Л. (Карамушка, 2005, 2022).

Дослідження проведено в рамках виконання науково-дослідної теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Технології забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості» (2022-2024 рр., номер державної реєстрації 0122U000303; науковий керівник – дійсна членкиня НАПН України, докторка психологічних наук, професорка Л. Карамушка).

Мета тренінгу: підвищити рівень *креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій як важливого чинника забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни.

Завдання тренінгу:

1. Розкрити сутність поняття «*креативного потенціалу*» та його роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.

2. Визначити рівень *креативного потенціалу* освітян – учасників тренінгу та чинники, що на нього впливають.

3. Оволодіти навичками підвищення *креативного потенціалу* освітянами – учасниками тренінгу.

Відповідно до визначених завдань нами була розроблена програма тренінгу.

Програма тренінгу (16 годин):

Вступ – (2 години).

Тренінгова сесія 1: «Сутність поняття «*креативного потенціалу*» персоналу освітніх організацій» – (4 години).

Тренінгова сесія 2: «Організаційно-психологічні чинники розвитку *креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій в умовах війни» – (4 години).

Тренінгова сесія 3: «Роль *креативного потенціалу* в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни» – (4 години).

Підведення підсумків тренінгу – (2 години).

Зміст тренінгу:

Вступ

1. Криголам «Знайомство». Мета: Створити комфортну атмосферу для учасників та допомогти їм познайомитися. Завдання: Кожен учасник по черзі представляється, вказуючи своє ім'я, хобі та причину, чому вважає себе творчою особистістю.

2. *Мозковий штурм «Визначення правил роботи групи»*. Мета: Створити умови для конструктивної роботи в групі. Завдання: Спільно розробити правила взаємодії та поведінки під час тренінгу.

3. *Мультимедійна презентація*. Мета: Ознайомити учасників з метою, завданнями та структурою тренінгу. Завдання: Пояснити, що чекає учасників на кожній сесії тренінгу.

4. *Вправа «Мої очікування»*. Мета: З'ясувати очікування учасників від тренінгу. Завдання: Учасники пишуть на стікерах свої очікування та приклеюють їх на плакат.

5. *Вправа «Мій професійний креативний герб та моє педагогічне кредо під час війни»*. Мета: Заохотити учасників до самовираження та розкриття особистих педагогічних цінностей. Завдання: Намалювати креативний герб, який відображає особистість педагога під час війни, включаючи кредо та мрії.

Презентація та обговорення результатів. Для цього можна використовувати такі запитання: «Чи задоволені ви своїми результатами, відображеними на гербі?», «Як ви себе при цьому почуваєте?», «Чи відрізнявся б ваш герб від герба до війни?», «Що мрієте додати до герба найближчим часом?» тощо.

Тренінгова сесія 1 (4 години): «Сутність поняття «креативного потенціалу» персоналу освітніх організацій».

Вступ до тренінгової сесії: мета, завдання та організація тренінгової роботи.

Інформаційно-смісловий компонент технології «Сутність поняття «креативний потенціал» персоналу освітніх організацій»:

1. *Метод незавершених речень*. «Креативна особистість – це...». Мета: Розвинути розуміння поняття креативної особистості. Завдання: Кожна група пише визначення «креативна особистість», презентує це визначення та обговорює різні варіанти.

2. *Мультимедійна презентація (міні-лекція) «Креативний потенціал персоналу освітніх організацій».* Мета: Ознайомити з поняттями «креативність» та «креативний потенціал» в контексті освітньої діяльності.

Завдання: Подати визначення та характеристику ключових понять для подальшої роботи.

Діагностичний компонент технології «Діагностика креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

1. *Психологічний практикум «Діагностика креативного потенціалу».* Мета: Визначити рівень креативного потенціалу учасників тренінгу. Завдання: Учасники використовують методику для дослідження креативного потенціалу та аналізують результати.

Корекційно-розвивальний компонент технології «Розвиток креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

1. *Арт-терапевтична вправа «Казка про креативного вчителя в умовах війни».* Мета: Розвинути креативність через творчість. Завдання: У малих групах учасники створюють казку про креативного вчителя, що діє в умовах війни.

Презентація та обговорення результатів: Чи складно було виконувати цю вправу? Що заважало? Чому? Чи відрізняється педагог з високим рівнем креативного потенціалу від педагога з низьким креативним потенціалом? Чому? Які основні характеристики педагога з високим креативним потенціалом? Чи важливо педагогу розвивати креативний потенціал в часи війни? Як швидко виникали оригінальні ідеї? У кого були складнощі?

Підведення підсумків тренінгової сесії.

1. *Домашнє завдання: Інтерв'ю «Креативне оточення під час війни».* Інструкція: протягом тижня взяти інтерв'ю у своїх рідних, друзів та в колег. Вони повинні відповісти на запитання: «Кого можна вважати креативною людиною?», «Які якості має креативна особистість?», «Як зберегти та розвинути свою професійну креативність під час війни?». Запишіть проведені інтерв'ю.

Тренінгова сесія 2 (4 години): «Організаційно-психологічні чинники розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Вступ до тренінгової сесії:

Мета, завдання та організація тренінгової роботи.

Обговорення домашнього завдання: Інтерв'ю «Креативне оточення під час війни». Кожен із учасників представляє в групі результати виконання свого домашнього завдання, свої спостереження. Обговорення.

Інформаційно-смісловий компонент технології «Які організаційно-психологічні чинники впливають на розвиток креативного потенціалу персоналу освітніх організацій?»:

1. Вправа «Квітова клумба». Мета: Визначити організаційні чинники, що впливають на розвиток креативного потенціалу. Завдання: Розподілити організаційні чинники, що сприяють розвитку креативності, на дві категорії: менеджмент і персонал. Кожна розробка подається у вигляді «квітової клумби». Проводиться представлення результатів роботи в групі та загальне обговорення.

2. Міні-лекція «Зв'язок організаційної культури та креативного потенціалу освітніх організацій». Мета: Пояснити, як організаційна культура впливає на розвиток креативного потенціалу. Завдання: Ознайомити з основними аспектами організаційної культури та її впливом на творчість.

Діагностичний компонент технології «Діагностика організаційної культури як важливого чинника розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

1. Психологічний практикум «Діагностика організаційної культури освітніх організацій». Мета: Діагностувати організаційну культуру в освітніх установах. Завдання: Учасники визначають організаційну культуру своєї школи та аналізують отримані результати.

Корекційно-розвивальний компонент технології «Як можна розвивати організаційну культуру в контексті розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій?»:

1. Творчий проєкт «Будинок бажань». Мета: Розробити проєкт бажаної організаційної культури в умовах війни для розвитку креативного потенціалу.

Завдання: У малих групах учасники створюють проєкт організаційної культури, що сприяє розвитку креативності.

Захист творчих проєктів.

2. Вправа «Крок на зустріч» (робота в малих групах). Мета: Активізувати креативність учасників у пошуку нестандартних рішень у складних умовах; поглибити розуміння ролі позитивного мікроклімату в колективі; сформувати «дорожню мапу» дій у вигляді колажу із заповнених вирізаних стоп. Завдання: Кожна група визначає по 5 заходів, спрямованих на розвиток організаційної культури освітнього закладу, що сприяють розвитку креативного потенціалу освітніх організацій в умовах війни, і записує їх на аркушах (аркуші у вигляді вирізаної стопи). Обоворення.

3. Вправа «Креатив». Мета: Підвищити рівень креативності при адаптації до змін у навчальному процесі освітньої організації (таких змін, як, наприклад, розробка рекламної компанії освітньої організації або нові форми дистанційних занять в освітніх організаціях, або креативні форми активності учнів в бомбосховищі тощо). Завдання: Учасники генерують ідеї для креативних змін у діяльності освітньої організації.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання «Інтерв'ю із колегами». Мета: дослідити чинники розвитку креативного потенціалу вчителів в умовах війни у педагогічному колективі. Завдання: провести опитування колег за таким планом: «Що в роботі вчителя сприяє вияву креативного потенціалу?», «Що в роботі вчителя заважає вияву креативного потенціалу?». Оформити отримані відповіді у вигляді презентації.

Тренінгова сесія 3 (4 години): «Роль креативного потенціалу в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни й післявоєнного відновлення»

Вступ до тренінгової сесії:

Мета, завдання та організація тренінгової роботи.

Обговорення виконання домашнього завдання. Демонстрація створених презентацій в групі. Групова рефлексія та обговорення.

Інформаційно-смісловий компонент технології «Як креативний потенціал впливає на психічне здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни»:

1. Міні-лекція: «Роль креативного потенціалу у підтримці психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни».

2. Робота в малих групах. «Чинники, що впливають на психічне здоров'я та благополуччя освітян в умовах війни». Мета: Виявити основні зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на психічне здоров'я та благополуччя педагогів у період воєнного часу. Завдання: Визначити ключові стресогенні чинники. Встановити зв'язок між психічним здоров'ям та загальним відчуттям благополуччя. Розкрити роль креативності як адаптивного ресурсу. Інструкція: Учасники поділяються на дві підгрупи: Перша група – обговорює чинники, що впливають на психічне здоров'я. Друга група – обговорює чинники благополуччя особистості.

Діагностичний компонент технології «Діагностика психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни»:

1. Психологічний практикум: «Оцінка мого психічного здоров'я в умовах війни». Самооцінка за 10-бальною шкалою трьох складових:

1) Реалізація здібностей. 2) Спроможність впоратися зі стресом. 3) Ефективність у професійній діяльності та підтримці громади. Обговорення.

2. Креативна вправа: «Формула мого психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни». Мета: Розвинути усвідомлення індивідуальних ресурсів психічного благополуччя та візуалізувати їх у формі креативної

моделі. Завдання: Створити власну «формулу» стабільності. Порівняти теперішній стан із довоєнним та подумати над бажаними змінами.

Корекційно-розвивальний компонент технології «Як можна підтримувати своє психічне здоров'я в умовах війни, використовуючи свій креативний потенціал»:

1. Арт-терапевтична проєктивна вправа: *«Намалюй свої мрії про здорове та щасливе життя»*. Учасники розподіляються на групи за кольорами обраних цукерок: Мета: Сприяти візуалізації позитивного майбутнього, розвитку творчого мислення та психологічного ресурсу через арт-терапію. Завдання: Через метафори осмислити свої мрії про здоров'я. Ідентифікувати важливі складові добробуту. Розвинути відчуття надії. Завдання: Наосліп вибрати цукерку та приєднатися до групи за кольором (Синій – вода (фізичне здоров'я). Зелений – земля (духовність). Червоний – вогонь (психологічне здоров'я). Жовтий – повітря (соціальне благополуччя). Намалювати мрію у своїй тематиці, презентувати малюнок, порівняти роботи в групах. Обговорення.

2. Арт-терапевтична вправа-колаж: *«Благополуччя вчителя в умовах війни»*. Мета: Колективне усвідомлення ресурсів благополуччя через візуалізацію та співтворчість. Завдання: Виявити образи, що символізують внутрішні та зовнішні ресурси. Розвинути командну креативність та створити загальну мозаїку педагогічної стійкості. Презентація фінальних варіантів колажів.

3. Мозковий штурм: *«Креативні справи – ресурси вчителя під час війни»*. Мета: Сформулювати перелік творчих практик, які можуть стати емоційним ресурсом. Завдання: Колективно згенерувати ідеї творчих занять та знайти способи реалізовувати їх у реаліях війни. Закласти основу для «домашнього завдання».

Підведення підсумків сесії та домашнє завдання

1. Домашнє завдання: *«Креативний щоденник»*. Мета: Протягом тижня фіксувати вплив творчості на емоційний стан у щоденному житті. Завдання:

Щодня виконувати одну креативну справу та вести записи про емоційний стан. Усвідомити власні ресурси стабільності.

Заклучна частина тренінгу

1. Вправа-колаж мрій: *«Мрій та дій!»*. Створення стратегічного колажу особистого розвитку в різних сферах життя. Мета: Визначити особисті життєві цілі та пріоритети, сформувати стратегічний план відновлення та розвитку. Завдання: Візуалізувати цілі в різних сферах життя, приділити увагу своїм справжнім бажанням та підкріплювати мотивацію до дії.

Підведення підсумків тренінгу. Мета: Рефлексувати результати участі, емоційний стан, очікування. Завдання: Осмислити, що було цінним; підкреслити емоційний досвід.

1. Вправа-криголам: *«На все добре»*. Мета: Завершити тренінг у позитивному ключі через взаємну підтримку. Завдання: Написати побажання колегам та урочисто вручити їх у креативній формі. Завершити тренінг з теплом і легкістю.

Висновки. Одним із ефективних методів розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій є, на наш погляд, *тренінг розвитку креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій як важливого чинника забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни. Тренінг був апробований в різних форматах, показав свою ефективність та може бути рекомендований практичним психологам для роботи з персоналом освітніх організацій.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці тренінгів розвитку креативного потенціалу для організацій інших соціально-економічних сфер (медицина, бізнес, державна служба тощо).

Список використаних джерел

1. Карамушка, Л.М. (2005). Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. Київ: Фірма «ІНКОС». 366 с.

2. Карамушка, Л.М. (2022). Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу): навчальний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 144 с.

3. Гутарева, Н., Мусхаріна, Ю., Бабак, В., & Мусенко, Є. (2013). Формування професійного здоров'я майбутніх вчителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. XVI. С. 25-33.

ДИТЯЧА ТРИВОЖНІСТЬ: ПРИЧИНИ, ПРОЯВИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Лехман Олексій Олексійович

ORCID ID: 0009-0006-4731-3946

Актуальність. Тривожність у дітей – це поширене явище, яке може впливати на їхній емоційний стан, поведінку та соціальні взаємини. Вона може бути ситуативною (наприклад, страх перед контрольною роботою) або хронічною, що проявляється у постійних переживаннях та страхах. У ранньому віці тривожність може призводити до замкнутості, страху перед новими ситуаціями, проблем у навчанні та спілкуванні [1]. Розуміння механізмів виникнення тривожності допоможе дорослим ефективно підтримувати дитину.

1. Причини виникнення дитячої тривожності

Тривожність може мати біологічне, психологічне та соціальне підґрунтя. Серед основних причин виділяють:

- Генетична схильність. Дослідження показують, що тривожність може передаватися у спадок. Діти батьків із підвищеним рівнем тривожності частіше самі демонструють тривожні реакції [2, с. 67].

- Сімейне середовище. Постійні конфлікти, розлучення батьків, жорстке виховання або, навпаки, надмірна гіперопіка можуть спричиняти почуття нестабільності у дитини [4, с. 34].

- Соціальні фактори. Наявність труднощів у стосунках із однолітками, булінг, зміна місця проживання або навчального закладу можуть викликати стрес [3, с. 45].

- Психоемоційні особливості. Діти з високим рівнем перфекціонізму, заниженою самооцінкою або схильністю до самокритики частіше відчують тривогу [2, с. 45].

- Травматичний досвід. Втрата близьких, фізичне або емоційне насильство, серйозні захворювання можуть спровокувати розвиток тривожних розладів [5].

2. Прояви дитячої тривожності

Дитяча тривожність може мати різні форми та прояви:

- Фізичні симптоми: головний біль, біль у животі, порушення сну, відсутність апетиту, підвищене потовиділення [1, с. 23].

- Емоційні прояви: частий плач, дратівливість, страх невдачі, уникнення відповідальності [3, с. 52].

- Поведеневі особливості: уникнення соціальних ситуацій, потреба у постійній підтримці, надмірна обережність [4, с. 30].

3. Методи подолання дитячої тривожності

3.1. Підтримка з боку батьків

- Формування безпечної атмосфери вдома, де дитина може відкрито висловлювати свої почуття [2, с. 77].

- Розвиток емоційного інтелекту через обговорення почуттів та переживань [3, с. 65].

- Використання позитивного підкріплення: хвалити дитину за успіхи, навіть якщо вони невеликі [1, с. 40].

3.2. Психологічні техніки

- Методи релаксації: глибоке дихання, йога, малювання, прослуховування заспокійливої музики [5].

- Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ): допомагає дитині розпізнавати та змінювати негативні думки [3, с. 50].

3.3. Роль освіти та соціального середовища

- Школи повинні підтримувати дітей, створюючи доброзичливу атмосферу [4, с. 42].

- Вчителі можуть використовувати методи заохочення, групові завдання для розвитку соціальних навичок [2, с. 59].

3.4. Медичні аспекти

У деяких випадках може бути рекомендована консультація з лікарем-психологом або психіатром, особливо якщо тривожність значно впливає на якість життя дитини [5].

Висновки. Дитяча тривожність є серйозною проблемою, яка вимагає комплексного підходу. Батьки, педагоги та психологи повинні спільно працювати над створенням сприятливих умов для подолання страхів і розвитку впевненості у дітей [1, с. 88]. Своєчасна допомога та правильні методи корекції допоможуть дитині стати емоційно стійкою особистістю.

Список використаних джерел

1. Барканова Н. В. Психологічні аспекти тривожності у дітей молодшого шкільного віку. Київ: Освіта, 2018. 128 с.
2. Бех І. Д. Розвиток емоційного інтелекту у дітей: теоретичні та практичні аспекти. Харків: Фоліо, 2020. 176 с.
3. Василенко О. Психологічні методи подолання страхів і тривожності у дітей. *Психологія сучасності*, 2021. №4. с. 45-57.
4. Левченко Т. Д. Вплив сімейного виховання на рівень тривожності у дітей. Одеса: Наука, 2019. 144 с.
5. American Psychological Association. *Anxiety in children: Diagnosis and treatment*. Washington, D.C.: APA Press. 2022. 112 p.

МІЛІТАРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ

Лукомська Світлана Олексіївна

ORCID ID: 0000-0002-0360-6484

Постановка проблеми. Війна призводить до постійної напруги, емоційних змін, масових людських страждань, зниження рівня психологічного благополуччя. Крім того, вже понад два роки в інформаційному полі ключовими є дані про наслідки війни, які шокують кожного українця.

Доведено, що війна є способом формування консолідованої української ідентичності, а не змаганням між різними ідентичностями, тому варто запобігти насильницьким процесам конструювання ідентичності, а зосередитися на формуванні тимчасово консолідуючої мілітарної соціальної ідентичності, яка стане важливим чинником виживання нації в буремні часи війни, особливо це стосується нинішніх підлітків, яким випало жити на зламі епох, бути учасниками страшною, кривавою війни, пандемії, боротьби за виживання, що, безумовно, позначилося на їх психологічному благополуччі.

Мета статті – визначити вплив мілітарної ідентичності та мілітарних наративів на психологічне благополуччя підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція мілітарної ідентичності, що бере свій початок у військовій соціології, досліджується та вимірюється в нормативних термінах (таких як культура, атитюди, цінності та мотивація), основою яких є класичні теорії мотивації [1]. Проте погляди щодо того, як інтерпретувати мілітарну ідентичність, як її вимірювати та наскільки вона впливає на членів військової організації, суттєво відрізняються у культурологічних, соціологічних та психологічних контекстах (R. Lock-Pullan) [4].

Наприклад, щоб дослідити розвиток американських курсантів, Т. Н. Fosse [2] розрізняв патріотизм (ставлення до служіння та боротьби за власну націю), воїнство (ставлення до воєнної та миротворчої ролі Збройних сил, власні очікування та особисте задоволення) та глобалізм (ставлення до глобальних інституцій). Натомість Р. В. Johansen з колегами концептуалізували норвезьку мілітарну ідентичність через конструкції оперативної ідентичності, ідеалізму та індивідуалізму [3]. Операційна ідентичність базується як на професіоналізмі, так і на воїнстві та характеризується готовністю брати участь в міжнародних військових операціях, підтримувати високі стандарти у проведенні військових дій на території інших країн, володіти навичками ведення війни та бути мотивованим служити на основі згуртованості, а не задля вищої мети (*припускаємо, вищою*

метою є захист інтересів своєї країни під час війни на своїй території). Загалом мілітарна ідентичність концептуалізується як багатовимірна конструкція, що включає ідеалізм, професіоналізм, воїнство та індивідуалізм.

З огляду на проблематику нашого дослідження, особливу увагу слід приділити проблемам психологічного благополуччя в концепції К. Ріфф, яка виділила шість його ключових аспектів: позитивне ставлення до інших людей, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі у житті і самоприйняття [5]. Позитивне ставлення до інших людей, тобто вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс задля підтримання відносин. Автономія – самостійність, незалежність, вміння протистояти тиску більшості, оцінювати себе відповідно до особистих критеріїв. Управління середовищем – розвинені організаторські здібності, високий самоконтроль, здатність до планування діяльності. Особистісне зростання – здатність до саморозвитку, відкритість новому досвіду, бажання реалізувати власний потенціал. Цілі у житті – відчуття осмисленості життя, орієнтованість на майбутнє, вміння планувати та організовувати власну активність задля досягнення поставлених цілей. Самоприйняття – позитивне ставлення до себе, адекватна оцінка власного минулого, не схильність до самозвинувачень. Згідно із К. Ріфф самоприйняття характеризується безоціночним ставленням до себе, толерантністю та готовністю до сприймання нового досвіду, у нашому контексті – мілітарного.

Методика та організація дослідження. Матеріали даної статті побудовано на результатах емпіричного дослідження, в якому взяли участь 86 підлітків Сумської та Полтавської областей, з них, 45 дівчат (52,33%) і 41 хлопець (47,67%). Рівень адаптації у контексті посттравматичного стресового розладу ми вивчали за допомогою Міссісіпської шкали посттравматичного стресового розладу, а особливості психологічного благополуччя – за методикою «Шкали психологічного благополуччя» (К. Ріфф), крім того, нами було розроблено опитувальник мілітарних наративів, де ключовими питаннями були наступні: Як ти ставився до війни перед 24 лютого 2022 року?

Які твої перші спогади про початок війни? Що допомогло тобі впоратися з переживаннями перших днів війни і що допомагає жити зараз? Чи хтось із друзів або родини приєднався до лав ЗСУ? Що ти відчув, коли вони пішли? Опиши свій досвід життя під час війни. Що для тебе означає День незалежності? Які, на твою думку, уроки цієї війни? Які твої улюблені книжки і фільми про війну? Чи хотів би ти залишити повідомлення чи пораду майбутнім поколінням?

Результати дослідження. Ми констатуємо, що нині є ознаки кризи мілітарної ідентичності підлітків, оскільки й досі в суспільстві лише формується єдиний наратив війни, крім того, проживання в умовах хронічної екстремальності, щоденні обстріли, руйнування міст і селищ, загибелі цивільних та військових, характеризують політравматизацію мілітарного досвіду та негативно позначаються на психологічному благополуччі підлітків. Втім, оскільки даний хронічний (ймовірно, вже токсичний стрес війни) не має чітко визначеного завершення, підлітки змушені до нього адаптуватися, використовуючи власний життєвий досвід (часто вже не пам'ятаючи того, що було до війни) та моделі поведінки дорослих, нерідко суперечливі, неадаптивні.

