ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

ІХ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА»

У двох частинах
Частина 2

28 травня 2026 року
м. Суми

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Кафедра психології
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія організаційної та соціальної психології
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України
Відділ соціальної психології особистості
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Кафедра психології та особистісного розвитку
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Кафедра кризової психології
Національний університет «Львівська політехніка»
Кафедра практичної психології ментального здоров'я
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Кафедра психології
Національний університет «Чернігівська політехніка»
Кафедра психології
Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці
ГО «Центр суспільних інновацій та партнерства «УСПІХ»
Інститут психології та психотерапії

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
IX Міжнародної науково-практичної конференції
«*Інноваційні технології в роботі практичного психолога*»

(28 травня 2026 року, м. Суми)

У двох частинах

Частина 2

УДК: 159.9

Рекомендовано до друку вченою радою
Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 8 від «29» травня 2026 р.)

Редакційна колегія:

Вознюк Алла Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;

Брюховецька Олександра Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ;

Карамушка Людмила Миколаївна, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-дослідної роботи та міжнародних зв'язків Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, завідувач лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Креденцер Оксана Валеріївна, доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Київ;

Сняданко Ірина Ігорівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології ментального здоров'я Національного університету «Львівська політехніка»;

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри кризової психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Усик Дмитро Борисович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Василега Ольга Юріївна, викладач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Психологічний супровід учасників освітнього процесу: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (збірник наукових праць IX Міжнародної науково-практичної конференції, 28 травня 2026 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 2. Суми: НВВ КЗ СОІППО., 2026. 307 с.

URL: https://lnk.ua/eZ6gdIdI8

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників IX Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Збірник містить матеріали, що відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці; досвід використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності. Представлені матеріали стануть в нагоді науковцям, практичним психологам різних сфер професійної діяльності, та всім, хто цікавиться питаннями впровадження інноваційних технологій у практичну площину.

Дизайн обкладинки та макет збірника – Л. В. Крикун.

Матеріали друкуються в авторській редакції.
Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори публікацій.
Редакція не несе відповідальності за зміст текстів
і не завжди поділяє думки їх авторів.

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги!

Перед Вами збірник матеріалів IX Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Конференція організована та проведена кафедрою психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Метою конференції є ознайомлення з інноваційними технологіями в різних галузях психологічної практики, розкриття особливостей впровадження інноваційних форм та методів у просвітницькій, профілактичній, консультативній та психокорекційній діяльності практичного психолога.

Тематичними напрямами роботи конференції були:

– теоретичні аспекти застосування інноваційних технологій в різних галузях психологічної практики;

– практичний досвід використання інноваційних форм, методів та технік у просвітницькій, профілактичній, консультативній та психокорекційній діяльності практичного психолога;

– психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах викликів сьогодення;

– сучасні підходи до надання психологічної допомоги та підтримки особистості в умовах воєнного стану;

– психологічні ресурси для відновлення і стабілізації психоемоційних станів в стресових ситуаціях;

– збереження ментального здоров'я та психологічного благополуччя в умовах кризи та невизначеності;

– психологічна робота з військовослужбовцями, ветеранами та з їх сім'ями;

– психологічна підтримка вразливих категорій населення, переміщених осіб у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій.

Участь у заході взяли зарубіжні психологи (Данія, Італія, Сполучені Штати Америки, Польща, Швеція), науковці та науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти й післядипломної педагогічної освіти, практичні психологи, студенти, слухачів курсів підвищення кваліфікації з різних регіонів України, а саме з:

– *державних наукових установ* (Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології), Інститут соціальної та політичної психології НАПН України (відділ соціальної психології особистості); Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України; Державна установа «Агенція масового спорту України»;

– *Національних університетів з різних регіонів України* (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка; Карпатський національний університет імені Василя Стефаника; Київський національний університет будівництва і архітектури; Національний університет «Львівська політехніка»; Національний університет «Чернігівська політехніка»; Національний медичний університет імені О.О. Богомольця; Національний університет цивільного захисту України, м. Черкаси; Національна академія внутрішніх справ; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Харківський національний автомобільно-дорожній університет; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди; Хмельницький національний університет; Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв);

– *закладів вищої освіти різного галузевого спрямування* (Бердянський державний педагогічний університет (м. Запоріжжя); Відокремлений структурний підрозділ «Київський фаховий коледж міського господарства Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського»; Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці ІІ; КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради; Київський університет інтелектуальної власності та права Національного університету «Одеська юридична академія»; Львівський державний університет безпеки життєдіяльності; Навчально-науковий інститут менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ); Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; Навчально-науковий інститут педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка; Навчально-науковий інститут психології Донецького національного університету імені Василя Стуса; ННІ «Горлівський інститут іноземних мов» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Дніпро); Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка; Український державний університет імені Михайла Драгоманова; Український католицький університет; Центр післядипломної освіти Київського інституту Національної гвардії України;

– *громадських організацій* (Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці; Приватна установа «Інститут прикладної педагогіки»; ГО «Центр суспільних інновацій та партнерства «УСПІХ»; Інститут психології та психотерапії; Громадська організація «Кризовий центр психічного здоров'я»);

– *інших закладів освіти* (заклади дошкільної освіти, професійно технічної освіти, позашкільні заклади та інші).

Оскільки важливою складовою професійної діяльності психолога є практична діяльність, спрямована, зокрема, на психологічне консультування, діагностування та корекцію в рамках актуальних суспільних запитів, конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» спрямована на представлення різнопланових інноваційних технологій та технік в роботі даного фахівця. Цінністю організованої та проведеної конференції є створення спільного науково-практичного простору для інтеграції наукових здобутків у практичну площину.

Матеріали конференції видано у двох частинах відповідно до напрямів роботи конференції.

Перша частина «Психологія: від теорії до практики» містить матеріали, які відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці та використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності.

Друга частина «Психологічний супровід учасників освітнього процесу» присвячена актуальним питанням використання інноваційних технік і технологій для створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії вчитель+батьки+учень.

Організатори конференції висловлюють сподівання, що проведення ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» сприятиме професійному та особистісному зростанню фахівців в області психологічної практики та подальшій популяризації професії практичного психолога.

Ананьєва М., Муранова Н. П. Профілактика булінгу серед підлітків…… **9**
Андрухова М. О. Психологічні особливості стресостійкості педагогів…… **11**
Аніщенко М. М. Психологічний тренінг як ефективна форма роботи практичного психолога у закладах фахової передвищої освіти……. **16**
Балла Л. В., Рибій К. І., Ярмолюк Д. В. Психодіагностичні технології як інструмент проєктування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти…..... **19**
Боднар А. Психологічні особливості синдрому професійного вигорання у науково педагогічних працівників……... **22**
Бондаренко К. С. Психологічний клімат в закладі освіти: теоретичні засади та емпіричне дослідження……..…… **25**
Бордюк Ю. В. Соціальний інтелект педагогічних працівників в умовах війни: значення та особливості прояву……...……..……...…… **30**
Борцова М. В. Особливості створення безпечного освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами……..…… **34**
Брюховецька О. В. Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів як чинник психологічної стійкості в умовах воєнного часу …….. **37**
Бура В., Рожнова Т. Психологічні чинники професійного вигорання педагогічних працівників в умовах воєнного стану…..……...…… **39**
Вахабова В. М. Особливості розвитку самооцінки у осіб раннього юнацького віку…… **41**
Вінтюк Ю. В. Фільмотерапія як інструмент подолання екзистенційних та особистісних криз у юнацькому віці……. **44**
Власова В., Тягур Л. Психологічні особливості конфліктної поведінки підлітків……..…….. **47**
Воронова О. М. Розвиток емпатії як ресурс психологічної підтримки здобувачів освіти в умовах війни..……... **49**
Гайдамака О., Просіна О. В. Тривожність підлітків у сучасному освітньому просторі: можливості психокорекційної підтримки……. **53**
Гайкова Н. П. Психологічні особливості розвитку емпатії студентів педагогічного коледжу в умовах воєнного стану..…… **55**
Гатич В. І. Психологічна просвіта батьків дітей з розладами аутистичного спектра..….. **59**
Говійна Л. М. Психологічні особливості страхів в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни…….…… **65**
Голіяд Р. О., Стукало О. В. Цифрові освітні ресурси як засіб зниження тривожності та активізації навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах змішаного навчання…. **68**
Гонтарь-Абакумова Г. М. Особливості прояву навчальної мотивації у підлітків в умовах дистанційного навчання…….…… **72**
Гриценко С. І. Особливості прояву тривожності у ліцеїстів військового ліцею в умовах війни……. **76**
Гриценко Т. І. Комунікативна компетентність педагогічних працівників: особливості та специфіка прояву.…… **80**
Гула О. В. Особливості прояву агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку…… **83**
Гулєша О., Тягур Л. М. Психологічні особливості особистості підлітків з девіантною поведінкою в умовах соціальних трансформацій сучасного суспільства…….. **85**
Гундертайло Ю. Д. Практики психогігієни в освітньому середовищі: навички майндфулнес у юнаків……. **87**
Гусениця І. П. Особливості прояву агресивності в учнів старшого підліткового віку в умовах війни……..…….. **89**
Даньків І. В. Особливості позитивного соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі……...…….. **92**

Дем'яненко В. Булінг в освітньому середовищі як соціально-психологічна проблема та психологічні особливості булінгової поведінки школярів…..... **95**
Дзюба О., Сухенко Я. В. Психологічні особливості адаптації здобувачів вищої освіти до нових умов навчання…… **97**
Доценко О. І. Особливості профілактики та попередження стресу у підлітків в умовах війни…….. **100**
Заводовська Л. Г. Особливості роботи асистента вихователя з батьками дітей з особливими освітніми потребами як членами команди психолого-педагогічного супроводу…… **105**
Зайченко Н. І. Самооцінка педагогічних працівників закладів дошкільної освіти: специфіка прояву та чинники впливу……... **108**
Залужна Н. С. Система чинників, які впливають на прояви критичного мислення в учнів підліткового віку……. **113**
Зінченко В. П., Муковоз М. С. Інноваційні форми, методи та техніки у профорієнтаційній роботі педагога і практичного психолога…..... **116**
Качур В. В. Шляхи залучення батьків до фізичного виховання дітей у закладах дошкільної освіти…… **119**
Клименко А. До проблеми професійного становлення особистості практичного психолога в закладі загальної середньої освіти……. **122**
Комар Є. В. Психологічна підтримка дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій в умовах закладу позашкільної освіти..……... **126**
Кононенко І. О. Психологічні особливості емпатії у педагогічних працівників в умовах війни…… **129**
Кравченко О. І. Психологічні особливості адаптації учнів першого класу до навчальної діяльності в умовах воєнного стану…… **133**
Кременчуцька М. К., Стрижебик К. А. Емоційна сфера дівчат юнацького віку: емоційний інтелект та прокрастинація……. **136**
Крижимінська І. В. Особливості емоційного інтелекту у підлітків в умовах дистанційного навчання……. **139**
Крикунова О. В. Особливості прояву тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах війни…… **142**
Кучеренко С. М. Сучасні підходи до психологічного супроводу майбутніх практичних психологів……... **146**
Лаврик М. П. Особливості прояву емоційного інтелекту у педагогічних працівників в умовах війни……..…….. **149**
Ларіна Т. О. Розвиток когнітивної стійкості серед учасників освітнього процесу..…… **155**
Ленда С. А. Пісочна анімація як сучасний метод психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами……... **158**
Лисай І., Чаусова Т. В. Психологічні особливості становлення самооцінки підлітків у цифровізованому освітньому просторі закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану…… **163**
Малиновська О., Клиновий Д. В. Практичні засади психологічної підтримки батьків дітей дошкільного віку у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин…… **166**
Мартинюк Ю. Ю. Психологічні особливості адаптації студентів-психологів до навчання в період невизначеності……. **168**
Маршицька В. В. Психологічні особливості розвитку стресостійкості науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти у кризових умовах сьогодення……. **171**
Медведєв І. А. Комунікативна компетентність педагогічних працівників ліцеїв в умовах Нової української школи……... **172**
Мельничук В. С., Логутіна Н. В. Психологічні ресурси стабілізації емоційного стану студентської молоді в умовах хронічного стресу…… **176**

Мокренко О. О. Розвиток дрібної моторики рук як важлива складова формування психічних процесів у дітей дошкільного віку…….. **178**
Молодцова Ю. С. Психологічна адаптація здобувачів вищої освіти до умов навчання: теоретичні засади та діагностичний інструментарій…… **181**
Моргун Я. І., Шамрук О. П. Розвиток мотивації до виконання завдань за призначенням у курсантів вищих військових навчальних закладів Національної гвардії України……..…….. **184**
Павленок К. С. Автономність особистості викладача ЗВО як соціально-психологічний ресурс професійної діяльності в умовах сучасних викликів.…… **187**
Павлюченко Т. О. Специфіка прояву професійної мотивації у педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання..……... **190**
Пилипенко С. С., Дворніченко Л. Л. Психологічні механізми впливу стресостійкості батьків на психологічне благополуччя дітей в умовах воєнного стану…….. **195**
Погорєлова С. В. Особливості прояву комунікативної толерантності у педагогічних працівників в умовах війни…… **199**
Приймач М. В. Особливості проявів страхів у підлітків, які опинилися в умовах вимушеного переселення……..…….. **204**
Прищенко В. В. Особливості розвитку проявів емоцій у дошкільників засобами ізотерапії……... **207**
Проніна Г., Муранова Н. П. Розвиток я-концепції як чинника формування копінг-стратегій майбутніх психологів в умовах воєнного стану……..……. **210**
Прядко Н. І. Особливості соціальної адаптації учнів підліткового віку в умовах воєнного часу……..…… **213**
Пухно С. В. Психологічні ресурси студентів вітчизняних закладів вищої освіти під час навчання в умовах війни……. **215**
Редько Р., Івкін В. М. Психологічні особливості подолання комунікативних бар'єрів у підлітків в умовах сучасного освітнього середовища…… **218**
Риба О., Чаусова Т. В. Психологічні особливості тривожності підлітків залежно від стилів батьківського виховання……. **221**
Ричко Ю. В. Особливості комунікативних умінь учнів підліткового віку в умовах війни…….…. **223**
Рязанова Т., Бондарчук О. І. Соціально-психологічні чинники успішної адаптації студентів першого курсу у системі професійно-технічної освіти…..……. **226**
Савченко Т. В. Порівняльний аналіз домінуючих психоемоційних станів підлітків прифронтового міста та території відносного тилу..…… **228**
Сергієнко О. Психологічні особливості формування соціально-психологічного клімату у студентській групі……... **233**
Синельник І. В., Муринович Н. Ю. Психологічні аспекти формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю…..…… **236**
Ситник А. О. Особливості прояву педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін…...……. **240**
Скомороха Н. П. Майстерня ментального здоров'я: інноваційна екосистема психологічної підтримки учасників освітнього процесу (з досвіду роботи КЗ СОР «Шосткинське ВПУ»)……..……... **244**
Соломко К. В. Особливості розвитку стресостійкості педагогічних працівників в умовах війни……...…….. **247**
Сотніченко О., Балахтар В. В. Психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів-психологів під час війни.……... **250**
Степанюк Л., Неграш О. І. Психологічні особливості розвитку позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу освіти в умовах воєнного стану……. **252**

Счастлівцева О. Ф. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами в дошкільному навчальному закладі…….. **255**
Тихенко В. С. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти…… **259**
Товчигречка Д. М. Психологічні особливості самооцінки підлітків…….. **262**
Торяник О. А. Система чинників, які впливають на психологічне благополуччя у педагогічних працівників в умовах війни…….. **267**
Тягур В. М. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи засобами інтеграції мистецтва і технологій…….…… **270**
Ус С. І. Особливості прояву творчого потенціалу в учнів підліткового віку……. **274**
Усар Г. Я. Цифрова резилієнтність вчителя в умовах сучасних освітніх викликів…….. **278**
Хизь Н. В. Інтерактивні вправи подолання тривожності дошкільників у кризових ситуаціях……..... **282**
Хлонь О. М. Психологічні особливості забезпечення професійної безпеки учасників освітнього процесу та роль психолога-консультанта у цьому в контексті реалій сьогодення……..... **287**
Чаусов І. А. Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій……..…… **290**
Чаусова Т. В. Розвиток креативного мислення майбутніх психологів як ресурс професійної адаптації в умовах воєнного часу…….…… **293**
Шеліхов С. А. Психологічні особливості спілкування підлітків в умовах дистанційного навчання……..…… **296**
Шип Н. Є., Віхляєва Д. О. Розвиток координаційних здібностей школярів як складової психоемоційного становлення особистості…..…….. **299**
Ярова С. М. Особливості прояву емпатії у педагогічних працівників в умовах війни…….…… **302**

Ананьєва Марія,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 Психологія,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Муранова Наталія,
доктор педагогічних наук, професор,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі проблема булінгу посідає одне з провідних місць серед соціально-психологічних викликів. Шкільне середовище, яке має забезпечувати безпеку, підтримку та розвиток особистості, нерідко стає простором систематичного приниження, психологічного тиску та насильства. Особливо гостро проблема проявляється в підлітковому віці – періоді інтенсивного формування самосвідомості, соціальної ідентичності та ціннісних орієнтацій.

Підлітки характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, прагненням до самоствердження та визнання з боку однолітків. У цьому віковому періоді значущість групи зростає, а потреба у соціальному статусі стає одним із ключових мотивів поведінки. За несприятливих умов це може призводити до формування агресивних моделей взаємодії, зокрема булінгу як способу демонстрації сили, контролю або домінування.

Актуальність дослідження зумовлена не лише масштабами поширення булінгу, а й його довготривалими наслідками для психічного здоров'я підлітків. Систематичне цькування спричиняє тривожність, зниження самооцінки, формування почуття безпорадності, соціальну ізоляцію, депресивні прояви, а в окремих випадках – суїцидальні тенденції. Водночас агресори також перебувають у зоні ризику формування девіантних моделей поведінки в майбутньому.

З огляду на це особливого значення набуває проблема розроблення ефективних профілактичних програм, які б враховували психологічні механізми виникнення булінгу та були спрямовані на формування безпечного освітнього середовища.

Проблема булінгу активно досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній науці. У межах сучасних підходів булінг розглядається як систематична агресивна поведінка, що передбачає дисбаланс сил між агресором і жертвою та має повторюваний характер.

Теоретичні підходи до пояснення булінгу охоплюють соціально-навчальну теорію, відповідно до якої агресивна поведінка формується шляхом наслідування значущих моделей; екологічний підхід, який розглядає булінг у системі взаємодії сімейних, шкільних та соціальних чинників; а також соціально-рольові концепції, що акцентують увагу на груповій динаміці та неформальній ієрархії підліткового колективу.

Сучасні дослідження доводять, що булінг має багатофакторну природу. Серед чинників його виникнення виділяють:

– індивідуально-психологічні особливості (низький рівень емпатії, імпульсивність, підвищена агресивність);

– сімейні детермінанти (авторитарний стиль виховання, дефіцит емоційної підтримки);

– особливості шкільного середовища (толерантність до агресії, відсутність чітких правил реагування);

– соціокультурні впливи (медіамоделі насильницької поведінки, цифрове середовище).

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють кібербулінгу як новітній формі агресії, що реалізується через електронні комунікації та характеризується анонімністю, швидким поширенням інформації та відсутністю часових меж.

Попри наявність значної кількості наукових праць, питання комплексної профілактики булінгу в підлітковому середовищі залишається актуальним, оскільки потребує системного підходу та інтеграції психологічних, педагогічних і соціальних заходів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості проявів булінгу серед підлітків і розробити програму його профілактики.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося у три етапи. На констатувальному етапі за допомогою комплексу методик (опитувальник «Структура булінгу» О. Кретлової, методика А. Басса та А. Даркі, тест на емпатію та самооцінку) було встановлено якісну та кількісну специфіку явища в підлітковому середовищі. Результати засвідчили, що найбільш поширеними формами цькування є вербальна (62%) та реляційна агресія (виключення з групи, ігнорування – 28%), тоді як непряма агресія та кібербулінг мають тенденцію до зростання в умовах цифровізації дозвілля.

Аналіз соціометричної структури груп дозволив диференціювати респондентів за ролями: «агресори», «жертви» та «спостерігачі». Встановлено детермінованість булінгової поведінки індивідуально-психологічними властивостями: підлітки-булери демонструють високий рівень індексу ворожості (в середньому 7,4 бала), схильність до фізичної агресії та негативізму. Натомість для підлітків-жертв характерним є високий рівень особистісної тривожності, сензитивність та дефіцит навичок самозахисту, що корелює із заниженою самооцінкою та соціальною ізоляцією.

На формувальному етапі було впроваджено авторську програму психолого-педагогічної профілактики «Територія безпечного спілкування». Програма базувалася на комплексному підході та реалізовувалася за наступними стратегічними напрямами:

– когнітивний: підвищення обізнаності про правові та психологічні наслідки булінгу, деконструкція міфів про «виправданість» агресії;

– емоційний: розвиток емпатії як ключового антидоту до жорстокості, формування емоційного інтелекту та здатності до розпізнавання власних афективних станів;

– поведінковий: тренінг асертивності (впевненої поведінки), опанування технік ненасильницького спілкування (за М. Розенбергом) та медіації конфліктів «рівний-рівному»;

– соціальний: зміцнення групової згуртованості та трансформація позиції «байдужого спостерігача» у позицію «захисника».

Методичний інструментарій програми включав інтерактивні тренінгові заняття, метод кейс-стаді (аналіз реальних ситуацій булінгу), форум-театр та вправи на розвиток саморефлексії (наприклад, «Мій психологічний простір», «Кроки до порозуміння»).

Контрольний етап експерименту підтвердив ефективність запропонованих заходів. Математико-статистична обробка даних (із застосуванням t-критерію Стьюдента) зафіксувала статистично значущі зміни ($p < 0,05$): у підлітків експериментальної групи спостерігалося достовірне зниження показників реактивної агресивності та ворожості. Рівень емпатії зріс на 18%, що сприяло стабілізації психологічного клімату в колективі та мінімізації випадків реляційної агресії. Отримані дані підтверджують гіпотезу, що системна профілактика, спрямована на розвиток особистісних ресурсів підлітка, є дієвим механізмом подолання булінгу в освітньому середовищі.

Практична цінність дослідження полягає в можливості використання розробленої програми профілактики у діяльності психологічних служб закладів освіти. Запропоновані рекомендації можуть бути застосовані: шкільними психологами для організації профілактичної роботи; класними керівниками під час виховних заходів; адміністрацією закладів освіти при розробленні політики протидії булінгу; батьками з метою формування безпечного комунікативного середовища. Комплексний характер програми дозволяє інтегрувати її в систему виховної роботи школи та забезпечити сталі позитивні зміни у психологічному кліматі колективу.

Висновки. Булінг серед підлітків є складним соціально-психологічним явищем, що формується під впливом індивідуальних, сімейних і соціальних чинників та має системний характер. Його профілактика потребує цілеспрямованої роботи, спрямованої не лише на корекцію агресивної поведінки, а й на формування позитивних моделей взаємодії в колективі.

Результати дослідження підтвердили ефективність розробленої програми профілактики, що забезпечила зниження рівня агресивності та покращення міжособистісного клімату серед підлітків.

Подальші перспективи дослідження пов’язані з розширенням вибірки, вивченням гендерних особливостей булінгу та розробленням програм профілактики кібербулінгу в умовах цифрового середовища.

Список використаних джерел

1. Андрєєнкова В. В., Каспшецька Г. В. Профілактика булінгу в закладах освіти: навч.-метод. посіб. Київ: Нац. жін. фонд, 2018. 132 с.

2. Брюховецька О. В. Психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління в умовах змін. *Розвиток післядипломної педагогічної освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи:* зб. наук. пр. Дніпро: Інновація, 2008. С. 200–207.

3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

4. Луньов В. Є., Кретлова О. О. Психологічні детермінанти булінгу в підлітковому середовищі. *Актуальні проблеми психології:* збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2021. Т. 7, вип. 52. С. 145–158.

5. Люта Т. П. Особливості прояву агресії у підлітків в умовах воєнного стану. *Габітус.* 2023. Вип. 48. С. 98–103.

6. Ольвеус Д. Булінг у школі: що ми знаємо і що ми можемо зробити / пер. з англ. Київ: Наш час, 2018. 180 с.

7. Панасенко Н. М. Розвиток емоційної компетентності педагога як умова безпечного освітнього середовища. *Вісник післядипломної освіти.* 2022. Вип. 21(50). С. 112–125.

8. Профілактика булінгу в закладах освіти: методичні рекомендації / за ред. В.Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2019. 120 с.

9. Титаренко Т. М. Психологічне здоров’я особистості: засоби самодопомоги в умовах воєнного стану. Київ: Видавничий дім «Слово», 2022. 210 с.

Андрухова Маргарита Олександрівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства професія педагога визнається однією з найбільш психологічно напружених. Високий рівень відповідальності, інтенсивність міжособистісної взаємодії, необхідність швидкої адаптації до кризових умов та постійне емоційне навантаження зумовлюють високий ризик професійного вигорання. Психологічна стресостійкість стає не просто професійною компетенцією, а необхідною умовою збереження ментального здоров’я вчителя та забезпечення якості освітнього процесу. Проблема стресостійкості педагогів є ключовою для сучасної психологічної науки, оскільки від емоційного стану вчителя безпосередньо залежить психологічний клімат у класі та успішність учнів.

Дослідження стресостійкості педагогів є міждисциплінарною темою, що перебуває на стику психології праці, вікової психології та акмеології.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити кілька ключових напрямів та груп науковців, які зробили вагомий внесок у дослідженні цієї проблеми. Питанням вивчення стресостійкості педагогів займалися, як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: Г. Сельє, С.Л. Рубінштейн, В. Панок, Н. Чепелєва, О. Бондаренко, С.Д. Максименко, І. Волков, Ф. Горбов, Р. Лазарус, М. Левітов, М. Карамушка, О. Леонтьєв, Б. Ломов, О. Лурія, В. Мерлін, Н. Наєнко, О. Овчіннікова, А. Петровський, О. Коновальчук та ін.