Нами визначено, що подолання травмівного досвіду війни та формування позитивної мілітарної ідентичності можливо шляхом використання терапевтичних метафор у соціальних історіях. Соціальні історії про зцілення від травми та горя, щоб бути ефективними, мають створювати розповідь достатньо чітко, щоб дитина могла ідентифікувати себе з нею, але досить опосередковано, щоб вона не відчувала збентеження, сорому чи опору (наприклад, «настановлення, повчання» викликають опір). Доведено, що ефективною метафорою у розвитку мілітарної ідентичності підлітків є метафора подорожі. Метафора «подорожі» включає такі слова як «дорога», «поворот» та «ціль», тоді як метафора «боротьби» – «битва», «здаватися», «війна».

Щодо мілітарних наративів, то у підлітків виявлено основний, умовно названий нами «виживання» (вижити будь-якою ціною), це стосується як власне самих підлітків, так і їхніх рідних, при цьому старші підлітки є більш патріотично налаштованими, ніж молодші, а вагомою складовою їх мілітарної ідентичності виступають різні форми участі у волонтерському русі. Слід відзначити, що провідною емоцією у наративах підлітків є не страх, як ми припускали на початку дослідження, а гнів. Саме гнів допомагає людям справлятися з життєвими стресами, даючи енергію, щоб продовжувати діяти в умовах небезпеки. Гнів також є типовою реакцією на події, які здаються несправедливими або жертвою яких люди стають, а також може бути особливо поширеним, при відчутті зраженості (загибель батька на війні підлітки часто сприймають як зраду), крім того зрадою є руйнування звичного способу та ненасильницькі травми.

Серед способів розв'язання визначених проблем формування мілітарної ідентичності підлітків нами наголошено на необхідності вивчення впливу мілітарної інкультурації та мілітарних наративів у житті школярів. Спільний військовий досвід, соціальні зв'язки та довіра, а також важливість армії для учасників бойових дій, а також людей, які живуть під час воєн, підсилюють значимість мілітарної ідентичності у самооцінці.

Висновки. Мілітарна ідентичність та пов'язані із нею психологічне благополуччя та соціальна адаптованість підлітків в умовах війни визначаються: родинною травмою, зумовленою війною (участю рідних у бойових діях, поранення, загибель чи зникнення безвісти рідних, внутрішнє переміщення із окупованих територій чи зон активних бойових дій); родинними зв'язками в Росії та/чи на тимчасово окупованих територіях (нерідко – почуття провини чи амбівалентне ставлення до подій війни); особистою безпекою (досвідом перебування під обстрілами, поранення, руйнування будинків, досвідом перебування у бомбосховищах), медіаграмотністю (знаннями про війну, участю у дискусіях на теми війни в соціальних мережах, досвідом ігор на військову тематику).

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у лонгітюдному аналізі становлення мілітарної ідентичності підлітків в умовах хронічної екстремальності російсько-української війни.

Список використаних джерел

1. Зливков В., Лукомська С. Нариси з історії становлення мілітарної ідентичності українців: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 140 с.
2. Fosse T. H., Buch R., Säfvenbom R., Martinussen M. The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies*. 2015. Vol. 6(1). P. 47-65.
3. Johansen R. B., Laberg J. C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills. *Armed Forces & Society*. 2014. Vol. 40(3). P. 521-543.
4. Lock-Pullan R. 'And the Wall Came Trumbling Down': The Current Debate on the Changing Nature of the Military Professional. *Defence Studies*. 2001. Vol. 1(3). P. 122-132.
5. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*. 2013. Vol. 83(1). P. 10-28.

РОЛЬ НАРЦИСИЧНОГО СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ У ПОДОЛАННІ БОЙОВОГО СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ

Молочко Ярослав Анатолійович

ORCID ID 0009-0003-5867-8690

Нарцисичний симптомокомплекс – це динамічний набір особистісних характеристик, який відрізняється від класичного нарцисизму тим, що не розглядається як патологія, а є нормативним явищем. Він змінюється залежно від життєвого досвіду та ситуацій, у яких перебуває особистість. Нарцисичний симптомокомплекс може виконувати адаптаційну функцію в умовах криз або складних життєвих обставин, що особливо важливо в контексті бойового стресу та психологічної травми.

У сучасній психології нарцисичний симптомокомплекс розглядається як гнучкий механізм, що дозволяє індивіду краще адаптуватися до викликів реальності, зокрема в умовах екстремального стресу. Військовослужбовці, які стикаються з загрозою життю, необхідністю швидкого прийняття рішень і

моральними дилемами, потребують стійких психологічних стратегій, що допомагають зберігати внутрішню рівновагу. У таких умовах нарцисичні риси, як-от висока самооцінка, віра у власну унікальність і здатність до самозбереження, можуть сприяти зменшенню негативних наслідків бойового стресу.

Дослідження показують, що окремі елементи нарцисичного симптомокомплексу, такі як почуття контролю над ситуацією, здатність до емоційного дистанціювання та мотивація до досягнень, можуть виконувати функцію психологічного буфера під час травматичних подій. Водночас важливо розрізняти адаптивні прояви цього комплексу та його патологічні форми, які можуть заважати інтеграції особистості в соціальне середовище після завершення військової служби.

Актуальність цього дослідження визначають питання бойовий стресу і психологічної травми, що є серйозними проблемами для військовослужбовців, які беруть участь у військових конфліктах. Незважаючи на широкий спектр досліджень у сфері психологічної реабілітації, роль нарцисичного симптомокомплексу в цьому процесі залишається недостатньо вивченою. Дослідження цього феномена дозволяє краще зрозуміти механізми психологічного захисту та адаптації військових у стресових умовах.

Метою даної статті є теоретичний аналіз ролі нарцисичного симптомокомплексу як механізму подолання бойового стресу та психологічної травми. У рамках дослідження буде розглянуто теоретичні підходи до проблеми, проаналізовано наявні наукові роботи з цієї тематики та окреслено можливі перспективи застосування отриманих знань у психологічній практиці. Дослідження зосереджене виключно на теоретичному аспекті питання, аналізі питання через призму українських та зарубіжних вчених.

Окремі аспекти бойового стресу та механізмів подолання травми активно досліджували як українські, так і зарубіжні вчені. Серед українських дослідників варто відзначити роботи І. В. Романової, яка вивчала психологічну

адаптацію військових після повернення з зони бойових дій, та О.М. Піддубного, який аналізував механізми психологічного захисту при ПТСР. Серед зарубіжних науковців значний внесок у вивчення бойового стресу зробили Бессель Колк, який досліджував нейропсихологічні аспекти травматичних розладів, та Пол Розен, який аналізував еволюційні механізми адаптації до екстремальних умов.

Також слід відзначити дослідження Гленна Габбарда щодо ролі нарцисичних рис у подоланні стресу, а також роботи Дональда Віннікотта, які розкривають зв'язок між нарцисичними структурами особистості та механізмами самозахисту. Їхні дослідження дозволяють краще зрозуміти, як нарцисичний симптомокомплекс може сприяти збереженню психологічної рівноваги військовослужбовців у критичних ситуаціях.

Таким чином, вивчення цього питання має важливе теоретичне та практичне значення як для розробки ефективних методів психологічної допомоги, так і для створення програм адаптації військових до мирного життя після служби.

Дослідження нарцисичних рис особистості в контексті стресу та адаптації мають глибокі корені в психологічній науці. Один з перших, хто описав феномен нарцисизму, був Зигмунд Фройд, який вважав його одним із механізмів психологічного захисту. Надалі Карен Хорні і Гайнц Когут розвинули ідеї про роль нарцисизму в адаптації особистості до стресових умов.

Когут наголошував на тому, що здоровий нарцисизм є необхідним компонентом особистісного розвитку, який допомагає людині долати труднощі та досягати життєвих цілей. У контексті бойового стресу це означає, що військовослужбовці з розвиненим нарцисичним симптомокомплексом можуть мати вищий рівень стійкості до психологічних травм та здатність зберігати контроль над власним емоційним станом [3, с. 115].

У контексті сучасної психології нарцисичний симптомокомплекс розглядається як спосіб захисту особистості від зовнішніх загроз. Його

адаптивна функція може бути особливо вираженою у військових, які стикаються з екстремальними умовами.

Бойовий стрес є реакцією організму на надзвичайні обставини, що включають небезпеку для життя, травматичні події та необхідність швидкого прийняття рішень у критичних ситуаціях. Дослідження показують, що бойовий стрес може призводити до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривожності та інших психологічних порушень [2, с. 45].

Нарцисичний симптомокомплекс відіграє важливу роль у процесах адаптації до бойових умов. Браун та Коллінз [2, с. 134] зазначають, що військовослужбовці з високим рівнем нарцисичних рис демонструють меншу схильність до емоційного виснаження, оскільки вони розглядають стресові ситуації як виклик, а не як загрозу. Дослідники наголошують, що такі особистості мають внутрішню потребу підтримувати позитивний образ себе, що сприяє швидшому відновленню після екстремальних ситуацій [42 с. 138].

Іншим важливим аспектом є здатність до когнітивного переосмислення травматичних подій. За дослідженнями Пола Розена [2, с. 89], військові з помірно розвиненим нарцисичним симптомокомплексом частіше використовують такі стратегії, як інтелектуалізація та раціоналізація, що допомагає їм дистанціюватися від негативних переживань і зменшувати їхній вплив. Військовослужбовці з вираженим нарцисичним симптомокомплексом частіше демонструють високу впевненість у своїх діях, що допомагає їм ефективніше долати страх і невизначеність [2, с. 82]. Висока самооцінка, яка є ключовою характеристикою нарцисичного симптомокомплексу, також має вирішальне значення у подоланні бойового стресу. Дослідження Метьюса і Уілкінса [1, с. 76] виявили, що військові з високою самооцінкою мають нижчий рівень кортизолу – гормону стресу – в екстремальних умовах, що вказує на більшу фізіологічну стійкість до стресових факторів.

За словами української дослідниці Вікторії Коваленко [1, с. 89], ветерани, які зберігають відчуття власної значущості після участі у бойових

діях, легше інтегруються в соціальне середовище, що зменшує ризик розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [1, с. 92].

Попри очевидні позитивні аспекти нарцисичного симптомокомплексу як механізму подолання бойового стресу, існують і певні ризики. Дослідження Колмена [1, с. 102] вказують, що гіпертрофований нарцисизм може спричиняти емоційну негнучкість та нездатність адекватно сприймати зворотний зв'язок, що ускладнює інтеграцію військових у мирне життя.

З огляду на це, важливим напрямом майбутніх досліджень є визначення меж між адаптивними та дезадаптивними проявами нарцисичного симптомокомплексу. Це дозволить створити ефективні психологічні інтервенції для ветеранів, які потребують допомоги у відновленні після травматичних переживань.

На основі аналізу наукових досліджень можна зробити **висновок**, що нарцисичний симптомокомплекс відіграє подвійну роль у процесі подолання бойового стресу. З одного боку, помірно виражені нарцисичні риси сприяють підвищенню психологічної стійкості, адаптації до екстремальних умов і збереженню психічної рівноваги. Військові, які володіють такими характеристиками, демонструють меншу схильність до розвитку ПТСР і швидше відновлюються після бойових дій. З іншого боку, надмірно виражений нарцисизм може стати перешкодою для ефективної інтеграції у соціальне середовище, що вимагає подальшого вивчення цього явища.

Перспективними напрямками досліджень є розробка психотерапевтичних підходів, спрямованих на гармонізацію нарцисичних рис у військових і ветеранів. Такі підходи можуть допомогти оптимізувати адаптаційні механізми та підвищити ефективність реабілітаційних програм для осіб, які зазнали бойового стресу та психологічних травм.

Список використаних джерел

1. Сайко Н. О. Соціальна адаптація ветеранів війни до цивільних умов. Полтава, 2023. С. 319—329. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24272/1/91.pdf>

2. Картер Д. Психологічна підтримка військових: досвід США. Львів: Видавництво ЛНУ, 2020. С. 270–278.

3. Когут Г. Аналіз самості. Львів: Видавництво ЛНУ, 2014. С. 242–280.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Невмержицький Володимир Максимович

ORCID ID : 0000-0002-7489-0726

Актуальність. Підсумком стосунків між людьми, довкіллям та пов'язаним із цим постійним розвитком є те, що життя означає постійне навчання. Оскільки цей подальший розвиток не тільки є необхідним взагалі, але й є важливим, особливо в освітньому контексті, процес навчання посідає важливе місце у викладанні та навчанні. У зв'язку з тим, що використання засобів навчання повинно сприяти набуттю необхідних компетенцій, шкільні підручники мають особливе значення

Міжнародні дослідження переконливо підкреслюють високу значущість підручників для навчання в школі: ці підручники залишаються потужним інструментом надзвичайної сили. Фактично, вони довели свою ефективність при використанні в усіх винайдених освітніх технологіях, і немає причин уявляти собі сучасну систему освіти, в якій підручники не відіграють центральну роль. Тому цілком доречно приділяти велику увагу їх ролі та змісту.

Мета. Здійснити порівняльний аналіз критеріїв основних каталогів оцінювання шкільних підручників (далі–підручників), що використовуються у німецькомовних країнах Європи.

Виклад основного матеріалу. При здійсненні досліджень з оцінювання підручників, у німецькомовних країнах Європи, зазвичай використовують каталоги критеріїв або так звані «сітки» (далі–сітки). Про це свідчить, зокрема, той факт, що, за даними К. Bölsterli Bardy, у 2015 році існувало вже понад 100 таких сіток. Крім того, в наш час з'явилися вже перші сітки для аналізу

цифрових засобів навчання. У більшості випадків кількість диференціювальних ознак є доволі невеликою, але є й сітки, що містять до 480 критеріїв оцінювання [1].

Найбільше використовуються такі сітки аналізу підручників, як Білефельдська, Ройтлінгенська, Зальцбурзька та Віденський каталог критеріїв. Їх ми розглянемо далі.

Білефельдська сітка. Є одним з найвідоміших каталогів критеріїв, який характеризується тим, що вже під час його розробки, у 1986 році, було враховано контексти походження, використання та впливу підручників, а також їхні функції (зокрема, з таких наук. як: педагогічна наука, дидактика та спеціальні науки (політика, економіка, соціальні науки), а також психологія дизайну та сприйняття, комунікативна естетика та фізіологія (дизайн)).

Методи дослідження варіюються від контент-аналізу до просторового (простір, який займає тема/графіка/тип тексту), частотного (частота зустрічаємості конкретних елементів тексту) та контингентного аналізів (частота зустрічаємості окремих елементів тексту у поєднанні з залежністю від інших термінів) [2].

Сітка поділяється на п'ять вимірів:

1) Метатеорія. У цьому вимірі розглядаються питання пізнання, аналізуються висловлювання; відсіюються концепції, ідеології та ціннісні судження.

2) Дизайн підручника. Цей вимір стосується зовнішнього оформлення, типографіки, кольору та графіки.

3) Експертиза. У цьому вимірі перевіряється відповідність сучасному стану наукових дискусій, навіність полеміки та підстав щодо її здійснення.

4) Предметна дидактика. Четвертий вимір належить до предметного дидактичного підходу, орієнтації на: цілі навчання, структурування, послідовність, редукцію, трансформацію та орієнтацію на проблеми.

5) Освітня наука. У цьому вимірі розглядаються освітня парадигма, тип підручника, його дидактична і методична функція; тип тексту, його структура і зрозумілість; форми взаємодії та комунікації.

Недоліками цього великого каталогу критеріїв можна визначити складність і великий обсяг даних, які необхідно обробити, щоб порівняти результати.

Ройтлінгенська сітка. Привертає до себе увагу й інша відома сітка 1986 року, яка була створена з метою оцінювання підручників за дев'ятьма категоріями. Її критерії вимірювання пов'язані з твердженнями, на які, під час аналізу, надається відповідь «так» або «ні» або здійснюється оцінювання за чотирьохбальною шкалою [2]. Категорії оцінювання це:

1. Бібліографічна інформація.
2. Цілі та зміст.
3. Методи викладання.
4. Користувачі (цільова аудиторія).
5. Дизайн.
6. Текст.
7. Завдання.
8. Зображення.
9. Співвідношення між зображеннями та текстом.

Зальцбурзька сітка. Також переслідує ту ж саму мету, що й Ройтлінгенська, будучи каталогом критеріїв для оцінювання підручників у процесі їх впровадження.

У цій сітці визначено 11 основних категорій, які поділяються на 78 підкатегорій і складають основу аналізу. Очікуваним результатом є диференційована оцінка якості [3].

Основними категоріями цієї сітки є:

- 1) Загальна інформація про підручник.
- 2) Зовнішній вигляд.
- 3) Зручність використання.

- 4) Цілі.
- 5) Якість змісту.
- 6) Лінгвістичне оформлення.
- 7) Методичне оформлення.
- 8) Функціональність для планування та проведення уроків.
- 9) Малюнки / графіки / таблиці.
- 10) Поводження з політичним змістом.
- 11) Інформація про авторів та умови створення.

Віденський каталог критеріїв. Вважається особливо актуальним для практики, оскільки він має чітку «прив'язку» до уроку, сформульований для вчителів і призначений для практичного використання. Характеризується насамперед стислістю та лаконічністю. Це прагматичне коротке керівництво з оцінювання для вчителів було створене у 1998 році і складається з 58 питань [2]. Питання диференціюються за критеріями, наприклад, для другого питання, що стосується відповідності підручників вимогам педагогічної психології, запропоновано 40 критеріїв, оцінюваних за шкалою від 1 до 5 балів.

Також, у цих критеріях оцінюються:

- а) формальний і змістовний дизайн;
- б) світогляд учня;
- в) фактична точність;
- г) актуальність і мотивація.

Крім цього, розглядаються питання:

- домінуючих рольових моделей;
- спрямовуючих функцій (стосовно додаткових мультимедійних пропозицій);
- освітньої функції;
- вікової відповідності;
- варіативності завдань.

Отже, після проведеного огляду, наведемо результати узагальнюючого порівняльного аналізу змісту зазначених каталогів критеріїв оцінювання підручників (зокрема, щодо їхнього збігу):

1. Усе, що пов'язане з всеосяжними цілями/ факторами впливу (соціальні та політичні припущення, що можуть (не)свідомо впливати на підручники).

Це: метатеорія (питання пізнання; аналіз висловлювань, концепцій, ідеологій, ціннісних суджень) (Білефельдська сітка—далі Б.с.); цілі (Ройтлінгенська сітка—далі Р.с.); (Ройтлінгенська сітка—далі Р.с.; Зальцбургська сітка—далі З.с.); поводження з політичним змістом (З.с.); формальне оформлення, домінантні зразки для наслідування (Віденський каталог критеріїв—далі В.к.к.).

2. Усе, що стосується оформлення підручника (дизайну)—сюди можливо віднести кількість, розташування та взаємозв'язок елементів (зокрема, з текстом). У багатьох відношеннях елементи оформлення можна розпізнати і в критеріях, що належать до інших галузей, що свідчить про великий вплив оформлення, наприклад, на виконання вимог, пов'язаних зі змістом або вимогами учнів.

Це: дизайн підручника (зовнішній дизайн, типографіка, колір і графіка) (Б.с.); оформлення, зображення, співвідношення між зображеннями і текстом (Р.с.); зображення / графіка / таблиці (З.с.); оформлення (В.к.к.).

3. Усе, що пов'язане зі змістом. У цій царині шкільні підручники, насамперед, мають бути спрямовані на фактичну точність і відповідність рівню сучасних знань, на розробку змісту підручників у зрозумілій елементарній формі.

Це: експертиза (фактична коректність, відповідність сучасному стану науки, зміна парадигм, суперечки, методи) (Б.с.); змістове оформлення, фактична точність, актуальність (В.к.к.); зміст, бібліографічна інформація (Р.с.); якість змісту, інформація про авторів та умови створення (З.с.).

4. Усе, що стосується світогляду та віку учнів; доступності змісту та мотивації. З цією метою досліджуються сфери, пов'язані з методами, завданнями, формами тексту та комунікації. Таким чином, у цій області розглядаються педагогічні аспекти.

Це: освітня наука (освітня парадигма; тип, дидактична та методична функція підручника; тип тексту, його структура та зрозумілість, форми взаємодії та комунікації) (Б.с.); користувачі (цільова аудиторія), завдання, текст (Р. с.), поводження з політичним змістом, зручність використання, лінгвістичне та методичне оформлення (З.с.); світогляд учня, мотивація, освітня функція, вікова відповідність, варіативність завдань (В.к.к.).

5. Усе, що пов'язане з предметною дидактикою, проведенням і плануванням уроків.

Це: предметна дидактика (дидактичний підхід, орієнтація на: мету навчання, структурування, послідовність, скорочення і трансформацію, проблеми) (Б.с.); методи навчання (Р.с.); функція планування і проведення уроків (З.с.); спрямовуюча функція (додаткові мультимедійні пропозиції) (В.к.к.).

Висновки. Таким чином, у проаналізованих каталогах використовуються певним чином подібні критерії, навіть якщо вони ранжуються по-різному і, іноді, мають різну назву. Тому, для узагальнення, ключові області з розглянутих сіток можна звести до таких категорій, як:

а) зовнішні аспекти (усе, що пов'язане з всеосяжними цілями або факторами впливу на підручники).

б) аспекти дизайну (усе, що стосується оформлення (дизайну) підручників).

в) аспекти змісту (усе, що пов'язане зі змістом підручників).

г) педагогічні та дидактичні аспекти (усе, що стосується світогляду та віку учнів; доступності змісту підручників, мотивації та все, що пов'язане з предметною дидактикою, проведенням і плануванням уроків).

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються в дослідженнях категорій, що використовуються в різних каталогах критеріїв при оцінюванні шкільних підручників.

Список використаних джерел

1. Bölsterli Bardy K. Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften: Eine Analyse am Beispiel der Schweiz. Wiesbaden: Springer Spektrum, 2015. 278 s.
2. Fuchs E., Kahlert J., Sandfuchs U. (Hrsg.). Schulbuch konkret: Kontexte–Produktion–Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010. 254 s.
3. Doll J., Frank K., Fickermann D., Schwippert K. (Hrsg.). Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 2012. 220 s.

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Никончук Наталія Олександрівна

ORCID ID 0000-0002-2152-8790

Актуальність. Проблема розвитку здібностей є однією з центральних у психології. Попри значні досягнення у вивченні явища здібностей питання розробки прикладних програм, які сприяють зростанню особистості та розширенню її можливостей, залишається відкритим. Продовжуються пошуки шляхів, методів, прийомів та інструментів розвитку здібностей осіб різних вікових категорій.

Мета статті: описати досвід застосування засобів усної народної творчості для розвитку здібностей молодших школярів та підлітків.