Слід зазначити, що стрес постійно супроводжує людську життєдіяльність, зокрема і роботу педагога. Сьогодні стрес прийнято розглядати як стан максимального психічного напруження, що виникає у людини в процесі діяльності або поведінки під впливом

несприятливих, значних за силою і довготривалістю зовнішніх і внутрішніх неспецифічних дій, умов середовища [5].

Одним із підходів до дослідження стресостійкості є дослідження Г. Никифорова, у контексті психічного вигоряння як стрес-реакції на тривалі стреси міжособистісних відносин, що характеризує стан фізичного, емоційного і психічного виснаження, викликаного тривалою включеністю в емоційно напружені і значущі ситуації [5].

Актуальність теми дослідження зумовлена глибокими трансформаціями в системі освіти України та підвищенням вимог до особистості педагога в умовах сучасних суспільних викликів: соціально-політична ситуація, спричинена воєнним станом, спілкування в режимі онлайн, вимушене переміщення, втрата рідних та близьких, зміна підходу до навчання учнів. Професія педагога традиційно належить до групи професій із високим рівнем стресостійкості, що в сучасних умовах воєнного стану додатково посилюється низкою соціально-психологічних чинників. Педагоги змушені працювати в умовах постійної невизначеності, загрози безпеці та необхідності надавати психологічну підтримку учням, часто ігноруючи власний стан виснаження. Це потребує від них не лише професійної майстерності, а й надзвичайного рівня внутрішньої стійкості.

Таким чином, необхідність вивчення теми «Психологічні особливості стресостійкості педагогів» та пошук ефективних копінг-стратегій для збереження ментального здоров'я педагогів є стратегічно важливим завданням не лише для психологічної науки, а й для держави в цілому, адже саме вчитель є фундаментом формування майбутнього покоління.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості стресостійкості педагогів, виявити фактори, що впливають на її рівень, та визначити шляхи її підвищення.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз даного поняття в психолого-педагогічній літературі засвідчує його багатоаспектність та відсутність єдиного уніфікованого підходу до визначення. Феномен поняття стресостійкості досліджується на перетині різних галузей знань: від загальної та клінічної психології до вікової педагогіки та акмеології.

Дослідники розглядають стресостійкість не лише як здатність організму протистояти різноманітним зовнішнім подразникам, а й як складну якість особистості, що включає емоційні, вольові, інтелектуальні та поведінкові компоненти, які можуть проявитися в стресовій ситуації.

Розуміння сутності стресостійкості є фундаментальним для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки та педагогічних технологій, спрямованих на формування стресостійкості педагогів.

Важливо розвивати стресостійкість, особливо в умовах військових дій та для людей старшого віку, які мають низьку здатність протидіяти стресу. Показники стресостійкості включають правильне сприйняття ситуації, аналіз, оцінку, прийняття рішень, послідовність дій, поведінкові реакції та зміни у зовнішньому вигляді. Для подолання професійного стресу педагога важливо формувати стресостійкість, що допомагає підвищити ефективність його діяльності. Сучасні методи формування стресостійкості включають індивідуальні програми оздоровлення, тренінги та психологічні впливи. Одним з ефективних способів формування стресостійкості у людей є дихальна гімнастика, яка допомагає підвищити рівень адаптаційних резервів організму [1].

Стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я. Основним критерієм стресостійкості людини є рівень її спроможності до пристосування в складному і вимогливому світі [7].

У сучасних умовах зростає кількість стресогенних і психотравмуючих чинників, які впливають на професійну діяльність та здоров'я людини. Найвищий рівень стресу спостерігається у людей, які працюють у системі «людина – людина», зокрема у педагогів. Це

пов’язано з особливостями їх професійної діяльності, де вони використовують не лише професійні знання і вміння, але й свої інтелектуальні та емоційно-вольові ресурси [2].

Педагоги, які є стресостійкими, можуть успішно працювати в складних умовах, маючи здатність ефективно впоратися з емоційними впливами та високим рівнем контролю. Стресостійкість включає в себе когнітивний, соціально-емоційний та поведінковий компоненти, які допомагають людині подолати стрес та забезпечити високий рівень професійної мотивації. Ця властивість формується протягом життя людини на основі генетичних характеристик та досвіду зіткнень зі стресогенними чинниками. Загальні стресори професійної діяльності включають в себе недостатню кількість співробітників, виснажливий режим роботи, низький статус професії та інші фактори, які можуть впливати на психічне та фізичне благополуччя педагогічних працівників.

У психологічній літературі копінг-стратегії поділяють на конструктивні та неконструктивні. До конструктивних належать: пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка ситуації, самоконтроль та прийняття відповідальності. Неконструктивними вважаються уникнення проблеми, заперечення, агресивні реакції, самоізоляція та емоційне відсторонення.

Ефективність копінг-стратегій безпосередньо пов’язана з рівнем стресостійкості особистості. Особи з високим рівнем стресостійкості частіше використовують активні способи подолання труднощів, здатні до емоційної саморегуляції та конструктивного вирішення проблемних ситуацій. Для педагогічних працівників сформованість адаптивних копінг-стратегій є важливою умовою профілактики професійного виснаження та підтримання психологічного здоров’я.

Важливим етапом у розвитку наукових уявлень про стресостійкість стала концепція «збереження ресурсів» (Conservation of Resources theory – COR), запропонована Стівеном Гобфоллом. На відміну від моделей, що зосереджувалися лише на сприйнятті стресу, С. Гобфолл запропонував розглядати стресостійкість як процес управління ресурсами. Згідно з цією теорією, стрес виникає у трьох випадках: коли ресурсам загрожує втрата, коли вони реально втрачені, або коли вкладення значних зусиль не приносить очікуваного поповнення ресурсного стану. Для педагога ресурсами є не лише професійні знання, а й емоційна енергія, підтримка колег, час та навіть впевненість у завтрашньому дні.

Дослідження структури стресостійкості вимагає системного підходу, оскільки цей феномен інтегрує в собі різні рівні психічної організації людини: від психофізіологічного до ціннісно-смислового. У сучасних психологічних дослідженнях структура стресостійкості найчастіше розглядається як багаторівнева система.

Першим і базовим у структурі стресостійкості є психофізіологічний компонент. Він обумовлений вродженими особливостями нервової системи, такими як сила, врівноваженість та рухливість нервових процесів. Саме цей компонент визначає «поріг чутливості» до зовнішніх подразників. Для педагога це означає швидкість реакції на нестандартні ситуації в класі та здатність організму до фізичного відновлення після робочого дня. Сюди також відносять стан соматичного здоров’я, оскільки фізичне виснаження автоматично знижує психологічну опірність.

Наступним рівнем є когнітивний компонент, який відіграє роль «інформаційного фільтра». Він включає в себе особливості сприйняття, мислення та пам’яті. Ключовим елементом тут є здатність до когнітивного оцінювання ситуації процесу, під час якого вчитель визначає рівень загрози. Високий розвиток когнітивного компонента дозволяє педагогу зберігати об’єктивність, уникати катастрофізації подій та бачити в проблемі лише професійну задачу. Рефлексія, як складова цього компонента, допомагає усвідомлювати власні стереотипи мислення, які можуть провокувати зайву напругу [4].

Емоційний компонент структури відповідає за безпосереднє переживання стресової ситуації. Він характеризується рівнем емоційної зрілості, здатністю до емпатії та саморегуляції. Важливою характеристикою тут є емоційна лабільність (або стабільність) – здатність не піддаватися афективним станам під впливом зовнішнього тиску. У структурі

емоційного компонента педагога особливе місце посідає «позитивне світосприйняття», яке виступає емоційним буфером, що запобігає розвитку цинізму та професійної деформації.

Вольовий компонент проявляється у здатності до самоконтролю та свідомого управління власною поведінкою. Це сила волі, яка дозволяє педагогу діяти відповідно до професійної етики навіть у моменти сильного роздратування. Вольова регуляція забезпечує витримку, терплячість та наполегливість у досягненні мети, що є критично важливим в умовах тривалого психологічного тиску.

Окреме місце у структурі стресостійкості посідає мотиваційно-ціннісний компонент, який відображає систему професійних цінностей, життєвих смислів та мотиваційних установок особистості. Саме усвідомлення значущості професійної діяльності, наявність внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до професії значною мірою визначають здатність педагога долати стресові ситуації без втрати професійної ефективності. Науковці зазначають, що педагоги з високим рівнем професійної мотивації демонструють вищий рівень психологічної витривалості та емоційної стабільності [8].

Завершальним у структурі є поведінковий компонент (або копінг-компонент). Він реалізується через конкретні стратегії подолання труднощів. Тут ми розглядаємо реальні дії, які вчиняє людина: від активного вирішення проблеми та пошуку соціальної підтримки до деструктивних форм, таких як уникання або агресія. Сформованість цього компонента визначається широтою арсеналу поведінкових реакцій, якими володіє фахівець.

Детальний аналіз рівнів сформованості стресостійкості дозволяє диференціювати педагогів за їхньою здатністю до адаптації та професійного самозбереження.

Особливості реакції на ситуації у різних людей індивідуальні. До зовнішніх чинників, що визначають індивідуальну стресостійкість людини, відносять умови життя, спосіб життя, живлення. Внутрішні чинники стресостійкості – це спадковість, попередні хвороби, індивідуально-психологічні якості (властивості нервової системи, конституція, темперамент).

Важливим біологічним чинником стресостійкості виступає темперамент, визначаючи динаміку емоційних реакцій, швидкість адаптації та особливості саморегуляції особистості.

Темперамент є біологічним фундаментом особистості, заснований на властивостях нервової системи і пов’язаний із будовою тіла, обміном речовин в організмі. Саме темперамент багато в чому визначає потенційну стресостійкість організму.

Традиційно виділяють чотири основні типи темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик і меланхолік.

Холерик – це емоційно активний і неврівноважений тип, який стрімко працює та легко витримує тривалу напругу, оскільки швидко скидає стрес через емоційні «спалахи».

Флегматик – сильний, урівноважений і дуже працездатний тип. Наполегливо працює в умовах стресу, але схильний накопичувати негативні емоції, які згодом вириваються рідкісними, проте різкими спалахами чи радикальними рішеннями.

Сангвінік – найстійкіший до стресу тип із сильною та рухомою нервовою системою. Завдяки природному оптимізму, високому тонусу та поверхневості переживань він легко долає негатив і протистоїть будь-якому емоційному чи інформаційному стресу.

Меланхолік – емоційно вразливий і найменш витривалий тип із низькою стресостійкістю. Має глибокі й тривалі переживання, здатний до співпереживання. В умовах стресу різко знижує працездатність і відчуває фізичний та емоційний дискомфорт.

Роль темпераменту в праці й навчанні полягає в тому, що він визначає індивідуальний рівень психічної напруги та регулює вплив емоцій, стресу й зовнішніх умов на ефективність діяльності.

Темперамент накладає відбиток на способи поведінки і спілкування. Темперамент впливає на продуктивність роботи, і його прояви важливо враховувати у спілкуванні. При цьому він визначає лише динаміку поведінки людини, а не її зміст. [3].

Професійна діяльність вчителя насичена стресами, високою відповідальністю та когнітивним перевантаженням, що вимагає системного підходу до формування адаптаційного потенціалу. Опираючись на сучасні дослідження в галузі педагогічної та клінічної психології,

можна визначити конкретні, науково верифіковані шляхи підвищення стресостійкості педагогів, розділені на три рівні: когнітивно-поведінковий, психофізіологічний та організаційний.

На когнітивно-поведінковому рівні провідну роль відіграє трансформація деструктивних копінг-стратегій у проблемно-орієнтовані. Педагогам властивий високий рівень емпатії, який без належних меж переростає в емоційне злиття з проблемами учнів та батьків. Шляхом підвищення стійкості тут є розвиток навички професійного відсторонення та когнітивного рефреймінгу. Вчитель вчиться диференціювати зони своєї відповідальності: розділяти те, на що він може безпосередньо вплинути (якість підготовки до уроку, власна реакція), і те, що перебуває поза його контролем (поведінка третіх осіб, зовнішні обставини). Опанування технік декомпозиції завдань та проактивного планування знижує хронічне відчуття невизначеності, повертаючи суб'єктивний локус контролю.

На психофізіологічному рівні критично важливим є подолання соматизації стресу, викликаного постійним перебуванням у стані тривожного очікування (активація симпатичної нервової системи). Конкретними інструментами є впровадження експрес-технік саморегуляції безпосередньо в робочий процес. Сюди належать методики усвідомленого дихання (наприклад, техніки з пролонгованим видихом, що стимулюють блукаючий нерв і активують парасимпатику) та техніки заземлення під час гострих стресових ситуацій на уроці. Окрім цього, базовим превентивним кроком є поведінкова гігієна – суворе розмежування робочого часу та часу на відновлення нейрохімічного балансу (зниження рівня кортизолу через дозовану фізичну активність та якісний сон).

На організаційному та інтерперсональному рівні стресостійкість вчителя залежить від наявності психологічного буфера. Найефективнішим інструментом тут є педагогічна супервізія та балінтовські групи – формат колегіального розбору складних професійних кейсів, який дозволяє екологічно відреагувати на пригнічені емоції, отримати соціальну підтримку та уникнути професійної ізоляції. Важливим є також використання методів арттерапії та коучингу для регенерації особистісного ресурсу. У підсумку, стресостійкість педагога – це не ігнорування емоційного тиску, а здатність до гнучкого самоменеджменту, де розвинені копінг-стратегії та вчасна психогігієна виступають головними чинниками збереження ментального здоров'я [6].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що стресостійкість педагогів є складним інтегративним утворенням, яке поєднує психофізіологічні, когнітивні, емоційні, мотиваційно-ціннісні та поведінкові компоненти. Її рівень визначається як індивідуально-психологічними особливостями особистості, так і впливом соціального середовища та професійної діяльності.

Встановлено, що високий рівень стресостійкості забезпечує ефективне виконання професійних обов'язків, сприяє емоційній саморегуляції, збереженню психологічного здоров'я та профілактиці професійного вигорання педагогів. Натомість недостатня сформованість навичок подолання стресу підвищує ризик розвитку емоційного виснаження, зниження професійної мотивації та порушення психологічного благополуччя.

Перспективним напрямом підвищення стресостійкості педагогів є впровадження програм психологічного супроводу, розвиток адаптивних копінг-стратегій, формування навичок емоційної саморегуляції та створення безпечного психологічного середовища в закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Бердник Г. Б. Дослідження стресостійкості особистості майбутнього практичного психолога в процесі професійної підготовки у ВНЗ. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. № 11(2). С. 19–28.

2. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». Острог: Видавництво НУОА, 2021. Вип. 12. С. 108–113.

3. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Соціальні та поведінкові науки». 2019. Випуск 7(36). С. 98–117.

4. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: Ельга, Ніка-Центр, 2004. 400 с.

5. Розов В. І. Розвиток адаптивних здібностей особистості до стресів воєнного часу. *Габітус*. 2024. №57. URL: https://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/44.pdf

6. Розов В. І. Психологія екстремальних ситуацій: адаптивність до стресу та психологічне забезпечення: науково-практичний посібник. 3-тє вид., доп. та перероб. Київ: КНТ, 2024. 711 с.

7. Чернишук Г. М. Особливості дослідження первинної стресостійкості особистості. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. 2008. Вип. 1. С. 92–98.

8. Maddi S.R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1. № 3. P. 160–168.

Аніщенко Максим Миколайович,
практичний психолог
Відокремленого структурного підрозділу
«Сумський фаховий коледж
Сумського національного аграрного університету»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Трансформація системи освіти в Україні у 2025-2026 роках відбувається в умовах безпрецедентних викликів, зумовлених як необхідністю повоєнної відбудови, так і стрімкою інтеграцією у європейський освітній простір. Особливого значення набуває розвиток емоційної регуляції. Дослідження вказують на те, що афективне перевантаження та порушення емоційного контролю безпосередньо впливають на прийняття імпульсивних рішень у структурі особистості, що може негативно позначитися на професійній надійності майбутніх працівників [4]. Тренінг, як формалізоване групове заняття, дозволяє створити безпечне середовище для опрацювання цього досвіду, формуючи конкретні навички адаптації у новому середовищі, що критично важливо для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та учасників освітнього процесу, які постраждали від наслідків війни [5].

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та розкриття практичних аспектів реалізації тренінгових програм як провідної форми роботи практичного психолога у закладах фахової передвищої освіти України в умовах викликів 2025-2026 років. Дослідження спрямоване на визначення структурних компонентів, змістового наповнення та методологічних засад тренінгів, орієнтованих на розвиток емоційної стійкості, професійної компетентності та соціальної адаптації студентів і педагогів.

Виклад основного матеріалу. Тренінг у закладі фахової передвищої освіти у 2025 році визначається як цілісний процес, що поєднує теоретичне засвоєння інформації з практичним відпрацюванням навичок у контрольованих умовах. На відміну від традиційних лекційних занять, тренінг забезпечує активну включеність учасників, що є необхідним для формування ключових компетентностей майбутніх фахівців [2]. В контексті підготовки у коледжах, тренінгова робота розглядається як формалізоване заняття, де метою є не просто трансляція знань, а створення стійких поведінкових паттернів, необхідних для успішної професійної та соціальної реалізації [5].

Структурна архітектура тренінгового заняття, що реалізується практичним психологом, повинна відповідати логіці розвитку групової динаміки та засвоєння досвіду. Згідно з сучасними методичними рекомендаціями, типове заняття складається з трьох ключових частин [5]:

Вступна частина. Передбачає встановлення контакту, створення атмосфери довіри та безпеки. Психолог формулює мету та завдання, залучає учасників до обговорення правил роботи.

Основна частина. Включає безпосереднє опрацювання теми через вправи, кейси та моделювання ситуацій. Важливою є інтеграція теоретичних блоків із практичними діями, що дозволяє учасникам «прожити» новий досвід.

Заключна частина. Охоплює підбиття підсумків, рефлексію та отримання зворотного зв'язку. Рефлексія поділяється на емоційну (аналіз станів), діяльнісну (оцінка отриманих результатів) та змістову (усвідомлення причин труднощів та шляхів їх подолання).

Такий підхід дозволяє перетворити тренінг на інструмент неформальної освіти, що доповнює професійну підготовку викладачами та сприяє розвитку творчого потенціалу студента [1].

Навчальний рік 2025/2026 ставить перед психологічною службою закладів фахової передвищої освіти перелік пріоритетних завдань, які безпосередньо реалізуються через тренінгові програми. Офіційні рекомендації виділяють наступні вектори роботи [3]:

Кризове консультування та психосоціальна підтримка. Створення тренінгів для розвитку життєстійкості (резильєнтності) є обов'язковим елементом. Це включає навчання технік першої психологічної допомоги та саморегуляції в умовах стресу. Особлива увага приділяється сім'ям ветеранів та загиблих військовослужбовців, де тренінги спрямовані на екологічну інтеграцію травматичного досвіду та пошук ресурсів для життя [7].

Подолання освітніх втрат та цифровізація. Тренінгові програми допомагають студентам відновити навички навчання після перерв, викликаних війною, та опанувати нові цифрові інструменти. Психологи інтегрують штучний інтелект як фасилітатор у тренінгах, що дозволяє створювати персоналізовані сценарії навчання [6].

Комплексна сексуальна освіта (КСО) та профілактика насильства. Тренінги з КСО у 2025 році стають невід'ємною частиною виховної роботи, спрямованою на формування безпечної поведінки та поваги до особистих кордонів. Паралельно проводяться заходи з профілактики булінгу та асоціальної поведінки, що базуються на діагностичних даних про стан колективу [3].

Одним із найскладніших аспектів роботи психолога у 2025 році є корекція емоційної дисрегуляції. Наукові дані вказують на те, що афективне перевантаження стає причиною імпульсивних вчинків, особливо у осіб з межовими характеристиками особистості [4]. У студентському віці, коли відбувається гормональна перебудова та соціальне самоствердження, ці ризики зростають.

Тренінгові програми, що розробляються практичними психологами, мають включати блоки з нейропсихологічної самодопомоги. Метою таких вправ є навчання студентів механізмам усвідомленого вибору поведінкової реакції замість автоматичного імпульсу. Це досягається через системний аналіз когнітивних та поведінкових підходів, що інтегруються у структуру заняття [4]. Наприклад, використання методів «подвійного переходу» (цифрового та зеленого) у тренінгах дозволяє не лише розвивати цифрові навички, а й формувати екологічне мислення, що сприяє внутрішній гармонізації особистості [1].

Окремий пласт тренінгової роботи присвячений соціальній інтеграції та підтримці ВПО. Тренінги для цієї категорії спрямовані на формування навичок, необхідних для стабілізації життя в новій школі, коледжі чи громаді [1]. Психолог навчає батьків методам підтримки дитини у стресових ситуаціях, що є критично важливим для збереження сімейної цілісності.

Дослідження 2025-2026 року підтверджують високу ефективність тренінгів щодо допомоги сім'ям загиблих військовослужбовців. Перевірка ефективності таких програм базується на зміні показників психологічного благополуччя та здатності до соціальної адаптації після проходження циклу занять [7]. Практичний психолог коледжу стає сполучною ланкою між державними програмами підтримки та конкретною особистістю, забезпечуючи адресну допомогу через групові форми роботи.

У 2025-2026 н.р. заклади фахової передвищої освіти орієнтовані на підготовку фахівців, здатних діяти інноваційно. Проте забезпечити таку підготовку може лише той викладач, який сам володіє високим творчим потенціалом та психологічною стійкістю [8]. Тому тренінги для педагогів є обов'язковою частиною роботи психолога.

Зміст таких тренінгів охоплює:

– оволодіння технологіями розвитку професійної компетентності в особливих умовах (війна, дистанційна освіта) [1];

– навчання методикам змішаного навчання з використанням кейс-стаді, наприклад, у сфері енергоефективності;

– розвиток навичок психологічної підтримки студентів безпосередньо під час навчальних занять [3].

Таким чином, практичний психолог сприяє створенню єдиного безпечного та розвивального освітнього простору у коледжі.

Висновки. Тренінг у сучасному коледжі виступає як багатофункціональна технологія, що інтегрує психологічну підтримку, професійне навчання та соціальну адаптацію в умовах воєнного стану та цифрової трансформації.

Ключовим фактором успіху тренінгової роботи є її відповідність пріоритетним напрямам, визначеним на державному рівні: кризовій підтримці, допомозі ветеранам та ВПО, а також розвитку емоційної компетентності [3]. Встановлено, що тренінги, орієнтовані на корекцію емоційної дисрегуляції, мають вирішальне значення для запобігання імпульсивній поведінці та підвищення професійної надійності майбутніх фахівців [4].

Водночас, акцент на професійному розвитку педагогів через тренінгові форми забезпечує високу якість фахової передвищої освіти та її відповідність вимогам ринку праці 2025 року [2].

Таким чином, тренінгова діяльність практичного психолога є фундаментом для збереження людського капіталу України та успішної повоєнної відбудови держави.

Список використаних джерел

1. Радкевич В. О. Професійна та фахова передвища освіта як фундамент економічної стійкості України: наукові рішення, практичні результати та перспективи розвитку. URL: https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/634 (дата звернення: 03.05.2026).

2. Шевченко Н. В. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка: дисертація «Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців фінансової сфери у процесі професійної підготовки». URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/09/dysertacziya_shevchenko-natalii%CC%88_24.09.2025_8.00.pdf (дата звернення: 03.05.2026).

3. Методичні рекомендації «Напрями роботи психологічної служби в системі освіти 2025-2026 н.р.». URL: https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-95 (дата звернення: 04.05.2026).

4. Жилін М. В. Роль емоційної дисрегуляції у формуванні імпульсивних рішень у структурі межової особистості. URL: https://www.researchgate.net/publication/403647125_ROL_EMOCIJNOI_DISREGULACII_U_FORMUVANNI_IMPULSIVNIH_RISEN_U_STRUKTURI_MEZOVOI_OSOBISTOSTI (дата звернення: 04.05.2026).

5. Малярчук Н. Г. Особливості соціальної роботи з ВПО в Центрах надання соціальних послуг в Україні. URL: https://journals.uran.ua/vsgf_pstu/article/download/345688/332839 (дата звернення: 05.05.2026).

6. Науковий часопис. URL: https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/99/99_2024.pdf (дата звернення: 05.05.2026).

7. Перевірка ефективності тренінгу щодо психологічної допомоги сім'ям загиблих військовослужбовців / Є. Балабушка [та ін.]. URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/29167 (дата звернення: 05.05.2026).

8. Технології розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в особливих умовах діяльності: метод. посібник / О.А. Тітова [та ін.]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747864/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20%282025%29.pdf (дата звернення: 05.05.2026).

Балла Людмила Володимирівна,
викладач психології
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Рибій Катерина Ігорівна,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
факультету педагогіки
Навчально-наукового інституту педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка
Ярмолюк Дарина Вікторівна,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
факультету педагогіки
Навчально-наукового інституту педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПСИХОДІАГНОСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТРАЄКТОРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні відбувається відхід від репродуктивних моделей навчання на користь розвитку суб'єктності та рефлексивної культури майбутнього фахівця. У контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти закладений особливий психологічний виклик: перебуваючи на межі остаточного професійного вибору та прийняття фахової ролі, здобувач освіти має володіти не лише теоретичними знаннями, а й усвідомлювати власні особистісні ресурси, потенціал, психологічні бар'єри та дефіцити.

У зв'язку з цим особливого значення в освітньому процесі набуває навчальна дисципліна «Психолого-педагогічна діагностика і корекція». Її інструментальний потенціал дозволяє перетворити звичайний процес засвоєння діагностичних методик із суто зовнішнього пізнавального акту на внутрішній інструмент самопізнання, побудови цілісного психологічного автопортрета та подальшого проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку здобувача освіти.

Проблема особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців та проектування їхніх освітніх траєкторій перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та закордонних дослідників. Концептуальні засади суб'єктного підходу у вищій школі та генезису особистісного зростання розроблені в науковій школі С. Д. Максименка [5]. Питання психологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної ланки та аналіз психолого-педагогічного інструментарію ґрунтовно висвітлено у працях Л. Ф. Бурлачука [2] та Т. О. Пироженко [6].

Серед закордонних дослідників вагомий внесок у розуміння механізмів професійної ідентичності та рефлексивної практики викладачів внесли Е. Еріксон (концепція криз ідентичності) та Д. Шон (теоретична модель «фахівець, який рефлексує») [4; 7]. Водночас

потребує додаткового дослідження технологічний алгоритм переходу від самодіагностики здобувачів до конструювання індивідуального плану самокорекції та саморозвитку.

Метою дослідження є теоретико-методологічне обґрунтування та презентація досвіду використання психодіагностичних технологій (зокрема, методу створення інтегрального психологічного портрета) як базового підґрунтя для проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку здобувачів освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Виклад основного матеріалу. У межах вивчення дисципліни «Психолого-педагогічна діагностика і корекція» вкрай ефективним інноваційним завданням для здобувачів вищої освіти є написання власного психологічного портрета особистості на основі проходження валідної батареї тестів. Важливо наголосити, що підґрунтям для цього завдання виступають виключно дійсні, класичні наукові інструменти психометрії, що захищає процес від аматорського чи спрощеного трактування [2; 3].

Психодіагностика (грец. psyche – душа і diagnostikos – здатність розпізнавати) – галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи, інструменти оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості, змінні соціального оточення, в якому здійснюється життєдіяльність особистості.

Психодіагностика – наука яка спрямована на здійснення виявлення окремих індивідуальних психічних особливостей особистості та процес їх розпізнавання з метою вирішення її проблем [3].

Технологічний алгоритм виконання цього завдання передбачає три послідовні етапи, які зумовлюю поступове виконання кожного:

Інструментально-діагностичний: студенти проходять стандартизовані методики, спрямовані на дослідження базових властивостей нервової системи, емоційної зрілості, типу спрямованості особистості, рівня емпатії та комунікативних здібностей.

Аналітико-рефлексивний: здобувачі здійснюють математичну обробку, якісну інтерпретацію результатів та інтегрують розрізнені показники у цілісний психологічний автопортрет.

Проєктивно-корекційний: на основі виявлених індивідуально-психологічних особливостей студент самостійно вибудовує індивідуальну траєкторію розвитку.

Логічним завершенням та формою автентичного оцінювання на завершальному етапі виступає написання здобувачами освіти підсумкового рефлексивного есе «Мій психологічний автопортрет як основа проектування індивідуальної траєкторії професійного зростання». У межах цього творчого завдання замість механічного відтворення теоретичного матеріалу студент здійснює концептуальну інтеграцію теорії із власною життєвою практикою, трансформуючи сухі психодіагностичні показники у дієву стратегію особистісно-професійного самопроєктування.

Використання навчального посібника І. М. Галяна «Психодіагностика» забезпечує методологічну точність інтерпретації тестів, оскільки дозволяє студенту поєднати результати окремих шкал у цілісну картину своєї ціннісно-смислової сфери і побачити об’єктивне відображення своєї психічної реальності [3]. Наприклад, виявивши за допомогою методик високий рівень особистісної тривожності або низьку емоційну стійкість, майбутній вихователь усвідомлює ризик швидкого професійного вигорання в умовах роботи з дитячим колективом. Це запускає внутрішню потребу в самокорекції – студент свідомо обирає тренінгові програми, методики саморегуляції чи відповідні вибіркові курси, що й трансформує його освітню траєкторію з лінійної на індивідуалізовану [6].

Важливим складником дослідження став рефлексивний аналіз зворотного зв’язку, отриманого від здобувачок після завершення курсу. Якісний зріз їхніх емоцій та ціннісних орієнтацій засвідчив високий рівень задоволеності практико-орієнтованим змістом дисципліни. Студентки фіксували відчуття психологічного полегшення та інсайту (осяяння), викликані систематизацією уявлень про власне «Я».

На основі отриманих результатів комплексного дослідження студенти виокремили ключові вектори особистісного зростання та сформували індивідуальні програми

саморозвитку. Аналіз підсумкової звітності дозволив диференціювати отримані дані відповідно до професійно-психологічних типів майбутніх вихователів. З огляду на отримані дані та за особистої згоди здобувачок вищої освіти, презентуємо практичний кейс-досвід двох студенток.

Здобувачка вищої освіти А (ресурсний тип) – Катерина Р. У процесі самостійного психодіагностичного дослідження виявила високий рівень емпатії, доброзичливості та схильність до взаємодії з дітьми дошкільного віку, що є базовими професійно значущими якостями майбутнього вихователя. Водночас рефлексивний аналіз дозволив майбутньому педагогу усвідомити дефіцитарні зони, зокрема необхідність розвитку емоційної стійкості, впевненості у власних можливостях та навичок саморегуляції в стресових ситуаціях. Особливо цінним результатом самодіагностики стало чітке усвідомлення власного творчого потенціалу та мотивації до альтруїстичної діяльності, спрямованої на допомогу іншим. На основі цих даних було спроєктовано індивідуальну траєкторію професійного розвитку, що передбачає вдосконалення комунікативних навичок, підвищення емоційної витривалості та поглиблення фахових знань із психології дітей дошкільного віку, що дозволить ефективніше реалізувати себе у професії вихователя й успішно взаємодіяти в системі «педагог – дитина – батьки».

Здобувачка вищої освіти Б (аналітичний тип) – Дарина Я. Під час проходження психодіагностичних методик продемонструвала високий рівень відповідальності, організованості, наполегливості, розвинений самоконтроль та вміння глибоко аналізувати власні дії. Здобувачка чітко диференціювала власну схильність до порядку, планування та стабільності у професійній діяльності. Результати тестування водночас виявили певні адаптаційні труднощі, зокрема бар'єри під час швидкого звикання до змін та нових непередбачуваних ситуацій, попри високу ефективність виконання завдань, що потребують особливої уважності та послідовності. У межах індивідуальної програми саморозвитку здобувачка визначила за пріоритет роботу над гнучкістю мислення, упевненістю та спокійним ставленням до інноваційних умов. Реалізація цих завдань планується через розвиток навичок тайм-менеджменту, раціональний розподіл часу та підвищення рівня самодовіри. Сенс особистісно-професійного саморозвитку майбутній фахівець вбачає у гармонійному поєднанні організованості, впевненості та внутрішнього комфорту.

Таким чином, узагальнені матеріали самодіагностики здобувачів вищої освіти засвідчили, що незалежно від базового професійно-психологічного типу (ресурсного чи аналітичного), майбутні вихователі виявляють високий рівень рефлексії. Використання психодіагностичних технологій дозволяє перевести процес професійного становлення в усвідомлене русло, оскільки отримані результати стають безпосередньою основою для цілепокладання, конструювання траєкторій саморозвитку та оптимізації професійно важливих якостей майбутніх педагогів дошкільної ланки.

Важливим вектором проєктування індивідуальної траєкторії професійного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти є розвиток професійної толерантності як інтегральної якості особистості. У контексті нашого дослідження толерантність розглядається не лише як морально-етичний орієнтир, а й як інструмент успішної інклюзивної та полікультурної взаємодії в закладі дошкільної освіти. Слід зазначити, що психологічні особливості розвитку толерантності у студентів психологічних і педагогічних професій мають універсальний рефлексивний характер, оскільки ґрунтуються на глибокому самопізнанні та емпатії [1].

Логічним продовженням такої психодіагностичної роботи та інструментом фіксації ціннісно-смислових орієнтирів (зокрема, толерантності й емпатії) стало написання здобувачками підсумкових творчих есе. Цей етап дозволив студентам перевести діагностичні показники у площину якісного самоосмислення майбутнього педагогічного фаху «людина – людина», власної життєвої позиції студент – майбутній фахівець, що дало змогу зорієнтуватись на подальшому виборі суміжних психолого-педагогічних спеціальностях та скоректувати власну програму здобуття вищої освіти.

У такий спосіб психодіагностична технологія переноситься у площину життєвої практики студента: рефлексія над результатами тестування виводить його на рівень усвідомленої побудови власного «Я-професійного» [7].

Висновки. Впровадження психодіагностичних технологій, зокрема комплексного завдання зі створення індивідуального психологічного портрета, у процесі викладання курсу «Психолого-педагогічна діагностика і корекція» виступає дієвою інновацією у вищій школі. Побудований на базі доказових наукових здобутків автопортрет є надійним пусковим механізмом професійної рефлексії здобувачів освіти. Він дозволяє студенту чітко зорієнтуватися на етапі остаточного вибору професії, виявити власні ресурси та спроєктувати індивідуальну траєкторію розвитку, де етап самодіагностики природно переходить в етап цілеспрямованої професійної самокорекції і подальшої роботи над створенням свого власного «Я».

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у розробці та впровадженні цілісного методичного супроводу (зокрема, тренінгових програм та рефлексивних практикумів), спрямованого на практичну реалізацію здобувачами вищої освіти спроєктованих індивідуальних траєкторій, а також у моніторингу динаміки розвитку їхньої професійної толерантності й адаптивності під час проходження виробничої практики в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Балла Л. В., Вдовіченко О. В., Кондратьєва І. П. Психологічні особливості толерантності майбутніх психологів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2022. № 1(103). С. 64–77.

2. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика: підручник. Київ: Академвидав, 2006. 400 с.

3. Галян І. М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2009. 464 с.

4. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза / пер. з англ. Київ: Юніверс, 1998. 256 с.

5. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. Київ: КМ Академія, 2007. 548 с.

6. Пироженко Т. О., Лещенко П. П. Особистісна мобільність як чинник професійного становлення майбутнього вихователя. *Дошкільна освіта*. 2021. №2. С. 11–17.

7. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

Боднар Алла,
кандидат історичних наук, доцент,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
ННІМП «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність дослідження. У досліджуваній роботі здійснено комплексний теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення професійної деформації особистості, розкрито сутність та психологічну структуру професійного вигорання науково-педагогічних працівників у контексті сучасної вищої освіти.

Проведено емпіричне дослідження, результати якого дали змогу виявити рівні сформованості симптомів вигорання та психологічні чинники, що сприяють їх розвитку. На основі отриманих даних розроблено практичні рекомендації щодо профілактики та корекції професійного вигорання викладачів.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості синдрому професійного вигорання у науково педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Феномен професійного вигорання розглядається в сучасній психології як специфічна форма відповіді особистості на пролонговану дію психотравмуючих чинників, що виникають у процесі виконання професійної діяльності. Найбільш вразливими до цього стану є представники соціономічних професій, робота яких

зумовлена перманентним психоемоційним напруженням. До цієї категорії відносять науково педагогічних працівників, психологів, юристів, медичних працівників, соціальних службовців та представників духовенства.

Основи наукового вивчення даного явища були закладені у 1974 році американським психоаналітиком Гербертом Дж. Фрейденбергером, який ідентифікував вигорання не як миттєвий стан, а як поступовий процес виснаження енергетичних ресурсів індивіда [1]. Дослідник акцентував на поєднанні соматичних проявів (головний біль, безсоння, швидка втомлюваність) та психологічних змін (дратівливість, цинізм, відчуття безпорадності та нудьги). За Фрейденбергером, головним чинником вигорання є невідповідність між високими ідеалістичними очікуваннями працівника та реальними результатами його праці [2].

Значний внесок у наукову детермінацію аналізованого явища зробила американська дослідниця Крістіна Маслач, яка інтерпретує професійне вигорання як складний феномен, що докорінно трансформує професійну ідентичність та поведінкові стратегії фахівця. Вона акцентує увагу на тому, що цей стан супроводжується не лише втратою інтересу до професійної діяльності, а й прогресуючими проявами негуманного, ставлення до реципієнтів послуг (клієнтів, студентів, пацієнтів). Дослідниця деталізувала це поняття, визначивши його як багатовимірний синдром фізичного та емоційного виснаження. Важливою теоретичною тезою К. Маслач є розмежування вигорання з іншими схожими станами: вона підкреслює. Що професійне вигорання не є тотожним втраті творчого потенціалу або реакцією на монотонність (нудьгу). Навпаки, це специфічна деструкція, що виникає на тлі пролонгованого стресу, детермінованого інтенсивним міжособистісним спілкуванням [3].

Згідно з цією теорією, вигорання постає як трикомпонентна структура, що включає: 1) емоційне виснаження – первинна реакція на перевантаження, що проявляється у відчутті спустошеності та неспроможності до емоційного відгуку; 2) деперсоналізацію – розвиток негативного, цинічного ставлення до суб'єктів праці, втрату здатності до емпатії та розуміння; 3) редукцію персональних досягнень – девальвацію власної професійної успішності, виникнення почуття некомпетентності та негативне самосприйняття в контексті роботи.

Таке трактування дозволяє розглядати вигорання як системне порушення, що виникає переважно в осіб залучених до професійної системи «людина – людина», де міжособистісна взаємодія є основним інструментом діяльності.

Емпіричне підтвердження дана концепція отримала у 80-х роках минулого століття, коли К. Маслач спільно зі своєю колегою С'юзан Джексон розробили спеціалізовану психодіагностичну методику – Maslach Burnout Inventory (MBI). Створення цієї методики стало поворотним моментом у вивченні проблеми, оскільки дозволило проводити масові дослідження та кількісно вимірювати рівень вигорання [4]. На сьогоднішній день опитувальник MBI залишається однією з найбільш валідних та ефективних методик, що широко використовується у світовій психологічній практиці для моніторингу психоемоційного стану працівників соціономічної сфери.

Важливим аспектом розуміння природи вигорання є врахування індивідуальних відмінностей у сприйнятті стресу. Психологічний стрес та його деструктивний вплив є глибоко суб'єктивним процесом: суб'єктивна значущість одних і тих самих робочих обставин може суттєво різнитися навіть серед представників однорідної професійної групи. Фундаментальною для пояснення механізмів виснаження є концепція Ганса Сельє, який виокремив два типи адаптаційних ресурсів організму: 1) Поверхнева адаптаційна енергія: активується миттєво у відповідь на негативні стресори. Її записи відновлюються відносно швидко через якісний відпочинок, сон та психологічну релаксацію. Поки організм здатен поповнювати ці ресурси, він залишається у стані функціональної норми. 2) Глибока адаптаційна енергія: мобілізується лише тоді, коли людина перебуває у стресовій ситуації тривалий час і вже вичерпала поверхневі резерви. Цей процес вимагає докорінної перебудови гомеостатичних механізмів.

За гіпотезою Г. Сельє вичерпання глибинних ресурсів є критичним, а іноді й невідворотним процесом, що призводить до передчасних та соматичних захворювань.

Професійне вигорання, у цьому контексті, можна розглядати як стан, при якому фахівець починає витрачати глибоку енергію для підтримання робочої ефективності [5].

У ситуації абсолютного вичерпання внутрішніх ресурсів критично необхідним стає залучення зовнішньої підтримки у формі психологічної допомоги. Це професійно організований процес надання підтримки та проведення інтервенцій, спрямованих на стабілізацію психічного стану та відновлення функціонування особистості.

Психологічна допомога у контексті вигорання може реалізовуватися в різних формах:1) індивідуальна та групова терапія: сприяє виявленню негативних алгоритмів мислення та розвитку самодопомоги; 2) кризова інтервенція: необхідна при втраті професійної ідентичності або життєвих кризах; 3) тренінги особистісного зростання: допомагають фахівцям розвивати самосвідомість, покращувати комунікативні навички та знаходити баланс між кар'єрним ростом і внутрішньою гармонією.

Висновки. Таким чином, своєчасне звернення за допомогою є не лише засобом подолання симптомів вигорання, а й стратегією збереження глибинного адаптаційного потенціалу особистості.

Узагальнюючи теоретичні погляди науковців щодо моделей професійного вигорання, ми дійшли висновку, що цей феномен досліджується в межах трьох ключових підходів: Психології стресових станів, де вигорання розглядається як прямий результат хронічного стресу; Психології професійної діяльності, де воно трактується як форма професійної деформації; Екзистенційної психології, яка визначає вигорання як стан фізичного і психічного виснаження внаслідок тривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях.

Сучасні психолого-педагогічні розвідки (зокрема Л. Карамушки та Т. Зайчикової) визначають професійне вигорання як деструктивний стан, що характеризується стійким зниженням емоційного фону, втратою задоволення від праці та суб'єктивним відчуттям енергетичного спустошення на тлі постійної психічної напруги. Можна припустити що виникнення даного синдрому зумовлене поєднанням специфічних зовнішніх обставин та індивідуально-психологічних особливостей педагога.

Таким чином, проведений аналіз дозволив встановити, що професійне вигорання є самостійним конструктом, який можна чітко диференціювати від інших форм стресу як концептуально, так і емпірично. Це активізує необхідність подальшого психодіагностичного вивчення синдрому, де визначальну роль у його профілактиці та корекції мають відігравати особистісні ресурси й індивідуальні властивості викладача.

Список використаних джерел

1. Арефнія С. В. Теоретико-методологічні засади організації профілактичної та корекційної роботи в органах державної влади. *Теорія і практика сучасної психології:* зб. наук. праць. 2018. Вип. 2. Запоріжжя. С. 83–89.

2. Арефнія С. В. Основні напрямки практичної психологічно-педагогічної роботи із синдромом вигорання у державних службовців державних органів влади». *Теорія і практика сучасної психології:* зб. наук. праць. 2018. Вип. 3. Запоріжжя. С. 81–87.

3. Цимбалюк І. М. Психологічне консульвання та корекція. Модульно рейтинговий курс: навчальний посібник. К.: ВД «Професіонал». 2005. 656 с.

4. Бондарчук Н. Психологічний погляд на портрет вчителя. *Психолог.* 2009. №3–4.

5. Акіндінова І. А., Баканова А. А. Емоційне вигоряння в професійній діяльності педагога: прояви та профілактика. *Педагогічні вісті.* Київ: Видавництво РГПУ ім. А.І. Герцена. 2003, №5. С. 34.

Бондаренко Катерина Станіславівна,
практичний психолог Комунальної установи
Сумська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів №17, м. Суми

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти в Україні висуває нові вимоги до організації навчально-виховного процесу, в якому сприятливий психологічний клімат всіх його учасників набуває першочергового значення, оскільки саме він визначає якість педагогічної взаємодії, рівень мотивації учнів і педагогів, а також ефективність навчання та загальну задоволеність освітнім середовищем.

Психологічний клімат в колективі – це стійка система внутрішніх зв'язків групи, яка проявляється в емоційному настрої, думці та судженні її членів. Він формується під впливом сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, серед яких умови праці, стиль управління адміністрацією, характер міжособистісних стосунків та ціннісні орієнтації учасників. Від психологічного клімату залежить продуктивність діяльності працівників, їх стан здоров'я, рівень конфліктності та загальна задоволеність перебуванням у колективі [12].

Мета дослідження – теоретичне та практичне осмислення поняття психологічного клімату, виявлення його структурних компонентів та чинників формування, а також обґрунтування практичних рекомендацій щодо його оптимізації в умовах закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «психологічний клімат» увійшло в науковий обіг у другій половині XX століття. У сучасній психології вагомий внесок у дослідження даної проблеми зробили Н. П. Волкова, Л. М. Карамушка, Л. В. Пастух, та інші дослідники. В своїх роботах вони розглядали психологічний клімат як якісну характеристику міжособистісних стосунків у групі, що відображає ступінь задоволеності її членів умовами спільної діяльності [4].

Н. П. Волкова комплексно аналізує сутність соціально-психологічного клімату як особливого стану міжособистісних стосунків у педагогічному колективі і розглядає його як сукупність психологічних умов, які можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати продуктивній спільній діяльності вчителів.

Особлива увага приділяється чинникам, які формують і впливають на соціально-психологічний клімат у школі. Серед яких можна зазначити зміст і характер педагогічної праці, рівень задоволеності нею, умови праці та побуту, міжособистісні стосунки між колегами, а також стиль керівництва директора та його особистісні якості. Також підкреслює, що сприятливий клімат сприяє підвищенню ефективності роботи педагогічного колективу, зниженню конфліктності, кращій мотивації вчителів і, зрештою, покращенню якості навчально-виховного процесу [2].

Л. М. Карамушка розглядає соціально-психологічний клімат як важливий чинник ефективного функціонування педагогічних колективів і закладів освіти загалом та детально аналізує сутність соціально-психологічного клімату, його структуру, функції та вплив на діяльність колективу.

Науковиця акцентує увагу на ролі керівника закладу освіти у формуванні сприятливого психологічного клімату та розглядає клімат як стійкий психічний настрій колективу, що суттєво впливає на взаємини між педагогами, їх ставлення до праці, мотивацію та загальну ефективність навчально-виховного процесу. Л. М. Карамушка пов'язує соціально-психологічний клімат з проблемами психологічного здоров'я педагогічних працівників, запобіганням професійному вигоранню, організаційним розвитком закладів освіти та управлінням змінами. Вона вважає сприятливий психологічний клімат однією з ключових умов підвищення продуктивності праці, зниження конфліктності та створення комфортного середовища для професійного зростання вчителів [3].

Л. В. Пастух актуалізує важливість цієї теми в умовах модернізації української освіти та впровадження концепції Нової української школи.

Вона підкреслює, що психологічний клімат є інтегральним станом колективу, який неможливо виміряти лише одним показником, оскільки він поєднує цілий комплекс суб'єктивних і об'єктивних характеристик. Пастух детально описує ознаки позитивного клімату, розділяючи їх на суб'єктивні (довіра, доброзичливість, вільне висловлювання думок, взаємодопомога, задоволеність роботою) та об'єктивні (висока результативність праці, низька плинність кадрів, добра трудова дисципліна, низький рівень конфліктів).

Значну увагу приділяє чинникам формування психологічного клімату, поділяючи їх на чинники макро- та мікросередовища, і особливо акцентує роль керівника закладу освіти в цьому процесі. Вона аналізує проблеми, які виникають при формуванні позитивного клімату: недостатню обізнаність керівників, низьку мотивацію до вирішення цієї проблеми, складність діагностики та епізодичний характер роботи [8].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика сприятливого та несприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі

Аспект порівняння	Сприятливий (позитивний) психологічний клімат	Несприятливий (негативний) психологічний клімат
Емоційна атмосфера	Доброзичливість, взаємна довіра, підтримка, оптимістичний настрій	Напруженість, підозріливість, байдужість, ворожість
Міжособистісні стосунки	Відкритість, взаємодопомога, повага, товариськість	Конфлікти, плітки, суперництво, відчуженість, формальність
Ставлення до роботи	Висока задоволеність працею, бажання працювати творчо	Незадоволеність, апатія, формальне виконання обов'язків
Мотивація педагогів	Висока внутрішня мотивація, ініціатива, прагнення до розвитку	Низька мотивація, професійне вигорання, байдужість
Емоційний стан вчителів	Емоційний комфорт, почуття безпеки та значущості	Тривога, дратівливість, емоційне виснаження, страх критики
Ефективність педагогічної діяльності	Висока продуктивність, творчий підхід, обмін досвідом	Знижена ефективність, формалізм, відсутність ініціативи
Конфліктність у колективі	Низький рівень конфліктів, конструктивне вирішення	Висока конфліктність, часті сварки та напруження
Плинність педагогічних кадрів	Низька плинність, стабільність колективу	Висока плинність, постійна зміна вчителів
Трудова дисципліна та відповідальність	Висока самодисципліна, відповідальність за спільну справу	Знижена дисципліна, уникнення відповідальності
Стосунки з керівництвом	Довіра, підтримка, спільна робота над цілями	Недовіра, опір рішенням керівника, формальні стосунки
Професійний розвиток	Активне самовдосконалення, обмін досвідом, співпраця	Професійний застій, небажання вчитися новому
Згуртованість колективу	Сильне відчуття «Ми – команда», колективна відповідальність	Роз'єднаність, індивідуалізм, відчуття самотності
Загальний психологічний стан	Емоційне благополуччя, висока задоволеність роботою в колективі	Емоційне виснаження, хронічна незадоволеність, стрес

Як показує порівняльна характеристика сприятливого та несприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі (табл. 1), сприятливий клімат відповідає розкриттю потенціалу педагогів і учнів, підвищує якість освіти та створює комфортне середовище для розвитку. В свою чергу несприятливий клімат призводить до емоційного вигорання вчителів, зниження якості навчання та негативно впливає на психологічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу [9].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити дві групи чинників, що визначають психологічний клімат закладу освіти: зовнішні (макросередовищні) та внутрішні (мікросередовищні) [7]. До зовнішніх чинників належать соціально-економічні умови розвитку суспільства, рівень престижу педагогічної професії, державна освітня політика,

матеріально-технічна база закладу. Внутрішні чинники безпосередньо пов'язані з характером внутрішньо колективних відносин і управлінською діяльністю [1].

Стиль керівництва є одним із найвагоміших внутрішніх чинників. Демократичний стиль управління, що передбачає залучення педагогів до прийняття рішень, прозорість і відкритість комунікації, визнання досягнень кожного члена колективу, сприяє формуванню позитивного психологічного клімату. Авторитарний стиль, навпаки, породжує напруженість, страх і недовіру, що негативно позначається на загальному емоційному тлі колективу [12].

Міжособистісні стосунки в педагогічному колективі визначають характер повсякденної взаємодії між педагогами, ступінь їхньої взаємодопомоги, підтримки, довіри. Важливу роль відіграють також рольові позиції учасників колективу: наявність неформальних лідерів, які транслюють позитивні цінності і норми, суттєво покращує загальний психологічний клімат [9].

Особистісні якості педагогів – емоційна зрілість, стресостійкість, емпатійність, здатність до рефлексії та конструктивного вирішення конфліктів – також безпосередньо впливають на психологічний клімат. Педагог з розвиненим емоційним інтелектом здатний не лише підтримувати власну психологічну рівновагу, а й позитивно впливати на емоційну атмосферу в колективі та в класі [11].

Психологічний клімат закладу освіти є складним багатокомпонентним утворенням. Більшість дослідників виокремлюють у його структурі такі основні складові: емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти [4].

Емоційний компонент відображає загальний емоційний тон колективу, переважаючі настрої, ступінь емоційної комфортності членів групи. Він виявляється у характері емоцій, які виникають у процесі спільної діяльності: радість, задоволення, ентузіазм свідчать про сприятливий клімат, тоді як тривога, роздратування, байдужість – про несприятливий [10].

Когнітивний компонент включає уявлення членів колективу про норми і цінності групи, взаємні очікування, оцінки один одного. Цей компонент визначає те, як педагоги інтерпретують події в колективі, якого значення надають різним аспектам спільної діяльності [11].