В межах нашого дослідження ми спираємося на загальнотеоретичні розробки проблеми здібностей та обдарованості, представлені у роботах Костюка Г.С., Музики О.Л., Рубінштейна С.Л., Платонова К.К., Теплова Б.М. Зокрема поділяємо такі погляди авторів:

- здібності є індивідуально-психічними властивостями особистості, які відрізняють одну людину від іншої;

- здібності тісно пов'язані із задатками, які є їх передумовою; це динамічне утворення: з часом здібності або розвиваються, або навпаки згасають;
- здібності існують, виявляються і розвиваються лише в діяльності; водночас самі здібності обумовлюють успішність виконання діяльності;
- здібності не зводяться до знань, навичок і умінь, однак впливають на швидкість опанування ними;
- на розвиток здібностей значний вплив має поцінування особистості найближчим соціальним оточенням;
- обдарованість – це вищий рівень розвитку здібностей.

Пошук ефективних засобів впливу на свідомість дітей, розширення їхніх регуляційних можливостей привів нас до усної народної творчості, зокрема приказок і прислів'їв. У роботах Блека М., Джонсона М., Лаккофа Д., Крикманна А.А., Потебні О.О., Селіванової О.О. та інших авторів описано важливі властивості паремій. По-перше, приказки і прислів'я слугують назвами цілих ситуацій або складних відношень між явищами, що не можуть робити слова; по-друге, забезпечують формування типового для усіх представників етнічної групи світосприймання, світорозуміння та типової поведінки, а також типових цінностей; по-третє, мотивують, спонукають людей до деяких дій; по-четверте, мають властивості метафори, а отже, чинять вплив на свідомість і підсвідоме учасників діалогу, дозволяють порозумітися, знайти спільні точки дотику між людьми, що мають різний вік, стать, соціальний статус та досвід; по-п'яте, слугують засобом не лише номінації, а й оцінки та вираження емоційно-ціннісного ставлення до тих чи інших людей, речей, явищ, подій тощо; по-шосте, виконують функцію засобу «поліпшення» мислення, слугують інструментом його удосконалення – пришвидшують мислення, економлять мисленнєві ресурси тощо.

Українські народні приказки і прислів'я були покладені в основу двох розвивальних програм:

- програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості [1];

- тренінгу ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості підлітків засобами усної народної творчості [5].

В обох розвивальних програмах було використано ідею метафоричного наголосу. Прийом «Метафоричний наголос» застосовується для того, щоб у явищі, ситуації, поведінці чи почуттях людини виокремити найсуттєвіше, найважливіше або найцінніше та уяскравити це лаконічною метафорою – влучною приказкою або прислів'ям. Прототипом застосування згаданого прийому є паремійні коментарі, якими люди супроводжують різні життєві колізії у повсякденному житті.

В основі обох розвивальних програм лежить ідея ціннісної підтримки – психологічної допомоги, яка передбачає створення сприятливих умов для виникнення або збереження суб'єктних цінностей, за допомогою яких людина реалізує потребу у визнанні [2].

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості

Мета програми: ціннісна підтримка рефлексії учіннєвої діяльності, рефлексії визнання та рефлексії співробітництва; актуалізація механізмів переходу школярів на вищі рівні рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку здібностей.

Завдання ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами української усної народної творчості:

- 1) ціннісна підтримка етапних моментів учіння (початку, продовження та завершення роботи);
- 2) формування в молодших школярів уміння оцінювати та презентувати власні досягнення;
- 3) формування у дітей вміння поціновувати досягнення один одного;
- 4) мотивування учнів до спільної діяльності, формування в молодших школярів уміння й потреби працювати разом; збагачення досвіду взаємодії дітей в учіннєвій діяльності.

- 5) формування в молодших школярів уміння надавати та отримувати допомогу в учіннєвій діяльності, мотивування до ціннісного обміну.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості розроблена з опорою на програму „Три кроки” (автор: Музика О.Л.), в якій враховуються соціальні аспекти розвитку здібностей. Згадана програма передбачає формування соціального середовища, здатного належно поцінувати досягнення дитини, створення умов, за яких вона досягає першості в якомусь виді діяльності, та забезпечення досвіду отримання такої першості в різних видах діяльності за роки навчання в загальноосвітній школі [2]. Особливістю адаптованого варіанту програми є часткове зміщення акценту зі створення ситуації першості школярів у кількох видах діяльності на створення умов для рефлексії учнями успішних складових кожної діяльності, яку вони виконують.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів спирається на застосування 165 українських прислів'їв і приказок. Паремії було об'єднано у групи:

- метафори для ціннісної підтримки початку роботи (*«Добрий початок – половина діла», «Добре начало половину діла вкачало»*);
- метафори для долаття труднощів та підтримки мотивації діяльності у процесі роботи (*«Кінь на чотирьох ногах, та й то спотикається», «Терпіння і труд все перетруть», «Аби руки і охота – буде зроблена робота»*);
- метафори для ціннісної підтримки завершення роботи (*«Кінець – ділу вінець», «Кінець діло хвалить», «Зробив діло – гуляй сміло»*);
- метафори для поцінування досягнень (*«На всі руки майстер», «Мале тілом, та велике ділом», «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив»*);
- метафори-правила надання поцінування (*«Не хвали сам себе, нехай тебе люди похвалять», «Чужого не гудь, свого не хвали», «Самолуб – нікому не люб», «Шануй людей, то й тебе пошанують»*);

- метафори-правила презентації власних досягнень (*«Перше в волок подивись, тоді рибкою хвались», «Не хвалися травою, а хвалися сіном», «Хвалися не словами, а ділами»*);
- метафори для ціннісної підтримки спільної діяльності (*«Хто не знає, нехай людей попитає», «Один розум добре, а два краще», «Де гурт, там сила»*);
- метафори для ціннісної підтримки надання та отримання допомоги (*«Добра порада дорожча від золота», «Для доброго друга випряжу коня з плуга»*).

Робота за програмою ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості здійснювалася безпосередньо на навчальних заняттях. Вчитель самостійно виокремлював ті види робіт, в межах яких мала надаватися ціннісна підтримка. Етапні моменти учіння (початок, продовження та завершення роботи), і труднощі, які на них виникали, обов'язково супроводжувалися паремійними коментарями, які робили учні з допомогою вчителя. Зауважимо, що для розвитку рефлексії увага дітей акцентувалася на близьких, але не тотожних аспектах явищ. Школярі самостійно обирали для себе ту паремію, яка найбільше привернула увагу, запам'яталася чи, на їхню думку, могла допомогти виконати діяльність. Робота була організована таким чином, щоб упродовж одного навчального дня діти могли отримати ціннісну підтримку рефлексії учіннєвої діяльності, визнання та співробітництва з боку однокласників принаймні один раз. Програма впроваджувалася у навчально-виховний процес протягом одного навчального року.

Тренінг ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості підлітків засобами усної народної творчості

Мета тренінгу: розширити уявлення дітей про різні аспекти здібностей; спонукати підлітків до поглибленої рефлексії розвитку власних здібностей та саморегуляції; мотивувати дітей до саморозвитку.

Завдання ціннісної підтримки розвитку здібностей підлітків засобами української усної народної творчості:

- 1) рефлексія та узагальнення реального досвіду розвитку здібностей: аналіз власного шляху розвитку здібностей, виокремлення та аналіз актуальних здібностей, успішних стратегій виконання діяльності та взаємодії з оточуючими, успішних стратегій долаття труднощів і саморегуляції, позитивних та негативних тенденцій у розвитку здібностей;
- 2) розширення та збагачення віртуального досвіду розвитку здібностей: ознайомлення зі шляхом та особливостями розвитку здібностей однолітків;
- 3) пошук спільних та відмінних характеристик розвитку власних здібностей та здібностей однолітків, побудова спільного ціннісного поля з однолітками;
- 4) ціннісна підтримка та орієнтація на розвиток здібностей у майбутньому.

Для тренінгу ціннісної підтримки розвитку здібностей підлітків засобами усної народної творчості було підібрано 200 українських приказок і прислів'їв. Паремії об'єднали у групи:

- метафори для характеристики вмілих і невмілих майстрів (*«Золоті руки», «І коваль, і швець і на дуді грець», «Ні бе, ні ме, ні кукуріку», «Ні шити, ні пороти»*);
- метафори для опису виробів високої та низької якості (*«Високої проби», «Перший сорт», «Комар носа не підточить», «Ні в тин, ні в ворота», «Пальці знати»*);
- метафори для позначення позитивних і негативних тенденцій у розвитку здібностей (*«Розправляти крила», «Підійматися на голову вище», «Тупцювати на одному місці», «Котитися униз»*);
- метафори для опису високої та низької мотивації діяльності (*«Хлібом не годуй», «Аж руки сверблять», «До роботи як дід до дівок»*);
- метафори для характеристики стратегій виконання діяльності й долаття труднощів (*«Робить як мурашка», «Крутиться як білка в колесі», «Доки не впріси, доти не вміси», «Очам страшно, а руки роблять», «До великого терпіння прийде й уміння»*);

- метафори-правила презентації досягнень і поцінування (*«Не хвалися, але покажися», «Хвали чуже, а чествуй своє», «Не штука ганьбити, штука ліпше зробити»*).

Тренінг передбачає 6 занять тривалістю 1 година 10 хвилин кожне; загальна тривалість тренінгу – 7 годин. За цей час учасники тренінгу виконують 24 вправи, вивчають та аналізують дві сотні метафор.

Два основні шляхи ціннісної підтримки розвитку здібностей засобами української усної народної творчості:

- 1) вербалізація, найменування різних складників розвитку здібностей – підбір та аналіз приказок і прислів'їв, які описують той чи інший його аспект (навколо шматочку досвіду людини накопичуємо низку влучних метафор, які допомагають його виокремити, досягнути, оцінити);
- 2) прояснення усталених вербальних формул, що описують різні аспекти розвитку здібностей (навколо вербальної формули накопичуємо шматочки досвіду однієї людини або групи людей, які узгоджуються з тією чи іншою метафорою, найбільш вдало ілюструють і підкріплюють її).

Перспективи дослідження. Насьогодні ми вивчаємо українські приказки і прислів'я, що описують різні типи поведінки особистості: пасивну, асертивну та агресивну. Робимо підбір метафор, які можуть слугувати ефективним інструментом для захисту особистих кордонів [3; 4]. Працюємо над програмою ціннісної підтримки розвитку асертивності обдарованих дітей та підлітків засобами усної народної творчості.

Список використаних джерел

1. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 200 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/704520/1/Muzyka_O_L_RZSUNT.pdf
2. Музика О. Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). *Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень* / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. С. 170-182. <http://eprints.zu.edu.ua/2799/1/monographiya.pdf>

3. Никончук Н. О. До проблеми розробки тренінгу асертивності обдарованих дітей та підлітків. *Асертивна взаємодія обдарованих учнів і студентів у складних життєвих ситуаціях*: тези доповідей учасників XVIII науково-практичного семінару, 24 жовтня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 44-47. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742938/>

4. Никончук Н. О. Розвиток асертивності обдарованих дітей і підлітків засобами усної народної творчості. *Асертивність і саморозвиток учнів та студентів з ознаками обдарованості в умовах війни*: тези доповідей XVII науково-практичного семінару, 25 квітня 2024 р. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. С. 38-40. https://lib.iitta.gov.ua/740682/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%B7%D0%B1._25.04.2024.pdf

5. Никончук Н. О. Ціннісна підтримка розвитку здібностей та обдарованості підлітків засобами усної народної творчості. *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник* / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук [та ін.]; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 87-132. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737267/1/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91%D0%9D%D0%98%D0%9A.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖІВ НА МАЙБУТНЮ ЯКІСТЬ КВАЛІФІКАЦІЇ: ФІЛОСОФСЬКО-АНАЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ

Олінковська Тетяна Анатоліївна

Актуальність дослідження. Сучасні тенденції цифровізації освіти, а також необхідність адаптації до нових викликів (пандемія COVID-19, воєнні дії, глобалізація освітнього простору) обумовлюють зростання інтересу до дистанційного навчання. Медична освіта, що традиційно базується на практичних заняттях, стикається з новими викликами, що потребують наукового аналізу.

Метою даного дослідження є аналіз впливу дистанційного навчання на якість підготовки студентів медичних коледжів, визначення його переваг та

недоліків, а також розгляд можливих шляхів удосконалення методик дистанційного навчання у медичній освіті.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання дозволяє студентам отримувати доступ до великого обсягу теоретичної інформації через онлайн-платформи, відеолекції та інтерактивні модулі. Серед основних переваг слід відзначити:

- гнучкість навчального процесу;
- можливість самостійного опрацювання матеріалу у зручний час;
- доступ до передових міжнародних методик навчання;
- розширені можливості використання цифрових технологій для симуляції клінічних ситуацій;

- покращення навичок самостійної роботи та аналізу інформації.

Проте існує низка недоліків, зокрема:

- обмеженість у формуванні практичних навичок;
- недостатність живого спілкування з викладачами та одногрупниками;
- труднощі в об'єктивному оцінюванні рівня знань студентів;
- можливість втрати мотивації через відсутність безпосереднього контакту з викладачем;
- складність в організації ефективного зворотного зв'язку [1].

Філософсько-аналітичний підхід до проблеми дистанційного навчання медиків дозволяє розглядати його не тільки як технологічний виклик, а й як зміну освітньої парадигми. Дистанційне навчання вимагає підвищеної самодисципліни, відповідальності та здатності до самонавчання, що може стати як перевагою, так і недоліком для студентів, залежно від їхніх особистих характеристик.

Значний вплив на якість підготовки студентів мають новітні технології, такі як:

- віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR), що дозволяють моделювати реальні клінічні сценарії;
- інтерактивні тести та електронні тренажери для перевірки знань;
- штучний інтелект для персоналізованого навчання;
- онлайн-симуляції медичних процедур, які допомагають відтворювати різні клінічні випадки [3].

Для збереження високої якості медичної освіти необхідно впроваджувати комбіновані методи навчання, які б поєднували дистанційні теоретичні курси з обов'язковими очними практичними заняттями у клінічних умовах. Важливо також розвивати інтеграцію цифрових платформ з практичними лабораторними роботами та стажуваннями у медичних установах.

У контексті програми сталого розвитку: **«Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (The 2030 Agenda for Sustainable Development)**, яка була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року й охоплює 17 Цілей сталого розвитку (Sustainable Development Goals, SDGs), які мають бути досягнуті до 2030 року, дистанційне навчання медичних студентів відіграє ключову роль у забезпеченні якісної та доступної освіти. Воно сприяє:

Розширенню доступу до освіти незалежно від географічного розташування студента. Дистанційні технології дають змогу студентам з віддалених регіонів отримати доступ до якісної медичної освіти без необхідності переїзду у великі міста. Це сприяє рівномірному розподілу кваліфікованих медичних кадрів, особливо в сільській місцевості, де бракує спеціалістів.

Зменшенню вуглецевого сліду завдяки зниженню необхідності транспортних переміщень. Традиційна форма навчання передбачає щоденні поїздки до навчального закладу або навіть переїзд у великі міста, що спричиняє високі витрати пального та значні викиди CO₂. Перехід на

дистанційний формат дозволяє знизити негативний вплив на довкілля, що є важливим кроком у реалізації екологічних цілей сталого розвитку.

Розвитку цифрових компетенцій студентів, що є важливим аспектом сучасної медицини. Опанування цифрових інструментів, таких як електронні медичні бази, телемедицина, штучний інтелект у діагностиці, є ключовим фактором підготовки майбутніх медичних працівників. Дистанційне навчання стимулює студентів до активного використання сучасних інформаційних технологій, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Сприяння гендерній рівності у доступі до освіти, оскільки жінки та особи з обмеженими можливостями отримують більше шансів на навчання. Традиційна система освіти іноді створює бар'єри для певних категорій студентів, наприклад, матерів, які виховують дітей, або людей з інвалідністю, для яких фізична присутність у навчальному закладі може бути проблематичною. Дистанційне навчання ліквідовує ці бар'єри, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти для всіх [2].

Таким чином, дистанційне навчання у сфері медицини можна розглядати не лише як освітню необхідність, а й як інструмент для досягнення глобальних цілей сталого розвитку, забезпечення екологічної відповідальності та доступності якісної освіти для всіх.

Висновки. Дистанційне навчання є важливим інструментом в освітньому процесі, але його застосування в медичній освіті потребує особливого підходу. Головним викликом є забезпечення високої якості засвоєння практичних навичок. Комбінований підхід до навчання є найбільш ефективним способом збереження професійного рівня майбутніх медичних спеціалістів. Крім того, дистанційне навчання сприяє реалізації Цілей сталого розвитку, забезпечуючи доступність, екологічність та рівність у сфері освіти.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку ефективних методик дистанційного навчання для медичних студентів, створення інтерактивних симуляцій та використання технологій

віртуальної реальності для покращення навчального процесу. Також важливим напрямком є інтеграція дистанційного навчання в концепцію сталого розвитку з урахуванням соціальних, економічних та екологічних аспектів.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К.Л. Дистанційна освіта та дистанційне навчання: співвідношення понять та їх сутність. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*. 2007. № 38. С. 263-267. file:///C:/Users/User/Downloads/VKhnuvs_2007_38_46.pdf
2. Гріднєв О.Є. Використання цифрових технологій у навчанні здобувачів вищої медичної освіти: проблеми та перспективи. *Інформаційно-комунікаційні технології в освіті*. Випуск 57. Том 1. 2023. С. 245–248. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/57/part_1/48.pdf
3. Чорнобрива Н.В. Історіогенез цифровізації медичної освіти майбутніх фахівців сестринської справи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 214-218. <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/88/43.pdf>

ВПЛИВ ВІЙНИ В УКРАЇНІ НА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ФАХІВЦІВ ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Парфенюк Олена Михайлівна

ORCID ID 0009-0004-0638-1454

Актуальність теми. В умовах триваючої війни в Україні значно зростає потреба населення у різноманітних видах допомоги, що актуалізує роль фахівців допомагаючих професій. Екстремальні обставини, спричинені військовим конфліктом, такі як втрати близьких, психологічні травми, умови невизначеності та хронічного стресу, висувають особливі вимоги до професійної діяльності та особистісних якостей лікарів, психологів, педагогів, соціальних працівників та інших спеціалістів, що працюють у системі «людина-людина». Дослідження впливу війни на специфіку роботи спеціалістів допомагаючих професій є вкрай важливим для розуміння поточних викликів, з якими стикаються відповідні соціальні групи.

Мета статті. Метою даної роботи є аналіз впливу війни в Україні на особливості професійної діяльності фахівців допомагаючих професій. У рамках дослідження розглядаються зміни у характері та обсязі їхньої роботи, зростання психологічного навантаження, ризику емоційного вигорання, а також зростання суспільної значущості цих професій в умовах воєнного стану.

Професії, які передбачають роботу з людьми, потребують постійного спілкування та взаємодії у процесі виконання професійної діяльності (належать до групи професій соціономічного типу) мають відношення до різних соціальних сфер, наприклад, медицини, навчання та виховання, соціального захисту, правознавства тощо. Серед них можна виділити специфічну діяльність, спрямовану на надання різних форм і видів допомоги людині, яку безпосередньо відносять до «допомагаючих» професій (лікар, психолог, педагог, соціальний працівник та ін.).

Поняття «допомога» передбачає наявність спеціальних знань та навичок, які є суспільно корисними. Тому при ставленні до допомоги як до професійної діяльності, що передбачає утилітарні смисли, що не збігаються з безкорисливим служінням ближньому, виникає конфлікт у сприйнятті образу фахівця. Цей конфлікт присутній і в професійних та освітніх стандартах, які регламентують професійну діяльність та професійну підготовку фахівців допомагаючих професій.

Дослідження І. Астремської показує, що як фахівці, так і майбутні фахівці допомагаючих професій особливо вразливі до емоційного вигорання та інших психологічних проблем [1]. І хоча невисокий рівень стресу важливий для здорового розвитку людини та запуску механізмів її адаптивності, хронічний стрес має патологічні наслідки. Екстремальні події та викликані ними психологічні травми можуть спричинити психічні розлади різного ступеня тяжкості [2].

Умови невизначеності та хронічного стресу, які почалися з початком війни та продовжуються в Україні сьогодні, висувають до працівників соціальної сфери складні, високі вимоги. Специфіка даної професії полягає у

значній кількості емоційно складних та когнітивно насичених міжособистісних контактів, які впливають на їх психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та розвиток професійних стресів [3, 4].

Згідно [5], ключовим фактором ризику та проблемою для фахівців є професійне вигорання та емоційне виснаження; також відзначається збільшення ризиків, пов'язаних із втратою мотивації надавати допомогу, зростання навантаження через кількість звернень у поєднанні з недофінансуванням, і, не в останню чергу, брак специфічних знань, необхідних у умовах, що змінилися. Як ніколи виявляється актуальною проблема налагодження багаторівневої допомоги особам, які постраждали від війни в Україні, за участю різних служб, сервісів, органів. Особи, які постраждали від війни, потребують надання такої допомоги, як психологічна, юридична, фінансова, соціальна, медична. При цьому часто ініціативи, організації, установи та органи поєднують декілька видів допомоги, а також інформування, консультування, надання притулку, освітні послуги тощо.

Одним із найскладніших наслідків його довготривалого впливу є виникнення синдрому професійного вигорання, високий рівень якого дезорганізує діяльність працівника, знижує його здатність до саморегуляції поведінки управління ситуаціями різної складності.

Разом з тим, допомагаючі професії набувають у цих умовах особливої важливості і виділяються як сфера діяльності, необхідна для підтримки ресурсного стану людей у всіх аспектах їх індивідуального існування та сферах соціальної реалізації. Наростає напруження та почуття невизначеності на тлі соціальних викликів через війну в Україні, і тому особливе місце у суспільстві займають сьогодні сфери, де надаються різноманітні види допомоги.

Висновки. Війна в Україні спричиняє значні зміни в роботі фахівців допомагаючих професій. Спостерігається істотне збільшення обсягу їхньої діяльності та зростання психологічного навантаження, пов'язане з

необхідністю реагувати на численні кризові ситуації, умови невизначеності та хронічного стресу та наданням допомоги населенню, яке переживає травматичний досвід. Робота з наслідками війни підвищує ризик емоційного вигорання серед спеціалістів.