Поведінковий компонент проявляється у реальних взаємодіях між членами колективу: у характері спілкування, ступені взаємодопомоги, рівні конфліктності, готовності до співпраці. Саме через поведінкові прояви психологічний клімат стає доступним для зовнішнього спостереження і діагностики [2].

З метою дослідження психологічного клімату в закладі освіти нами було розроблене опитування і впроваджене в один із місцевих закладів загальної середньої освіти. У дослідженні взяли участь 78 респондентів.

В результаті анонімного опитування переважна більшість педагогів характеризує психологічний клімат закладу позитивно. Практично кожен другий респондент оцінює атмосферу як дуже сприятливу, а ще понад 40% вважають її скоріше сприятливою. Частка незадоволених є мінімальною. Таким чином, 89,7% педагогів оцінюють психологічний клімат як сприятливий або дуже сприятливий. Це свідчить про стабільну, доброзичливу атмосферу в колективі.

Відчуття психологічної захищеності – відсутності страху осуду, приниження чи ізоляції – є важливим індикатором благополуччя колективу. Результати опитування демонструють високий рівень суб'єктивної безпеки. 93,6%педагогів відчувають себе психологічно безпечно на робочому місці – повністю або здебільшого. Лише 6,4% (5 осіб) іноді відчувають дискомфорт, що потребує уваги.

Оцінювалися матеріально-технічна база, розклад та навчальне навантаження. Загальний рівень задоволеності є достатньо високим. 92,3% педагогів задоволені умовами праці повністю або здебільшого. Жодний із респондентів не обрав відповідь «повністю незадоволений(-а)», що є позитивним результатом. Водночас 7,7% (6 осіб) задоволені лише частково, що вказує на необхідність подальшого покращення матеріально-технічних умов та оптимізації навантаження.

Оцінка стилю управління є важливим показником організаційної культури закладу. 89,7% педагогів характеризують стиль управління як демократичний. Це виключно позитивний показник, який свідчить про відкритість керівництва, повагу до колективної думки та підтримку педагогічних ініціатив. Частка тих, хто оцінює управління як авторитарне або непослідовне, становить по 1,3%, що є статистично мінімальним. 98,7% респондентів підтверджують, що отримують підтримку адміністрації у вирішенні професійних питань – постійно або здебільшого. 11,5% зазначають, що реакція не завжди своєчасна, що може бути сигналом для оперативнішого реагування на запити педагогів.

Колегіальна взаємодія є основою здорового психологічного клімату. 96,2% педагогів відзначають наявність взаємодопомоги в колективі. Практично половина (47,4%) характеризує підтримку як постійну та безумовну. Лише 3,8% (3 особи) вказують на відстороненість без конфліктів, що не є критичним показником.

98,7% педагогів не вказують на систематичні конфлікти в колективі. 75,6% стверджують, що конфлікти виникають дуже рідко або взагалі відсутні. Ще 23,1% фіксують поодинокі непорозуміння, що швидко вирішуються. Такий рівень конфліктності відповідає нормі для зрілого педагогічного колективу.

Свобода вираження є ознакою демократичної організаційної культури. Результати свідчать про переважно відкрите середовище, хоча є певні застереження. 55,1% педагогів почуваються почутими й повністю вільними у висловлюваннях. 26,9% мають технічну можливість висловитися, але відчувають обмежений вплив на рішення. Водночас 14,1% висловлюються обережно, а 3,8% (3 особи) вважають, що відверта думка може мати негативні наслідки. Ці показники потребують уваги для зміцнення культури відкритого діалогу.

73,1% педагогів регулярно отримують визнання своєї праці. 21,8% відчувають підтримку переважно від колег, але не від керівництва. 5,1% (4 особи) відчувають брак позитивного зворотного зв’язку. Це свідчить про необхідність системного підходу до морального заохочення та публічного визнання педагогічних досягнень.

Питання емоційного вигорання є критично важливим в умовах воєнного часу та тривалого стресу. Це один із найбільш тривожних показників опитування. Лише 3,8% педагогів не відчувають виснаження. Натомість 64,1% відчувають його після напружених робочих періодів, 15,4% – досить часто і не можуть відновитися, 11,5% пов’язують виснаження з воєнним часом, а 5,1% (4 особи)перебувають у стані постійного виснаження. 32% педагогів відчувають постійне або часте виснаження.

100% респондентів підтвердили наявність психологічної підтримки в закладі (психолог, групові заходи, супервізія). Половина педагогів активно користується цими можливостями. Водночас 50% не вважають за потрібне звертатися, що може свідчити або про достатній особистий ресурс, або про бар’єри у зверненні по допомогу (стигматизація, недовіра тощо).

Педагоги мали можливість обрати кілька пріоритетних напрямів для покращення ситуації в закладі. Матеріально-технічні умови та зменшення навантаження та бюрократії є найбільш пріоритетними потребами педагогів. Майже третина колективу хотіла б більшої прозорості адміністративних рішень. Запит на командо утворювальні заходи та більше визнання є рівнозначними і охоплюють понад чверть опитаних.

На відкрите запитання щодо умов, які сприяли б комфортному психологічному стану, відповіли більшість педагогів. Найбільш емоційно значущою виявилася тема закінчення війни – частина педагогів прямо вказала, що саме це найбільше вплинуло б на їхній психологічний стан. Показово, що чимало респондентів розмежовують робочий стрес і стрес воєнного часу, усвідомлюючи їх як різні за природою.

Водночас понад 20 педагогів висловили загальне задоволення наявними умовами праці, зазначаючи, що їм комфортно на роботі і що умови їх влаштовують. Це підтверджує загальну позитивну оцінку клімату в закладі.

Серед конкретних побажань педагоги акцентували на важливості довіри та взаємоповаги в колективі, дотримання професійної етики у стосунках між колегами. Окремо

звучали запити на баланс між роботою і відпочинком: можливість повноцінно відновлюватися під час канікул, зменшення позаурочного навантаження та конкурсної активності, яка виснажує.

Також педагоги вказували на потребу в прозорості й чіткості: розуміння своїх обов'язків, очікувань керівництва та зрозумілого зворотного зв'язку. Ще одним запитом стало командо утворення – спільні мандрівки, офлайн-курси підвищення кваліфікації та екскурсії як форми неформального єднання колективу.

Висновки. Психологічний клімат закладу освіти є складним соціально-психологічним феноменом, що охоплює емоційну атмосферу, систему міжособистісних стосунків і ціннісні орієнтації учасників освітнього процесу. Його якість безпосередньо визначає ефективність навчально-виховної діяльності, психічне здоров'я і суб'єктивне благополуччя педагогів та учнів [3].

Формування сприятливого психологічного клімату є багаторівневим процесом, що охоплює управлінський, педагогічний і психологічний виміри. Ключову роль у цьому процесі відіграють стиль керівництва, характер міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, особистісні якості педагогів та ефективність роботи психологічної служби [9].

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці та апробації комплексних програм оптимізації психологічного клімату з урахуванням специфіки різних типів освітніх закладів, а також вивченні впливу дистанційного та змішаного навчання на психологічний клімат освітніх спільнот [7].

У контексті закладів освіти психологічний клімат має свою специфіку, зумовлену особливостями педагогічної діяльності: постійним спілкуванням з дітьми та підлітками, підвищеними емоційними навантаженнями, суспільними очікуваннями щодо результатів роботи. Освітній заклад є унікальним середовищем, де перетинаються інтереси педагогів, учнів і батьків, що значно ускладнює процес формування сприятливого клімату.

Список використаних джерел

1. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянська О. В. Психологія управління. Харків: Фортуна-прес, 1998. 464 с.

2. Волкова Н. П. Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. Київ: Академія, 2001. 460 с.

3. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.

5. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Київ: ЕксОб, 1999. 304 с.

6. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

7. Мешко Г. М., Мешко О. І. Управління процесом формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. № 1(50). С. 186–190. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.186-190

8. Пастух Л. В Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 41. С. 272–286. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_41_25

9. Рашковська І. В. Формування психологічного клімату в школі. Київ: Шкільний світ, 2017. 152 с.

10. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості. Київ: ІПП НАПН України, 2011. 428 с.

11. Сіленко А. О., Чусова О. М., Вербицька О. М. Соціально-психологічний клімат як фактор підвищення ефективності праці. *Ментальне здоров'я*. 2025. №4. С. 32. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-4.32

12. Шаповал С. Ю. Соціально-психологічний клімат трудового колективу [Текст]: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня бакалавра. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2022. 173 с.

Бордюк Юлія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЗНАЧЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ

Актуальність дослідження. Військова агресія докорінно змінила умови функціонування української системи освіти. Заклад освіти перестав бути лише місцем набуття знань. Сьогодні це простір психологічного порятунку та стабілізації.

Безпечне освітнє середовище тепер включає фізичний та психосоціальний компоненти. Воєнні дії руйнують звичні соціальні зв'язки та викликають хронічний стрес у всіх учасників освітнього процесу. За цих умов безпека в закладі освіти перестає бути лише фізичною. Вона набуває глибокого психологічного виміру, де провідна роль у його створенні належить педагогічним працівникам. Головним інструментом педагогічних працівників стає їх соціальний інтелект. Він дозволяє ефективно взаємодіяти в умовах постійного стресу.

В умовах війни соціальний інтелект педагогічних працівників є критично важливим інструментом для забезпечення ментального виживання, психологічної підтримки та адаптації учнів до екстремальних умов. Він виступає базовим компонентом психологічної резильєнтності і визначає здатність педагогічних працівників ефективно взаємодіяти в деструктивному соціокультурному просторі.

Мета дослідження – розкрити значення та особливості прояву соціального інтелекту педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу літератури більшість вчених визначають інтелект як здатність індивіда адаптуватися в навколишньому світі, уміння пристосовуватися до нових умов і ситуацій. У широкому змісті інтелект характеризує весь процес пізнавальної діяльності, а у вузькому – це найбільш загальне поняття, що охоплює сферу розумових здібностей людини, тобто здатність до опосередкованого і узагальненого пізнання предметів і явищ дійсності в їх істотних властивостях і зв'язках. Таке пізнання відбувається через розумові дії й операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію. Інтелект – це психічне явище, яке проявляється як загальна здатність розумових процесів адаптуватися до рішення різних завдань, пропонованих людині навколишнім середовищем, що має значний вплив на успішність її професійної діяльності.

Основні групи теорій, які пояснюють структуру інтелекту: теорії, пов'язані з визначенням «багатоструктурності» інтелекту: теорії, пов'язані з визначенням «цілісності» інтелекту; теорії, пов'язані з визначенням «інтегрованості структур» інтелекту.

На основі аналізу наукової літератури (С. Єфіменко, О. Ковальова, Г. Любочкіна, Л. Ляховець, Г. Ожубко та інші), можна стверджувати що більшість вчених розглядають соціальний інтелект – стійка специфічна здатність розуміти самого себе та інших людей, їх взаємини, прогнозувати міжособистісні події на основі індивідуальних розумових процесів, афективного реагування та соціального досвіду. Часто саме сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання називають соціальний інтелект.

Загальноприйнятою у вітчизняній психологічній науці є трикомпонентна структура соціального інтелекту, яка містить когнітивну, емоційну та комунікативно-організаційну складові. Когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда

здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Загальну методологічну базу та підходи до вивчення соціального інтелекту педагогів у сучасній українській науці формують праці таких дослідників, як О. Варецька, Е. Івашкевич, С. Карсканова, Н. Когутяк, Н. Боровська, Л. Ляховець, В. Мокляк, Л. Петренко, Н. Кононец, Л. Матяш, С. Руденко, О. Юрченко, М. Цюра, В. Ялліна та інші.

На основі теоретичного аналізу проблеми можна дійти висновку, що соціальний інтелект – це стійка специфічна здатність, яка спрямована на створення сприятливих умов для обміну інформацією, взаємодії, взаємосприйняття і розуміння самого себе та інших людей.

Соціальний інтелект педагогічних працівників – це основа успішної педагогічної взаємодії, яка безпосередньо визначає ефективність навчання, виховання та психологічний клімат в освітньому середовищі. Він є інтегративною здатністю розуміти поведінку учнів, колег і батькв, прогнозувати їхні реакції та адекватно діяти в різних соціальних ситуаціях.

Соціальний інтелект – це здатність розуміти поведінку людей. Соціальний інтелект педагогічних працівників в умовах війни є критично важливою професійною компетенцією та інструментом психологічного виживання, що забезпечує здатність розуміти поведінку учнів, колег і батьків, адекватно реагувати на їхні психоемоційні стани та ефективно управляти комунікацією в умовах постійного стресу і невизначеності.

Соціальний інтелект – це здатність розуміти поведінку людей, їхні наміри, почуття та взаємини. У структурі професійних якостей педагогічних працівників під час війни цей феномен складається з чотирьох компонентів:

Соціальна перцепція як вміння миттєво зчитувати ознаки паніки, страху чи агресії за невербальними маркерами учнів.

Психологічна гнучкість як здатність оперативно змінювати стиль спілкування залежно від емоційного стану дитини.

Емпатія як глибоке співпереживання без професійного вигорання та втрати об'єктивності.

Конструктивний вплив як навичка знижувати рівень напруги в колективі через слово, жест або дію.

Структура соціального інтелекту педагогічних працівників містить кілька компонентів:

Соціально-перцептивний – розпізнавання емоцій, вербальних і невербальних сигналів учнів.

Соціально-психологічна інтуїція – прогнозування реакцій дітей на стресові події.

Уява та емпатія – здатність співпереживати чужому болю та страху.

Соціальна поведінка – обрання оптимальних стратегій комунікації під час кризи.

Структура соціального інтелекту педагогічних працівників виступає як складно організоване психологічне утворення особистості, що містить дві складові.

Перша складова соціального інтелекту відображає наявність у педагогічних працівників комунікативних знань, їх обсяг і рівень, на ґрунті яких формуються його комунікативні, перцептивні та інтерактивні соціально-психологічні здатності.

Друга складова соціального інтелекту означає готовність і вміння педагогічних працівників управляти своєю поведінкою, виробляти стратегії міжособистісної взаємодії та проявляти емпатію до оточуючих людей.

Значення соціального інтелекту педагогічних працівників.

Амортизація воєнної травми допомагає розпізнавати приховані психоемоційні стани учнів, такі як тривожність, апатія чи панічні атаки.

Стабілізація освітнього середовища створює відчуття психологічної безпеки та прогнозованості всередині дитячого колективу.

Зниження конфліктності мінімізує рівень напруги, спровокованої хронічним стресом, внутрішнім переселенням або втратами.

Консолідація зусиль забезпечує продуктивну тристоронню комунікацію «педагог – батьки – дитина» для кризового реагування.

Ключові ролі педагогічних працівників через призму соціального інтелекту.

Прогнозування поведінки суб'єктів освіти дозволяє вчителю передбачати реакції учнів на зауваження, нові завдання чи стресові фактори.

Конструктивне вирішення конфліктів забезпечує швидке зниження напруги між учасниками освітнього процесу без переходу на особистості.

Управління комунікацією допомагає гнучко змінювати стиль спілкування залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини.

«Стабілізуючий дорослий» – вчитель стає опорою та взірцевою рольовою моделлю, транслюючи спокій і впевненість у критичних ситуаціях.

Модератор інклюзії та інтеграції – допомагає дітям-ВПО адаптуватися до нового класу, нівелюючи соціальне відчуження.

Провідник психологічної допомоги – первинно оцінює стан дитини та координує взаємодію із психологами чи соціальними службами.

Профілактика вигорання – високий соціальний інтелект дозволяє вчителю вчасно помічати власне виснаження і застосовувати техніки саморегуляції.

Функції соціального інтелекту в кризових умовах.

Психологічна фасилітація через створення безпечного, емоційно підтримувального середовища на уроках, де учні можуть адаптуватися до реалій війни.

Деескалація конфліктів для зниження рівня напруги у трикутнику «вчитель – учень – батьки», що викликана загальним високим рівнем фрустрації в суспільстві.

Профілактика професійного вигорання для захисту власного психічного здоров'я через усвідомленість кордонів та екологічний розподіл емоційного ресурсу.

Соціальний інтелект вчителя в умовах війни є критичним фактором, який забезпечує психологічну безпеку, знижує рівень конфліктності та створює ефективний простір для навчання через емпатію, адаптивність та стресостійкість.

Вплив на взаємодію з учнями:

Емоційна підтримка: Вчитель розпізнає ознаки травми та тривожності в дітей.

Створення безпеки: Розвинена емпатія допомагає формувати атмосферу психологічного захисту.

Конструктивний діалог: Знижується рівень агресії та конфліктів у класі.

Гнучкість вимог: Педагог адаптує навантаження під актуальний ментальний стан дітей.

Згуртування колективу: Соціальний інтелект допомагає об'єднувати учнів навколо спільних цінностей.

Вплив на взаємодію з батьками:

Зниження напруги: Вчитель виступає стабілізатором у спілкуванні з тривожними батьками.

Партнерство: Формується синергія «трикутника взаємодії» (вчитель – учень – батьки) для захисту дитини.

Екологічна комунікація: Педагог обирає нетравматичні та чіткі формулювання під час сповіщень.

Консультативна допомога: Батьки отримують підтримку щодо емоційного стану їхніх дітей.

Конструктивне вирішення криз: Спільно та без взаємних звинувачень долаються освітні труднощі.

Особливості прояву соціального інтелекту педагогічних працівників в умовах війни.

Таблиця 1

Порівняння проявів соціального інтелекту педагога

Складова	Традиційні умови	Умови воєнного стану
Оцінка поведінки учнів	Фокус на академічній дисципліні	Фокус на виявленні ознак психологічної травми
Комунікація з батьками	Обговорення успішності й розвитку	Координація зусиль задля безпеки й підтримки дитини
Взаємодія з колегами	Професійний обмін досвідом	Взаємодопомога, спільна протидія стресу
Прийняття рішень	Орієнтація на навчальний план	Орієнтація на безпеку та психоемоційний стан

Соціальний інтелект вчителя під час бойових дій трансформується і проявляється через специфічні поведінкові маркери.

Таблиця 2

Особливості прояву соціального інтелекту педагогічних працівників в умовах війни

Складова	Прояв в умовах миру	Особливість прояву в умовах війни
Емпатія та чутливість	Розуміння мотивів навчання	Розпізнавання травматичного стресу та депресивних станів
Гнучкість у спілкуванні	Дотримання навчальних планів	Миттєва зміна стилю комунікації під час тривог та обстрілів
Прогнозування поведінки	Передбачення успішності	Прораховування панічних чи агресивних реакцій дітей на небезпеку
Соціальна адаптивність	Входження у новий колектив	Продуктивна робота в укриттях, онлайн та з евакуйованими дітьми

Шляхи розвитку соціального інтелекту педагогічних працівників.

Розвиток соціального інтелекту педагогічних працівників не може бути стихійним і потребує системної підтримки з боку адміністрації закладів освіти:

Тренінги з ненасильницького спілкування через навчання чітким алгоритмам висловлення думок без звинувачень.

Тренінги з травмоінформованості для вивчення специфіки взаємодії з дітьми, які мають досвід внутрішнього переміщення або втрати.

Психологічні супервізії через регулярний аналіз складних педагогічних ситуацій разом із кваліфікованими психологами.

Вправи на розвиток емпатії через рольові ігри, де педагогічні працівники опиняються на місці дитини в стресовій ситуації.

Опанування технік саморегуляції: Дихальні вправи та заземлення для збереження власного емоційного ресурсу.

Курси підвищення кваліфікації з метою вивчення основ кризової психології та медіації.

Самоосвіта через читання літератури з емоційного інтелекту та ненасильницької комунікації.

Висновки. Соціальний інтелект педагогічних працівників в умовах війни є не просто професійною навичкою, а базовим інструментом захисту психічного здоров'я учнів. Формування безпечного освітнього простору неможливе лише шляхом побудови укриттів. Соціальний інтелект педагога є фундаментом безпечного освітнього середовища під час війни. Він дозволяє трансформувати простір тривоги у простір розвитку та підтримки. Розуміння емоцій учнів та вміння керувати власними станами рятує дитячу психіку. Лише емоційно стійкий педагог здатний виховати життєстійке покоління.

Список використаних джерел

1. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2015. 630 с.

2. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. *Наукові записки* [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(2). С. 90–95.

3. Івашкевич Е. З. Психологія соціального інтелекту педагога: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Інстит. психол. імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 432 с.

4. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту вчителя – шлях до гуманізації навчання в початковій школі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2(1). С. 195–198.

5. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10(41). С 10–14.

6. Когутяк Н., Боровська Н. Динаміка соціального інтелекту вчителів з різним педагогічним стажем. *Психологія особистості:* науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022. Т. 12. №1. С. 57–63.

7. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Юридичні науки». Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. №884. С. 52–58.

8 Ляховець Л.О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Психологічні науки». 2013. Вип. 114. С. 128–133. URL: https://cutt.ly/RYfIEGO

9. Мокляк В., Петренко Л., Кононец Н. Матяш Л. Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів у педагогічному ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025, № 5(145). С. 12–20.

10. Ожубко Г. В. Сутність та структура соціального інтелекту. *Проблеми сучасної психології:* зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. Вип. 17. С. 346–358.

11. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2008. 19 с.

12. Юрченко О. В. Соціальний інтелект як чинник майбутнього вчителя початкової школи у формуванні соціальної компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №84. С. 90–95.

13. Ялліна В., Цюра М. Соціальний інтелект в комунікативній культурі майбутнього педагога. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика:* матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20–21 берез. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2024. С. 398–402.

Борцова Муза Володимирівна,
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження. Особливого значення в умовах сьогодення набуває формування у закладах освіти психологічно сприятливого середовища, забезпечення своєчасної підтримки усіх учасників освітнього процесу, зокрема учнів з особливими освітніми потребами [3]. Враховуючи особливості когнітивних функцій, сенсорні та моторні обмеження, складнощі з руховою сферою, відмінності в обсягах уваги та концентрації, швидкість реакцій та рівень обробки інформації в учнів з особливими освітніми потребами можуть бути відмінними від загальної кількості дітей. Коли ми плануємо створення

безпечного освітнього середовища та його реалізацію в закладі освіти – маємо враховувати, що ці фактори є визначальними для поведінки дитини і швидкості її реакції на непередбачувані обставини [2].

Мета дослідження – визначити особливості створення безпечного освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Безпека виступає складною системою життєзабезпечення. Поняття «безпека» розуміється як система заходів, що захищають особистість від різного виду загроз, передбачає можливості керувати небезпеками, уміння попереджати та уникати загрозливі системи [5].

Формування безпечного освітнього середовища спрямоване на реалізацію фізичного, психічного, соціального, інтелектуального, емоційного розвитку учнів та їх потенціалу, і це зазначається в низці нормативно-правових документах України [4].

Т. Цюман та Н. Бойчук звертають увагу на те, що безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, в якому наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання [6].

Дослідники наголошують, що безпечне освітнє середовище – це простір, де кожна дитина може навчатися і розвиватися в атмосфері довіри, зростання і визначили наступні складові безпечного освітнього середовища [1]:

– фізична безпека – дотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил. Фізична безпека в освітньому середовищі передбачає систему комплексної безпеки, яка має забезпечити стан захищеності школи та учасників освітнього процесу від реальних і прогнозованих загроз соціального, техногенного і природного характеру;

– психологічна безпека – запобігання психологічному насильству, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниженню честі, гідності, ділової репутації, зокрема внаслідок булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо, пропаганди та/або агітації. Психологічна безпека середовища дозволяє створити референтну значимість середовища, і як наслідок, забезпечує психологічну захищеність її учасників;

– інформаційна безпека – кібербезпека, захист персональних даних. Інформаційна безпека в освітньому середовищі – це система дій, рішень та інструментів, які мають забезпечити стан захищеності інформації від неправомірного використання, несанкціонованого доступу. Також інформаційна безпека забезпечує безбар'єрний доступ до інформації у разі потреби.

Отже, для нас важливою є думка, що в закладі освіти безпека є комплексним поняттям [5]:

1. Статична (заходи з фізичної безпеки).

2. Динамічна (доброзичливі стосунки між учнями, вчителями та представниками адміністрації, батьками; атмосфера, що сприяє розвитку, прояву кожної особистості, участь в спільному житті закладу освіти).

3. Процесуальна (навчання учнів і вчителів, розробка стандартів безпеки, алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, забезпечення систематичного аналізу та оцінки стану безпеки в закладі освіти).

Діти з особливими освітніми потребами піддаються підвищеному ризику стресових реакцій та тривоги через свої особливості та вразливість. Для того щоб працівники закладу освіти мали змогу надати можливість всім учасникам освітнього процесу знаходитись та функціонувати в безпечному освітньому середовищі треба запланувати низку заходів. Аналіз нормативної бази дає змогу визначити заходи, які включають в себе роботу з вчителями, учнями та батьками [2]:

1. Вчитель має бути готовим надати психоемоційну підтримку дитині з особливими освітніми потребами і всьому класу чи групі дітей. Він має підвищити свою компетенцію стосовно засобів профілактики проявів небажаної поведінки кожної дитини під час ситуацій, які вимагають негайного реагування. Педагогічним працівникам теж важливо вміти

опановувати себе, контролювати свою поведінку та зовнішні реакції під час реагування на надзвичайні ситуації.

2. Побудова психологічно безпечного освітнього середовища передбачає обов'язковий супровід керівника закладу освіти, особливо в умовах надзвичайних ситуацій. Його підтримка під час повернення до звичного життя після завершення надзвичайної ситуації є також важливим фактором психологічної безпеки та комфорту педагогічних працівників та здобувачів освіти.

3. Рекомендується, щоб адміністрація школи та педагогічний колектив були готовими надати емоційну підтримку сім'ям дітей з особливими освітніми потребами та орієнтовні знання про те, як справлятись з власними реакціями та емоційним реагуванням їх дитини, особливо під час дистанційного навчання.