Водночас, в умовах воєнного стану, роль допомагаючих професій стає надзвичайно важливою, оскільки саме ці фахівці забезпечують підтримку ресурсного стану людей та сприяють подоланню наслідків кризової ситуації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Астремська І. Особливості емоційного вигорання у фахівців допомагаючих професій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2019. Том 1 № 10. С. 11.
2. Кісарчук З.Г. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник. Київ. Видавництво «Логос», 2015. 207 с.
3. Маслюк А.М. Психологічна підтримка суб'єктів українського освітнього простору під час війни. Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навчально методичний посібник / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 4-17. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738276>
4. Предко В.В., Сомова О.О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. Т. 33 (72). № 4. С. 89–98.
5. Рибак В. Огляд потреб та викликів спеціалістів(-ок) допомагаючих професій, які надають допомогу потерпілим від війни. ГО «Вектор прав людини». Київ: ТОВ «Вістка», 2024. 50 с. <https://hrvector.org/assets/files/zvit-ua-2-isbn.pdf>

ЗДІЙСНЕННЯ ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЛАБОРАТОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНИКА ІНСТИТУТУ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С.КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

Піроженко Тамара Олександрівна

ORCID ID 0000-0001-9822-4819

Всім відомо, що особистість, здатна до творчості, сягає своїм корінням в дитинство з його широким соціальним експериментуванням та

життєтворчістю. Це дозволяє дитині встановлювати глибокі зв'язки зі світом, довіряти йому, іти до саморозвитку, самобутньої реалізації. Чим більше гармонії в системі дитина – навколишній світ – тим вірогідніше дитина здатна реалізувати свою «внутрішню спонтанейність» (Г.С. Костюк), бути щасливою, самовдосконалюватись на наступних етапах онтогенезу. Ця внутрішня спонтанейність за словами Г.С. Костюка, прояв її суб'єктності та внутрішнього потенціалу є головним предметом уваги ідеї дитиноцентризму. Для сучасної освіти ця ідея виступає системоутворюючим принципом педагогічної взаємодії дорослого з дитиною, яка передбачає створення оптимальних умов для розвитку і самоактуалізації кожного. Головна думка ідеї дитиноцентризму утверджує позицію про те, що навчання та виховання повинно бути наближеним до здібностей та особливостей кожної дитини. Утвердження цієї ідеї в практиці науки та освіти позиціонує дитинство як самостійний етап життя, який вимагає не лише супроводу дорослих, але і осмислення феномену в загальному розвитку суспільства. Причому не раз і назавжди, а кожного разу по-новому в нових умовах соціалізації і зміни у біологічному, фізіологічному, екологічному стані дитинства. Уявлення про дитинство та його осмислення з'явилися тоді, коли людство виділило цей період з життя людини, замислилося над ним, відкрило його як етап особливий, багато в чому відмінний від дорослого. Це відкриття розпочалося з появи досліджень по історії дитинства, в якому представляється власне культура дитинства: середовище в широкому сенсі, оточення, культурні форми, які створюють дорослі для дітей. У цьому контексті дослідження, які присвячені дитячим співтовариствам, особливостям їх взаємодії частково відображені в дослідженнях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка. Проблематика цього напряму була відображена в дослідженнях лабораторії через аналіз таких питань як:

- особливості розвитку взаємодії дитини-дошкільника з дорослими та ровесниками в умовах дитячого садка та сім'ї;

- взаємодія дитячого садка та сім'ї з метою надання психотерапевтичної допомоги дітям, що постраждали від Чорнобильської аварії;
- гуманізація взаємодії дитини-дошкільника з дорослими та однолітками в умовах дитячого садка та сім'ї;
- умови становлення особистісного потенціалу дитини-дошкільника;
- психолого-педагогічні чинники прийняття дитиною старшого дошкільного віку соціально значущих цінностей.

Матеріали наукових публікацій авторів досліджень впевнено утверджують позицію про те, що дитинство – це окремий, важливий, самоцінний, якщо не вирішальний період фізичного, психічного та духовного розвитку людини, період соціального становлення через досвід взаємодії з навколишнім світом природного та соціального оточення.

Друга складова досліджень дитинства – це природа дитинства, прояв дитячої суті, дитячої субкультури, тобто форм діяльності самої дитини.

За весь час існування лабораторії психології дошкільника її науковцями розроблялися найактуальніші питання, що розкривають природу дитини дошкільного віку. Це такі наукові теми:

- формування гуманних почуттів у дітей дошкільників в умовах суспільного та сімейного виховання;
- психологічні основи формування передумов навчальної діяльності дітей в умовах дошкільного закладу; зміст та структура готовності дитини до школи;
- розвиток довільної поведінки дитини;
- психологічне забезпечення розвитку здібностей у дошкільників у специфічно дитячих видах діяльності;
- особистісний розвиток дитини в різних інноваційних системах виховання;
- діагностика та корекція психічного розвитку дітей дошкільного віку;
- психологічні основи формування дошкільної зрілості;
- становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі;

- готовність дитини старшого дошкільного віку до систематичного навчання в умовах реформування української школи;
- особливості психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку.

Розробці цих актуальних питань присвятили свої наукові пошуки 50-60 р.р.: Н. Балацька, Е. Косма, М. Вовчик-Блакитна, В. Котирло, О. Кульчицька. В 70-80-х роках в лабораторії працювали під керівництвом В. Котирло, О. Проскура, Ю. Приходько, Л. Котлярова, С. Ладивір, С. Кулачківська, Т. Титаренко, С. Тищенко, О. Вовчик-Блакитна, О. Долинна, Л. Ботіна.

Сьогодні діяльнісну наукову активність позиціонують Т. Піроженко, Л. Соловійова, І. Карабаєва, О. Хартман, О. Федорчук, Т. Гурковська, Л. Токарева.

Можливість побачити природну сутність та особливості розвитку дитини дошкільного віку забезпечується передусім увагою та любов'ю до кожної дитини окремо і до дитинства в цілому, бажанням пізнати дитину не лише розумом, а і серцем. Ці настанови були ключовими в розмовах з Григорієм Силівичем Костюком в обговоренні наукових спостережень з практики експериментальної роботи в закладах дошкільної освіти. Результатом цих бесід було розуміння, що наука завжди була співтворчістю індивідуальностей, кожна з яких має свою історію залучення до науки, історію наукового учнівства. Кожен, хто мав щастя вести наукові бесіди з Григорієм Силівичем Костюком приходив до природнього висновку про те, що особистісне знання і понині залишається результатом живого досвіду наукової діяльності однієї людини помноженому на досвід колективу наукової спільноти, наукової школи. Щастя учнівства полягає в спілкуванні з видатним ученим, наставником, образ якого на довгі роки служить дороговказним маяком для учня. Ми щиро вдячні нашим колегам та учителям, які склали вітчизняну історію наукових пошуків у галузі дитячої психології за великий період існування лабораторії.

Серед фундаторів наукових традицій лабораторії психології дошкільника особливе місце займає ім'я Віри Кіндратіївни Котирло яке є

підтвердженням потужної наукової школи у галузі дитячої психології. У свій час учнями В.К. Котирло були В. Переверзєва, Т. Дуткевич, В. Третяченко, Т. Титаренко, С. Шевчук, Л. Снігур, Л. Шибицька, О. Кононко, С. Кулачківська., які внесли свій вклад у розробку проблеми гуманізації дошкільної освіти. Згадуючи наукову діяльність співробітників лабораторії психології дошкільника під керівництвом В. Котирло, розумієш як багато ідей, планів, роздумів вкладено Вірою Кіндратівною для сучасних успіхів та наукового авторитету лабораторії. Вона була провідним фахівцем-дослідником проблеми формування вольових якостей особистості. Свої теоретичні наукові здобутки вона досить успішно впроваджувала у практику виховання дітей дошкільного віку, практику навчання молодшого школяра. За своє не таке й довге наукове життя вона опублікувала більше 250 праць, які стосувались найбільш актуальних проблем психологічної науки й педагогічної практики. В часи керівництва лабораторією Вірою Кіндратівною співробітники лабораторії – С. Ладивір, С. Кулачківська, С. Тищенко, Ю. Приходько, О. Кононко, О. Долинна – розробляли найактуальніші питання дошкільного виховання. Серед них такі: формування гуманних почуттів у дітей дошкільників в умовах суспільного та сімейного виховання; психологічні основи формування передумов до навчальної діяльності дітей в умовах дошкільного закладу; особливості розвитку взаємодії дитини-дошкільника з дорослими та однолітками в умовах дитячого садка та сім'ї; особливості розвитку образу Я дитини дошкільного віку; розвиток довільної поведінки дошкільників. В розвитку вказаних напрямів наукових досліджень вагомий внесок зробила Віра Кіндратівна, яка виконуючи обов'язки вченого секретаря спеціалізованої вченої ради, відкритою в Інституті психології у 1976 році цілеспрямовано здійснювала підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів в Україні. Вчена рада Інституту психології була першою спеціалізованою вченою радою в Україні, яка приймала до захисту дисертаційні роботи лише за спеціальністю «педагогічна та вікова психологія». Незаперечний науковий авторитет Віри Кіндратівни був належно

оцінений науковцями інших країн, які часто запрошували її на великі психологічні зібрання, присвячені проблемам суспільного виховання та психічного розвитку дитини дошкільного віку, публікуючи її праці великими тиражами. Віра Кіндратівна часто їздила на міжнародні конференції, розповідала про дослідження українських психологів-дошкільників у Парижі, Токіо, Будапешті, Братиславі та ін. Інститут психології часто приймав гостей-психологів з інших країн, які приїздили для ознайомлення із напрацюваннями українських вчених-психологів та зокрема співробітників лабораторії психології дошкільного виховання.

Проблематика наукових пошуків 90-х років та початку перших десятирічч новогосторіччя була пов'язана з проблемами психологічного забезпечення розвитку здібностей у дошкільників в специфічне дитячих видах діяльності, з проблемою діагностики та корекції психічного розвитку дітей дошкільного віку, з аналізом особистісного потенціалу дитини дошкільного віку у сучасному суспільстві та проблемою становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. Означений нарис проблематики являє собою конструктивний підхід до вивчення проблеми оптимізації моделі життєзабезпечення дитини дошкільного віку в умовах родинного і суспільного виховання, що сприяє збереженню простору дитячої субкультури, становленню моральних почуттів та ціннісних орієнтирів, опірності до негативних впливів середовища. Саме такі ідеї та гасла реалізовано у всіх наукових дослідженнях, що проведено у лабораторії психології дошкільника. Серії наукових публікацій, об'єднаних ідеєю «Дитина замовляє розвиток», «В злагоді та radoщах шукати добрих справ», «Творчий потенціал дитини» представлено через гармонізацію внутрішніх ресурсів (мотиваційних рушійних сил), операційних зростаючих можливостей (знань, вмінь та навичок), а також здатності до регуляції поведінки та діяльності. Наукові публікації співробітників С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Вовчик-Блакитної, Г. Гуменюк, Л. Соловійовій, К. Карасьовій, І. Карабасвій представляли актуальні проблеми: - діалогічна взаємодія з дитиною; -

координації зусиль з боку держави, юридично-правових інституцій, а також спеціалістів, що надають медичні, соціальні, педагогічні послуги населенню. Окремою ланкою обговорень виступали питання «Психологічної служби» та професійної підготовки спеціалістів дитячої психології; - проблема координація діяльності всіх служб по роботі з сім'єю та робота з молодими батьками.

Підхід до вирішення наукових проблем сучасності спирається на теоретичні розробки та науково-методичне забезпечення виховного процесу педагогів в дошкільних закладах. Здійснюючи принцип дитиноцентризму, який ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти та максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, науковці лабораторії розробили та впровадили в освітню практику дошкільної освіти освітні проекти «Радість розвитку», «Вчимося жити разом», «Впевнений старт». Спираючись на теоретико-експериментальне доведення ролі комунікативного виміру в становленні всіх характеристик особистісного зростання дитини Тамарою Піроженко розроблено авторську технологію психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною, що спрямована на розвиток здібностей дітей. Технологія «Радість розвитку» органічно пов'язана зі змістом сучасної дошкільної освіти, визначеної в її Базовому компоненті, співвідноситься зі всіма чинними програмами системи дошкільної освіти, затвердженими Міністерством освіти і науки України. Поширення ідей освітньої технології «Радість розвитку», яка демонструє втілення принципів гуманної педагогіки та партнерства дорослих і дітей, відображено в розробці парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років, яка була ініційована Представництвом Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) для дітей, що опинились в сучасних умовах суспільного життя в зоні конфлікту. Розроблена програма «Вчимося жити разом» (Піроженко Т.О., Хартман О.Ю.) не тільки пропонує зміст рекомендацій, але й активно втілюється у підготовці та навчанні тренерів, вихователів, психологів, управлінців дошкільної освіти в

Запорізькій, Донецькій, Дніпропетровській, Луганській, Харківській областях України. <http://autta.org.ua/ua/ProjectUNICEF/resourse/preschool>

Розробляючи проблематику дитячої психології здійснено наукову та організаційно-методичну роботу науковців різних підрозділів Національної академії педагогічних наук України та підрозділів вищої школи, що спрямовано на рішення завдань наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Розробка та впровадження освітнього проекту «Впевнений старт», якій здійснено засновниками (Рогозянський О.С., Піроженко Т.О., Хартман О.Ю., Гавриш Н.В.) та творчим колективом розробників під науковим керівництвом Піроженко Т.О. включає освітню програму для дітей старшого, середнього та молодшого дошкільного віку, комплект навчально-методичного забезпечення для дітей, педагогів та батьків, методичний супровід та підтримку процесу імплементації проекту відеоматеріалами інтернетресурсу. Освітній проект «Впевнений старт» втілює ідеї та напрацювання досвіду особистісно-орієнтованої моделі життєдіяльності дітей дошкільного віку відповідно положенням Концепції нової української школи (on-line платформа vstart.com.ua). Інноваційний проект «Впевнений старт» для дітей старшого та середнього дошкільного віку був представлений на Х у 2018 році та XI у 2019 році Міжнародних виставках «Інноватика в сучасній освіті» та відмічений золотою медаллю в номінації «Інноваційне освітнє середовище: нові виклики та сучасні рішення» (2018 рік). Інноваційний проект «Впевнений старт» для дітей середнього дошкільного віку став Лауреатом конкурсу «Національне визнання наукових досягнень» XI Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2019» у номінації «Інноваційний проект, педагогічна технологія».

Практика участі науковців лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в наукових та соціальних проєктах суспільства підтверджує тезу про те, що відношення до дитинства свідчить про розвинену форму культурної самосвідомості дорослих.

Ця позиція виступає як найактуальніша задача збереження дитинства і на сьогодні вона є наріжним сенсом в єднанні зусиль дорослих, які поруч з дитиною. Психологія дитинства утверджує необхідність гуманізації соціального середовища, умов, в яких проходить життя дитини, - адже саме вони сприятимуть зростанню і повноцінному розвитку кожного. Об'єми доступності психологічної і медичної допомоги, забезпечення належних педагогічних, гігієнічних та екологічних умов повноцінного розвитку людини в дитячому віці визначаються: - політичними установками стосовно прав дітей; - рівнем усвідомлення політичними та державними діячами потреб дитячого населення в загальній системі фінансових, економічних та майнових пріоритетів; - мірою уваги до проблеми охорони дитинства в суспільстві, - культурою кожної людини по відношенню до дитинства.

За таких умов дошкільна освіта набуває гуманістичної і психотерапевтичної спрямованості і виконує мету різностороннього вільного і творчого розвитку особистості дитини. І ця місія та призначення дошкільної освіти залишається актуальною.

Лабораторія психології дошкільника – один з провідних підрозділів Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, якій зберігає найкращі традиції відданості дитинству. У 2025 році разом із загальним ювілеєм Інституту психології лабораторія психології дошкільника відзначатиме свою 80 річну дату зі дня існування.

СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.

Пророк Наталія Василівна

ORCID ID 0000-0002-9510-1108

Чекстере Оксана Юріївна

ORCID ID: 0000-0003-2435-3831

Актуальність. Російсько-українська війна призвела до психологічної травматизації значної частини населення нашої країни. Досвід роботи

психологів під час цієї війни показав, що для того, щоб звести до мінімуму руйнівні наслідки переживання травмівних подій війни, зберегти психічне здоров'я молодого покоління України і їхніх наставників, – психологічну допомогу та психологічну підтримку необхідно надавати не тільки тим, хто безпосередньо знаходився у екстремальній ситуації, а й тим, хто живе в умовах хронічної стресової ситуації низької інтенсивності. На жаль, в цих умовах живе більшість населення сьогоденної України.

Мета статті – розглянути особливості психологічної підтримки здобувачів освіти під час війни, визначені на основі аналізу психологічної літератури на цю тему та досвіду практичної роботи авторів статті.

Виклад основного матеріалу. Психологічний супровід та психологічна підтримка існують у системі психологічної допомоги як її форми (поряд із психологічними діагностикою, консультуванням, корекцією, просвітою, інформуванням, психотерапією та ін.) [1]. Зазначимо: будь-яка форма психологічної допомоги не підмінює собою інші її форми.

Психологічна підтримка та супровід – це система заходів (зокрема соціально-психологічних способів і методів), спрямованих на психосоціальну підтримку, на активізацію наявних психічних та особистісних ресурсів і на створення додаткових ресурсів для забезпечення працездатності й конструктивного функціонування в соціумі, для підвищення адаптованості. Психологічна чи психосоціальна підтримка здебільшого має *профілактичний* характер, допомагає стабілізації емоційного стану, сприяє подоланню стресових ситуацій і скерована на запобігання розвитку негативних психічних явищ. Наприклад, психологічна підтримка педагогічних працівників і старшокласників може здійснюватися у формі індивідуального та групового консультування; груп підтримки та взаємопідтримки; зустрічей з цікавими людьми; профорієнтації; навчання; терапії мистецтвом, трудова терапія тощо. Соціально-психологічний супровід, виходячи із реалій воєнного стану, в якому зараз перебуває наша країна, в ідеалі має проводитися *для всіх, хто зазнав травмівного впливу* [3].

Основними *завданнями* заходів психологічної допомоги можуть бути: психологічна діагностика; корекція особистості для забезпечення ефективного функціонування в соціумі; надання допомоги в установленні (відновленні) конструктивних взаємин у сім'ї та суспільстві; відновлення адаптивних механізмів до умов життєдіяльності та навчання; опанування методів саморегуляції та керування стресом (заспокоєння); запобігання психологічному травмуванню та психічним розладам; проведення психопрофілактичної та психокорекційної роботи із сім'єю; формування позитивних реакцій, мотивацій, соціальних настановлень на життя, навчання, професійну діяльність та ін..

Психологічна допомога під час війни набуває певних особливостей, які пов'язані із *війною як джерелом травми*. Багаторічний досвід роботи психологів під час військових конфліктів в різних країнах світу надає змогу виокремити *ключові моменти*, які мають бути враховані в процесі організації *системи психологічної допомоги* населенню і під час російсько-української війни [4; 5]:

- систему та інструменти психологічної допомоги (зокрема, підтримки та психологічного супроводу) важливо *адаптувати* до локального контексту; тобто, під час війни характер різних форм психологічної допомоги *визначається особливістю* ситуації та потребами постраждалого населення;

- насамперед важливо надавати *підтримку* людям, які мають ті чи інші психічні розлади;

- варто зосереджуватися на *цілях ширших*, ніж робота із людьми, у яких спостерігаються симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) або окремих психічних розладів;

- від початку здійснення психологічної допомоги необхідно закладати систему моніторингу та оцінювання її результатів;

- щоб забезпечити стійкість і надійність системи психологічної допомоги, бажано імплементувати її в *освіту, систему підвищення*

кваліфікації та відповідні соціальні структури; потрібно постійно дбати про навчання фахівців щодо відповідної тематики.

В умовах війни набуває важливості така особливість психологічної допомоги (як галузі практичного застосування психології): *одночасно її потребують багато людей*. Фактично під час війни немає тих, кого б вона не зачепила. Психологічної допомоги (в різних формах) потребують не тільки ті, хто перебуває в районах, які підпадають під обстріли артилерією і КАБами, а й люди, що перебувають під ризиком (і в очікуванні) ракетних атак і атак безпілотників. Адже всі вони перебувають в умовах *кумулятивного (накопиченого) стресу*. Тому психологічну допомогу, психологічну підтримку під час війни потрібно надавати різним категоріям осіб. Водночас допомога має бути *гнучкою* (відповідно актуальних умов) і спиратися на *різні ресурси* – від особистісних, психологічних до соціальних і громадських.

Цілком закономірно, що під час війни *в центрі уваги* є допомога тим людям, *які опинилися в епіцентрі* надзвичайної / екстремальної ситуації, *які пережили травмівні події* і у яких спостерігаються симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психічних розладів. Підкреслюємо: під час війни психологічна робота із цією категорією населення є пріоритетною. Адже більш раннє виявлення проявів психічного травмування дає змогу якомога раніше почати заходи із мінімізації їх *негативних наслідків*.

Війна вирізняється тим, що її стресори мають *комплексний характер*, який *посилило* їхню травмівну дію на психіку (артобстріли, втрата майна, домівки, переїзд, розлука із близькими, різні складнощі на новому місці проживання, втрата батьками роботи, різного роду негативні зміни, які принесла війна тощо). Разом із досвідом переживання травмівних подій, що пов'язані з реальними загрозами власному життю і життю близьких, діти отримують і досвід перебування в ситуаціях, де незадоволені значущі потреби (у їжі, воді, безпеці, спілкуванні тощо).

Тепер перейдемо до психологічної допомоги в системі психологічного супроводу освітнього процесу в умовах воєнного стану. Як ми вже говорили, посиленої уваги й підтримки як з боку шкільних психологів, так і з боку педагогічних працівників потребують діти, які пережили травмівні події, спричинені війною, і отримали психологічні травми. Також додаткової психолого-педагогічної підтримки потребують усі діти з-поміж внутрішньо переміщених осіб, які перебувають у *періоді адаптації* до нової школи [3]. Окрім того, як підкреслювалося вище, навіть у тих людей, хто безпосередньо не бачив жахів війни, *напружений емоційний стан* розвивається внаслідок впливу і більш слабких стресорів війни, зокрема, *очікування небезпек*. Наукові дослідження пояснюють *негативні наслідки* цих очікувань, які з'являються навіть за відсутності важких гострих стресових ситуацій високої інтенсивності. У людей, які живуть в умовах *хронічної небезпеки*, *підкоркові відділи мозку*, що відповідають за сприйняття небезпечних сигналів навколишньої дійсності, перебувають у стані постійної активації, що і призводить до погіршення адаптаційних процесів, зокрема, *дисрегулює* реакції дитини на стимули зовнішнього світу [5]. Доведено, що ці розлади адаптації (чи ускладнення в адаптації) призводять до негативних змін і у *функціонуванні* психічних процесів, і у *розвитку особистості* загалом [5].

В ідеалі заходи психологічної допомоги в закладах загальної середньої освіти мають здійснювати ті, хто має фахову освіту – шкільні психологи і соціальні працівники. Але під час війни не вистачає спеціалістів для допомоги всім, хто її потребує. У кращому випадку, психологи складають програми психологічної допомоги тим чи іншим групам учнів і локально, у якихось окремих класах реалізують свої програми, зокрема і з індивідуальної роботи, насамперед із тими, хто зазнав психологічних травм війни. Прекрасним вважається результат, коли шкільний психолог може охопити різними формами психологічної допомоги учнівство всієї школи.