4. Одним з найважливіших способів підготовки дітей з особливими освітніми потребами до реагування на надзвичайні ситуації є тренування, як в контексті фізичної безпеки, так і психологічної. Важливо допомогти дітям усвідомити процес тренування та допомогти встановити причинно-наслідкові зв'язки цього процесу (як важливо себе поводити, чому варто не боятись, а робити те, чого вже навчився під час тренувань). Доцільно провести серію занять з соціально-емоційного навчання, які підготують дитину до швидкої зміни обставин навколо неї та реагування на сам факт незапланованих змін, який є досить емоційно вразливим для значної частини дітей з особливими освітніми потребами. Особливості сприймання та реагування можуть бути типовими для всіх категорій дітей з особливими освітніми потребами, але залишаються специфічні особливості, на які теж варто звернути увагу дорослим.

Підсумовуючи, можна зазначити, що у 2025/2026 навчальному році пріоритетним напрямом діяльності закладів освіти, в яких здобувають повну загальну середню освіту учні/учениці з особливими освітніми потребами, є забезпечення безпечного освітнього середовища [3]. З розвитком технологій актуалізуються нові виклики щодо кібербезпеки, також постійний стрес та тривале психоемоційне навантаження можуть впливати на здатність учнів та педагогів закладів освіти ефективно навчатися та працювати, тому поряд з фізичною безпекою, важливою є психологічна безпека.

Висновки. Таким чином, формування безпечного освітнього середовища є складним завданням для всіх учасників освітнього процесу. Порушення будь-яких ознак фізичної, психологічної, інформаційної складової безпечного освітнього середовища перетворює його на небезпечне, додає потенційні загрози для здоров'я учасників освітнього процесу. Закладам освіти необхідно гарантувати безпеку в найскладніших умовах. З метою недопущення ускладнення та погіршення психологічного стану дітей з особливими освітніми потребами педагогам необхідно звертати увагу на організацію комфортного освітнього середовища, забезпечення заходів, спрямованих на попередження психологічного травмування. Отже, сучасне освітнє середовище спрямовано не лише на розв'язання освітніх завдань, але й на безпеку життя і збереження здоров'я дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Про. Безпеку: безпечна освітня екосистема громади: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Н. Софій, А. Аносової. Київ: Центр інноваційної освіти «Про.Світ», 2023. 518 с.

2. Про методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації»: Лист МОН від 03.08.2023 року №1/11479-23. URL: https://uied.org.ua/2023/08/10880/

3. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році: лист МОН від 26.08.2025 №1/17666-25. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf

4. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, М. В. Саврасов; за наук. ред. Н. В. Лунченко. НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психол. і соц. роботи. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.

5. Формування безпечного освітнього простору закладу освіти в діяльності працівників психологічної служби / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, М.В. Саврасов, І. І. Ткачук; за наук. ред. Н. В. Лунченко, І. І. Ткачук. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 111 с.

6. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т.П. К.: 2018. 56 с.

Брюховецька Олександра Вікторівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Актуальність дослідження. Повномасштабне вторгнення в Україну створило безпрецедентні умови для системи вищої психологічної освіти: здобувачі опановують фах в умовах хронічного стресу, вимушеного переміщення, втрат і постійної загрози життю. Водночас саме психологи стають одними з ключових фахівців, на яких суспільство покладає відповідальність за психологічну реабілітацію та підтримку населення в умовах воєнного часу. Це породжує суперечність між зростаючими вимогами до особистісної зрілості та професійної готовності майбутніх психологів – і реальними умовами їхньої підготовки, що самі по собі є травматичними.

У цьому контексті професійна рефлексія набуває особливого значення: вона виступає не лише інструментом фахового самопізнання, а й механізмом збереження психологічної стійкості в ситуації невизначеності та екзистенційної загрози. Однак, незважаючи на очевидну практичну значущість, питання цілеспрямованого розвитку рефлексивних здатностей майбутніх психологів саме в кризових умовах залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній психологічній науці. Відсутність науково обґрунтованих психологічних умов і технологій формування професійної рефлексії в період воєнного стану зумовлює актуальність і практичну значущість обраної теми дослідження.

Проблема професійної рефлексії як психологічного феномену привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. У зарубіжній психологічній науці теоретичні засади рефлексії закладено у працях Дж. Дьюї, який розглядав рефлективне мислення як основу професійного навчання, та Д. Шона, котрий розробив концепцію «рефлексії в дії» і «рефлексії над дією» стосовно практикуючих фахівців. Рефлексивні механізми саморегуляції та особистісного зростання досліджували А. Бандура, К. Роджерс і Д. Колб, у моделі досвідного навчання якого рефлексія посідає центральне місце. Зв'язок рефлексії з психологічною стійкістю та копінг-поведінкою в умовах стресу обґрунтовано у роботах Р. Лазаруса, С. Фолкман і Дж. Бонанно.

У вітчизняній психологічній науці дослідження рефлексивних процесів представлено у роботах С. Д. Максименка, який аналізував рефлексію в контексті особистісного розвитку та суб'єктності, та І. Д. Беха, що розглядав її як механізм морально-духовного становлення особистості. Особливості професійної рефлексії психолога вивчали Н. В. Чепелєва та Т. М. Титаренко. Проблему рефлексії у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували В. В. Рибалка та М. Й. Боришевський. Питання психологічної стійкості та саморегуляції в кризових і травматичних умовах, що безпосередньо пов'язані з рефлексивними процесами, відображено у роботах О. Ф. Бондаренка та Л. Ф. Бурлачук.

Попри значний доробок зазначених авторів, проблема розвитку професійної рефлексії саме в умовах воєнного часу як чинника психологічної стійкості майбутніх психологів залишається практично не дослідженою, що підтверджує необхідність проведення цього дослідження.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів як чинника їхньої психологічної стійкості в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна збройна агресія проти України докорінно змінила умови, зміст і сенс психологічної освіти. Здобувачі освіти опановують фах, перебуваючи водночас у ролі суб'єктів навчання і потенційних реципієнтів психологічної допомоги – вони самі є учасниками травматичних подій, свідками втрат або людьми, близькі яких перебувають на фронті. Ця подвійна позиція робить питання професійної рефлексії особливо гострим і невідкладним.

Спираючись на концептуальні розробки Д. Шона, під професійною рефлексією розуміють динамічний двоспрямований процес, що охоплює «рефлексію в дії» та «рефлексію над дією». В умовах воєнного часу особливої актуальності набуває проспективний компонент – «рефлексія майбутнього», що дозволяє прогнозувати наслідки власних рішень і зберігати терапевтичну позицію в ситуаціях невизначеності. Принципово важливим є розмежування між рефлексією як ситуативним когнітивним процесом і рефлексивністю як стійкою особистісною властивістю, що підлягає цілеспрямованому розвитку.

У структурі професійної рефлексії майбутнього психолога виокремлюються чотири взаємопов'язані компоненти. Когнітивний компонент передбачає усвідомлення того, як особистий воєнний досвід впливає на концептуалізацію проблем клієнтів. Емоційно-особистісний компонент забезпечує захист від вторинної травматизації та вигорання через розрізнення власних переживань і переживань клієнта. Поведінково-діяльнісний компонент уможливлює адаптацію фахових стратегій в умовах, коли класичні протоколи є нездійсненними. Ціннісно-смисловий компонент дозволяє підтримувати професійну ідентичність навіть у ситуаціях «моральної травми» та екзистенційної кризи.

Рефлексивність як особистісна властивість пов'язана з психологічною стійкістю через кілька механізмів: забезпечує когнітивне опрацювання травматичного досвіду і запобігає розвиткові посттравматичних симптомів; регулює межі між особистим і професійним; відновлює смислові структури через трансформацію воєнного досвіду у фаховий ресурс; забезпечує адаптивність у невизначених ситуаціях.

Розвиток рефлексії у здобувачів освіти забезпечується такими психологічними умовами: створення безпечного освітнього середовища; інтеграція супервізійних практик у навчальний процес; використання рефлексивного письма як інструменту опрацювання досвіду; застосування кейс-методів і рольових симуляцій; особистісно орієнтована позиція педагога, який сам демонструє рефлексивність.

Окремої уваги заслуговують феномени «цифрової рефлексії» в умовах дистанційного навчання та «колективної рефлексії» в інтервізійних групах і спільнотах практики. Таким чином, рефлексивний психолог – це не просто компетентний практик, а особистість, здатна зберігати внутрішню цілісність і перетворювати власний досвід кризи на ресурс допомоги іншим.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що в умовах воєнного часу професійна рефлексія майбутніх психологів набуває принципово нового значення: вона виступає одночасно інструментом фахового самопізнання і механізмом збереження психологічної стійкості та особистісної цілісності фахівця.

Багатокомпонентна структура рефлексії – когнітивний, емоційно-особистісний, поведінково-діяльнісний та ціннісно-смисловий складники – забезпечує комплексний захист від вторинної травматизації, вигорання і моральної травми, а також сприяє трансформації власного кризового досвіду у фаховий ресурс.

Ефективний розвиток рефлексивності у здобувачів можливий за умови створення безпечного освітнього середовища, інтеграції супервізійних практик, рефлексивного письма та особистісно орієнтованої позиції педагога. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою визначених умов і розробкою спеціалізованих програм формування рефлексії з урахуванням реалій воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Gusak, N., Martin, J., & Sousa, C. (2024). Reflections from a seminar series supporting Ukrainian social workers in time of war: Professional solidarity and human rights. Journal of Human Rights and Social Work. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s41134-024-00317-z

2. Segal, D. (2025). Trauma-informed training as a path to intergroup readiness: A mixed-methods evaluation of EMDR education in a shared society context. Frontiers in Psychology, 16, 1618634. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1618634

3. Kompanovych, M., & Martsyniak-Dorosh, O. (2025). Supervision in crises: Neuropsychological support for clinical work during wartime. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 16(1). URL: https://editora.ro/index.php/brain/article/view/1501

Бура Вікторія,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Рожнова Тетяна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки, адміністрування,
спеціальної освіти та соціальної роботи
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Воєнні події в Україні суттєво вплинули на функціонування освітньої системи та умови професійної діяльності педагогічних працівників. Освітній процес відбувається в умовах постійної соціальної напруженості, інформаційного навантаження, емоційної нестабільності та необхідності швидкої адаптації до нових умов організації навчання. У таких обставинах значно зростає психологічне навантаження на педагогів, що може негативно позначатися на їхньому емоційному стані та професійній ефективності. Професійна діяльність педагогічних працівників характеризується високим рівнем міжособистісної взаємодії та значним емоційним навантаженням, оскільки передбачає постійний контакт з учнями, батьками та колегами, а також необхідність вирішення педагогічних і комунікативних завдань. Забезпечення ефективної організації навчального процесу потребує значних психологічних ресурсів. У таких умовах підвищується ризик розвитку синдрому професійного вигорання [1].

У сучасній психологічній науці професійне вигорання розглядається як психологічний синдром, що виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу. Згідно з концепцією К. Маслач, основними проявами цього явища є емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження відчуття професійної ефективності [2; 3]. У сучасних дослідженнях професійне вигорання розглядається не лише як індивідуальна психологічна проблема, а як результат тривалої взаємодії особистісних характеристик працівника та умов професійного середовища [1;2]. К. Маслач зазначає, що тривале перебування в умовах професійного стресу може призводити до зниження мотивації до професійної діяльності та формування негативного ставлення до професійних обов'язків [2].

Мета дослідження – теоретичний аналіз психологічних чинників професійного вигорання педагогічних працівників в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукових джерел можна зазначити, що розвиток професійного вигорання зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників. Серед них важливе місце займають індивідуально-психологічні особливості особистості, специфіка професійної діяльності та організаційні умови праці. Тривалий вплив професійного стресу може призводити до поступового виснаження емоційних ресурсів особистості та розвитку емоційного виснаження як одного з ключових компонентів синдрому професійного вигорання [2; 3].

Одним із ключових психологічних чинників професійного вигорання педагогів є підвищене емоційне навантаження. Педагогічна діяльність передбачає постійний емоційний контакт з учнями, що потребує значної емоційної залученості. Крім того, учителі часто стикаються з необхідністю вирішення конфліктних ситуацій, підтримання дисципліни в класі та одночасного виконання великої кількості професійних завдань.

Важливу роль у формуванні професійного вигорання відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості педагога. Зокрема, підвищений рівень тривожності, недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції, а також неефективні стратегії подолання стресових ситуацій можуть сприяти розвитку цього явища [4].

Крім особистісних характеристик, значний вплив мають організаційні умови професійної діяльності педагогів. До них належать значне педагогічне навантаження, дефіцит часу, необхідність виконання великої кількості додаткових завдань, а також недостатній рівень соціальної підтримки у педагогічному колективі. У наукових працях підкреслюється, що несприятливі умови організації праці можуть підсилювати професійний стрес та сприяти формуванню синдрому професійного вигорання [5].

В умовах воєнного стану додатковим фактором психологічного напруження є постійне переживання соціальної невизначеності. Крім того, педагогічні працівники нерідко змушені працювати в умовах постійної зміни організації освітнього процесу, поєднуючи дистанційні та очні форми навчання. Це потребує додаткових психологічних ресурсів та здатності швидко адаптуватися до нових професійних вимог. За таких умов зростає ризик емоційного виснаження та зниження професійної мотивації. Педагоги змушені поєднувати професійні обов'язки з переживанням складних життєвих обставин, що може призводити до підвищення рівня тривожності та емоційної втоми. Водночас науковці наголошують, що важливим ресурсом подолання професійного вигорання є розвиток особистісних ресурсів педагога. До таких ресурсів належать психологічна стійкість особистості, ефективні стратегії подолання стресу та наявність соціальної підтримки, що сприяє підвищенню адаптаційних можливостей людини [4; 6; 7]. Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про багатофакторний характер професійного вигорання педагогічних працівників, що формується під впливом як індивідуально-психологічних, так і організаційних чинників професійної діяльності.

Висновки. Професійне вигорання педагогічних працівників є складним психологічним явищем, що формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників. До основних психологічних чинників розвитку професійного вигорання педагогів належать підвищене емоційне навантаження, індивідуально-психологічні особливості особистості, недостатній рівень психологічної стійкості та несприятливі організаційні умови професійної діяльності. В умовах воєнного стану зазначені чинники можуть посилюватися, що актуалізує необхідність психологічної підтримки педагогічних працівників та розробки програм профілактики професійного вигорання.

Список використаних джерел

1. Schaufeli W. B., Enzmann D. The burnout companion to study and practice: A critical analysis. London: Taylor & Francis, 1998. 224 p.

2. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry.* 2016. Vol. 15(2). P. 103–111.

3. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behaviour.* 1981. Vol. 2(2). P. 99–113.

4. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984. 456 p.

5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2012. 200 с.

6. Карамушка Л. М. Психологія управління освітніми організаціями: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 196 с.

7. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування. Київ: Главник, 2007. 144 с.

Вахабова Валерія Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ У ОСІБ РАННЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Юність – важливий етап розвитку людини, який лежить між дитинством і дорослістю. Перехід від дитинства до дорослості зазвичай розділяється на два етапи: підлітковий вік та юність (юність відповідно поділяється на ранню і пізню). Рання юність – в буквальному розумінні слова буквально «третій світ», що існує наявний між дитинством і дорослістю. Біологічно це період фізичного дозрівання. Більшість дівчат і значна частина хлопців вступають в нього вже в пост пубертатному періоді, на його долю випадає завдання багато чисельних «доробок» і усунення диспропорцій, які обумовлені нерівномірністю дозрівання. Подальший фізичний розвиток можна розглядати вже як те, що належить до циклу дорослості.

Поняття «юність» означає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає з одного боку завершення фізичного, зокрема статевого дозрівання, а з другого – досягнення соціальної зрілості [5].

Головне психологічне надбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу. Для юнака фізичний світ – тільки одна з із можливостей суб'єктивного досвіду, осереддям якого є він сам. Знаходячи здібність занурюватися в себе, в свої переживання, юнак заново відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики. Відкриття свого внутрішнього світу – радісна подія, що хвилює. Але воно викликає і багато тривожних, драматичних переживань. Разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, приходить відчуття самітності. Французькі психологи (Б. Заззо і ін.) розрізняють підлітковий період «важкий вік» і «кризу юності», пов'язаний з виробленням світогляду, рішенням питання про сенс життя, вибором професії. В цей період походить зріст самоповаги, слабшає сором'язливість, стійкою стає самооцінка [3].

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі поняття самооцінки, та її розвитку у осіб раннього юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка дозволяє зберегти стійкість особистості незалежно від мінливих ситуацій, забезпечуючи можливість залишатися самим собою. Самооцінка є центральною ланкою довільної саморегуляції, визначає напрямок і рівень активності людини, її ставлення до світу, до людей, до самого себе. Являє собою складний у психологічній природі феномен. Вона включена в безліч зв'язків і відносин з усіма психічними утвореннями особистості і виступає в якості важливої детермінанти всіх форм і видів її діяльності та спілкування. Витоки вміння оцінювати себе закладаються в ранньому дитинстві, а розвиток і вдосконалення його відбувається протягом усього життя людини.

Самооцінка – елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особистості, своїх можливостей, моральних якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток її особистості [5].

Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, цілей, які людина ставить перед собою. Адекватна самооцінка дозволяє людині правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності і з вимогами оточуючих. Неадекватна (завищена чи занижена) самооцінка деформує внутрішній світ особистості, спотворює її мотиваційну і емоційно-вольову сфери і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку.

Самооцінка виконує дві основні функції – регулюючу і захисну. Регулююча функція дозволяє регулювати свою поведінку і діяльність. А захисна дає можливість зберігати свою особистість в стабільності і незалежності.

Якщо людина себе не поважає, вважає, що вона не здатна викликати у інших серйозне ставлення, то навряд чи вона буде здатна поважати кого-небудь. А якщо людина думає, що вона не гідна любові або недооцінює себе, відповідно, ніколи не навчитися любити по-справжньому і не зможе стати щасливлю. Занижена самооцінка заперечує цінності особистості в цілому, а не окремо. У цьому полягає велика проблема на основі якої у людей з'являються перешкоди для боротьби з окремими недоліками і відсутня мотивація. Такий стан негативно впливає не тільки на саму людину, а й на її оточення, так як якщо вона не здатна цінувати і поважати себе, то ставиться до свого оточення буде не краще [1].

Розглядаючи різні класифікації самооцінки, зупинимо увагу на наступній:

– адекватна самооцінка – та, що відповідає реальності;

– неадекватна самооцінка – коли людина себе неправильно оцінює.

Неадекватна самооцінка, в свою чергу, може бути завищеною – для неї характерна переоцінка людиною своїх позитивних якостей та заниженою, яка проявляється через применшення своїх переваг або перебільшення недоліків. Саме неадекватно занижена самооцінка значно важче піддається психологічній корекції через свою злитість з комплексом неповноцінності особистості [6].

Самооцінка значною мірою виявляється не стільки в тому, що людина думає або говорить про себе, скільки в її ставленні до досягнень інших. Людина із завищеною самооцінкою охоче критикує без достатніх підстав зроблене іншими людьми. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не лише тим, кому вона властива, а й оточуючим. Конфліктні ситуації, в яких опиняється людина, зазвичай є результатом неправильної самооцінки [4]. На формування неадекватної самооцінки суттєво впливають наступні механізми:

1. Емоційна реакція значимих дорослих: ступінь їх любові, прийняття дитини; прояв уваги до дитини, спілкування з нею, переважаюче ставлення до дитини, оцінка її вчинків.

2. Успішність шкільного навчання та ставлення викладачів до дитини.

3. Успішність спілкування з ровесниками, наявність дружніх та романтичних взаємин.

4. Співвідношення власних досягнень людини з планами та порівняння з досягненнями інших значимих людей [3].

Важливу роль у формуванні розуміння своїх можливостей грає зіставлення реального образу «Я» з ідеальним, тобто з поданням про те, якою людина хотіла б бути. Причому чим менше розрив між тим, що є насправді і ідеальним чином, тим є вагомішим визнання власних досягнень. Також істотний вплив під час становлення самооцінки особистості надають реальні досягнення в найрізноманітніших видах діяльності.

Потрібно підкреслити, що самооцінка особистості завжди носить суб'єктивний характер. Причому це відбувається незалежно від того, формується вона під впливом власних суджень індивіда про самого себе або думки інших людей. В основному у людини складається адекватна думка про себе, або неадекватна, тобто помилкова. У цьому випадку говорять про наявність проблеми самооцінки особистості. Таку людину постійно переслідують якісь проблеми, порушується гармонійність розвитку, вона часто вступає в конфлікти з оточуючими. Крім того, усвідомлення реальних можливостей досить сильно впливає на формування тих чи інших якостей [7].

Самооцінка є засобом психологічного захисту. Бажання мати позитивний образ «Я» нерідко спонукає індивіда перебільшити свою гідність і зменшити недоліки. В цілому адекватність самооцінки із віком підвищується. Самооцінка дорослих по більшості показників

реалістичніша і об’єктивніша, чим юнацька, а юнацька – чим підліткова. Але ця тенденція є неоднозначною. Оцінюючи свої математичні здібності, старшокласник може рівнятися на усереднену шкільну оцінку або порівнювати себе із товаришами по класу, слабкішими або сильнішими. Не знаючи еталону, що мається на увазі, і ситуації, в якій виробляється самооцінка, неможливо судити про її адекватність або помилковість. Крім того, різні якості мають для особистості неоднакове значення. Підліток може, наприклад, вважати себе за естетично нерозвиненого, що ніскільки не погіршує його загального самопочуття, оскільки він не надає цій якості великого значення. І навпаки, юнак вважає себе за талановитого фізика, а його самоповага надто низька, тому що ґрунтується не на інтелектуальних, а на комунікативних властивостях [2].

Висновки. Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей. Основними факторами, від яких залежить становлення самооцінки дітей у юнацькому віці, є шкільна оцінка, особливості спілкування вчителя з учнями, спілкування з друзями, стиль домашнього виховання. Самооцінка має комплексний характер, оскільки розповсюджується на різні сфери особистості – інтелект, зовнішні дані, успішність у спілкуванні тощо. Самооцінка не залишається стабільною залежно від успіхів у діяльності, вікових особливостей та багатьох інших чинників та має тенденцію змінюватися впродовж життя.

У плані самооцінки у трьохкомпонентній схемі Я-концепції самооцінка часто ідентифікується за емоційними установками – рідше цінностями учасників – за допомогою образу Я або за концепцією Я в цілому. Однак слід зазначити, що на практиці дуже важко, а часом і неможливо відокремити оцінку від знання суб’єкта про себе. Потреби, ідеали та установки людини, що формуються в процесі виховання, стають основою як зовнішніх умов життя, так і власних потреб. Вона почала організовувати своє життя та навчатись, керуючись власними ціннісними орієнтирами та суспільними.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Еллада, 2012. 608 с.

2. Бутузова Л., Сидоренко Н. Особливості самооцінки студентів на різних етапах первинної професіоналізації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 2. С. 44–50.

3. Кащенко О. В. Професійна самооцінка особистості: огляд стану проблеми сучасних досліджень. *Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка*. Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2007. № 27–28. С. 111–114.

4. Кулаков Р. С. Психологічні аспекти становлення самооцінки та рівня домагань як основних конструктів самосвідомості в процесі особистісного зростання. *Наукові записки*. Серія: Психологія і педагогіка. 2013. № 25. С. 81–85.

5. Молчанова О. М. Вплив емоційних переживань на розвиток особистості в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №7. С. 55–58.

6. Павлюк О. Основні теоретико-концептуальні підходи до вивчення самооцінки особистості у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2014. № 4. С. 59–65.

7. Сольська Т. Основні чинники формування самосвідомості в юнацькому віці. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2010. № 1. С. 121–123.

Вінтюк Юрій Володимирович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності

ФІЛЬМОТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНИХ ТА ОСОБИСТІСНИХ КРИЗ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Сучасний соціокультурний простір, що характеризується станом хронічної психосоціальної невизначеності та трансформаційними кризами, висуває підвищені вимоги до адаптаційного потенціалу особистості. Причому особливо вразливим у цьому контексті є юнацький вік. Традиційно цей етап онтогенезу пов'язаний із проходженням нормативних криз розвитку – кризи самовизначення, формування цілісної его-ідентичності та проектування життєвого шляху. Водночас специфіка сьогодення спричиняє нашарування на нормативні процеси низки ненормативних екзистенційних криз. Усе частіше в юнацькому віці фіксуються феномени екзистенційного вакууму: втрата ціннісно-сенсових орієнтирів; дифузія ідентичності; гостра тривога перед майбутнім; переживання соціальної та психологічної ізоляції. Зазначені деструктивні стани потребують невідкладного, але водночас делікатного психотерапевтичного та консультативного супроводу. Все це актуалізує важливість розгляду теми даного дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні виховного та терапевтичного потенціалу фільмотерапії у роботі з кризовими станами особистості в юнацькому віці, а також у представленні комплексної моделі її практичної реалізації в освітньому та консультаційному просторі.

Питання подолання кризових станів у молодіжному середовищі перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних і закордонних дослідників. Проте у практичній взаємодії з представниками сучасного юнацтва фахівці все частіше констатують проблему встановлення продуктивного терапевтичного контакту. Сучасна молодь відзначається високим рівнем когнітивізації та інтелектуалізації, що зумовлює формування потужних, раціоналізованих систем психологічного захисту. Труднощі вербалізації власних глибинних переживань, страх вразливості та схильність до рефлексивного «самозахисту» суттєво знижують ефективність класичних вербальних методів психотерапії.

У зв'язку з цим актуалізується пошук опосередкованих, психологічно безпечних і відповідних сучасному поколінню методичних засобів. Оскільки провідною ознакою інформаційного суспільства є домінування візуальної культури, екранне мистецтво стає природним середовищем життєдіяльності та мислення юнацтва. Попри наявність численних наукових розвідок у галузі арттерапії, потенціал фільмотерапії як цілісної технології роботи з екзистенційними та особистісними кризами молоді залишається недостатньо систематизованим в академічному дискурсі, зокрема в аспекті створення чітких процесуальних моделей.

Фільмотерапія у цьому контексті виступає унікальним терапевтичним медіатором. Завдяки механізмам проекції, ідентифікації та емпатії, взаємодія з екранними образами забезпечує необхідну психологічну дистанцію. Клієнт отримує змогу безпечно аналізувати власні травматичні переживання через призму досвіду персонажів, що мінімізує опір, знімає блоки інтелектуалізації та сприяє глибокому емоційному реагуванню (катарсису).