Але оскільки в реальності діти багато часу проводять у школі з учителями, то саме вони постають перед необхідністю включатися у

реалізацію заходів психологічної допомоги. Особливо це стосується класних керівників. Більшість із педагогічних працівників виявляють готовність включатися в певні заходи психологічної допомоги, адже вони знають своїх вихованців, вміють з ними ладнати [3]. Отже, *окремі форми психологічної допомоги* (психологічну підтримку, психосоціальну підтримку, психолого-педагогічний супровід, психологічну просвіту та ін.) можуть надавати педагогічні й соціальні працівники, які опанували програми відповідних курсів і дотримуються правил і рекомендацій щодо психогігієни (для запобігання вигоранню, втомі від співчуття, погіршенню самопочуття та ін.).

Позитивний досвід злагодженої, скоординованої роботи (наприклад, зі здійснення психосоціальної підтримки в закладах загальної середньої освіти тих дітей, які зазнали травмивного впливу війни) шкільних психологів, педагогічних і соціальних працівників показав, що ці фахівці можуть *успішно співпрацювати в рамках конкретних завдань*. Життя в умовах війни диктує необхідність залучення в *систему психологічної підтримки* наших дітей і якомога більшого числа вмотивованих, зацікавлених людей (викладачів різноманітних гуртків і спортивних секцій, батьків дітей, волонтерів та ін.), що дасть змогу досягнути кращих результатів.

Отже, психологічна допомога різним категоріям учнівства приносить позитивні результати коли здійснюється за таким *алгоритмом*: шкільний психолог на основі психологічного обстеження виявляє тих, кому насамперед потрібна ця допомога; складає *програми психологічної допомоги* окремим учням чи групам учнів, які враховують соціальну ситуацію, потреби і стан тих, кому ця допомога надається; реалізує ці програми; допомагає у підборі методів і технік роботи з дітьми та їхніми батьками тим педагогічним працівникам, *психологічна підготовка* яких дає змогу здійснювати певні форми психологічної допомоги.

Але щоб психологічна допомога під час війни була ефективною, необхідно створити *певні умови* для її здійснення. Представимо *основні*:

1. Психологічні прийоми можуть діяти тільки після того, як усунуто небезпеку тих стресових факторів, що *безпосередньо загрожують життю* людини: розриви снарядів, бомб, стрілянина, загроза обстрілу тощо. Діти мають бути евакуйовані з небезпечних районів країни, а під час повітряних тривог – перебувати у сховищах. Тільки після того, як усунуто надзвичайні стресові фактори (немає ризику артилерійських обстрілів, немає бомбардувань і вибухів), можна думати про те, як ліквідовувати *психологічні наслідки* переживання травмівних подій.

2. Організація *сприятливого освітнього середовища*, зокрема шляхом *створення відповідних умов і привітної атмосфери* як під час очного навчання, так і під час дистанційного [2]. Створення привітної атмосфери характеризується позитивним ставленням і толерантною комунікацією з усіма учасниками освітнього процесу. Під *відповідними умовами* розуміється наявність психолого-педагогічного (комунікація, поведінка), матеріально-технічного (приміщення, обладнання) забезпечення необхідного для *комфортного перебування* кожного учасника освітнього процесу в закладі освіти, а також поза його межами. Усі створені *відповідні умови* і привітна атмосфера мають діяти виключно *в інтересах дітей*, мають бути спрямованими на реалізацію їх повного потенціалу [2]. Підкреслимо, без атмосфери відкритості, щирості, прийняття і розуміння дитини, якою вона є, ніяка психологічна допомога людині, що переживає наслідки травматизації, не буде успішною. Коли сформована справжня довіра і діти «розкриються» – ви зможете побачити те найважливіше, найболючіше, у чому їм насправді потрібна психологічна підтримка.

3. Сформованість у вчителів *високих позитивних очікувань* щодо успіхів і поведінки учнів і *загального позитивного ставлення* до них (які спираються на психологічний *ефект впливу очікувань* вчителів на поведінку і успіхи учнів). Ця умова має реалізовуватися у всяких складних ситуаціях, виходом із яких для дитини в емоційному плані буде оптимізм, потужний позитивний сплеск, віра у свої сили і свою здатність перебороти труднощі.

4. Знання психологічних проблем учнів, яким ви плануєте надавати психологічну допомогу. Від цього залежить її ефективність. Інформацію про дитину педагог / психолог може отримати від батьків, від власних спостережень під час освітнього процесу, після психологічного обстеження. Знання про конкретну дитину не тільки сприяє кращому контакту, співпереживанню, а й допомагає побачити її сильні і слабкі сторони, ті риси характеру, на які бажано спиратися, ті внутрішні ресурси, які можна підсилювати.

5. Надання психологічної допомоги і психологічної підтримки постраждалим від травм війни вимагає наявності у фахівців не тільки знань, а й певних *особистісних ресурсів* та відповідних навичок, адже така робота, у разі недотримання правил психогігієни, є потенційно стресогенною, емоційно виснажливою [4; 5].

Висновок. Оскільки в умовах війни психологічної допомоги одночасно потребують багато людей, – спеціалістів, які готові її здійснювати, не вистачає. Із цієї об'єктивної реальності випливає три наслідки:

- під час війни виникає потреба у *приєднанні* до процесу надання психологічної допомоги населенню (зокрема, до психологічної підтримки і супроводу постраждалих) волонтерів і тих, хто *безпосередньо працює із дітьми* (педагогічних і соціальних працівників, вихователів та ін.);
- необхідність у *навчанні* цих фахівців щодо відповідної тематики;
- збільшення значення таких напрямків психологічної допомоги, як *навчання ефективних прийомів самопідтримки й самодопомоги та просвіта* населення щодо цієї теми.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо у розробці чітких алгоритмів психологічної роботи з тими сферами особистості, які найбільше страждають від стресорів війни, в яких відбувається найбільше негативних змін. Це – *емоційна, соціальна й поведінкова сфери* особистості.

Список використаних джерел

1. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ. 2017. 216 с. URL: <https://hryoutest.in.ua/storage/881/Керівництво-МПК.pdf>

2. Створення відповідних умов і привітної атмосфери для взаємодії учасників освітнього процесу і збільшення залученості батьків та опікунів : методичні рекомендації для закладів освіти. Київ 2022. URL: <https://uied.org.ua/2022/11/9555/>

3. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни : практичний посібник / за ред. Н.В. Пророк. Київ. 2023. 236 с.

4. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій: практичний посібник / за наук. ред. Т.М. Титаренко. Київ. 2023. 218 с.

5. Bensimon, M., Levine, S. Z., Zerach, G., Stein, E., Svetlicky, V., & Solomon, Z. (2013). Elaboration on posttraumatic stress disorder diagnostic criteria: a factor analytic study of PTSD exposure to war or terror. *The Israel journal of psychiatry and related sciences*, 50 (2), 84–90.

РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Слободяник Наталія Володимирівна

ORCID ID: 0000-0002-2053-0688

Актуальність. Сучасний етап розвитку освіти характеризується актуалізацією наукових ідей у галузі психолого-педагогічного забезпечення організації життєдіяльності дітей шкільного віку та задоволення їх освітніх потреб. Концепція розвитку освіти орієнтує фахівців на психолого-педагогічний супровід школярів, вирішення завдання підвищення якості освіти.

У науковій спільноті активно обговорюються питання організації та змісту освіти дітей. У дослідженнях здійснюється пошук ефективних шляхів формування у дітей шкільного віку необхідних освітніх та універсальних компетенцій, які забезпечують їх успішну соціальну адаптацію, максимально повноцінне функціонування у

сучасному соціокультурному середовищі в умовах воєнного часу. У цьому контексті актуальними і цінними є наукові ідеї Г.С. Костюка про особистісне становлення та розвиток учня, розширення спектру його персональної компетентності у реалізації культурно-історичного досвіду [1, с.33].

У зазначеному вище контенті вчені звертаються до персоналізації освіти як одного з підходів, що забезпечують становлення та самореалізацію особистості, конструктивну взаємодію її з соціумом та, як наслідок, досягнення максимально позитивного освітнього ефекту. Говорячи про персоналізацію освіти дітей, логічно припустити, що ефективність співпраці дитини та дорослого можлива насамперед в умовах психолого-педагогічного супроводу учнів.

Мета статті – визначення ресурсного поля психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку в контексті персоналізації освіти.

Методами дослідження є аналіз та рефлексія наукової літератури з питань психологічного супроводу та реалізації персоналізації освіти дітей шкільного віку.

Теоретичною базою роботи є концепції персоналізації освіти як сучасного підходу до побудови освітнього процесу, а також наукові дослідження, в яких розглядаються психологічний супровід як умова розвитку особистості дитини, методологічні підходи до трактування поняття освітніх ресурсів [2, с. 31; 3, с.5].

Сутність психолого-педагогічного супроводу як освітньої технології щодо учнів, у тому числі й шкільного віку, широко висвітлена у наукових працях [2, с.34]. Водночас ресурсні можливості психологічного супроводу у забезпеченні персоналізації освіти дітей шкільного віку не були предметом досліджень.

Практична значимість дослідження полягає в тому, що представлені компоненти ресурсного поля психологічного супроводу дітей шкільного віку та їх сутнісні характеристики можуть використовуватись як основа визначення структури та змісту персоналізації освіти дітей в освітній організації.

Поняття «психолого-педагогічний супровід» стало предметом вітчизняних наукових досліджень у середині 90-х років минулого століття. Нині цей термін широко використовується щодо обговорення проблем освіти. Найчастіше розуміння сутності психолого-педагогічного супроводу розкривається у таких аспектах [2, с. 43]:

- як технологія, метод, певна діяльність фахівців супроводу, в основі яких лежать надання допомоги дитині у запобіганні виникнення конкретних проблем у процесі навчання або їх вирішення, забезпечення умов для здійснення самостійного вибору дитиною ефективних рішень у різноманітних життєвих ситуаціях, створення простору безпосередньої взаємодії учасників освітніх відносин;

- як певна модель організації та функціонування психологічної служби освітньої організації у тісному взаємозв'язку із соціально-педагогічним середовищем, що передбачає такий вплив на дитину, в результаті якого відбувається зростання частки самостійності та самоконтролю дитини;

- як засіб, що забезпечує самореалізацію індивідуальності кожного учня, можливість слідувати «за дитиною» при визначенні змісту індивідуальної роботи, складанні та реалізації індивідуальної освітньої програми.

Аналіз наявних у наукових дослідженнях трактувань поняття психолого-педагогічного супроводу дозволяє розглядати його як систему психологічних, педагогічних, соціальних і середовищних

впливів у процесі виховання та навчання дитини, в результаті впливу яких у неї формується і проявляється самостійність та усвідомленість у виборі ефективних форм поведінки та діяльності. Результат психолого-педагогічного супроводу узгоджується з метою персоналізації освіти – ефективною реалізації особистісного потенціалу учня. У зв'язку з цим психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку в контексті персоналізації освіти можна розглядати як систему спеціальної підтримки дитини, що включає взаємопов'язаний комплекс психолого-педагогічних заходів спеціальних умов та засобів, спрямованих на розвиток особистості, формування соціально-адаптивної поведінки, знань, навичок та умінь, що дозволяють дітям увійти до більш широкого освітнього та соціального простору [2, с. 37; 3, с. 6].

Вивчення умов, характеристик та механізму персоналізації освіти дітей шкільного віку, основних підходів до її реалізації дозволяє стверджувати, що цей процес можливий лише за умов психолого-педагогічного супроводу дитини. Для нас важливим є визначення ресурсного забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку в контексті персоналізації освіти.

Освітні ресурси в узагальненому вигляді розуміються як внутрішні та зовнішні складові, які доцільно використовувати у подоланні труднощів, що виникають у процесі навчання та виховання.

Дослідники до освітніх ресурсів відносять людське, матеріальне, нематеріальне (аудіовізуальне) середовище освітньої організації [3, с. 8].

Поряд із людськими та матеріальними ресурсами розглядаються й інші їх категорії: фінансові, інформаційні, правове забезпечення.

Ресурсне забезпечення реалізації конкретної освітньої програми дослідники бачать у взаємозв'язку навчально-методичної, науково-методичної, кадрової, організаційної, матеріально-технічної підсистем.

З метою визначення ресурсного поля психолого-педагогічного супроводу, в контексті нашого дослідження важливо звернутися до робіт, у яких ресурсний фонд освітньої організації автори визначають особистісними, інституційними та середовищними ресурсами. При цьому особистісні ресурси являють собою життєвий, соціальний досвід учнів, персональні якості особистості, рівень її компетентності; інституційні ресурси включають освітню програму, професійну компетентність педагогів у її реалізації; мотивацію до професійної діяльності. До середовищних ресурсів відноситься оптимальне наповнення освітнього середовища.

Отже, освітні ресурси – це те, що безпосередньо враховується та використовується в процесі навчання та виховання дітей, дозволяє вирішувати конкретні організаційні, комунікаційні, технологічні та власне освітні завдання, що визначає здатність досягнення ефективності освіти. Сукупність наявних у організації освітніх ресурсів (ресурсне поле) становить її освітній потенціал.

Ресурсне поле психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку у контексті персоналізації освіти опосередковується низкою умов [3, с. 5]:

- облік індивідуальних особливостей, особливих освітніх потреб, соціального та предметно-практичного досвіду дитини, розвиток її самостійності, активності, актуалізація особистісного потенціалу;

- теоретична та практична готовність фахівців психолого-педагогічного супроводу до реалізації персоналізації освіти дітей шкільного віку;

- програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, що передбачає поглиблене пролонговане комплексне вивчення психофізичного та соціально-особистісного розвитку дитини та

складання на цій основі персоналізованих програм з описом технології її психолого-педагогічного супроводу з опорою на механізм персоналізації;

- забезпечення співпраці між дитиною, її сім'єю та фахівцями супроводу;

- проєктування та організація освітнього предметно-просторового середовища з урахуванням способів взаємодії дитини з навколишнім світом, її готовності до прийому інформації, що забезпечує можливості для навчання та самовиявлення дитини у різноманітній діяльності, у варіативних форматах та режимах.

На підставі вищезазначених умов позначимо основні компоненти ресурсного поля психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні персоналізації освіти дітей шкільного віку: особистісні ресурси, кадрові ресурси, організаційно-методичні ресурси, комунікаційні ресурси, середовищні ресурси.

Говорячи про персоналізацію освіти дітей шкільного віку, потрібно конкретизувати ресурсні можливості психолого-педагогічного супроводу в контексті кожного компоненту.

На думку S. Bates [3, с. 10], одними з визначальних характеристик персоналізації освіти є позиція учня як суб'єкта освітнього процесу, прояв особистості в соціумі як індивідуальності. Логічно, що **особистісні ресурси** дитини будуть ключовим моментом для актуалізації інших компонентів ресурсного поля її психолого-педагогічного супроводу в тому обсязі та якості, які найбільш адекватно відповідають особистісному потенціалу дитини, особливостям її функціонування та взаємодії з навколишнім світом (з урахуванням готовності до взаємодії).

Важливу роль у реалізації персоналізації освіти грають *кадрові ресурси*. Згідно з дослідженнями, продуктивна співпраця дорослого та дитини забезпечує розвивальну та мотивуючу основу персоналізації освіти – поступове розширення у дитини спектра можливостей функціонування в соціумі, пізнання навколишньої дійсності та самовираження.

До *організаційно-методичних ресурсів* психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку в контексті персоналізації освіти слід віднести такі: можливість комплексного лонгітюдного вивчення соціально-особистісного розвитку дитини; проєктування фахівцями супроводу на основі прихильностей, виборів та можливостей дитини, її персоналізованої освітньої траєкторії. З цих позицій психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку є своєрідним процесом, у якому зміст, технології та засоби носять персоналізований характер залежно від рівня актуального розвитку дитини, міри мотивації до діяльності, самостійності, усвідомленості.

Слід зазначити, що процес психолого-педагогічного супроводу не може здійснюватися стихійно, поза ситуації його планування. Саме це спричиняє необхідність розробки індивідуальної (персоналізованої) програми розвитку дитини шкільного віку.

Комунікаційні ресурси психолого-педагогічного супроводу у реалізації персоналізації освіти дітей забезпечуються за рахунок продуктивної взаємодії між дитиною, її сім'єю та фахівцями супроводу. Так, I. N. Galasyuk, M. Kambouri, T. Wilson, M. Pieridou, S. F. Quinn, J. Liur розглядають психолого-педагогічний супровід як технологію, реалізація якої допомагає аналізувати найближче оточення, діагностувати рівні психічного розвитку дитини, використовувати активні групові методи, індивідуальну роботу з дітьми та їхніми

батьками, а також з освітянами, що є умовою організації співробітництва між учасниками освітніх відносин [3, с. 8].

Ресурсні можливості психолого-педагогічного супроводу виявляються і під час проектування та організації освітнього середовища (*середовищні ресурси*). Сутність психолого-педагогічного супроводу полягає у необхідності створення системи педагогічних, соціально-психологічних умов, що сприяють успішному навчанню, соціалізації та розвитку кожної дитини в конкретному освітньому середовищі.

Отже, розуміння психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку в контексті персоналізації освіти є особливою збалансованою системою педагогічних та психологічних заходів, які передбачають вироблення у дитини універсальних та особистісних, компетенцій.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці моделі персоналізації психолого-педагогічного супроводу дітей шкільного віку, що забезпечує ефективне використання ресурсів психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні мети персоналізації освіти.

Список використаних джерел

1. Г.С. Костюк про внутрішньоособистісну взаємодію як джерело психічного розвитку дитини. *Психологія педагогічного спілкування*. Кіровоград, 1990. С. 30-38.
2. Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навчально-методичний посібник / колектив авторів, за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 81 с.
3. Bates S. Personalised Learning: Implications for Curricula, Staff and Students, 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=wFetEo5qCqc>
<https://doi.org/10.1037/dev0000862>

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Терещенко Людмила Анатоліївна

ORCID ID 0000-0002-4279-158X

Актуальність дослідження. Війна є одним із найсерйозніших випробувань для суспільства, особливо для дітей молодшого шкільного віку. Психологічні наслідки військових дій можуть проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, страху, розладів сну, труднощів у навчанні та соціалізації. Враховуючи важливість дитячого психологічного здоров'я, дослідження ефективних методів підтримки дітей в умовах війни є надзвичайно актуальним.

Метою даної статті є аналіз та узагальнення ефективних методів психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. Дослідження спрямоване на виявлення основних психологічних проблем, що виникають у дітей, а також розгляд практичних способів їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Діти 6-10 років переживають події війни по-різному залежно від особливостей їхнього психічного розвитку. Особливо важливим є створення стабільного та безпечного середовища, де вони можуть висловлювати свої емоції та почуття.

Основними особливостями психічного стану дітей у воєнний час є:

Підвищений рівень тривожності та страху – діти часто відчують страх перед гучними звуками, невідомими людьми, змінами в навколишньому середовищі. Тривожність може проявлятися у вигляді нічних кошмарів, замкненості, відмови від спілкування.

Регресія поведінки – діти можуть почати поводитися так, як на більш ранніх етапах розвитку: смоктати палець, боятися залишатися на самоті, вимагати постійної уваги дорослих.

Зниження концентрації уваги та труднощі в навчанні – переживання стресових подій негативно впливає на когнітивні процеси, що ускладнює засвоєння нового матеріалу та впливає на успішність у школі.

Фізичні симптоми стресу – головний біль, біль у животі, загальна слабкість можуть бути проявами психосоматичних реакцій на пережитий стрес.

Проблеми з соціалізацією – діти можуть втрачати інтерес до ігор з однолітками, уникати спілкування або проявляти агресію через неможливість вербалізувати свої почуття.

Розуміння цих особливостей дозволяє підібрати ефективні методи підтримки, які допоможуть дітям адаптуватися до нових умов і зберегти психічне здоров'я [2].

Методи психологічної підтримки.

Метод арт-терапії. Малювання, ліплення, аплікації допомагають дітям виразити свої почуття, знизити рівень тривожності та страху. Творчість сприяє внутрішньому заспокоєнню та самовираженню.

- Дитина малює свої страхи та переживання, що допомагає їй їх усвідомити та опрацювати.
- Створення спільної картини з іншими дітьми сприяє соціалізації та командній роботі.
- Ліплення з глини чи пластиліну допомагає дітям розвивати тактильні відчуття та знімати нервові напруження.

Казкотерапія. Читання та створення казок допомагає дітям переживати травматичні події, моделювати вихід з кризових ситуацій, а також сприяє формуванню позитивного мислення.

- Читання казок, у яких головний герой долає труднощі, сприяє формуванню віри у власні сили.
- Спільне вигадкування казки дозволяє дитині проаналізувати свої почуття та знайти шляхи їх вираження.
- Обговорення казкових персонажів допомагає дітям усвідомити свої страхи та знайти позитивні рішення.

Метод тілесно-орієнтованої терапії. Фізичні вправи, дихальні техніки, релаксаційні методики допомагають знизити рівень напруги та тривоги, а також підвищити рівень психологічного комфорту дитини.

- Виконання простих йога-вправ сприяє розслабленню та відновленню емоційного балансу.
- Гра у «танцюючу фею» чи «сильного героя» дозволяє дитині виражати емоції через рух.
- Практика глибокого дихання допомагає швидко заспокоїтися та зняти стрес.

Метод емоційної підтримки. Створення атмосфери довіри, підтримки та прийняття в сім'ї та школі є одним з основних факторів, що допомагають дитині адаптуватися до складних умов.

- Регулярні обійми та фізичний контакт забезпечують дитині відчуття безпеки.
- Спільне проведення часу за настільними іграми допомагає дитині відволіктися від негативних думок.
- Висловлення позитивних емоцій та похвала сприяють підвищенню самооцінки та впевненості в собі.

Роль педагогів та батьків у наданні підтримки. Вчителі та батьки відіграють ключову роль у психологічній реабілітації дітей. Важливо дотримуватися принципів емоційної стабільності, бути терплячими та відкритими до спілкування, а також застосовувати інтеграційні методи в освітньому процесі [1].

Висновки. В умовах війни психологічна підтримка дітей молодшого шкільного віку набуває особливого значення. Використання методів арт-терапії, казкотерапії, тілесно-орієнтованої терапії та емоційної підтримки сприяє зниженню рівня тривожності та допомагає дітям краще адаптуватися до нових умов. Також велике значення має участь педагогів і батьків у створенні безпечного середовища для дитини.