Здійснений детальний огляд публікацій за темою даного дослідження в даному викладі не наводиться через обмежений обсяг публікації. Як приклад попередніх досліджень на дану тему наведено лише деякі власні праці [1; 2].

Виклад основного матеріалу. Для висвітлення поставлених завдань доцільно розпочати з висвітлення екзистенційних та особистісних криз юнацтва крізь призму кінометафори, далі розглянути технологію організації фільмотерапевтичного процесу при роботі з кризою, а затим і терапевтичні мікро-механізми та результати фільмотерапії.

1. Екзистенційні та особистісні кризи юнацтва крізь призму кінометафори

Специфіка юнацького віку в контексті сучасної вікової та педагогічної психології традиційно розглядається як сензетивний період для розгортання глибинних трансформацій особистісної структури. Психологічний зміст нормативної кризи цього періоду зосереджений навколо полярних векторів самовизначення та дифузії ідентичності. Юнацька особистість інтенсивно шукає відповіді на базові онтологічні запитання: «Хто я?», «Яке моє призначення у світі?», «Як інтегрувати власну індивідуальність у соціум?», «Як я можу взаємодіяти із соціумом, чим можу бути корисним іншим?» та ін. Поряд із цим, сучасні дестабілізуючі соціокультурні чинники актуалізують передчасне зіткнення молоді з фундаментальними екзистенційними засадами: свободою вибору та тягарем відповідальності за нього, переживанням неминучої ізоляції та проблемою конструювання власних життєвих сенсів за відсутності готових універсальних соціально прийнятних шаблонів.

У цьому ракурсі екранний образ і кінотекст виступають у ролі унікального «безпечного експерименту». Процес сприймання кінопродукту дозволяє юнаку чи дівчині здійснювати віртуальну екскурсію в різноманітні життєві сценарії. Спостерігаючи за екзистенційними виборами, помилками, деструктивними та конструктивними моделями поведінки екранних персонажів, молода людина отримує можливість апробувати ці досвіди без ризику реальних, невідворотних наслідків для власного соціального та психічного благополуччя. Кінофільм стає валідною когнітивно-емоційною моделлю реальності, де індивід може без страху помилок експериментувати з власними ідентичностями.

Важливим терапевтичним чинником на цьому етапі є подолання феномену унікальності власного страждання. Для підліткової та юнацької свідомості характерне явище «особистісного міфу», яке виражається у переконанні: «Ніхто у світі не здатний зрозуміти глибину та специфіку мого болю». Ця егоцентрична установка посилює почуття відчуження й екзистенційного тупика.

Взаємодіючи з автентично змальованою на екрані кризою героя, юнак переживає децентрацію і відкриває для себе істину: «Я не один у своїх переживаннях». Усвідомлення універсальності людського страждання, легітимізоване через мистецтво кінематографа, приносить миттєве емоційне полегшення, демістифікує та нормалізує кризовий стан, трансформуючи його з патологічного тупика в нормальний етап загальнолюдського розвитку.

2. Технологія організації фільмотерапевтичного процесу при роботі з кризою

Ефективність фільмотерапії як науково обґрунтованої психотехнології залежить від чіткості її методологічного інструментарію та дотримання етапності процесу.

Критерії підбору фільмів (кінодидактика). Добір фільмів для психотерапевтичної роботи з юнацтвом не може бути випадковим чи суто естетичним. Він повинен підпорядковуватися двом базовим критеріям:

1) Нозологічна та тематична конгруентність: сюжетна архітектура кінотвору має чітко резонувати з актуальним типом кризи, яку переживає цільова група або конкретний клієнт (наприклад: криза сепарації від батьківських фігур, втрата значущого Іншого, дифузія професійної ідентичності чи депресивне переживання безсенсовості буття тощо).

2) Ресурсна трансформаційність: фільм обов’язково повинен містити досвід конструктивного подолання або внутрішньої трансформації героя. Навіть якщо фінал є трагічним, у структурі наративу має простежуватися катарсичний компонент або чітко викриватися помилковість деструктивних копінг-стратегій, що стимулює глядача до пошуку альтернативних, адаптивних шляхів.

Етапи роботи з кінофільмом у кризовому консультуванні. Процесуальна модель фільмотерапевтичного семінару (або індивідуальної сесії) складається з трьох послідовних фаз: Допереглядовий етап ➔ Перегляд / Фокусний перегляд ➔ Постпереглядовий дебрифінг.

Допереглядовий етап. Спрямований на фасилітацію групової динаміки, створення атмосфери безумовного прийняття та психологічної безпеки. На цьому етапі відбувається актуалізація прихованого екзистенційного запиту учасників через короткі проективні методики, вступне слово модератора або фокусування уваги на конкретних проблемах, що допомагає знизити первинний психологічний опір.

Перегляд фільму (або спеціально відібраних фрагментів). Передбачає як цілісний перцептивний акт, так і селективну демонстрацію ключових смислових сцен. Завданням клієнтів є феноменологічне відстеження власних емоційних «тригерів» – моментів гострого внутрішнього резонансу, раптових інсайтів, роздратування або опору, які фіксуються в полі свідомості для подальшої експлікації.

Постпереглядовий дебрифінг. Ключова ланка терапевтичного процесу, він реалізується через спеціально розроблену систему сократівських запитань, які поступово зміщують фокус аналізу. Обговорення починається з когнітивного рівня (аналіз сюжету, мотивації героїв), переходить на емоційно-проективний («Що ви відчували в цей момент?») і завершується на особистісно-екзистенційному рівні («Як це пов'язано з моїм життям? Які мої власні сенси актуалізував цей фільм?» та ін.).

3. Терапевтичні мікро-механізми та результати фільмотерапії

Цілющий ефект фільмотерапії досягається завдяки активації низки глибинних психологічних мікро-механізмів, які забезпечують системні зміни на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях особистості:

Катарсис та емоційне відреагування. Психологічний зміст: співпереживання екранному герою активує роботу дзеркальних нейронів і запускає потужні процеси емпатії. Це дозволяє обійти раціональні фільтри і безпечно вивільнити заблоковані, витіснені кризові емоції – пригнічений гнів, екзистенційну тривогу, глибинний сум або непролиті сльози. Результат для особистості: зниження психоемоційного напруження, деблокування афективної сфери та глибоке емоційне очищення.

Рефреймінг та когнітивна перебудова. Психологічний зміст: завдяки децентрації відбувається якісна зміна перцептивних схем. Використовуючи архетипну матрицю «Шляху Героя» (за Дж. Кемпбеллом), юнак починає інтерпретувати власну кризу не як іммобілізуючу «катастрофу» чи вирок фатуму, а як закономірний заклик до трансформації, необхідне випробування на шляху до зрілості. Результат для особистості: розвиток когнітивної гнучкості, переоцінка психотравмуючих обставин і формування адаптивного, позитивного мислення.

Інтеграція особистості. Психологічний зміст: синтез отриманих інсайтів та переоціненого екранного досвіду трансформується у внутрішній психологічний ресурс. Клієнт екстраполює знайдені персонажем конструктивні виходи на власну життєву ситуацію, що стимулює розширення його копінг-репертуару (навичок подолання стресу). Результат для особистості: реконструкція ціннісно-смислової сфери, відновлення Его-цілісності, набуття нових життєвих орієнтирів і стійких адаптивних стратегій.

Таким чином, задіяні мікро-механізми дозволяють перевести енергію деструктивної екзистенційної кризи в конструктивне русло особистісного зростання. Фільмотерапія в юнацькому віці постає не просто методом психологічного розвантаження, а високоефективною виховною та терапевтичною технологією, що активує самодетермінацію та смислотворчі процеси особистості.

Висновки. Узагальнення теоретико-методологічних засад та практичного потенціалу застосування фільмотерапії у роботі з молоддю дозволяє констатувати наступне:

1. Екзистенційна специфіка юнацького віку в сучасних реаліях відзначається не лише проходженням нормативних криз ідентифікації, а й суттєвим нашаруванням ненормативних кризових станів (втрата сенсожиттєвих орієнтирів, дезорієнтація, соціальна ізоляція, хронічна тривога перед майбутнім). У взаємодії з цією віковою категорією класичні вербальні методи психотерапії часто натрапляють на опір через високий рівень інтелектуалізації та розвинені системи психологічного захисту сучасної молоді.

2. Фільмотерапія постає як високотехнологічний та психологічно безпечний медіатор у кризовому консультуванні юнацтва. Будучи невід'ємною частиною сучасної візуальної культури, екранне мистецтво забезпечує клієнту необхідну психологічну дистанцію («безпечний експеримент»). Завдяки механізмам проекції та ідентифікації з екранними

образами, молода людина отримує можливість аналізувати власні травматичні переживання без прямого тиску на Его-структуру, що суттєво знижує рівень психологічного захисту.

3. Ефективність методу безпосередньо залежить від чіткого дотримання технологічного алгоритму, який поєднує принципи кінодидактики, а саме цільовий та ресурсний підбір кіноматеріалу, та трикомпонентну структуру сесії: допереглядова актуалізація, фокусний перегляд і постпереглядовий дебрифінг. Ключовим елементом є переведення обговорення кінофільму за допомогою сократівського діалогу з когнітивно-наративного рівня на особистісно-екзистенційний.

4. Основними терапевтичними мікро-механізмами фільмотерапії визначено емоційний катарсис (звільнення заблокованого афекту), когнітивний рефреймінг (переосмислення кризи через архетипічну матрицю «Шляху Героя») та інтеграцію особистості (засвоєння конструктивних копінг-стратегій). Це дозволяє трансформувати деструктивний потенціал кризи у ресурс для сенсотворення й особистісного зростання.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці й емпіричній перевірці спеціалізованих фільмотерапевтичних програм, диференційованих відповідно до конкретних нозологічних проявів екзистенційних криз у студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Вінтюк Ю. В. Фільмотерапія у навчальному процесі при підготовці магістрів-психологів (на прикладі кінофільму «Вогнетривкий»). *Вісник науки і освіти*. № 7(25). 2024. С. 652–666.

2. Вінтюк Ю. В. Фільмотерапія у профілактиці суїцидних намірів у молодіжнму середовищі (на прикладі кінофільму «Вероніка вирішує померти»). *Вісник науки і освіти*. № 9(27). 2024. С. 663–677.

Власова Вікторія,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Тягур Любомира,
доктор філософії,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в соціальній структурі, що безпосередньо впливає на процес соціалізації молодого покоління. Підлітковий вік є одним із найбільш критичних етапів онтогенезу, де конфліктність постає не лише як деструктивне явище, а й як специфічна форма міжособистісної взаємодії, спрямована на самоствердження.

Підлітковий вік є критичним етапом становлення особистості, упродовж якого формуються самооцінка, особистісна ідентичність, моральні орієнтири та моделі соціальної взаємодії. Підвищена емоційність, прагнення до самостійності, розширення соціальних контактів та чутливість до оцінки оточення зумовлюють виникнення значної кількості міжособистісних конфліктів. У сучасних умовах українського суспільства, що переживає воєнні події, соціальну напругу та інформаційні перевантаження, проблема конфліктної поведінки підлітків набуває особливої актуальності. Зростає рівень агресії, булінгу, кіберконфліктів та девіантних проявів, що негативно впливає на психологічне благополуччя молоді та процес її соціальної адаптації це зумовлює необхідність подолання протиріччя між зростанням агресивних тенденцій у підлітковому середовищі та дефіцитом ефективних психологічних програм, спрямованих на формування конструктивних стратегій подолання конфліктів.

Проблему конфліктної поведінки підлітків досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких: Р. Берон, А. Бандура, Л. Божович, О. Бондаренко, К. Левін, Д. Леонтьєв, П. Лушин, С. Максименко, А. Реан, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Фромм та інші. У їхніх працях висвітлено соціально-когнітивні, емоційно-регуляційні та особистісні чинники конфліктності. Проте недостатньо дослідженими залишаються питання впливу сучасних соціокультурних умов, емоційної регуляції та самооцінки на формування типів конфліктної поведінки підлітків, а також сучасні психологічні методи її профілактики та корекції. Проблема конфлікту є предметом міждисциплінарних досліджень. У психологічній науці фундаментальні основи вивчення конфліктів закладені в працях Л. Козера (функціональність конфлікту), К. Левіна (теорія поля), М. Дойча. Особливості підліткової конфліктності розглядалися в контексті:

– Вікової психології (Л. Виготський, Д. Ельконін) – як прояв «кризи незалежності».

– Психології агресії (А. Бандура, Л. Берковіц) – як засвоєна модель поведінки.

– Сучасних вітчизняних підходів (І. Ващенко, Г. Ложкін), де конфліктність трактується як інтегральна властивість особистості, що залежить від соціального контексту (зокрема, умов літніх таборів чи шкільних колективів).

Попри широку базу, недостатньо вивченим залишається механізм переходу від ситуативної конфліктності до стійкої агресивної позиції під впливом низької емоційної саморегуляції.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних детермінант конфліктної поведінки підлітків, а також у розробка та експериментальна перевірка програми формування конструктивних стратегій реагування в конфліктних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. У психології конфліктну поведінку розглядають як багатовимірну реакцію, що включає когнітивні інтерпретації ситуації, емоційну відповідь, мотиваційні настанови та реальні поведінкові дії індивіда. Сутність конфліктної поведінки підлітків та визначення її психологічної особливості є дуже важливою та актуальною проблемою всіх поколінь тому, що підлітковий вік є критичним етапом, де формуються моделі соціальної взаємодії. В умовах сучасного українського суспільства (воєнні події, соціальна напруга) проблема конфліктності набуває особливої ваги через зростання рівня агресії та булінгу. Конфліктна поведінка розглядається як багатовимірна реакція, що включає когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти.

Проаналізовавши наукові підходи до вивчення конфлікту, конфліктної поведінки та типів реагування у міжособистісних конфліктних ситуаціях у підлітковому віці. Особливу увагу необхідно приділити психологічним чинникам конфліктної поведінки підлітків, зокрема рівню самооцінки, емоційної регуляції та соціальної адаптованості.

У ході емпіричного дослідження було виявлено рівні та типи конфліктної поведінки підлітків, а також встановлено взаємозв’язки між конфліктністю та основними психологічними характеристиками особистості. Базою для дослідження був обраний Дитячий табір «Перлина Донеччини», 80 підлітків (10-16 років). Найбільш поширеною стратегією виявилося суперництво (30%), що пов’язано з потребою у самоствердженні. Виявлено три типи конфліктних підлітків: конфліктно-агресивний, уникаючо-пристосувальний та конструктивний. Також було встановлено зв’язок: високий рівень конфліктності корелює з високою тривожністю, агресивністю та низькою соціальною адаптованістю. На основі результатів констатувального етапу розроблено та апробовано програму формування конструктивної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях, спрямовану на розвиток емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки та опанування конструктивних стратегій розв’язання конфліктів.

Результати формувального експерименту засвідчили ефективність запропонованої програми, що проявилося у зниженні рівня конфліктної поведінки, зменшенні використання неконструктивних стратегій та зростанні частоти застосування співробітництва і компромісу. Практичне значення роботи полягає у можливості використання розробленої програми та

методичних рекомендацій у діяльності психологів, педагогів і соціальних працівників з метою профілактики та корекції конфліктної поведінки підлітків.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження психологічних особливостей конфліктної поведінки підлітків, можна зробити такі ключові висновки:

Природа підліткової конфліктності: Встановлено, що конфліктність у цьому віці є не лише виявом вікової кризи, а й наслідком комплексної взаємодії біологічних чинників (гормональна перебудова), психологічних особливостей (криза ідентичності, потреба в автономії) та соціального оточення.

Психологічний профіль конфліктного підлітка: Емпірично доведено, що високий рівень конфліктності тісно пов'язаний із підвищеною тривожністю, агресивністю та низьким рівнем соціальної адаптації. Найпоширенішою деструктивною стратегією серед підлітків є «суперництво», що свідчить про їхнє прагнення до самоствердження за будь-яку ціну.

Типологія поведінки: Дослідження дозволило виокремити три типи реагування в конфлікті: конфліктно-агресивний (відкрита атака), уникаючо-пристосувальний (втеча від проблеми) та конструктивний (діалог). Останній тип без спеціального навчання зустрічається найрідше.

Ефективність корекційного впливу: Впровадження тренінгової програми доводить, що конфліктну поведінку можна успішно трансформувати. Завдяки розвитку емоційного інтелекту та навичок саморегуляції, підлітки експериментальної групи значно частіше почали обирати стратегії співробітництва та компромісу.

Практичне значення: Профілактика підліткової конфліктності має бути системною і фокусуватися не на придушенні емоцій, а на навчанні підлітків конструктивним способам захисту власних інтересів без шкоди для оточуючих.

Отже, конфлікт у підлітковому віці – це потенційна точка росту, яка за належного психологічного супроводу стає інструментом соціалізації та формування зрілої особистості.

Список використаних джерел

1. Гарькавець С. О. Психологія підліткової віктимності: монографія. Луганськ: Ноулідж, 2013. 175 с.

2. Донченко Є. А. Психологічні особливості поведінки підлітків у міжособистісних взаємодіях. *Вісник психології*. 2014. №2. С. 64–71.

3. Костюк О. Psychological features of adolescent conflict behavior. *Psychological Journal*. 2015. Vol. 6, No. 2. P. 41–49.

4. Рогаль Н. І. Конфліктна поведінка підлітків: психологічні чинники та корекція: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2018. 220 с.

5. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p.

Воронова Олена Миколаївна,
практичний психолог
Відокремленого структурного підрозділу
«Путивльський фаховий коледж
Сумського національного аграрного університету»

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Розкіш людського спілкування – одне з
найвищих людських благ, але цим благом
треба вміти користуватися!
Антуан де Сент-Екзюпері

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні виклики, пов'язані з наслідками пандемії, дистанційного навчання, воєнного стану та підвищеної тривожності молоді, актуалізують потребу у розвитку емпатії як важливого ресурсу психологічної стійкості. Саме

емпатія сприяє формуванню довірливих стосунків, розвитку взаємопідтримки, зниженню конфліктності та зміцненню психологічного благополуччя студентів.

Студентський вік є важливим періодом особистісного становлення, формування цінностей, професійного самовизначення та соціальних зв'язків. Саме тому розвиток емпатійних навичок у цей період набуває особливої значущості.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично висвітлити значення розвитку емпатії як ресурсу психологічної підтримки студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Спілкування є важливою умовою існування та розвитку особистості. Воно забезпечує обмін думками, почуттями, досвідом, формує здатність до взаємодії та соціального функціонування. Вся історія людства є історією взаємодії людей [1].

Проблема спілкування та емпатії розглядалася у працях багатьох науковців. На думку відомого філософа Григорія Сковороди, людина, спілкуючись, реалізує свої природні обдарування, які можна реалізувати тільки через освіту та самопізнання. Пізнати в собі справжню людину – в цьому щастя, а корінь нещастя – в неправильному розумінні своїх здібностей, самого себе.

К. Роджерс наголошував, що відкрите, щире і приймаюче спілкування має терапевтичний ефект, оскільки створює умови для саморозкриття особистості. Він описував феномен емпатійного слухання – уміння не лише чути слова, а й розуміти емоційний стан співрозмовника.

Протягом останніх років студенти коледжу значною мірою були позбавлені можливості повноцінного живого спілкування через тривале дистанційне навчання, зумовлене пандемією COVID-19, а також у зв'язку з дією воєнного стану. Це призвело до обмеження міжособистісних контактів, зниження комунікативної активності, ослаблення соціальних навичок та ускладнення процесів налагодження емоційної взаємодії.

Водночас зростає потреба студентської молоді у психологічній підтримці, емпатійному ставленні, толерантній і безпечній комунікації. В умовах підвищеної емоційної напруги, невизначеності та стресових факторів особливо важливим стає розвиток комунікативної компетентності, здатності до співпереживання та взаєморозуміння [7].

Студентський вік є критичним для становлення соціального інтелекту, навичок близьких стосунків і довіри. У цей період підтримувальне спілкування сприяє зниженню тривожності, підвищенню самооцінки, розвитку взаєморозуміння.

Емпатія та комунікативні навички перебувають у взаємозв'язку: емпатія є емоційною основою комунікації, а здатність ефективно спілкуватися поглиблює розуміння іншої людини.

Емпатія, як психологічна категорія, розглядається як здатність людини відчувати, розуміти та співпереживати емоційним станам іншої особистості. Вона є фундаментальною основою гуманістичного ставлення до людини, чинником психологічної підтримки та ефективної соціальної взаємодії.

Розвиток емпатії у студентів сприяє формуванню толерантності, зменшенню конфліктності, підвищенню рівня взаєморозуміння та довіри в навчальному колективі. Саме емпатійність забезпечує здатність бачити в іншому не лише учасника спілкування, а насамперед особистість із власним внутрішнім світом, переживаннями та потребами [6].

До ключових інструментів емпатійної взаємодії належать:

– активне слухання – дає змогу повністю зануритися в контекст переживань співрозмовника;

– децентрація – здатність вийти за межі власної позиції та подивитися на ситуацію очима іншої людини;

– емоційна грамотність – уміння усвідомлювати власні почуття і, відповідно, краще розпізнавати почуття інших.

Високий рівень комунікативної компетентності дозволяє перетворити допомогу з простих порад на по-справжньому підтримувальну присутність, яка має терапевтичний ефект.

Таким чином, емпатія є «двигуном» міжособистісних стосунків, а комунікативна компетентність – «паливом» та «кермом», що дозволяють цьому двигуну працювати

ефективно, гуманно та результативно, забезпечуючи гармонійну взаємодію та психологічну підтримку в студентському середовищі.

Тривале дистанційне навчання та соціальні обмеження призвели до зниження рівня живого спілкування серед студентів, що негативно вплинуло на розвиток комунікативних навичок та емоційної чутливості. В умовах підвищеної тривожності особливо зростає потреба у психологічній підтримці, емпатійному ставленні та безпечному освітньому середовищі.

Система роботи практичного психолога включає: діагностичну діяльність; профілактичну роботу; корекційно-розвиткові заняття; консультаційну діяльність; психологічну просвіту.

Такий комплексний підхід забезпечує формування емпатійних навичок на системному рівні.

Для дослідження використовувалися: методика діагностики емпатійних здібностей (В.В. Бойко); методика КОЗ (комунікативні та організаторські здібності); тест К. Томаса (стилі поведінки в конфлікті); методика «Дім – Дерево – Людина»; авторське анкетування.

Діагностика дозволяє визначити рівень розвитку емпатії, комунікативних умінь та особливості міжособистісних взаємин.

Робота практичного психолога у коледжі будується на принципі системності та взаємодії всіх учасників освітнього процесу: студентів, викладачів та батьків. Такий підхід дозволяє створити єдине психологічно безпечне середовище, у якому формування комунікативної компетентності та емпатії має сталий і довготривалий ефект.

Під час занять широко використовуються практичні кейси, що моделюють реальні життєві та міжособистісні ситуації, з якими стикаються студенти у навчальному середовищі, родині та спілкуванні з ровесниками. Аналіз кейсів спрямований на розвиток умінь розпізнавати емоційні стани, усвідомлювати власні реакції, знаходити конструктивні способи комунікації та надання психологічної підтримки (табл. 1).

Застосування кейс-методу сприяє активному залученню студентів до роботи, підвищує їхню мотивацію, формує навички рефлексії та усвідомленого вибору, а також є ефективним інструментом розвитку комунікативної компетентності та емпатії [5].

Таблиця 1

Практичні методи розвитку емпатії

Метод/техніка	***Очікуваний результат***
Рольові ігри	розвиток поведінкових навичок
Групові дискусії	формування аргументації
Практичні кейси	навчання прийняттю рішень
Рефлексивні вправи	розвиток самосвідомості
Арттерапія	зняття емоційної напруги
«Я-висловлювання»	зменшення конфліктності
«Психологічне погладжування»	покращення емоційного клімату

У практичній діяльності ефективними є:

Вправа «Емпатійний переклад»

Завдання: психолог дає «токсичну» або конфліктну фразу, яку часто можна почути в коридорах коледжу, а студенти мають «перекласти» її мовою емпатичної підтримки.

Приклади фраз для роботи:

1. «Та забий, у всіх так». «Розумію, що тобі зараз важко, навіть якщо інші з таким стикаються».

2. «Сам винен, треба було краще вчитися». «Схоже, ти багато сил вклав, і прикро, що результат не такий, як очікував».

3. «Не драматизуй». «Бачу, що для тебе це справді важливо».

Питання на рефлексію. Які фрази було найважче «перекласти»? Як змінився зміст повідомлення після емпатійного перекладу? Які слова підтримки хотілося б чути частіше?

Вправа «Три рівні підтримки»

Мета: навчити студентів помічати різницю між формальною відповіддю та емпатійною підтримкою; розвивати навички уважного слухання, емпатії та взаємопідтримки.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Форма роботи: робота в парах або малих групах.

Хід вправи: ситуація для студентів: «Я готувався до іспиту, але отримав низьку оцінку і відчуваю, що це несправедливо».

Завдання – відреагувати на ситуацію на трьох рівнях:

1. Когнітивний рівень (уточнення ситуації).

Студент ставить запитання, щоб краще зрозуміти ситуацію.

Приклад: «Що саме сказав викладач, коли пояснював оцінку?»

2. Емоційний рівень (емпатія).

Студент називає можливі почуття співрозмовника.

Приклад: «Здається, тобі зараз прикро і ти відчуваєш несправедливість».

3. Рівень підтримки (пропозиція допомоги).

Студент запитує, яка підтримка потрібна.

Приклад: «Тобі зараз важливіше, щоб тебе просто вислухали, чи хочеш разом подумати, що можна зробити далі?»

Питання на рефлексію. Який рівень відповіді був найскладнішим? Як змінилося відчуття підтримки після емпатійної відповіді? Де в студентському житті ці навички можуть бути корисними?

Вправа «Емпатійне дзеркало»

Мета: розвиток активного слухання.

Суть: студент повторює зміст і емоцію співрозмовника перед відповіддю.

Вправа «Емоційний барометр»

Мета: Розвиток емоційної чутливості та вміння розпізнавати емоційні стани інших.

Тривалість: 10-15 хвилин.

Форма роботи: групова.

Хід вправи: психолог пропонує студентам перелік життєвих ситуацій (наприклад: «не відповіли на повідомлення», «отримав зауваження від викладача», «посварився з другом»).