Перспективи дослідження. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку адаптованих програм психологічної реабілітації дітей у різних вікових групах, вивчення довгострокових наслідків військових подій для дитячої психіки.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні від 29.03.2022. <file:///C:/Users/User/Downloads/661693a59cc36945562318.pdf>
2. Панок В.Г., Чаплак Я.В. Андрєєва Я.Ф. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультування: навчальний посібник. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 384 с. https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6413/Panok_Chaplak_Andreeva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ВЕКТОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДОШКІЛЬНИКА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Токарева Людмила Дмитрівна

Orcid ID 0000-0002-8162-6544

Актуальність. На жаль, надзвичайні ситуації, нестабільність, невизначеність у завтрашньому дні стали частиною нашого буденного життя. Воєнні події, які відбуваються на території України, загрожують найдорожчому – нашим дітям, їх психічному здоров'ю. Доречно зазначити, що нестабільність, нестійкість, невизначеність у завтрашньому дні, які стали частиною нашого буденного життя, відбивається на нервовій системі дитини. І чим стійкіша психіка дитини її емоційний стан, тим краще вона може долати будь-які ситуації і труднощі сьогодення. Ця ситуація накладає на педагогів особливу місію, місію супроводу, підтримки та допомоги дитині дошкільника в кризових моментах її життя.

Постановка проблеми. Отож, залишившись без підтримки і супроводу дорослого діти не здатні, на достатньому рівні, організувати самостійну ігрову

діяльність і наповнювати її певним змістом. Тож, створений педагогами виховний, ігровий, розвивальний простір, як раз може дати ті умови захисту, раціонального дозування позитивних і негативних переживань, які дадуть, їй відчуття впевненості в собі та людях, які її оточують. З огляду на це, задача педагогів, вихователів закладів дошкільної освіти, супроводити дошкільника в скрутний час, створивши їй особливі, позитивні умови, розвиваюче, ігрове середовище, для надання їй тієї психологічної опори, моральної сили і можливості пережити кризові моменти.

Мета статті. Розкрити психолого–педагогічний супровід дитини дошкільника, як професійного підходу у створенні ігрового, розвивального середовища у повноцінному розвитку дитини, та наданні їй психологічної опори у можливості пережити кризові моменти. Дослідити психолого–педагогічний супровід в сюжетно – рольовій грі у становленні психологічної стійкості в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Зрозуміло, що дитині дошкільнику, як ніколи, потрібна підтримка та опора, допомога дорослого, особливо в ситуації сьогодення. І, найважливіше, що може зробити педагог, психолог, – супроводити дитину в будь–яких її починаннях, бути поряд з дитиною, надавати тілесний контакт, розмовляти з дитиною, підтримувати її, знаходити для неї важливі, заспокійливі, лагідні слова і дії тощо.

Отож, під психологічним супроводом, розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організовується у межах освітнього закладу.

На думку О. Байер, психолого–педагогічний супровід може здійснюватися тільки у співпраці з усіма суб'єктами діяльності: дітьми, батьками, педагогами та спеціалістами різного профілю. Вона вважає, що психолого-педагогічний супровід сьогодні є не просто сукупністю різноманітних методів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, але він

виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

Саме сьогодні, кожна дитина потребує особливої уваги до себе, потребує наукового і методичного супроводу для вчасного формування й підтримки їхньої емоційної і психологічної стійкості в межах закладу дошкільної освіти, основною метою якого є створення і підтримка умов розвивального середовища у повноцінному розвитку дитини, відповідно до вікових норм та її індивідуальних особливостей.

На думку Костюка Г.С., основною формою впливу на психічний розвиток дитини вважав суспільне середовище та виховання. «Воно є тією діяльністю, зміст якої скерований на піклування про підростаюче покоління, створення умов для його розвитку, передачу йому потрібних знань, вироблення у нього певного світогляду і норм громадської поведінки», автор доводить, що «дитина не сама пізнає навколишній світ, а з допомогою дорослих»...«збагачується психічне життя дитини, виникають нові уявлення, поняття, нові потреби, інтереси, емоції, знання, що ведуть до нових видів її діяльності». «Дитина досягає більших успіхів при керуванні дорослим психічним розвитком дитини». [1, с.124, с.129].

Дійсно, правильно організоване розвивальне середовище впливає на всі аспекти її розвитку. І завдання психолога – допомогти налагодити взаємодію дитини, з усіма вихованцями групи. Створити умови для виникнення гри, допомогти дітям зробити її захопливою, насиченою діями, а головне — розвивати у них уяву та фантазію, формувати вміння домовлятися одне з одним, враховувати думку іншого.

Важливо зрозуміти, що розвивальний простір, розвивальне середовище створюють педагоги не для своєї зручності, а для того, щоб діти могли вільно, відповідно до своїх смаків і настрою, обирати чи створювати на основі вже існуючого середовища, щось своє, фантазійне.

В екстремальних умовах воєнного часу сьогодення, психолога — педагогічний супровід вельми важливий у формуванні психологічної стійкості

дитини дошкільного віку. Супровід і підтримка педагогів має свої певні правила, підходи і вимоги, яких важливо дотримуватись, а це: надання тілесного контакту і просто бути фізично поруч із дитиною, для відчуття її безпеки і емоційного ресурсу від дорослого. Любити дитину і говорити їй про це. Розмовляти як найбільше з дитиною, пояснюючи їй незрозумілі складні ситуації сьогодення, давати висловлювати свої версії побаченого і почутого. Допомогати дитині частіше створювати ситуації успіху, вчити долати труднощі, дозволяючи проявляти свої позитивні та негативні емоції та моделювати їх у грі, у ігрових вправах, у сюжетно–рольовій грі тощо.

Базуючись на особливостях дошкільного віку і на тому, що провідною діяльністю цього віку є гра, самодіяльна творча гра. А це, в свою чергу дає «карт бланж» педагогу, психологу, вихователю, використовуючи засоби гри в допомозі та коригуванні кризових станів і позитивного виходу із складних ситуацій в житті дитини.

Гра, одночасно і сенсорне, і психологічне, і емоційне навчання і розвантаження для дитини дошкільника. Саме сюжетно–рольова гра допомагає сформувати початкові прояви психологічної і емоційної стійкості особистості дитини, завдячуючи чому відбувається заохочення, стимулювання і прояв до самостійності, створення дружньої атмосфери у грі, наданні один одному допомоги, долаючи разом з однолітками у грі певні труднощі.

Педагоги і психологи які працюють з дошкільниками в закладах дошкільної освіти знають і підкреслюють значимість і особливість сюжетно–рольової гри, яка допомагає формувати прояви психологічної стійкості особистості дитини дошкільного віку, завдячуючи чому відбувається заохочення, стимулювання і прояв до самостійності, створення дружньої атмосфери у грі і побуті, надання один одному допомоги у подоланні різного роду труднощів. І дійсно, практика показує, що саме в ігровій діяльності, спочатку під деяким супроводом і наглядом педагогів, діти разом з однолітками вправляються в моделюванні та належному виході із будь–яких стресових, кризових ситуацій.

Доречно зазначити, що виховне значення ігрової діяльності багато в чому залежить від професійної майстерності педагога, від знання ним психології дошкільника, його індивідуальних особливостей, від правильного методичного супроводу і втручання у взаємовідносини дітей, від чіткої організації цих ігор.

Без супроводу з боку педагога буде дуже важко добитись позитивних результатів у корегуванні психологічної і емоційної стійкості, спрямовуючи потік бурхливої енергії дитини у безпечне русло. Ще раз підкреслюємо, що в цьому педагогу може допомогти гра, самодіяльна гра, сюжетно – рольова гра. Отож, дійсно, саме за допомогою гри, ігрових дій педагога, психологи можуть навчити дитину справлятися із неприємними емоціями. Крім того, вона є ефективним засобом адаптації до обставин життя, нейтралізації стресових навантажень, вона допомагає долати скутість та напруженість дітей. Граючи разом з дітьми - зміцнюється прояви емоційної і психологічної стійкості.

Застосовуючи метод психологічного супроводу, підтримку педагогу важливо акцентувати увагу на позитивних діях, моментах, перевагах дитини, позитивних виходах із скрутних ситуацій, з метою підвищення її самооцінки, що в майбутньому, допоможе їй повірити в себе і у свої здібності.

Для правильного розвитку гри необхідне правильно створене і організоване предметно–ігрове середовище, яке дозволить кожній дитині знайти заняття по душі, повірити в свої сили і здібності, навчитись взаємодіяти з педагогами і однолітками, розуміти і оцінювати їх почуття і вчинки.

Науковці доводять, що велика частина старших дошкільників мають низькі показники рівнів розвитку ігрової діяльності, що викликає у нас занепокоєння і дає нам шанс для роздумів і розуміння, що важливим завданням і напрямом діяльності педагога повинен стати розвиток сюжетно–рольової гри дітей старшого дошкільного віку. Тобто, важливою складовою має стати організація дорослим психолого-педагогічного супроводу дитини у процесі ігрової діяльності.

В сучасних реаліях життя, роль педагога у самодіяльних іграх

дошкільників доволі специфічна. І саме сьогодні, як ніколи, важливо враховувати те, що діти граються по-різному, отже, і прийоми супроводу, допомоги, керівництва їхніми іграми мають бути різні.

Розмірковуючи про недостатній рівень ігрової діяльності можна сказати, що сьогодні такі діти потребують особливої уваги, посиленого виховного впливу, особливого психолого–педагогічного супроводу з боку педагогів.

А почати радимо з самого простого, «нового» знайомства з іграшкою, в прискореному темпі, враховуючи вік дитини та її індивідуальні особливості.

Спочатку в ігровій формі показати різні можливості іграшки, розкриваючи способи дії з нею. Педагогу важливо продемонструвати весь ланцюжок ігрових дій з іграшкою і мовленнєвих коментарів до них, викликаючи емоційно– позитивне забарвлення, ставлення до іграшок. Наступний етап навчання елементів ігрової поведінки – моделювання різних нескладних сюжетів, ігор-вправ, режисерських ігор тощо. Трохи згодом, на етапі закріплення ланцюжка ігрових дій з іграшкою, дивлячись по ситуації, можна переходити до «навчання» дитини грати, спочатку, в парі з дорослим – розігруючи певний сюжет, надалі в парі з однолітком, де дитина буде набувати навичок спілкування з ровесником.

Педагог, ускладнюючи роботу ланцюжка – «нового» знайомства з іграшкою та призначенням способів дії з нею, може розширювати і доповнювати його різними новими завданнями, користуючись підказкою і творчою видумкою дитини.

Надалі педагог як партнер допомагає дітям придумувати сюжети, рольові діалоги і виступає як координатор ігрових задумів і спілкування дітей і, за потреби, допомагає у випадках утруднення в розгортанні сюжету, заохочуючи будь-яку ініціативу дитини у створенні сюжету. А також, він може ставати таким же учасником гри, виконуючи якусь другорядну роль і непомітно керуючи подіями зсередини і в разі необхідності, спрямовувати дитячу гру. Супровід і керівництво іграми дітей полягає, також, у збагаченні

змісту ігор, формуванні різних способів рольової поведінки та вмінні підтримувати дружні стосунки.

Застосовуючи психологічний супровід, педагог повинен уважно спостерігати за всіма учасниками гри, обережно ставитись до задумів дітей. З іншого боку, акуратно спрямовувати їхній задум і дії, використовуючи поради, підказки, запитання педагога тощо, надаючи можливість дітям самостійно приймати рішення і брати на себе відповідальність за них.

В ході супроводу спостерігаючи за проявами психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку, педагогу потрібно вчасно розказати про деякі секрети спілкування, уміння і навички старших дошкільнят, наприклад, називати друзів по імені, бути уважним і ввічливим до них, вміти уважно слухати іншого тощо.

Ресурсні можливості психолого–педагогічного супроводу в освітніх закладах дошкільної освіти надважливі. І підсумовуючи увагу до прояву психологічної стійкості дошкільника, які відвідують ці заклади в скрутні часи воєнних дій, і важливість реальної допомоги дитини з боку педагогічного колективу впоратися з психічною травмою, необхідним і безпечним вважаємо: підтримку дитини, готовність слухати і розмовляти з нею, проговорювати і розповідати про свої переживання, емоції та почуття, про стресову ситуацію, у якій вона перебувала, або яку побачила чи почула. Тому то, педагогам весь час треба бути на «чеку», «в тонусі», бо дитина завжди шукає у дорослого підтримки, утіхи, схвалення, що допомагає їм впоратися з тривогою в умовах дошкільного закладу.

Висновки. Підсумовуючи це можна сказати, що важливою складовою психологічного супроводу є врахування вікових та соціокультурних особливостей дитини на даному етапі онтогенезу, спиратися на психологічні механізми розвитку дитини; бути при цьому і дослідником, і спостерігачем, і учасником процесу.

Психологічне благополуччя дітей сьогодні – це запорука їх успішного майбутнього. Важливо, щоб педагоги у співпраці з батьками вели свій

психолого–педагогічний супровід працювали разом, створюючи розвивальне середовище для дітей, де вони можуть навчитися справлятися з викликами сьогодення.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості. *Учебно–воспитательный процесс и психическое развитие личности* / под ред. Л.Н. Проколюченко. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с. С.124, 129.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Хартман Олена Юріївна

ORCID 0000-0002-3380-4836

Актуальність. Організація та здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах війни є безпрецедентним викликом і випробуванням для педагогів України. Чинник війни актуалізує низку очікувань, що висувуються до вихователя, як-от: витримка, емоційна стабільність, стресо- та життестійкість, включеність, енергійність, ресурсність, впевненість, адаптивність, самоактуалізація, саморегуляція, здатність до емоційної підтримки тощо. Можливості для вияву цих інтегрованих якостей особистості потребують супроводу та постійної підтримки.

Мета статті окреслити та структурувати завдання психологічного супроводу педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу.

Під психологічним супроводом педагога дошкільної освіти ми розуміємо системну діяльність практичного психолога, яка спрямована на створення умов, підтримку ефективності діяльності вихователів, а також сприяння їх психоемоційному благополуччю.

В розумінні сутності психологічного супроводу вихователів, які працюють у військовий час вихідною позицією та одночасно беззаперечним фактом є відсутність попередньої теоретичної та практичної підготовки

фахівців до роботи в подібних екстремальних умовах. В умовах мирного життя психологічне знання педагогів дошкільної освіти зосереджено на питаннях умов та особливостей розвитку дітей дошкільного віку, способах взаємодії з родинами вихованців, засобах педагогічних впливів на дітей з особливими освітніми потребами. Початок повномасштабного вторгнення росії в Україну ознаменував різку зміну пріоритетів в здійсненні освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Тепер першочерговими є створення умов для фізичного виживання дітей та співробітників закладів дошкільної освіти, вміння надати першу психологічну допомогу, робота з проявами наслідків проживання дітьми стресових та травматичних подій, формування у дітей дошкільного віку навичок психологічної стійкості. Це, в свою чергу, обґрунтовує необхідність поширення серед педагогів дошкільної освіти знань, які допоможуть зорієнтуватися в розумінні того, що таке ментальне здоров'я, життєсткість, психогігієна, стрес, симптоми стресу, тригери, ди-стрес, травма, травматична подія, вторинна травматизація, ре-травматизація тощо, їх прояви та наслідки.

Поширення знань даного спрямування серед педагогів дошкільної освіти допомагає їм розпізнавати обставини реальної освітньої взаємодії з дитиною дошкільного віку, розуміти природу ментальних, інтелектуальних та поведінкових проявів дошкільників. Це вже є вагомим підґрунтям для орієнтації вихователя у виборі доцільних способів та змістового наповнення педагогічної діяльності під час війни – педагог розуміє, що відбувається.

Не менш важливим в психологічному супроводі педагога дошкільної освіти є опанування конкретних дій та алгоритмів (практик) щодо реагування на прояви дітей. Вважаємо за необхідне наголосити, що в цьому аспекті слід розпочинати з педагога, а саме: навчити вихователів розпізнавати власний психоемоційний стан та діяти відповідно з метою досягнення емоційного балансу (відчуття норми); оцінювати власний потенціал можливості підтримувати того, хто поряд (ресурсність); попереджати стани емоційного вигорання та спустошення; знаходити та користуватися джерелами

відновлення тощо. Все, що очікується від педагога для дітей, має бути в повній мірі опановано відносно себе. Цю позицію підтверджують результати чисельних досліджень механізмів, способів та засобів надання психологічної допомоги та підтримки, як-от, наприклад, «правило кисневої маски» – спочатку допоможи собі, тоді ти будеш здатен допомогти іншому. Діти потребують стабільного, впевненого дорослого, який випромінює спокій тепло, турботу та захист. Що ще раз підтверджує необхідність системного психологічного супроводу педагогів дошкільної освіти, особливо в умовах військового та повоєнного часів.

Психологічний супровід педагога дошкільної освіти тісно пов'язаний із поняттями підтримка, допомога та взаємодопомога.

Свідченням підтримки є наявність у педагога відчуттів та думок: «Я не сам. Я не один», «Я знаю як діяти в ситуації небезпеки», «Я знаю, хто поряд і хто мені допоможе у разі потреби», «Я знаю на кого я можу покластися», «Я довіряю собі, своєму напарнику, своєму керівнику» та ін. Нагадування про цінність та важливість його щоденної праці допомагають вихователю відчувати свою приналежність до доброї, важливої справи, затребуваність, корисність та особистісну значущість.

Кожен свідомий педагог розуміє ступінь своєї відповідальності за життя і здоров'я дітей, результати їх розвитку та досягнення, саме тому низку заходів психологічного супроводу слід спрямовувати на формування у вихователя вміння розпізнати межу психоемоційної напруги та вчасно звернутися по допомогу. Слід постійно навіювати і роз'яснювати, що в кризових ситуаціях, серед постійно змінюваних обставин реального життя та безпекових умов потребувати допомоги – це нормально; звертатися по допомогу – це правильно; допомога має бути фаховою – це аксіома. Прийняття вихователями цих установок зумовлює здатність до дії та робить можливим їх поширення в освітній взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Об'єднання педагогів в супервізійні групи та/або групи підтримки відкриває шлях до джерел взаємодопомоги, взаємозбагачення та емоційної

підтримки. Грамотне ведення таких груп активізує функціонально-рольовий потенціал моделей поведінки педагога дошкільної освіти, у нього з'являється можливість бачити і приміряти «на себе» реальні кейси розв'язання ситуацій освітньої взаємодії з дітьми.

Вибір форм та способів психологічного супроводу педагога дошкільної освіти в умовах війни має враховувати конкретні умови, обставини життя та професійної діяльності як конкретного педагога, так і колективу закладу дошкільної освіти в цілому, а також спиратися на досвід, набутий під час життя і роботи у військовий час. Головним правилом є і залишається принцип «Не нашкодь!».

Висновки. Враховуючи вище викладене, завдання психологічного супроводу педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу можна структурувати за такими компонентами: *знаннєвий* – розширення та поглиблення знань, уявлень про розуміння впливу війни на дітей до дорослих; *практичний* – навчання дієвим практикам освітньої взаємодії з дітьми в кризових умовах, прийомам, технікам допомоги собі й дітям; *профілактичний* – активності на випередження впливу стресових та травматичних подій, сприяння формуванню психологічної стійкості у педагогів та дітей, психогігієна та психоемоційна підтримка.

Отже, психологічний супровід педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу є не тільки потребою, а й умовою здійснення якісної взаємодії педагога з дітьми дошкільного віку.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із вивченням успішних практик, перспективного досвіду психологічного супроводу педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу, пошуком джерел та шляхів їх імплементації на системному рівні.

Список використаних джерел

1. Малкович, М. (2024). Психологічні характеристики педагога закладу дошкільної освіти в умовах війни. *Освітні обрії*. 57(2). С. 65–68. <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.65-68>.

2. Піроженко, Т., Соловйова, Л., & Карабаєва, І. (2024). Поняття психологічної стійкості в системі знань дитячої і педагогічної психології. *Věda a perspektivy*. (11(42)). [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11\(42\)-312-327](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-11(42)-312-327).

ТРАВМОТЕРАПІЯ У ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Хватова Олена Григорівна

ORCID ID [0000-0003-3716-751X](https://orcid.org/0000-0003-3716-751X)

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні спричинила значні психологічні наслідки для дітей, які навчаються у закладах освіти. Постійний стрес, невизначеність, втрати, вимушене переселення, розлука з батьками та свідчення насильства суттєво впливають на емоційний стан, поведінку та навчальну діяльність школярів. В умовах війни спостерігається зростання рівня тривожності, страхів, депресивних проявів, агресивності, труднощів у спілкуванні, порушень концентрації уваги та психосоматичних розладів у дітей різного віку. Це вимагає комплексного підходу до надання психологічної допомоги, зокрема застосування ефективних методів травмотерапії у шкільному середовищі.

Одним із ключових завдань практичного психолога закладу освіти є створення безпечного простору, стабілізація психоемоційного стану здобувачів освіти, зниження рівня стресу та формування адаптаційних механізмів для подолання наслідків травматичних подій [1].

Мета статті. Проаналізувати особливості психоемоційного стану дітей у період війни та обґрунтувати необхідність застосування травмотерапії у діяльності практичного психолога закладу освіти

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік: у малюків спостерігаються підвищена тривожність, страх гучних звуків (вибухів, сирен), емоційна нестабільність, порушення сну, труднощі у концентрації уваги, соціальна настороженість або навпаки — надмірна прив'язаність до дорослих. Можливі прояви гіперактивності, імпульсивності, замкнутості або регресивної

поведінки (повернення до ранніх форм поведінки, наприклад, потреба в сосці чи боязнь розлуки з батьками) [3].

Молодший шкільний вік (6–10 років): частими є емоційна нестабільність, підвищена тривожність, страх втрати батьків, порушення навичок соціальної взаємодії, труднощі у навчанні через знижену концентрацію уваги, психосоматичні реакції (головний біль, болі в животі), енурез, страх темряви, різкі перепади настрою, уникнення спілкування або навпаки — підвищена залежність від дорослих.

Середній шкільний вік (11–14 років): у підлітків цього віку спостерігається замкнутість, тривожність, відчуття невизначеності та страх за майбутнє, проблеми з довірою до дорослих, підвищена агресивність або, навпаки, депресивні стани, конфлікти з однолітками, зниження навчальної мотивації. Також можливі соматичні прояви стресу — порушення сну, втомлюваність, зниження апетиту або його різкі перепади.

Старший шкільний вік (15–17 років): старшокласники стикаються з емоційним вигоранням, депресивними настроями, протестною поведінкою, розчаруванням у майбутньому через нестабільність ситуації. Зростає рівень екзистенційної тривоги, втрачається мотивація до навчання, з'являються складнощі у професійному самовизначенні, частіше виникають конфлікти з батьками та вчителями. Деякі підлітки шукають компенсаторні стратегії у вигляді ризикованої поведінки (уникнення відповідальності, агресія, деструктивні звички) [4].

Враховуючи такі зміни, освітній процес потребує комплексного психологічного супроводу, що включає стабілізацію емоційного стану дітей, психоедукацію педагогів та батьків, адаптивні методики навчання, спрямовані на розвиток стресостійкості, емоційної регуляції та підтримки психічного здоров'я здобувачів освіти.

Практичний психолог школи відіграє ключову роль у створенні безпечного середовища для дітей, які зазнали психотравматичного досвіду. Застосування травмотерапії у роботі практичного психолога закладу освіти є

ключовим аспектом психологічної допомоги здобувачам освіти, які зазнали впливу стресу, пов'язаного з війною. Основна мета травмотерапії – допомогти дітям стабілізувати емоційний стан, зменшити рівень тривожності та страху, відновити психологічну рівновагу та сформувані стратегії адаптації до складних умов.

Основні методи травмотерапії у роботі практичного психолога є:

1. Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ). Дана терапія є одним із найбільш ефективних методів роботи з дітьми, які пережили травму. Вона допомагає змінювати деструктивні думки, пов'язані з травматичним досвідом, та формувати позитивні стратегії подолання стресу. Застосовується: техніка когнітивної реструктуризації (переформулювання негативних переконань), методи управління тривожністю (дихальні вправи, техніки релаксації), навчання самоконтролю та регуляції емоцій.

2. Методи тілесно-орієнтованої терапії. Дослідження українських психологів доводять ефективність тілесно-орієнтованих методик у роботі з травмованими дітьми. Зокрема: вправи на зняття тілесної напруги (прогресивна м'язова релаксація), дихальні практики (методика «4-7-8» для стабілізації емоційного стану), робота з руховими патернами (танцювальна терапія, йога для дітей).

3. Ігрова терапія, особливо ефективна для дошкільнят та молодших школярів. Дозволяє дитині виразити свої переживання через гру та символічні дії. Використовуються: рольові ігри, лялькотерапія, пісочна терапія (метод, що допомагає малюкам візуалізувати свої переживання).

4. Арт-терапія. Арт-терапевтичні техніки сприяють невербальному вираженню емоцій та переживань дитини. До них належать: малювання (методики «Мій дім», «Мій страх»), колажування (створення образу безпечного місця), ліплення (робота з глиною як спосіб зняття напруги).

5. Наративна терапія. Робота з історіями допомагає дітям змінити сприйняття травматичного досвіду та знайти внутрішні ресурси для відновлення. Основні техніки: написання листа майбутньому собі, складання

історій із позитивним завершенням, створення «книги сили» (особистої книги, що містить ресурси та стратегії подолання труднощів).

6. Групова терапія та підтримуючі кола. Взаємодія з однолітками у безпечному просторі дозволяє дітям висловлювати переживання та знаходити підтримку. Практичний психолог організовує: групові заняття з розвитку емоційної регуляції, тренінги на тему управління стресом, тренінги взаємопідтримки за методикою «коло довіри».

Висновки. Травмотерапія у шкільному середовищі є необхідним компонентом психологічної підтримки дітей, які зазнали впливу війни. Військові дії та пов'язані з ними травматичні події суттєво впливають на емоційний стан, поведінку та навчальну діяльність школярів, що потребує системного підходу до психологічної допомоги.

Застосування сучасних методів травмотерапії, таких як когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), ігрова арт-терапія, тілесно-орієнтовані методики та групова підтримка, сприяє стабілізації психоемоційного стану дітей, формуванню адаптивних механізмів та підвищенню їхньої стресостійкості.

Практичний психолог закладу освіти відіграє ключову роль у створенні безпечного середовища, допомагаючи дітям долати наслідки травматичних подій та сприяючи їхній соціальній інтеграції. Важливим аспектом ефективної травмотерапії є співпраця з педагогами, батьками та іншими фахівцями, що дозволяє вибудувати комплексну систему підтримки здобувачів освіти.

Таким чином, упровадження методів травмотерапії у роботу шкільного психолога є критично важливим для збереження психічного здоров'я дітей в умовах війни, сприяючи їхньому емоційному благополуччю, навчанню та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання надання психологічної допомоги в системі освіти під час воєнного стану: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Дніпро, 24 листопада 2022 р.). Дніпро: КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. 134 с

2. Ігумнова О. Б. Засоби когнітивно-поведінкової терапії у роботі з дітьми, що пережили травмуючі ситуації. *Актуальні питання теорії та практики психолого-*

педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей X Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 квітня 2022 р.). Хмельницький, 2022. С. 24–26.

3. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Н.В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.

4. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: монографія / за ред. Л.М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.

5. Кочарян О.О. Тілесно-орієнтована терапія для дітей, що пережили воєнні події. Львів: Видавництво ЛНУ, 2022.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК РЕСУРС ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Чиж Олександра Федорівна

ORCID ID 0000-0003-3920-058X

Актуальність. Сучасне суспільство характеризується інтенсивною трансформацією професійних і особистісних орієнтирів, що зумовлює зростання значущості внутрішніх ресурсів індивіда, серед яких особливе місце належить креативності. Креативність забезпечує можливість адаптації до змін, пошуку нестандартних рішень і формування нових моделей поведінки, що набуває особливої актуальності в умовах глобальних соціальних, економічних і технологічних викликів. У психологічній науці креативність досліджується як когнітивна характеристика, особистісна властивість, стан і процес, що вимагає теоретико-методологічного узагальнення.

Метою статті є аналіз наукових підходів до розуміння креативності як ресурсу особистісного та професійного зростання, а також висвітлення її потенціалу в контексті сучасної соціокультурної динаміки.

Проблематика креативності висвітлена у працях таких науковців, як Т. Амабайл, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, А. Маслоу, К. Роджерс, а також сучасних українських дослідників (зокрема, Г.М. Ситник). Дослідження акцентують увагу на мотиваційних, когнітивних, емоційних і соціальних компонентах

креативності, її значенні для професійного становлення та особистісної самореалізації.

Дослідження є теоретичним за характером. У процесі роботи було здійснено міждисциплінарний аналіз літературних джерел, що охоплюють психологію творчості, гуманістичну психологію, освітню психологію, соціальну психологію та сучасні практики розвитку soft skills.

У добу динамічних соціокультурних змін креативність постає ключовою характеристикою особистості, яка здатна не лише адаптуватися до нових реалій, але й активно формувати власні стратегії життєдіяльності. Цей феномен слід розглядати як складну інтегральну властивість, що охоплює інтелектуальний потенціал, емоційно-вольові якості та мотиваційні установки.

Креативність нерідко асоціюється з умінням нестандартно мислити, продукувати оригінальні ідеї, здійснювати інноваційні дії у межах як особистісного самовираження, так і професійної реалізації. Вона охоплює низку психічних властивостей – гнучкість, спонтанність, допитливість, дивергентність мислення – які формуються у взаємодії з соціокультурним середовищем.

Як свідчать дослідження Т. Амабайл [1], творчість активується за умов внутрішньої мотивації та підтримки самостійності дій, що особливо важливо в освітньому й професійному просторі. Гілфорд [2] ще у 50-х роках ХХ століття виокремлював креативність як автономний чинник інтелекту поряд із логіко-аналітичним мисленням. Торренс запропонував інструментарій для її емпіричного вимірювання, який використовується в сучасній психодіагностиці.

Гуманістична традиція, представлена працями Маслоу, Роджерса, Перлза, акцентує на креативності як виявленні автентичного Я, що дозволяє особистості жити в злагоді зі своїми цінностями та самореалізовуватися в суспільстві. З позицій цих учених, творчість невідривна від внутрішньої свободи, відкритості новому досвіду та прагнення до самозростання.

У професійному контексті креативність набуває вагомого значення як маркер адаптивності й інноваційного потенціалу фахівця. Вона є невіддільною складовою ефективного професійного функціонування в умовах високої конкуренції, швидкої зміни технологій і необхідності працювати в умовах невизначеності. За умов цифрової трансформації економіки та суспільства саме здатність до креативного мислення дає можливість фахівцеві створювати нові продукти, осмислювати нові підходи до вирішення стандартних завдань і будувати унікальні стратегії взаємодії з клієнтами, партнерами та колегами. У цьому плані важливими є не лише інтелектуальні, а й емоційні та соціальні аспекти креативності – емпатійність, здатність до метафоричного мислення, сприйнятливість до міжособистісного контексту. Крім того, вміння креативно трансформувати професійну діяльність виступає чинником збереження психоемоційного балансу працівника, що надзвичайно актуально в умовах підвищеного стресу і навантаження, характерних для сучасного світу. як маркер адаптивності й інноваційного потенціалу фахівця. У цьому плані важливими є не лише інтелектуальні, а й емоційні та соціальні аспекти креативності – емпатійність, здатність до метафоричного мислення, сприйнятливість до міжособистісного контексту.

Згідно з висновками Ситник [3], розвиток креативності в освітньому середовищі сприяє не лише формуванню професійних навичок, а й підвищенню загальної мотивації до навчання, розширенню рефлексивних здібностей, зростанню рівня суб'єктності майбутнього фахівця. Це дозволяє створювати умови для справжньої особистісної трансформації в межах професійної підготовки.

Варто також зазначити, що креативність є не просто набором інтелектуальних здібностей, а цілісним світоглядним підходом. У сучасних концепціях її розглядають як необхідну умову сталого розвитку, підприємницької ініціативи, інклюзивного мислення та посттравматичного зростання. Особистість, здатна до творчого переосмислення викликів, легше

проходить адаптацію в кризових ситуаціях, демонструє вищу стресостійкість і внутрішню згуртованість.

Звіт World Economic Forum також підтверджує ключове значення креативності у майбутньому професійному ландшафті, де вона перебуває серед п'яти найзатребуваніших компетенцій. Її розвиток інтегрується в міждисциплінарні програми, впроваджується через навчальні платформи, креативні простори, дизайн-мислення та цифрові інструменти самореалізації.

Таким чином, креативність – це багатовимірний психологічний конструкт, що слугує не лише інструментом адаптації, але й механізмом трансформації індивіда та середовища. Її цілеспрямований розвиток – стратегічне завдання як для особистості, так і для системи освіти, професійної підготовки, менеджменту та соціальної політики.

Список використаних джерел

1. Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press.
2. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444–454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
3. Ситник Г.М. Креативність як чинник особистісного зростання. *Психологічні аспекти розвитку особистості: збірник наукових праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. С. 51–56. <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/997>

Відомості про авторів

Information about the authors

Позитивний образ-Я дошкільника як чинник розвитку саморегуляції

Байєр Ольга Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради (Запоріжжя, Україна)

Positive self-image of a preschooler as a factor in the development of self-regulation

Bayer Olga M., Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Education of the Municipal Institution «Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of the Zaporizhzhia Regional Council (Zaporizhzhia, Ukraine)

Еко-тривога та проекологічна поведінка як індикатори еко-профілів в Україні

Баранов Владислав Олександрович, магістр психології, аспірант кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна)

Eco-anxiety and pro-environmental behavior as indicators of eco-profiles in Ukraine

Baranov Vladyslav O., Master of Psychology, PhD student of the Department of Applied Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

Ідеї Г.С. Костюка про роль активності суб'єкта в розвитку особистості та їх застосування у формуванні професійних якостей учасників судового процесу

Бартош Святослав Богданович, аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ, Україна)

G.S. Kostyuk's ideas about the role of the subject's activity in the development of personality and their application in the formation of professional qualities of participants in the judicial process

Bartosh Sviatoslav B., Ph.D. student at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Теоретико-методологічне підґрунтя створення інклюзивного середовища в Україні

Бахмутова Лариса Миколаївна, доктор філософії у галузі психології, провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Theoretical and methodological basis for creating an inclusive environment in Ukraine

Bakhmutova Larysa M., PhD in Psychology, leading researcher of the laboratory of age psychophysiology G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Адаптаційні ресурси учасників освітнього процесу для подолання негативних психологічних наслідків інформаційного стресу під час війни

Бойко Світлана Тихонівна, науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Adaptation resources of participants of the educational process to overcome negative psychological consequences of information stress during war

Boiko Svitlana T., *Research Scientist* of the Laboratory of Psychodiagnostics and Scientific and Psychological Information, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Постать Г.С. Костюка на тлі епохи

Бондаренко Олександр Федорович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і туризму Київського національного лінгвістичного університету (Київ, Україна).

The Figure of G. Kostiuk against the Backdrop of the Era

Bondarenko Oleksandr F., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Tourism at Kyiv National Linguistic University (Kyiv, Ukraine)

Соціальна компетентність як адаптаційний ресурс особистості підлітка в умовах війни

Бучма Вікторія Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Social Competence as an Adolescent's Adaptive Resource in the Context of War

Buchma Victoria V., senior researcher of I.O. Synytsa Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Дослідження творчих розумових процесів у старшому дошкільному віці

Ваганова Наталія Аркадіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Research of creative mind processes at preschool age

Vaganova Natalia A., PhD in Psychology, Senior Researcher, Senior Researcher at the Laboratory of Psychology of Creativity of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Відновлення внутрішньої ресурсності особистості - основа психологічної допомоги

Володарська Наталія Дмитрівна, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (Київ, Україна).

Restoring the inner resources of the individual is the basis of psychological assistance

Volodarska Natalia D., PhD in Psychology, Leading Researcher in laboratory of Psychology of personality P.R. Chamatu, G.S. Kostuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Конструктивна та деструктивна рефлексія: їх вплив на пізнавальну активність суб'єкта навчання

Гапоненко Лариса Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету (Кривий Ріг, Україна)

Constructive and destructive reflection: their influence on the cognitive activity of the learning subject

Haпоненко Larysa A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih State Pedagogical University (Kryvyi Rih, Ukraine)

Особливості психологічного супроводу освітнього процесу в початковій школі в екстремальних умовах воєнного часу.

Гнатюк Ольга Владиславівна, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (Київ, Україна)

Peculiarities of psychological support of the educational process in primary school in extreme conditions of wartime.

Hnatiuk Olga V., Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of psychodiagnostics and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічні особливості профілактики девіантної поведінки в умовах війни

Грись Антоніна Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, завідувача лабораторією психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Максимова Наталія Юріївна, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological features of prevention of deviant behavior in war conditions

Hrys Antonina M., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Socially Maladapted Minors of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Maksimova Nataliya Y., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of Socially Maladapted Minors of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine

Оптимізація навчального процесу через мікронавчання: зниження когнітивного навантаження та підвищення мотивації

Губер Ніна Сергіївна, аспірантка, викладачка кафедри загальної та соціальної психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (Дніпро, Україна)

Optimizing the Learning Process Through Microlearning: Reducing Cognitive Load and Enhancing Motivation

Huber Nina S., PhD student, lecturer at the Department of General and Social Psychology, Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)

Сучасні смислові домінанти маркери подій в волонтерському русі

Гудінова Ірина Леонідівна, науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Modern semantic dominants as markers of events in the volunteer movement

Gudinova Iryna L., Researcher at the Laboratory of Cognitive Psychology of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічні ресурси освітніх матеріалів сучасного інформаційно-комунікативного середовища в екстремальних умовах воєнного часу

Гурова Ольга Вадимівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological resources of educational materials of the modern information and communication environment in extreme conditions of wartime

Gurova Olga V., junior researcher of I.O. Synytsa Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Засади сучасної нейропсихологічної корекції у світлі ідей Г.С. Костюка

Гулько Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Principles of modern neuropsychological correction in the light of G.S. Kostiuk methodology

Hulko Yuliia A., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher of laboratory of the psychology of creativity, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

«Саморух» через подолання особистісних меж: інтерпретація ідей Г.С. Костюка

Гуменюк Галина Вадимівна, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

«Self-Movement» Through Overcoming Personal Boundaries: An Interpretation of H.S. Kostiuk's Ideas.

Humeniuk Halyna V., Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Senior Research Scientist Laboratory of the psychology of Age-Related Psychophysiology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Дослідження психологічної стійкості дошкільників крізь призму поглядів близьких дорослих

Гурковська Тетяна Леонідівна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Research on the psychological stability of preschoolers through the prism of the views of close adults

Hurkovska Tetiana L., Senior Researcher, Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

CHATGPT як ресурс психологічної допомоги українцям під час війни

Гуцол Кирило Віталійович, PhD з психології, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

ChatGPT as a Psychological Support Resource for Ukrainians During Wartime

Hutsol Kyrylo V., PhD in Psychology, Senior Researcher Officer of Laboratory of Cognitive Psychology G.S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічний супровід дітей з інвалідністю

Добряля Юлія Володимирівна, студентка 1 курсу магістратури за спеціальністю «Психологія» Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Столярчук Олеся Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Psychological support for children with disabilities

Dobrelya Yuliya V., a student of the Faculty of Psychology, Social Work and Special Education of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine)

Stoliarchuk Olesia A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Personality Psychology and Social Practices of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine)

Копінг-стратегії – сталі моделі подолання стресу в працівників ІТ-компанії

Довбня Сергій Юрійович, аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Coping Strategies – Stable Models of Stress Management in IT Company Employees

Dovbnia Serhii Y., Ph.D. Student at G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Динаміка переважаючих емоцій українців упродовж повномасштабної війни

Євченко Ірина Миколаївна, доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету, кандидат психологічних наук, доцент (Київ, Україна)

Dynamics of prevailing emotions of Ukrainians during a full-scale war

Yevchenko Iryna M., Associate Professor of the Department of Psychology of the State University of Trade and Economics, Ph.D. in Psychology, docent (Kyiv, Ukraine)

Психологічні особливості молоді з інвалідністю

Жарков Олександр Вікторович, аспірант 3 курсу денної форми навчання, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological features of youth with disabilities

Zharkov Oleksandr V., postgraduate student, H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічний капітал як чинник розвитку особистості: концептуальні витoki у працях Г.С. Костюка

Зазимко Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Шиловська Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological Capital as a Factor of Personality Development: Conceptual Origins in the Works of G.S. Kostiuk

Zazymko Oksana V., candidate of psychological sciences, leading researcher Laboratory of Cognitive Psychology of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Shylovska Olena M., candidate of psychological sciences, senior researcher Laboratory of Cognitive Psychology of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Костюківський дискурс: постать вченого через наративи сучасників

Зарецька Ольга Олександрівна, кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Kostiuk's discourse: the figure of the scientist through the narratives of his contemporaries

Zaretska Olga O., leading researcher of the cognitive psychology laboratory, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Соціальні аспекти розвитку суб'єктності під час війни

Зінченко Олександр Володимирович, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Social aspects of subjectness development during the war

Zinchenko Oleksandr V., Ph.D. in Psychology, Leading researcher of Cyberpsychology Laboratory, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Мілітарна ідентичність та мілітарна самофективність педагогів: концептуалізація понять

Зливков Валерій Лаврентійович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Military identity and military self-efficacy of teachers: conceptualization of concepts

Zlyvkvov Valeriy L., Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Methodology and Theory of Psychology G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Наукова спадщина Г.С. Костюка як основа психологічного забезпечення розвитку підприємницької компетентності молоді в умовах економічного відродження України

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ Україна).

Мельничук Тетяна Іванівна, кандидат психологічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

G.S. Kostiuk's Scientific Heritage as a Basis for Psychological Support of the Development of Youth Entrepreneurial Competence in the Context of Ukraine's Economic Revival

Zubiashvily Iryna K., PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Melnychuk Tatiana I., PhD in Psychology, Senior Research, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Огляд та аналіз підходів до вивчення часової перспективи особистості

Зубковський Данило Георгійович, аспірант Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (Дніпро, Україна)

Review and analysis of approaches to the study of personal time perspective

Zubkovskyi Danylo G., postgraduate at Oles Honchar Dnipro National University (Dnipro, Ukraine)

Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку крізь призму особистісних якостей: терміносистема основних дефініцій

Карабаєва Ірина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (Київ, Україна)

Psychological stability of a child of senior preschool age through the prism of personal qualities: terminology of basic definitions

Karabaeva Iryna I., Senior Researcher, Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology, NAES of Ukraine, Ph.D. (Psychology) (Kyiv, Ukraine)

Характеристики роботи як організаційно-психологічні ресурси забезпечення суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу

Карамушка Людмила Миколаївна, дійсна членкиня НАПН України, докторка психологічних наук, професорка, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Креденцер Оксана Валеріївна, докторка психологічних наук, професорка, провідна наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Терещенко Кіра Володимирівна, докторка психологічних наук, старша наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Job characteristics as organizational and psychological resources for ensuring the subjective well-being of educational personnel

Karamushka Liudmyla M., Academician of the NAES of Ukraine, Dr., Prof., Head of the laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Kredentser Oksana V., Dr. Assoc. Prof., leading researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine, (Kyiv, Ukraine)

Tereshchenko Kira V., Dr., senior researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічні аспекти змісту та форми сучасних навчальних матеріалів у контексті ресурсних можливостей організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу

Кесьян Тетяна Валентинівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological Aspects of the Content and Form of Modern Educational Materials in the Context of Resource Opportunities for Organising Educational Processes in Extreme Wartime Conditions

Kesian Tetiana V., junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Суб'єктивне економічне благополуччя під час війни

Клименко Наталія Геннадіївна, доктор філософії в галузі психології, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Subjective economic well-being during the war

Klymenko Nataliia G., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of Laboratory of the organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Особистісні ресурси стресостійкості та посттравматичного зростання українців під час війни

Кокун Олег Матвійович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Personal resources for stress resistance and posttraumatic growth of Ukrainians during the war

Kokun Oleg M., Full member of the NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director for Research and Innovation at the G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Можливості саморозвитку професійної життєстійкості викладача

Корніяка Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Possibilities for Self-Development of University Teacher's Professional Hardiness

Korniyaka Olga M., Doctor of Psychological Sciences, professor, leading researcher of the Laboratory of Age Psychophysiology of Kostiuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Система освіти як середовище дерусифікації та утвердження української національної ідентичності

Коробка Лариса Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (Київ, Україна)

The education system as an environment for de-Russification and the establishment of Ukrainian national identity

Korobka Larysa M., PhD in Psychology, Associate Professor, senior research associate, Chief Researcher, Department of Mass and Community Psychology Institute for Social and Political Psychology the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Стрес і тривожність серед здобувачів освіти та викладачів в умовах інноваційних освітніх практик: психологічні рекомендації

Косар Анатолій Антонович, директор КЗ СОР «Конотопський фаховий медичний коледж», викладач методист анестезіології і реаніматології вищої категорії (м. Конотоп, Україна)

Stress and anxiety among students and teachers in the context of innovative educational practices: psychological recommendations

Kosar Anatolii A., director of the communal institution of Sumy regional council «Konotop professional medical college», lecturer-methodologist of anesthesiology and intensive care medicine of the highest category (Konotop, Ukraine)

Особливості психопрофілактики стресу в умовах воєнного стану

Крапива Марія Сергіївна, аспірантка Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, викладач кафедри практичної психології Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Features of Stress Prevention in condition of war

Krapiyva Mariia S., Postgraduate student at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Lecturer at the Department of Practical Psychology at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine)

Особливості прояву образу фізичного я особистості раннього дорослого віку

Криворука Єлизавета Вікторівна, аспірантка другого року навчання Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, кафедра теоретичної та консультативної психології (Київ, Україна)

Peculiarities of manifestation of the image of the physical self of the personality of early adulthood

Kryvoruka Yelyzaveta V., a second-year PhD student at the Dragomanov Ukrainian State University, Department of Theoretical and Counseling Psychology (Kyiv, Ukraine)

Розвиток підприємницької компетентності особистості в світлі ідей Г.С. Костюка

Лавренко Ольга Василівна, провідна наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидатка філософських наук, доцентка (Київ, Україна)

Development of entrepreneurial competence of the individual in the light of the ideas of G.S. Kostyuk

Lavrenko Olga V., PhD, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Дизайн тренінгу «креативний потенціал персоналу освітніх організацій як детермінанта забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни»

Лагодзінська Валентина Іванівна, кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Training design «The creative potential of educational organization personnel as a determinant of ensuring their mental health and well-being in wartime»

Lahodzinska Valentyna I., Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Результати емпіричного дослідження визначення напрямів розвитку лідерських якостей військовослужбовців Збройних Сил України

Лагодзінський Віталій Володимирович, кандидат історичних наук, молодший науковий співробітник науково-дослідного відділу прикладних військово-соціологічних досліджень, Науково-дослідний центр гуманітарних проблем Збройних Сил України (Київ, Україна)

Results of an Empirical Study of Identifying Areas for the Development of Leadership Qualities of the Military Personnel of the Armed Forces of Ukraine

Lahodzinskyi Vitalii V., PhD in History, Junior Research Fellow at the Research Department of Applied Military-Sociological Studies, Research Center for Humanitarian Issues of the Armed Forces of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Дитяча тривожність: причини, прояви та шляхи подолання

Лехман Олексій Олексійович, аспірант 2 курсу Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України (Одеса, Україна)

Childhood anxiety causes of manifestation and ways to overcome

Lekhman Alexey A., graduate of the Institute of Psychology of G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv (Odesa, Ukraine)

Педагогічні концепції та система освіти в Україні: теоретичні засади та практичне значення

Литвинчук Леся Михайлівна, доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Pedagogical Concepts and the Education System in Ukraine: Theoretical Foundations and Practical Implications

Lytvynchuk Lesia M., Doctor of Psychological Sciences, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Дослідження складових комунікативного бренду психологів

Лоленко Катерина Михайлівна, аспірантка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Research on the components of the communicative brand of psychologists

Lolenko, Kateryna M., PhD student, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Мілітарна ідентичність у контексті психологічного благополуччя підлітків

Лукомська Світлана Олексіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Military identity in the context of adolescent psychological well-being

Lukomska Svitlana O., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of Methodology and Theory of Psychology Laboratory, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ресурсні можливості психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу: взаємодія з технологіями та кліповим мисленням

Максименко Сергій Дмитрович, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Київ, Україна).