Завдання студентів: визначити можливі емоції людини в цій ситуації; оцінити інтенсивність емоцій за шкалою від 1 до 10; запропонувати слова підтримки.

Питання на рефлексію. Чи співпали ваші варіанти з іншими? Чи легко було визначити емоції? Що допомагає точніше розуміти почуття іншого?

Вправа «Активне слухання в парах»

Мета: формування навичок уважного слухання та емпатійного реагування.

Тривалість: 10 хвилин.

Форма роботи: робота в парах.

Хід вправи. Один студент протягом 2-3 хвилин розповідає про ситуацію, яка викликала у нього емоції (можна не особисту, а умовну).

Другий студент: не перебиває; підтримує невербально (кивки, контакт очима); після завершення коротко відтворює зміст і емоцію почутого.

Після цього учасники змінюються ролями.

Питання на рефлексію. Що було складніше: говорити чи слухати? Чи відчули ви підтримку? Які фрази допомагали?

Вправа «Зміна перспективи»

Мета: розвиток децентрації та здатності бачити ситуацію очима іншої людини.

Тривалість: 15 хвилин.

Форма роботи: малі групи.

Хід вправи: студентам пропонується конфліктна ситуація, наприклад: «Студент запізнився на заняття, викладач зробив зауваження, виник конфлікт».

Завдання: кожна підгрупа отримує роль: студент, викладач, спостерігач.

Учасники мають: описати ситуацію зі своєї позиції; визначити емоції; запропонувати варіант емпатійного вирішення.

Питання на рефлексію. Як змінилось сприйняття ситуації? Чи було складно «стати на місце іншого»? Яке рішення було найбільш конструктивним?

Практичний досвід підтверджує ефективність запропонованих методів.

Наукова новизна полягає у розгляді емпатії як ресурсу психологічної підтримки студентської молоді в умовах сучасних соціальних викликів.

Матеріали можуть бути використані психологами, педагогами та кураторами груп у роботі зі студентами

Висновки. Розвиток емпатії є важливим напрямом психологічного супроводу здобувачів освіти. Емпатія є ключовим ресурсом психологічної підтримки. Її розвиток сприяє формуванню комунікативної компетентності. Практичні методи є ефективним інструментом розвитку емпатії. Системна робота забезпечує позитивні зміни у студентському середовищі.

Список використаних джерел

1. Бодальов О. О. Психологія спілкування. Київ: Либідь, 2006. 320 с.

2. Боровець О. Тренінг формування комунікативної компетентності підлітків. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2009. Вип. 3. С. 23–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2009_3_5

3. Гірник А. М. Основи конфліктології: Навчальний посібник для студентів ВНЗ. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 222 с.

4. Духневич В. Створення безпечного освітнього середовища: «Шість кроків до безпеки». *Проблеми політичної психології*. 12(26), 2022. С. 266–278. DOI: https://doi.org/10.33120/popp-Vol26-Year2022-105

5. Євдокімов О. В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів. *Педагогіка і психологія*. 1997. №2. С.161–170.

6. Журавльова Л. П. Методологічні засади дослідження емпатії людини. *Вісник Прикарпатського університету*. Філософські та психологічні науки. Спец. випуск. 2008. С. 152–155.

7. Купрєєва О. І. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 134–146.

8. Нестеров О. А., Іваненко В. О. Проблеми розвитку комунікативних навичок у старшокласників. *Освітні технології*. 2021. №5. С. 68–71.

9. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

Гайдамака Олена,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Просіна Ольга,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ТРИВОЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: МОЖЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема тривожності підлітків набуває особливої актуальності. Динамічні соціальні зміни, цифровізація, зростання навчального навантаження та невизначеність освітнього середовища суттєво впливають на психоемоційний стан учнівства. Підлітковий вік є критичним періодом становлення особистості, що характеризується інтенсивними фізіологічними, когнітивними та

емоційними змінами, формуванням самооцінки та ідентичності. У цей час підлітки виявляють підвищену чутливість до зовнішніх впливів, що зумовлює їхню вразливість до розвитку тривожних станів.

Сучасні дослідження свідчать про зростання рівня тривожності серед учнівської молоді, що негативно впливає на навчальну мотивацію, когнітивні процеси та академічну успішність. В умовах соціальної нестабільності та воєнних викликів проблема психоемоційного благополуччя підлітків набуває особливої гостроти, що актуалізує необхідність пошуку ефективних психолого-педагогічних засобів її розв'язання.

Мета дослідження – проаналізувати особливості тривожності підлітків у сучасному освітньому просторі та визначити можливості їхньої психокорекційної підтримки.

Проблема тривожності широко досліджується у вітчизняній і зарубіжній психології. У класичних психоаналітичних концепціях тривожність розглядається як результат внутрішніх конфліктів особистості (Зигмунд Фрейд), як наслідок базового відчуття небезпеки, що виникає внаслідок дефіциту підтримки, тепла та стабільності в сімейному середовищіа (Карен Хорні). У працях Вільгельм Райх акцентується увага на тілесних проявах тривожності як складовій психоемоційного стану.

У сучасній психології тривожність трактується як багатовимірний феномен, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Значний внесок у вивчення тривожності зробив Чарльз Спілбергер, який розмежував особистісну та ситуативну тривожність.

Вітчизняні науковці С.М. та М.І. Томчуки визначають тривожність як індивідуальну психологічну властивість, що проявляється у схильності до переживання невизначеної загрози, внутрішньої напруги та занепокоєння. Таким чином, сучасні підходи засвідчують комплексний характер тривожності та необхідність її дослідження в системі взаємодії особистості та середовища.

Виклад основного матеріалу. Тривожність підлітків формується під впливом сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх належать індивідуально-психологічні особливості (темперамент, самооцінка, рівень саморегуляції), до зовнішніх – сімейне середовище, стиль педагогічної взаємодії, навчальне навантаження та соціальні очікування. Як зазначає Карен Хорні, порушення емоційного контакту або надмірна опіка можуть формувати у дитини базове відчуття небезпеки, що згодом трансформується у тривожність.

У підлітковому віці тривожність посилюється внаслідок кризи ідентичності та зростання значущості соціального схвалення. Вона проявляється у страху самовираження, побоюванні оцінювання, фрустрації потреби в досягненні успіху, а також у труднощах взаємодії з педагогами й однолітками. Підвищений рівень тривожності пов'язаний зі зниженням самооцінки, ослабленням навчальної мотивації та погіршенням академічних результатів, що підтверджується емпіричними даними.

Ефективним шляхом подолання цієї проблеми є впровадження системи психолого-педагогічних засобів, що поєднують елементи когнітивно-поведінкового підходу, тренінгових технологій та педагогічної підтримки. У межах дослідження вона реалізовувалася через психокорекційні заняття, спрямовані на усвідомлення емоційних станів, виявлення й корекцію негативних автоматичних думок, зниження катастрофізації та формування більш адаптивних моделей мислення. Важливим компонентом стала робота з емоційною саморегуляцією, що передбачала опанування технік релаксації, дихальних вправ і прийомів зниження внутрішнього напруження.

Окрему увагу приділено формуванню адекватної самооцінки через вправи на самопізнання, рефлексію власних досягнень і зменшення залежності від зовнішнього оцінювання. Значний акцент зроблено на подоланні страху перевірки знань і невідповідності очікуванням шляхом моделювання навчальних ситуацій та вироблення конструктивних стратегій поведінки. Важливим напрямом також є створення безпечного освітнього середовища, у якому знижується психологічний тиск і підтримується атмосфера довіри.

Суттєву роль у цьому процесі відіграє стиль педагогічної взаємодії: підтримувальна комунікація, позитивне підкріплення, коректний зворотний зв'язок і відмова від надмірної критики. Результати дослідження засвідчують, що поєднання психокорекційної роботи, педагогічної підтримки та оптимізації освітнього середовища сприяє зниженню тривожності, зміцненню емоційної стійкості та покращенню навчальних результатів підлітків.

Висновки. Таким чином, тривожність підлітків доцільно розглядати як інтегральний показник їхнього психоемоційного стану, що формується в системі взаємодії особистісних особливостей і освітнього середовища. Отримані результати свідчать, що ефективна психокорекційна підтримка має ґрунтуватися на комплексному підході, який поєднує індивідуальну та групову роботу, педагогічну підтримку й оптимізацію освітнього середовища. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення адаптивних психолого-педагогічних моделей супроводу підлітків, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, саморегуляції та формування позитивного досвіду навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Петренко В. Є. Психологічна корекція тривожності старшокласників: дис. … канд. психологічних наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2015. 254 с.

2. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія] / Сергій Михайлович Томчук, Михайло Іванович Томчук. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

3. Knowles, K. A. Meta-Analysis of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI; Spielberger et al., 1970, 1983). PMC – National Center for Biotechnology Information, 2020. 23 p. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7680410/

Гайкова Наталія Павлівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливої значущості набуває проблема емпатії як важливого феномена психологічної науки та необхідної складової ефективної міжособистісної взаємодії. У професіях типу «людина – людина», зокрема у педагогічній діяльності, емпатія виступає не лише особистісною характеристикою, а й професійно важливою якістю, що забезпечує здатність педагога розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати, будувати гуманні взаємини та створювати психологічно безпечне освітнє середовище.

Особливого значення проблема розвитку емпатії набуває у процесі професійної підготовки студентів педагогічного коледжу, оскільки саме в юнацькому віці відбувається активне формування професійної ідентичності, морально-ціннісних орієнтацій, комунікативної культури та емоційної сфери майбутнього педагога. Рівень сформованості емпатії значною мірою визначає успішність професійної взаємодії майбутнього вчителя з учнями, батьками, колегами, а також впливає на його здатність до педагогічної підтримки, толерантності та попередження конфліктних ситуацій.

Актуальність теми посилюється сучасною соціокультурною ситуацією в Україні, зумовленою тривалою повномасштабною війною та умовами воєнного стану. Хронічний стрес, емоційне напруження, переживання втрат, вимушена адаптація до кризових умов негативно впливають на емоційну сферу молоді та можуть спричиняти як посилення співпереживання і солідарності, так і розвиток емоційного виснаження, «втоми від співчуття», зниження емоційної чутливості. У таких умовах емпатія стає не лише чинником ефективної

професійної діяльності педагога, а й важливою передумовою його психологічної стійкості та здатності підтримувати інших. Аналізуючи трансформацію психоемоційної сфери підростаючого покоління, Т.В. Палько та К.В. Травіна наголошують: «В умовах тривалої воєнної загрози емпатія молоді зазнає суттєвих трансформацій: від гіперемпатії та гострого співпереживання на початкових етапах до поступового зниження чутливості, що виконує роль захисного механізму психіки від хронічного стресу та втоми від співчуття» [7, с. 835].

Проблема емпатії була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні та практичні аспекти розвитку емпатії висвітлено у працях А. Жукової, А. Чорненко, О. Слободенюк, Ю. Кандиби, Т. Пашукової, О. Кошелевої та інших науковців [2]. Дослідники розглядають емпатію як складне багатокомпонентне утворення, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові прояви особистості й відіграє важливу роль у професійному становленні фахівця.

Попри значну кількість наукових праць, проблема розвитку емпатії у студентів педагогічного коледжу в умовах воєнного стану потребує подальшого теоретичного осмислення. Зокрема, актуальним залишається вивчення психологічних особливостей прояву емпатії у майбутніх педагогів, чинників її формування та механізмів розвитку в сучасних кризових умовах.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність емпатії та розкрити психологічні особливості її прояву і розвитку у студентів педагогічного коледжу в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці студентський вік розглядається як сенситивний період для розвитку емоційного інтелекту, рефлексії та професійної ідентичності. Саме в цей період активно формуються професійно важливі якості майбутнього педагога, серед яких провідне місце належить емпатії. Навчання у педагогічному коледжі супроводжується інтенсивною соціалізацією, розвитком навичок міжособистісного спілкування та усвідомленням гуманістичних цінностей професії вчителя [1].

Вікова специфіка розвитку емпатії у студентської молоді

Юнацький вік (15-20 років), що охоплює період навчання у педагогічному коледжі, характеризується інтенсивним розвитком емоційної сфери та формуванням системи міжособистісних відносин. За визначенням О. Музики, саме в юнацькому віці відбувається перехід від ситуативних емоційних реакцій до усвідомленої регуляції власної поведінки та переживань [6].

Студентська молодь характеризується високою емоційною чутливістю, потребою у прийнятті та схильністю до глибоких емоційних переживань. Це створює сприятливі умови для розвитку емпатії, проте одночасно робить молодь більш уразливою до емоційного виснаження та психологічного перевантаження. Важливою особливістю цього віку є формування професійної самосвідомості. Майбутній педагог поступово починає усвідомлювати необхідність емоційної включеності у взаємодію з іншими людьми та відповідальність за психологічний клімат освітнього середовища [8].

Когнітивний та емоційний аспекти емпатії студентів педагогічного коледжу

Сучасні психологічні дослідження розглядають емпатію як двовимірний феномен, що включає когнітивний та емоційний компоненти. Когнітивна емпатія пов’язана зі здатністю інтелектуально осмислювати переживання іншої людини, тоді як емоційна емпатія полягає у безпосередньому емоційному резонансі з її станом [5].

Для студентів педагогічних коледжів характерною є певна нерівномірність розвитку цих компонентів. На молодших курсах переважає емоційна емпатія, що проявляється у співпереживанні, емоційній відкритості та схильності до емоційного зараження. Проте така емоційна включеність часто супроводжується недостатньою сформованістю механізмів саморегуляції, що може призводити до внутрішнього виснаження.

На старших курсах під впливом професійної підготовки посилюється когнітивний компонент емпатії. Студенти починають більш усвідомлено аналізувати поведінку інших людей, розуміти причини емоційних реакцій та будувати професійну дистанцію у взаємодії.

Саме цей процес є важливим для формування професійної емпатії педагога, яка передбачає не лише співпереживання, а й здатність ефективно допомагати без надмірного емоційного виснаження.

Дослідження Л. Журавльової свідчать, що у майбутніх педагогів високий рівень когнітивної емпатії позитивно пов'язаний із розвитком комунікативної компетентності, педагогічного такту та здатності до конструктивного вирішення конфліктів [3].

Вплив сучасних соціальних умов на прояв емпатії

Сучасні умови життя української молоді суттєво впливають на прояв емпатії. Воєнний стан, нестабільність, інформаційне перенавантаження та постійний контакт із травматичним контентом змінюють характер емоційного реагування студентів.

З одного боку, кризові умови сприяють посиленню соціальної солідарності, взаємодопомоги та співчуття. Студенти педагогічних коледжів активно залучаються до волонтерської діяльності, підтримки дітей-переселенців, участі у благодійних ініціативах. Такий досвід сприяє розвитку гуманістичних цінностей і формуванню дієвої емпатії.

З іншого боку, тривале перебування у ситуації стресу може негативно впливати на емоційну сферу молоді.

Емоційне перевантаження та «втома від співчуття»

Одним із найбільш поширених ризиків розвитку емпатії в умовах воєнного стану є емоційне перевантаження. Майбутні педагоги змушені постійно взаємодіяти з інформацією про втрати, руйнування, людські страждання та психологічні травми дітей. Це призводить до виснаження емоційного ресурсу та виникнення феномену «втоми від співчуття» (compassion fatigue).

Т. Титаренко зазначає, що тривале перебування у ситуації хронічного стресу може призводити до захисного зниження емоційної чутливості як способу збереження психічної рівноваги.

Емоційне перевантаження негативно впливає на навчальну мотивацію студентів, знижує рівень концентрації уваги, ускладнює міжособистісну взаємодію та може сприяти розвитку тривожних або депресивних станів. Особливо вразливими є студенти з високим рівнем емоційної емпатії, оскільки вони глибше переживають страждання інших людей.

Десенсибілізація як захисний механізм психіки

У відповідь на надмірне емоційне навантаження у студентів може виникати десенсибілізація – зниження емоційної чутливості до переживань інших людей. Цей механізм виконує захисну функцію, проте у професійній діяльності педагога він може мати негативні наслідки.

Десенсибілізація проявляється у формі емоційної відстороненості, байдужості або цинізму. Майбутній педагог починає уникати глибокого емоційного залучення, щоб захистити себе від внутрішнього виснаження.

Психологічні дослідження із використанням фізіологічних методів підтверджують, що повторюваний контакт із травматичними стимулами поступово знижує інтенсивність емпатичних реакцій. Це свідчить про необхідність розвитку у студентів навичок психологічної саморегуляції та емоційної гігієни.

Вторинна травматизація майбутніх педагогів

Особливе місце серед психологічних ризиків посідає феномен вторинної травматизації. Він виникає тоді, коли людина, співпереживаючи травматичному досвіду інших, сама починає переживати симптоми психологічної травми.

Студенти педагогічних коледжів, проходячи практику або взаємодіючи з дітьми, які постраждали від війни, часто стикаються з чужими травматичними історіями. Високий рівень емпатії робить їх особливо вразливими до вторинного травматичного стресу.

Т. Титаренко підкреслює, що у кризових умовах межа між власними та чужими переживаннями може ставати нечіткою, а надмірне емоційне залучення здатне призводити до «емоційного злиття» з об'єктом допомоги.

Наслідками вторинної травматизації можуть бути:

– порушення сну;
– підвищена тривожність;
– емоційне виснаження;
– почуття безпорадності;
– професійний песимізм.

У зв'язку з цим важливим завданням педагогічної освіти є формування у студентів навичок психологічного самозахисту та рефлексивної емпатії.

Ресурси розвитку емпатії в умовах воєнного стану

Попри численні ризики, сучасні кризові умови створюють і нові можливості для розвитку емпатії та особистісного зростання студентської молоді.

Одним із найважливіших ресурсів є волонтерська діяльність та соціальна солідарність. Участь у допомозі іншим дозволяє студентам трансформувати пасивне співчуття у конструктивну діяльність, що підвищує відчуття особистісної ефективності та психологічної стійкості [4].

Важливим ресурсом є також розвиток навичок емоційної саморегуляції. Майбутній педагог має навчитися «співпереживати без емоційного вигорання», зберігаючи професійну дистанцію та внутрішню психологічну рівновагу.

Ефективним засобом підтримки студентів є групова рефлексія та психологічний супровід. Обговорення емоційних труднощів у безпечному середовищі дозволяє знизити рівень внутрішньої напруги та сприяє формуванню культури психологічної підтримки.

Таким чином, прояв емпатії у студентів педагогічного коледжу в сучасних умовах є складним і суперечливим процесом. З одного боку, емпатія виступає ключовою професійною якістю майбутнього педагога та важливим ресурсом гуманістичної взаємодії. З іншого – в умовах воєнного стану вона може супроводжуватися емоційним виснаженням, вторинною травматизацією та ризиком психологічного вигорання. Саме тому професійна підготовка майбутніх педагогів має передбачати не лише розвиток емпатійності, а й формування навичок саморегуляції, психологічної стійкості та «безпечної емпатії».

Висновки. Емпатія є складним, багатокомпонентним психологічним феноменом, що охоплює когнітивну, афективну та поведінкову складові. Узагальнення цих підходів дозволяє визначити емпатію як усвідомлену здатність особистості до розуміння та розділення емоційного стану іншої людини зі збереженням власної психічної цілісності, що у контексті педагогічної діяльності перетворюється на фундаментальну професійну якість майбутнього вчителя.

Аналіз структури та механізмів емпатії засвідчив, що когнітивний компонент забезпечує інтелектуальне розуміння стану іншого через децентрацію та прийняття перспективи, афективний – безпосередній емоційний відгук через резонанс та зараження, а поведінковий – реалізацію емпатії у конкретних діях підтримки та допомоги. Ці компоненти функціонують не ізольовано, а у постійній взаємодії, утворюючи єдиний емпатійний процес. Дисбаланс між ними – зокрема переважання афективного компоненту над когнітивним – є джерелом емоційного виснаження педагога, тоді як їхня збалансованість забезпечує стійку та ефективну емпатійну взаємодію.

Психологічні особливості прояву емпатії у студентів педагогічного коледжу визначаються специфікою юнацького віку, що характеризується поєднанням високої емоційної чутливості з інтенсивним формуванням рефлексивних здібностей. У сучасних умовах воєнного стану ця вікова сензитивність набуває особливого забарвлення: студенти демонструють загострену здатність до співпереживання, що, однак, супроводжується підвищеним ризиком вторинної травматизації, емоційного виснаження та патогенної форми емпатії. Розуміння цих особливостей є необхідною умовою для побудови адекватного психологічного супроводу студентів у кризовий період.

Дослідження психологічних чинників розвитку емпатії показало, що вони утворюють багаторівневу систему, де взаємодіють індивідуально-типологічні властивості особистості, її когнітивні та мотиваційні характеристики, емоційний досвід та регуляторні здібності. Жоден

із цих чинників не діє ізольовано: характер темпераменту, рівень рефлексивності, тип прив'язаності, гуманістична спрямованість та здатність до саморегуляції утворюють унікальну конфігурацію, що визначає індивідуальний профіль емпатії кожного студента. Усвідомлення цієї складності є підґрунтям для переходу від уніфікованих до диференційованих підходів у розвитку емпатійних здібностей майбутніх педагогів.

Аналіз психологічних механізмів розвитку емпатії та їхньої активізації в умовах воєнного стану засвідчив, що хронічний стрес, притаманний воєнному стану, по-різному впливає на різні механізми: одні блокуються внаслідок мобілізації психіки на самозахист, інші – зокрема емоційне зараження та проекція – надмірно загострюються, стаючи джерелом ризику для психічного здоров'я студентів. Активізація продуктивних механізмів – рефлексії, децентрації та контрольованої ідентифікації – потребує цілеспрямованих педагогічних зусиль через впровадження практик усвідомленості, тілесно-орієнтованих методів, арттерапевтичних підходів та системної супервізії під час практичної підготовки.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Й. Духовність у становленні та розвитку особистості: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018. 320 с.

2. Жукова А., Рудакова Н. Емпатія як ключовий компонент гуманістичної парадигми сучасної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2025. № 7–8. С. 178–182. URL: https://dspu.edu.ua/

3. Журавльова Л. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 428 с.

4. Кундій Ж. П., Андрейко С. С. Формування емпатійних здібностей майбутніх фахівців. *Імідж сучасного педагога*. 2022. №6. С. 72–76.

5. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 576 с.

6. Музика О. Л. Психологія віку: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 268 с.

7. Палько Т. В., Травіна К. В. Вплив війни на психоемоційний стан підлітків. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Психологія». 2024. № 8(42). С. 832–844. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-832-844

8. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2019. 384 с.

Гатич Валентина Іванівна,
практичний психолог
Центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю
Конотопської міської ради Сумської області

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку психологічної науки та системи інклюзивної освіти проблема психологічної просвіти батьків дітей із розладами аутистичного спектра (РАС) набуває особливої значущості як у світовому, так і в українському науковому дискурсі. Розлади аутистичного спектра є складним нейророзвитковим порушенням, що характеризується специфічними труднощами у соціальній взаємодії, комунікації та поведінці, а також значною варіативністю проявів, що ускладнює як діагностику, так і процес психолого-педагогічного супроводу таких дітей [16].

Актуальність дослідження зумовлена, насамперед, зростанням кількості дітей із РАС у світі та в Україні, що створює підвищене навантаження на систему освіти, охорони здоров'я та соціальної підтримки. У зв'язку з цим зростає потреба у формуванні ефективних моделей взаємодії між фахівцями та сім'ями, де ключову роль відіграє саме рівень психологічної обізнаності батьків.

Важливим аспектом актуальності є той факт, що сім'я виступає основним середовищем розвитку дитини з аутизмом. Рівень поінформованості батьків щодо особливостей розвитку,

поведінки та навчання дитини безпосередньо впливає на ефективність корекційно-розвивальної роботи. За даними досліджень Г. Хворової, формування батьківської компетентності є ключовим чинником успішної соціалізації дітей з РАС та передбачає цілеспрямовану психологічну просвіту як складову системи підтримки сім'ї [15].

Важливо підкреслити, що сучасні зарубіжні дослідження (К. Блут, Л. Крейн, Дж. Кабібіхан та ін.) також акцентують увагу на необхідності інтеграції сімейно-орієнтованих підходів у систему допомоги дітям з РАС, де просвітницька робота з батьками розглядається як невід'ємна складова ефективного втручання.

Додатково актуальність теми визначається необхідністю удосконалення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів та інших інституцій, що забезпечують психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. У працях О. Матвєєвої та А. Лапіна підкреслюється важливість створення цілісної моделі професійної допомоги батькам, яка включає інформаційно-просвітницький компонент [7].

Усе зазначене обґрунтовує доцільність глибокого наукового аналізу проблеми психологічної просвіти батьків як важливого чинника оптимізації розвитку дітей із РАС та підвищення якості їхнього життя.

Розлади аутистичного спектра (РАС) належать до складних нейророзвиткових порушень, які супроводжуються якісними порушеннями соціальної взаємодії, комунікації та обмежено-стереотипними формами поведінки. Відповідно до Американської Психіатричної асоціації – DSM-5-TR, розлади аутистичного спектра характеризуються широким спектром проявів, що варіюють від легких труднощів соціальної адаптації до глибоких порушень функціонування [9].

Сучасна наука розглядає аутизм не лише як індивідуальне порушення розвитку, але як стан, що впливає на всю сімейну систему. Аутизм формує специфічну модель взаємодії дитини з оточенням, що потребує адаптації всієї сім'ї.

У сучасній українській психології, психіатрії та спеціальній педагогіці проблема РАС розглядається як одна з найбільш актуальних, що зумовлено як зростанням поширеності, так і потребою вдосконалення діагностичних та корекційних підходів [16].

Мета дослідження – здійснити комплексний теоретико-практичний аналіз психологічної просвіти батьків дітей з розладами аутистичного спектра (РАС).

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній науковій традиції поняття «аутизм» еволюціонувало від вузького трактування як окремого психічного розладу до ширшого – як спектра порушень розвитку. Так, у працях української дослідниці Н. Базими підкреслюється, що сучасне розуміння аутизму базується на міждисциплінарному підході, який поєднує психологічні, педагогічні та медичні аспекти [1]. Українські науковці розглядають РАС як форму дизонтогенезу – порушення психічного розвитку, що проявляється у нерівномірності формування психічних функцій, зокрема соціальної взаємодії, мовлення та когнітивної сфери [2].