Resource capabilities of psychological support of the organization of educational processes in extreme conditions of wartime: interaction with technologies and clip thinking

Maksymenko Sergiy D., Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, an active member of the National Academy of Sciences of Ukraine, D.Sc. in Psychology, professor (Kyiv, Ukraine)

Вплив типів прив'язаності на розвиток сексуальних установок в юнацькому віці

Малигін Олександр Павлович, аспірант, викладач, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

The influence of attachment types on the development of sexual attitudes in adolescence

Malyhin Oleksandr P., PhD student, lecturer, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Костюк Г.С. про особистісно орієнтоване навчання як розвивальне навчання учнів

Мар'яненко Ліана Василівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Пушкарська Леся Павлівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Kostyuk G.S. about personality-oriented learning as a developmental learning of students

Maryanenko Liana V., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Pushkarska Lesya P., Junior Researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Наукова спадщина академіка Г. Костюка

Маслюк Андрій Миколайович, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Scientific heritage of academician G. Kostyuk

Masliuk Andrii M., Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Associate Professor, Leading Researcher of the I.O. Sinitsa Laboratory of Learning Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Духовний зміст раціогуманістичної методології формування мілітарної ідентичності

Медінцев Владислав Олександрович, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The spiritual content of the rational-humanistic methodology of military identity formation

Medintsev Vladislav O., Ph.D. in Psychology, Researcher of Laboratory of the methodology and theory of psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Роль сім'ї та школи у подоланні стресу у дітей молодшого шкільного віку під час війни

Мельник Ілля Володимирович, аспірант 2 курсу лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The role of family and school in overcoming stress in primary school children during the war

Melnyk Illia V., 2nd year postgraduate student of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Вплив мотиваційних чинників на освітньо-професійну активність студентів медичних коледжів

Мельник Оксана Іванівна, викладач акушерства і гінекології вищої категорії Конотопський фаховий медичний коледж (Конотоп, Україна)

The influence of motivational factors on the educational and professional activity of medical students

Melnyk Oksana I., Lecturer in Obstetrics and Gynaecology, Konotop Professional Medical College (Konotop, Ukraine)

Можливості розвивально-підтримувального віртуального простору в підтримці цивільного населення

Мещеряков Дмитро Сергійович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Лабораторія кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Депутат Валентина Василівна, науковий співробітник, Лабораторія кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

The possibilities of a developmental and supportive virtual space in supporting the civilian population

Meshcheriakov Dmytro S., PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Cyberpsychology of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Deputat Valentyna V., Researcher, Laboratory of Cyberpsychology of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологія здоров'я і здоров'язберігаючі освітні технології у сучасному освітньому просторі

Мойзріст Олена Михайлівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Health psychology and health-preserving educational technologies in the modern educational space

Moizrist Olena M., junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Роль нарцисичного симптомокомплексу у подоланні бойового стресу та психологічних травм

Молочко Ярослав Анатолійович, аспірант факультету психології Українського Державного Університету ім. Драгоманова М. П. (Київ, Україна)

The Role of the Narcissistic Symptom Complex in Overcoming Combat Stress and Psychological Trauma

Molochko Yaroslav A., PhD Student in Psychology, M. P. Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Г.С. Костюк – феномен Людини

Моляко Валентин Олексійович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна)

H. S. Kostiuk - phenomenon of a Human

Moliako Valentin O., NAES of Ukraine Full Member, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Psychology of Creativity Department, H. S. Kostiuk Institute of psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Співвідношення здібностей і обдарованості в науковій спадщині Г. С. Костюка

Музыка О.Л., завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, професор (Київ)

The relationship between abilities and giftedness in the scientific heritage of G.S. Kostiuk

Muzyka Oleksandr L., Head of the Laboratory of Giftedness Psychology G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Candidate of Psychological Sciences, Professor (Kyiv)

До питання актуальності розробки підтримувально-розвивальних чат-ботів

Назар Максим Миколайович, кандидат психологічних наук, старший дослідник, в.о. завідувача лабораторії кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Towards the relevance of creating supportive and developmental chatbots

Nazar Maksym M., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Acting Head of the Laboratory of Cyberpsychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Порівняльний аналіз критеріїв оцінювання шкільних підручників

Невмержицький Володимир Максимович, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Comparative analysis of school textbook evaluation criteria

Nevmerzhytskyi Volodymyr M., Ph.D. in Psychology, Assistant professor, Leading researcher of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Розвиток здібностей молодших школярів та підлітків засобами усної народної творчості

Никончук Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Developing the abilities of primary schoolchildren and teenagers through oral folklore

Nykonchuk Nataliya O., Ph.D. in Psychology, Assistant professor, Leading researcher of the Laboratory of Giftedness Psychology G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Особливості впливу дистанційного навчання студентів медичних коледжів на майбутню якість кваліфікації: філософсько-аналітичний аспект

Олінковська Тетяна Анатоліївна, викладач методист неврології та психіатрії, вищої категорії, Конотопський фаховий медичний коледж (Конотоп, Україна)

The impact of distance learning for medical students on the future quality of qualification: philosophical and analytical aspect

Olinkovska Tetiana A., Lecturer in Neurology and Psychiatry, highest category, Konotop Professional Medical College (Konotop, Ukraine)

Типові симптоми психотравми у дітей вимушено переміщених осіб в умовах війни

Омельченко Яніна Миколаївна кандидат психологічних наук, в.о. завідувачки лабораторії консультативної психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Typical symptoms of trauma in children of forcibly displaced persons in wartime

Yanina Omelchenko Candidate of Psychological Sciences, Acting Head of the Laboratory of Consulting Psychology and Psychotherapy, G. S. Kostyuk Institute of Psychology, NAPN of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Мілітарне самоприйняття курсантів крізь призму генетичної психології

Оржешко Дмитро Валерійович, аспірант лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Military self-acceptance of cadets through the prism of genetic psychology

Orzheshko Dmytro V., postgraduate student of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Молодь у пошуку сенсів: психологічні аспекти самовизначення в умовах невизначеності

Павленко Ганна Володимирівна, PhD, доцент ЗВО кафедри прикладної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (Харків, Україна)

Youth in Search of Meaning: Psychological Aspects of Self-Determination in Conditions of Uncertainty

Pavlenko Hanna V., PhD, Associate Professor of Applied Psychology Department, Faculty of Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University (Kharkiv, Ukraine)

Екологічність використання психологічного супроводу як технології психологічної роботи із втратою

Павленко Оксана Володимирівна кандидат психологічних наук. Науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Ecological use of psychological support as a technology of psychological work with loss

Pavlenko Oksana V., Ph.D. in Psychology, Research Fellow of the Laboratory of Ecological Psychology at the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Детермінанти продуктивного особистісного розвитку

Павлик Наталія Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, Україна)

Determinants of productive personal development

Pavlyk Natalia V., Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher, Department of Labor Psychology, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Вплив війни в Україні на особливості роботи фахівців допомагаючих професій

Парфенюк Олена Михайлівна, аспірант лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The impact of the war in Ukraine on the specifics of the work of helping professionals

Parfeniuk Olena M., Ph.D. student of I.O. Synytsya Laboratory of the Psychology of Studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Друковані підручники в епоху цифрових технологій: когнітивні та фізіологічні аспекти сприйняття

Пастушенко Валентина Семенівна, науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Printed Textbooks in the Age of Digital Technologies: Cognitive and Physiological Aspects of Perception

Pastushenko Valentyna S., Research Fellow, I. O. Synitsa Laboratory of Learning Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Партнерська взаємодія як соціально-психологічна умова демократизації освіти

Петренко Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної

психології НАПН України (м. Київ, Україна)

Partnership Interaction as a Socio-Psychological Condition for the Democratization of Education

Petrenko Iryna V., Candidate of Psychological Sciences (Ph.D in Psychology), Principal Research Fellow, Department of Communication Psychology, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Здійснення ідеї дитиноцентризму в наукових дослідженнях лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Піроженко Тамара Олександрівна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Implementation of the idea of child-centredness in the scientific research of the laboratory of preschool psychology of the H.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Pirozhenko Tamara O., DSc in Psychology, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine, Head of the Laboratory of Pre-schooler Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Специфіка надання психологічної допомоги в закладах загальної середньої освіти в умовах війни

Пророк Наталія Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Specifics of providing psychological assistance in secondary education institutions during wartime

Prorok Natalia Vasilivna, PhD, Senior research fellow, Head of the Laboratory of Psychodiagnostics and Scientific and Psychological Information, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv).

Особливості розвитку життєвої компетентності Homo Zwischens в контексті війни

Рудницька Світлана Юріївна, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Characteristics of Homo Zwischens' Life Competence Development in the Context of War

Rudnytska Svitlana Yu., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Cognitive Psychology G S. Kostiyk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ресурсний потенціал психологічного супроводу освітніх процесів в умовах воєнного часу в Україні

Скальська Людмила Олександрівна, молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Resource potential of psychological support of educational processes in wartime conditions in Ukraine

Skalska Lyudmila O., Junior Researcher, Laboratory of General Psychology and History of Psychology named after V.A. Romenets, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Актуальність ідей Г.С. Костюка в становленні та розвитку української психологічної науки в поєднанні з сучасними тенденціями

Скулиш Наталія Євгенівна, старший науковий співробітник, лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The Authenticity of G.S. Kostyuk's ideas in the formation and development of Ukrainian psychological science in comparison with modern trends

Skulysh Nataliia Ye., Senior Researcher, I.O. Synytsia Laboratory of Learning Psychology, H.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ресурсні можливості психолого-педагогічного супроводу у забезпеченні персоналізації освіти дітей шкільного віку

Слободяник Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Resource capabilities of psychological and pedagogical support in ensuring the personalization of education of school-age children

Slobodianyk Natalia V., Ph.D., senior scientist of the Laboratory of Educational Psychology named after I.O. Sinitsy, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences (Kyiv, Ukraine)

Структурні компоненти психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку

Соловійова Людмила Іванівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Structural components of psychological stability of an older preschool child

Soloviova Liudmyla I., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of the Laboratory of Preschooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Можливості використання категорії суб'єктності в психологічному консультуванні та психотерапії

Старков Денис Юрійович, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Possibilities of using the Category of Subjectness in Psychological Counseling and Psychotherapy

Starkov Denys Yu., PhD in Psychology, Researcher of Laboratory of Cyberpsychology of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Інноваційні методи діагностики, лікування та психологічної допомоги в клінічній медицині: перспективи та виклики майбутнього

Терещенко Алла Олегівна, студентка Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова

Innovative methods of diagnostics, treatment and psychological care in clinical medicine: prospects and challenges of the future

Tereshchenko Alla O., student of the Pirogov Vinnytsia National Medical University (Vinnytsya, Ukraine)

Підтримка суб'єктивного благополуччя особистості в умовах невизначеності

Терещенко Кіра Володимирівна, докторка психологічних наук, провідна наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Promotion of the subjective well-being of the individual in conditions of uncertainty

Tereshchenko Kira V., Dr., leading researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostiuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Методи психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку в умовах війни

Терещенко Людмила Анатоліївна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Methods of psychological support for primary school children in war conditions

Tereshchenko Liudmyla A., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Віртуальна реальність: виклики та перспективи

Ткачишина Оксана Романівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Virtual reality: challenges and prospects

Tkachyshyna Oksana R., PhD in Psychology, Senior Lecturer of Psychology of Personality and Social Practices Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine)

Вектор психолого – педагогічного супроводу дошкільника в закладі дошкільної освіти в умовах війни.

Токарева Людмила Дмитрівна, молодший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Vector of psychological and pedagogical support of a preschooler in a preschool educational institution in wartime conditions.

Tokarieva Lyudmila D., junior researcher at the Laboratory of Preschool Psychology of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Прояви творчого мислення при розв'язуванні учнями задач

Третяк Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Manifestations of creative thinking when solving problems by students

Tretiak Tetiana M., H.S. Kostyuk Institute of psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Leading Researcher of the Psychology of Creativity Departament, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Реалізація ідей Г.С. Костюка в психологічній та педагогічній науках

Туриніна Олена Леонтіївна, кандидат психологічних наук, професор кафедри психології ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом»» (Київ, Україна)

Implementation of the ideas of G.S. Kostyuk in psychological and pedagogical sciences

Turynina Olena L., Ph.D. in Psychology, Professor of the Department of Psychology, Private Joint-Stock Company "Higher education institution "Interregional Academy of Personnel Management" (Kyiv, Ukraine)

Роль сім'ї у формуванні психологічної стійкості дитини в умовах війни

Федорчук Олена Іванівна, науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The role of the family in the formation of the psychological stability of the child in the conditions of war

Fedorchuk Olena I., Researcher at the Laboratory of Preschooler Psychology of the H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Культуродоцільні основи психологічної допомоги: український контекст

Федько Світлана Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і туризму Київського національного лінгвістичного університету (Київ, Україна)

Culturally Appropriate Foundations of Psychological Assistance: The Ukrainian Context

Fedko Svitlana L., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Tourism, Kyiv National Linguistic University (Kyiv, Ukraine)

Наукові ідеї Г.С. Костюка як основа психолого-педагогічної експертизи у системі освіти

Федько Вікторія Володимирівна Кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Scientific Ideas of H.S. Kostiuk as a Basis for Psychological and Pedagogical Expertise in the Education System

Fedko Victoria V., Ph.D., senior scientist of the Laboratory of Educational psychology named after I.O. Sinitzky. G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Особливості подолання травми військовослужбовцями під час російсько-української війни

Фроленкова Олена Миколаївна, аспірантка лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, психологиня ДЗ «Центр психічного здоров'я та реабілітації «Лісова поляна» МОЗ України» (Київ, Україна)

Peculiarities of overcoming trauma by servicemen during the Russian-Ukrainian war

Frolenkova Olena M., Postgraduate student of I.O. Synitsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, psychologist at the State Institution "Center for Mental Health and Rehabilitation "Forest Glade" of the Ministry of Health of Ukraine" (Kyiv, Ukraine)

Психологічний супровід педагога дошкільної освіти в умовах воєнного часу

Хартман Олена Юріївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Psychological Support for a Preschool Teacher in Wartime Conditions

Khartman Olena Y., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of Laboratory of the Preschooler Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Травмотерапія у шкільному середовищі: можливості застосування в умовах війни

Хватова Олена Григорівна, аспірантка кафедри публічного управління та права, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (Дніпро, Україна)

Trauma therapy in the school environment: possibilities of application in war conditions

Khvatova Olena G., is a PhD student at the Department of Public Administration and Law, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» (Dnipro, Ukraine)

Г.С. Костюк: видатний психолог і його вплив на розвиток української психологічної науки

Хоптій Анастасія Григорівна, студентка 1 курсу магістратури УДУ імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

G.S. Kostyuk: an outstanding psychologist and his influence on the development of ukrainian psychological science

Khoptii Anastasiia G., student of Dragomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

К-поп фендоми як простір соціальної підтримки для української молоді: виклики та перспективи

Хорошун Катерина Юріївна, аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

K-pop fandoms as a space for social support for ukrainian youth: challenges and perspectives

Khoroshun Kateryna Y., postgraduate student of the Department of Personality Psychology and Social Practice, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University (Kyiv, Ukraine)

Поняття розвитку в системі психологічних знань

Хохліна Олена Петрівна, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The concept of development in the system of psychological knowledge

Khokhlina Olena P., Doctor of Psychological Sciences, Professor, leading researcher of the laboratory of counseling psychology and psychotherapy, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психологічні особливості образу війни у дітей молодшого шкільного віку в сім'ях військовослужбовців та цивільних

Цюрик Юлія Володимирівна, студентка 1 курсу магістратури спеціальності «сімейна психологія», київський університет імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Psychological features of the image of war among primary school children in military and civilian families

Tsiuryk Yuliia V., 1st-year master's student, specialty "family psychology", Borys Grinchenko Kyiv university (Kyiv, Ukraine)

Наукова спадщина Г.С. Костюка в контексті сучасної психології

Чепелєва Наталя Василівна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Смульсон Марина Лазарівна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, головна наукова співробітниця лабораторії кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

The scientific legacy of G.S. Kostyuk in the context of modern psychology

Chepeleva Natalia V., Academician of the NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Smulson Maryna L., Academician of the NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief researcher of Cyberpsychology Laboratory of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Специфіка надання психологічної допомоги в закладах загальної середньої освіти в умовах війни

Чекстере Оксана Юріївна, кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Specifics of providing psychological assistance in secondary education institutions during wartime

Chekstere Oksana Yuriivna, PhD in Psychology, Leading researcher of the Laboratory of Psychodiagnostics and Scientific and Psychological Information, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv).

Основні напрями психотерапії у лікуванні онкохворих жінок

Черненко Галина Федорівна, аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, (Київ, Україна)

The main directions of psychotherapy in the treatment of women with cancer

Chernenko Halyna F., postgraduate student at the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Креативність як ресурс особистісного та професійного зростання

Чиж Олександра Федорівна, аспірантка кафедри теоретичної та консультативної психології, викладач кафедри соціальної психології, УДУ імені Михайла Драгоманова (Київ, Україна)

Creativity as a resource for personal and professional growth

Chyzh Oleksandra F., postgraduate student at the Department of Theoretical and Counseling Psychology, lecturer at the Department of Social Psychology, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University (Kyiv, Ukraine)

Формування креативності у процесі розумового розвитку дитини

Чудакова Олена Миколаївна, науковий співробітник лабораторії навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Formation of creativity in the process of child's mental development

Chudakova Olena M., researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Методологічний потенціал ідей Г.С. Костюка в становленні предметно-проблемного поля психології навчання

Шатирко Лариса Олексіївна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка (Київ, Україна)

Methodological Potential of H.S. Kostiuk's Ideas in the Formation of the Subject-Problem Field of Learning Psychology

Shatyryko Larysa O., Senior Researcher at the I.O. Synytsia Laboratory of Learning Psychology, H.S. Kostiuk Institute of Psychology (Kyiv, Ukraine)

Проблема екологічності особистісних стратегій життєдіяльності

Швалб Юрій Михайлович, доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Вернік Олексій Леонідович, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології (Київ, Україна)

Варава Людмила Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології (Київ, Україна)

Кирпенко Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології (Київ, Україна)

Павленко Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології (Київ, Україна)

The Problem of Environmental Friendliness of Personal Strategies of Life Activity

Shwalb Yuriy M., Doctor of Psychology, Professor, Laboratory of the environmental psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Vernik Olexey L., Ph.D. in Psychology, Leading Researcher, Senior researcher of Laboratory of the environmental psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Varava Lyudmila A., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Leading researcher of Laboratory of the environmental psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Kyrpenko Tatyana M., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of Laboratory of the environmental psychology of studies, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Pavlenko Oksana V., Ph.D. in Psychology, Researcher of Laboratory of the environmental psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Психолого-філософські питання сучасної методології штучного інтелекту і теорія особистості у працях Г.С.Костюка

Шевцов Андрій Гаррієвич, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, головний науковий співробітник Державної наукової установи «Центр інноваційних технологій охорони здоров'я» Державного управління справами (Київ, Україна)

Psychological and philosophical issues of the modern methodology of artificial intelligence and the theory of personality in the research of G.S. Kostyuk

Shevtsov Andrii G., Corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Science in Special Education, Doctor of Philosophy in Mathematics and Physics, Full Professor, Principal Researcher of the State Institution of Science «Center of innovative healthcare technologies» State Administrative Department (Kyiv, Ukraine)

Художня творчість як ресурс психоемоційного благополуччя молоді в умовах стресу та соціального напруження

Шепельова Марія Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Artistic creation as a resource for the psycho-emotional well-being of youth in conditions of stress and social tension

Shepelova Mariia V., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, H.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділення психології та спеціальної педагогіки
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА

Наукове видання

Збірник матеріалів наукових доповідей
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОСТЮКІВСЬКІ ЧИТАННЯ»,
присвяченої 125-річчю від дня народження
Григорія Силовича Костюка
(м. Київ, 23 квітня 2025 року)

Ум. друк. арк 30,9

Комп'ютерна верстка

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул. Паньківська, 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.