Сучасні українські дослідження підкреслюють мультифакторний характер РАС. Основними чинниками вважаються: генетична схильність; нейробіологічні порушення (зміни функціонування кори головного мозку); впливи середовища у пренатальний та перинатальний періоди.

За даними Г. Закалик та Н. Шувар, патофізіологічні механізми РАС пов'язані з особливостями нейронних зв'язків та порушенням інтеграції сенсорної інформації [2].

Ключові прояви РАС включають:

Порушення соціальної взаємодії – труднощі встановлення контактів, обмежене розуміння емоцій інших.

Комунікативні порушення – затримка мовленнєвого розвитку або специфічні мовленнєві особливості.

Стереотипна поведінка – повторювані рухи, інтерес до вузьких тем.

Українські дослідники зазначають, що важливою характеристикою є також сенсорна гіпер – або гіпочутливість, яка суттєво впливає на поведінку дитини.

Діагностика РАС в Україні здійснюється на основі комплексного підходу, що включає: клінічне обстеження; психологічну діагностику; спостереження за поведінкою дитини; опитування батьків.

У сучасних дослідженнях підкреслюється значення психодіагностичних методик, які дозволяють оцінити рівень розвитку комунікації, соціальної взаємодії та поведінкових особливостей [16].

Важливим є ранній скринінг, оскільки своєчасне виявлення РАС значно підвищує ефективність корекційної роботи.

Розглянемо детальніше особливості розвитку дітей з РАС. Діти з розладами аутистичного спектра характеризуються специфічним профілем розвитку:

– нерівномірність інтелектуальних здібностей;

– труднощі узагальнення та абстрактного мислення;

– схильність до рутинності;

– порушення емоційної регуляції.

Українські автори наголошують, що ці особливості потребують індивідуалізованого підходу в навчанні та вихованні. У сучасній українській практиці із дітьми з РАС здійснюється корекційно-реабілітаційна робота, що реалізується через такі підходи:

– поведінкова терапія (АВА-підходи);

– логопедична та психокорекційна робота;

– сенсорна інтеграція;

– інклюзивне навчання.

Також в Україні активно розвивається інклюзивна модель освіти, яка передбачає навчання дітей з РАС у загальноосвітньому середовищі з відповідною підтримкою. Дослідження показують, що успішність інклюзії залежить від: підготовки педагогів; адаптації навчальних програм; міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Особлива увага приділяється роботі з сім'єю, яка виховує дітей з РАС, оскільки батьки є ключовими учасниками процесу розвитку дитини [16].

Особливого значення в роботі з батьками набуває психологічна просвіта батьків, яка забезпечує не лише інформування, а й формування нової системи батьківської поведінки, зниження рівня стресу та розвиток адаптивних стратегій виховання.

Психологічна просвіта батьків – це системна діяльність, спрямована на підвищення психологічної грамотності сім'ї, формування адекватного уявлення про розвиток дитини та розвиток ефективних навичок взаємодії.

У дослідженнях Н. Суховієнко, І. Литвин зазначається, що системний психолого-педагогічний супровід сім'ї є комплексною, цілеспрямованою діяльністю міждисциплінарної команди фахівців, спрямованою на підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, формування їх суб'єктної позиції, зміцнення емоційної стійкості та створення сприятливих умов для розвитку дитини [13]. У цій діяльності просвіта виступає базовим компонентом профілактики дезадаптації сім'ї.

Психологічна просвіта батьків дітей з РАС включає три основні ключові компоненти. А саме:

Когнітивний – формування знань про РАС, його причини та прояви.

Емоційний – прийняття дитини та зниження внутрішньої напруги.

Поведінковий – формування практичних навичок взаємодії.

Також психологічна просвіта батьків виконує певні різноманітні функції. Серед яких є:

Інформаційна – надання достовірних знань про РАС.

Адаптаційна – допомога у прийнятті діагнозу.

Регулятивна – зниження рівня стресу.

Розвивальна – формування нових батьківських компетенцій.

Профілактична - запобігання емоційному вигоранню.

З метою ефективної роботи за напрямком психологічної проосвіти потрібно розібратися у психологічних особливостях батьків, які виховують дітей з розладом

аутистичного спекту. Виховання дитини з з відповідним порушенням супроводжується комплексом емоційних і соціальних викликів, які суттєво впливають на психологічний стан батьків, їхню якість життя та соціальне функціонування. У сучасних українських й міжнародних дослідженнях підкреслюється, що батьки дітей з РАС належать до групи підвищеного ризику щодо розвитку хронічного стресу, тривожних й депресивних розладів.

Передусім, емоційні труднощі пов'язані з процесом прийняття діагнозу. Як зазначають українські дослідники у галузі спеціальної психології та інклюзивної освіти (В. Тарасун, І. Луценко, О. Романчук), батьки часто проходять етапи шоку, заперечення, почуття провини та безпорадності [6; 10; 14]. Особливо складним є період після встановлення діагнозу, коли сім'я стикається з невизначеністю щодо майбутнього дитини.

Другим важливим аспектом є хронічний емоційний стрес. Постійна необхідність догляду за дитиною, труднощі у комунікації, поведінкові особливості (наприклад, сенсорні порушення, стереотипії, труднощі соціальної взаємодії) призводять до емоційного виснаження батьків. За даними українських науковців у сфері клінічної психології та психіатрії у таких сім'ях часто фіксується підвищений рівень тривожності та емоційного вигорання.

Соціальні труднощі проявляються у кількох вимірах. По-перше, це соціальна ізоляція сім'ї. Батьки нерідко обмежують коло спілкування через нерозуміння або стигматизацію з боку оточення. В українському контексті проблема стигми щодо психічних та нейророзвиткових порушень залишається актуальною, що підтверджується роботами сучасних дослідників у сфері соціальної психології та інклюзії.

По-друге, значним викликом є обмежений доступ до якісних послуг підтримки. Попри розвиток інклюзивної освіти в Україні, батьки часто змушені самостійно шукати фахівців (логопедів, поведінкових терапевтів, психологів), що створює додаткове фінансове та організаційне навантаження. Як зазначає дитячий психіатр Олег Романчук [10], система підтримки сімей дітей з РАС в Україні перебуває на етапі становлення, що підсилює стресове навантаження на батьків.

По-третє, виникають труднощі у професійній реалізації батьків. Один із них (частіше мати) нерідко змушений залишити роботу або перейти на неповну зайнятість для догляду за дитиною. Це призводить до зниження доходів сім'ї та обмеження соціальної активності.

Окремої уваги заслуговує вплив виховання дитини з РАС на внутрішньосімейні стосунки. Дослідження українських психологів показують, що у таких сім'ях може зростати рівень конфліктності, пов'язаний із нерівномірним розподілом обов'язків, хронічною втомою та різними стратегіями подолання стресу. Водночас у частини сімей спостерігається зворотний ефект – підвищення згуртованості та взаємної підтримки.

Незважаючи на значні труднощі, сучасні дослідження підкреслюють важливість ресурсів психологічної стійкості (резилієнтності) батьків. До таких ресурсів належать: соціальна підтримка (з боку родини, професійних спільнот, батьківських організацій), доступ до достовірної інформації, участь у програмах раннього втручання, а також психологічна допомога. В Україні поступово розвиваються батьківські спільноти та громадські організації, які сприяють зменшенню ізоляції та обміну досвідом.

Отже, емоційні та соціальні труднощі батьків дітей з розладом аутистичного спектру мають комплексний характер та потребують системного підходу до їх подолання.

Дослідження показують, що рівень стресу у батьків дітей з РАС є значно вищим, ніж у батьків дітей з іншими порушеннями розвитку [18]. Це пояснюється тривалим характером догляду та високими вимогами до поведінкової регуляції дитини.

У міжнародній практиці психоосвіта є обов'язковим компонентом раннього втручання. Перелічемо найбільш ефективні моделі допомоги: Early Intervention Programs; Parent Training Programs; Naturalistic Developmental Behavioral Interventions (NDBI). К. Лорд доводить, що раннє включення батьків у терапевтичний процес значно покращує розвиток дитини [17].

Зарубіжні дослідження показують, що участь батьків у навчальних програмах: зменшує рівень стресу; підвищує компетентність батьків; покращує соціальні навички дитини.

В Україні система психоосвіти розвивається в межах інклюзивної освіти та реабілітаційних центрів. Інституційну систему психоосвіти в Україні складають наступні основні структури: інклюзивно-ресурсні центри; Центри комплексної реабілітації; заклади освіти; громадські організації тощо.

Проте, при наявності системи психоосвіти, присутні її проблем. А саме: недостатня кількість фахівців; відсутність стандартизованих програм; нерівномірний доступ до послуг; низький рівень обізнаності батьків. О. Кулешова підкреслює, що психоосвітня робота в Україні потребує системного розвитку [5].

Психологічною просвітою батьків дітей з розладами аутистичного спектра може займатися практичний психолог Центру комплексної реабілітації. Цей фахівець здійснює комплексну діяльність, спрямовану на підтримку дитини та сім'ї. Основними принципами у цій роботі є: індивідуалізація; системність; міждисциплінарність; партнерство з батьками.

Серед основних напрямямів психологічної проосвіти батьків дітей з РАС роботи можна виділити:

– інформаційно-просвітницький напрям, метою якого є формування реалістичного розуміння стану дитини (лекції про РАС; семінари; інформаційні консультації;

– консультативний напрям (він спрямований на: зниження емоційної напруги; опрацювання почуття провини; формування конструктивних стратегій виховання);

– групова робота, яка допомагає емоційній підтримці; обміну досвідом; формуванню навичок взаємодії;

– психокорекційний напрям (тренінги батьківських компетенцій; навчання поведінковим технікам; розвиток емоційної стійкості) [8; 11].

До методів роботи практичного психолога Центру з проосвіти з батьками дітей РАС можна віднести певні методи роботи. Найбільш поширені: когнітивно-поведінкові техніки; арт-терапія; рольові ігри; кейс-аналіз.

Наукові дослідження підтверджують, що психоосвітні програми для батьків, які виховують дітей з РАС допомагають знизити рівень стресу; підвищіти адаптацію сім'ї; покращити розвиток дитини; сформувати ефективні батьківські стратегії.

Ефективність психологічної просвіти визначається через систему якісних і кількісних показників. До основних критеріїв належать: когнітивний критерій, емоційний критерій, поведінковий критерій, соціальний критерій.

Для оцінювання ефективності психологічної просвіти застосовуються: психодіагностичні методики (тести, опитувальники); спостереження; анкетування; аналіз зворотного зв'язку; моніторинг динаміки стану клієнтів. Важливим є комплексний підхід до оцінювання, що включає як об'єктивні показники, так і суб'єктивні оцінки клієнтів.

Серед факторів, що впливають на ефективність психологічної просвіти відноситься ряд факторів: професійної компетентності психолога; індивідуальних особливостей клієнтів; використання сучасних методик; міждисциплінарної взаємодії; умов проведення реабілітаційного процесу. Також в умовах сучасної України особливу роль відіграє соціально-політична ситуація, яка підвищує потребу у психологічній підтримці населення [8; 11].

Висновки. Батьки, які виховують дітей з розладом аутисичного спектру переживають складний емоційний та соціальний досвід, який можна умовно поділити на кілька стадій: шок, заперечення, пошук причин, емоційна дезорганізація та поступове прийняття [3].

Відповідний процес потребує надання їм допомоги з боку держави та відповідних фахівців.

Психологічна просвіта батьків дітей з розладами аутистичного спектра є ключовим компонентом сучасної системи реабілітації. Вона сприяє не лише передачі знань, але й глибокій трансформації сімейної взаємодії, зниженню рівня стресу та підвищенню якості життя дитини та її родини.

Здійснювати психологічну просвіту батьків дітей з розладами аутистичного спектра може практичний психолог Центру комплексної реабілітації. Цей фахівець здійснює комплексну діяльність за відповідними напрямками з дотриманням професійних норм

діяльності, спрямовану на підтримку дитини з РАС та її сім'ї. Комплексний підхід до організації просвітницької діяльності, використання сучасних методів та врахування індивідуальних потреб клієнтів забезпечують високий рівень її результативності.

Розвиток системної психоосвітньої роботи в Україні є важливим напрямом удосконалення реабілітаційної системи. Умови України вимагають подальшого розвитку системних програм психоосвіти, підготовки фахівців та впровадження доказових міжнародних практик у діяльність Центрів комплексної реабілітації.

Список використаних джерел

1. Базима Н. Теоретичне вивчення проблематики аутизму. *Актуальні проблеми педагогіки та психології*. 2015. №1. С. 51–56.

2. Закалик Г., Шувар Н. Психологічні особливості дітей із спектром аутизму: шлях до розуміння. *Вісник Національного університету оборони України*. 2025. № 2(84). С. 59–69. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858–25–84–2–59-69

3. Кобець О. В., Піуткіна Т.В. Психологічна підтримка батьків дітей із розладами аутистичного спектру. *Слобожанський науковий вісник*. Серія Психологія. 2025. Випуск 1. С. 60–65 URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/625 (дата звернення: 02.05.2026).

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

5. Кулешова О. Психологічна просвіта батьків як складова превентивної діяльності психологічної служби дошкільної освіти. *Вікова та педагогічна психологія*. 2011. №2. С. 23–28.

6. Луценко І. В., Заєркова Н. В. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Софій Н.З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

7. Матвєєва О., Лапін А. Теоретична модель професійної допомоги інклюзивно-ресурсних центрів батькам дітей з розладом аутичного спектра. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. № 1(19), С. 92–104. DOI: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i19.193

8. Панок В. Г., Мороз Р. А., Каменщук Т. Д., Ткачук І. І., Романовська Д. Д., Предко В. В., Якимчук Г. В. Постковідна соціально-психологічна реабілітація учасників освітнього процесу: метод. посібник / за наук. ред. В.Г. Панка; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психол. і соц. роботи]. Київ: Академперіодика, 2025. 172 с.

9. Розлад аутистичного спектру: симптоми РАС та лікування. URL: https://www.expert-health.com.ua/blog/statti/simptomi-rsa-rozladi-spektra-autizmu/ (дата звернення: 02.05.2026).

10. Романчук О. Розлади спектру аутизму у дітей. В запитаннях та відповідях. Львів: Свічадо, 2016. 168 с.

11. Сахно П. І. Система роботи психологічних служб і методика роботи практичного психолога: конспект лекцій. Суми: СумДУ, 2023. 159 с.

12. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Спеціальна педагогіка. Київ: Вища школа, 2019.

13. Суховієнко Н. А., Литвин І. М. Системний психолого-педагогічний супровід сім'ї як чинник психолого-соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. №12. С. 197–202. DOI: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-31

14. Тарасун В. В. Основи корекційної педагогіки: навч. посіб. Київ: Слово, 2011. 392 с.

15. Хворова Г. М. Соціально-психологічні технології формування батьківської компетентності щодо дітей з аутизмом. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2020. №3. С. 162–169. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-20

16. Хромець В. А. Психодіагностичні методики у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра та їх батьками. *Науковий вісник УжНУ*. Серія ПСИХОЛОГІЯ. 2025. Вип. 3. С. 48–53. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.4.7

17. Lord C. et al. Autism spectrum disorder. The Lancet, 2018. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2

18. Schreibman L. et al. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. Springer. J Autism Dev Disord (2015) 45:2411–2428.

Говійна Людмила Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку українського суспільства характеризуються високим рівнем психоемоційного напруження, що пов'язано з наслідками повномасштабної війни. Воєнні події суттєво впливають на психічний стан населення, однак особливо вразливою категорією залишаються діти молодшого шкільного віку, психіка яких ще перебуває на етапі активного формування. Постійні повітряні тривоги, обстріли, вимушене переселення, втрата звичного середовища, переживання за життя близьких людей та відчуття небезпеки спричиняють виникнення значної кількості страхів, тривожних станів і емоційної нестабільності.

Проблема дитячих страхів є однією з актуальних у сучасній психологічній науці, оскільки страх впливає не лише на емоційний стан дитини, а й на її поведінку, навчальну діяльність, процес соціалізації та формування особистості. У молодшому шкільному віці страхи можуть набувати особливої інтенсивності через недостатню сформованість механізмів психологічного захисту та емоційної саморегуляції. В умовах війни кількість таких страхів значно зростає, а їх прояви стають більш стійкими та глибокими.

Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю своєчасного виявлення психологічних проявів страхів у дітей молодшого шкільного віку та пошуку ефективних шляхів психологічної підтримки в умовах війни. Розуміння особливостей дитячих страхів дозволяє не лише глибше дослідити емоційний стан дітей, а й сприяє створенню умов для їх психологічної стабілізації та збереження психічного здоров'я.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості страхів в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Проблема страху є предметом дослідження багатьох науковців у галузі психології, педагогіки, психофізіології та соціології. У сучасній психологічній науці страх розглядається як природна емоційна реакція людини на реальну або уявну небезпеку. Дослідники визначають страх як емоційний стан, який виникає у ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню особистості та спрямований на джерело потенційної небезпеки.

Вікові особливості страхів, їх види вивчали як зарубіжні, так і вітчизняні науковці. Значний внесок у вивчення феномену страху зробив З. Фройд, який розглядав страх як внутрішній психічний стан, пов'язаний із переживанням небезпеки та самозбереженням людини. Учений виокремлював об'єктивний, невротичний і моральний страх. Представники біхевіоризму трактували страх як вроджену емоцію, що формується під впливом зовнішніх подразників та життєвого досвіду людини. У сучасних психологічних дослідженнях страх часто пов'язується з тривожністю, емоційним напруженням та психічною нестійкістю особистості [7].

Молодший шкільний вік є особливим етапом психічного розвитку дитини. Саме у цей період активно формується самосвідомість, розвиваються емоційно-вольова сфера, соціальні навички, зростає рівень відповідальності та потреба у визнанні з боку дорослих і однолітків.

Водночас діти молодшого шкільного віку залишаються емоційно вразливими та чутливими до зовнішніх подій.

Науковці підкреслюють, що у молодшому шкільному віці виникає значна кількість страхів, пов'язаних із навчальною діяльністю, соціальною взаємодією та переживанням небезпеки. Найпоширенішими є страх відповіді біля дошки, страх помилки, страх негативної оцінки, страх невідповідності очікуванням дорослих, страх агресії з боку однолітків. Окрім шкільних страхів, у дітей часто спостерігаються страх темряви, самотності, смерті, фізичної шкоди, тварин, гучних звуків та казкових персонажів [5].

Серед українських науковців, які вивчали проблематику дитячих страхів в умовах війни: Л. Малинович, Л. Бісікало, К. Борщ, Ю. Жданович, К. Журба, О. Довженко, О. Просіна, О. Чиханцова.

В умовах війни система дитячих страхів суттєво змінюється та ускладнюється. Повномасштабна війна стала потужним психотравмувальним чинником для дітей, оскільки порушила відчуття безпеки та стабільності. Дитина змушена постійно перебувати у стані очікування небезпеки, що спричиняє формування хронічного емоційного напруження.

Дослідники підкреслюють, що війна є одним із найбільш руйнівних явищ для психіки дитини, оскільки супроводжується постійним страхом, тривожністю, переживанням втрати та невизначеності. Особливо небезпечним є те, що молодші школярі ще не здатні повною мірою усвідомити й раціонально пояснити події, які відбуваються навколо них. Саме тому вони часто емоційно реагують на будь-які сигнали небезпеки: звуки сирен, вибухи, новини про бойові дії, переживання дорослих [2; 3].

Науковці зазначають, що діти, які перебувають у ситуації постійної небезпеки, частіше переживають страх фізичної шкоди, страх смерті, страх втрати батьків, страх самотності, темряви, гучних звуків та невизначеності майбутнього. У багатьох дітей спостерігаються порушення сну, підвищена тривожність, емоційна нестійкість, замкненість, дратівливість та труднощі у спілкуванні з однолітками.

Війна значно посилює страх фізичної загрози та смерті. У дітей виникає страх втрати батьків, страх залишитися без дому, страх розлуки з рідними людьми. У багатьох випадках спостерігається страх майбутнього, який супроводжується відчуттям невизначеності та безпорадності. Науковці підкреслюють, що тривале перебування у стані страху негативно впливає на психічний розвиток дитини та може призводити до формування стійких тривожних і фобічних реакцій.

Суттєвий вплив на психічний стан дітей мають також соціальні наслідки війни. Вимушене переселення, втрата соціальних зв'язків, зміна школи, відсутність звичного способу життя, тривала ізоляція та інформаційний тиск сприяють виникненню додаткових страхів та психологічної дезадаптації. Діти часто відчувають емоційну нестабільність, труднощі у спілкуванні, замкненість, дратівливість або, навпаки, підвищену агресивність.

Окремої уваги з боку дорослих потребує проблема дитячого стресу в умовах війни. Дослідники наголошують, що стресові ситуації, пов'язані з військовими подіями, викликають у дітей порушення сну, зниження концентрації уваги, погіршення навчальної діяльності, соматичні прояви та постійну тривожність. Дитина може постійно очікувати небезпеку навіть у відносно безпечних умовах, що свідчить про високий рівень психоемоційного виснаження [2].

Важливо зазначити, що страх у воєнний період може мати як адаптивний, так і деструктивний характер. З одного боку, страх виконує захисну функцію та допомагає людині уникати небезпечних ситуацій, а з іншого боку, тривале перебування у стані страху негативно впливає на розвиток особистості дитини, формує емоційну нестійкість, знижує рівень соціальної адаптації та порушує процес гармонійного розвитку.

У сучасних умовах особливого значення набуває проблема психологічної підтримки дітей молодшого шкільного віку. Науковці наголошують на необхідності створення безпечного емоційного середовища, підтримки з боку батьків, педагогів та психологів, а також формування у дітей навичок емоційної саморегуляції.

Тривале перебування дитини у стані страху негативно впливає на всі сфери її психічного розвитку. Якщо страх виникає ситуативно та має короткочасний характер, він може виконувати захисну функцію, однак у випадку постійного психоемоційного напруження страх поступово перетворюється на стійкий тривожний стан. У молодшому шкільному віці це особливо небезпечно, оскільки саме у цей період активно формуються самооцінка, емоційна стабільність, навички соціальної взаємодії та ставлення дитини до навколишнього світу [3].

Дослідники зазначають, що в умовах війни дитина змушена постійно адаптуватися до нових загрозливих обставин. Регулярні сигнали небезпеки, повідомлення про обстріли, переживання дорослих, зміна місця проживання та порушення звичного способу життя створюють хронічний стресовий фон, який виснажує нервову систему дитини. Унаслідок цього можуть виникати підвищена дратівливість, емоційна нестійкість, агресивність, замкненість або надмірна плаксивість [8].

У багатьох дітей молодшого шкільного віку спостерігаються труднощі у навчальній діяльності. Через високий рівень тривожності дитині складно концентрувати увагу, запам’ятовувати інформацію, взаємодіяти з учителем та однолітками. Страх і внутрішнє напруження знижують пізнавальну активність, викликають швидку втому та негативно впливають на мотивацію до навчання. У деяких випадках діти починають уникати шкільного середовища, оскільки навіть звичайні навчальні ситуації можуть сприйматися ними як додаткове джерело стресу [1].

Особливу небезпеку становить формування у дітей відчуття постійної небезпеки та недовіри до світу. Дитина, яка тривалий час перебуває в умовах війни, поступово починає сприймати навколишню реальність як нестабільну та загрозливу. Це може спричиняти труднощі у формуванні міжособистісних стосунків, знижувати рівень соціальної активності та ускладнювати процес адаптації у колективі.

Науковці також наголошують, що пережиті у дитинстві страхи можуть мати довготривалі наслідки та проявлятися навіть у підлітковому чи дорослому віці. У частини дітей формуються стійкі тривожні реакції, фобії, психосоматичні порушення, підвищена чутливість до стресових ситуацій. Саме тому проблема психологічної допомоги дітям у воєнний період є надзвичайно важливою та потребує комплексного підходу з боку родини, школи та фахівців психологічної служби [3].

Важливим напрямом підтримки молодших школярів є створення для них стабільного та безпечного емоційного середовища. Дитина повинна відчувати підтримку дорослих, можливість відкрито говорити про власні переживання та страхи. Значну роль відіграє емоційна реакція батьків, оскільки саме дорослі є для дитини основним джерелом відчуття безпеки. Спокійне пояснення подій, підтримка, уважне ставлення до емоційного стану дитини допомагають зменшити рівень тривожності та сприяють формуванню психологічної стійкості [5].

Важливу роль у подоланні дитячих страхів відіграє родина. Підтримка батьків, стабільна емоційна атмосфера, щире спілкування та пояснення подій відповідно до віку дитини допомагають зменшити рівень тривожності. Дитина потребує відчуття захищеності, емоційної близькості та впевненості у тому, що дорослі здатні її підтримати.

Таким чином, тривале переживання страху в умовах війни негативно впливає на психоемоційний стан молодших школярів, їх поведінку, навчальну діяльність та процес соціалізації. Своєчасна психологічна підтримка дітей є необхідною умовою попередження глибоких емоційних порушень та збереження психічного здоров’я підростаючого покоління [4].

Підсумовуючи, потрібно заявити, що проблема страхів в учнів молодшого шкільного віку в умовах війни є складною та багатогранною, потребує досліджень і ще недостатньо вивчена. Війна надзвичайно посилює емоційне напруження дітей, впливає на їх психічний розвиток, поведінку, навчальну діяльність та соціалізацію. Саме тому своєчасна психологічна допомога та підтримка є важливою умовою збереження психічного здоров’я дітей.

Висновки. Отже, страх є природною емоційною реакцією людини на небезпеку, однак в умовах війни його прояви у дітей молодшого шкільного віку набувають особливої інтенсивності та стійкості. Молодший шкільний вік характеризується підвищеною емоційною чутливістю, недостатньою сформованістю механізмів психологічного захисту та значною залежністю від емоційного стану дорослих, що робить дітей особливо вразливими до психотравмувального впливу війни.

Встановлено, що найбільш поширеними страхами молодших школярів в умовах війни є страх фізичної небезпеки, смерті, втрати батьків, самотності, гучних звуків, невизначеності майбутнього та соціальної нестабільності. Тривале переживання страху негативно впливає на емоційний стан дитини, її поведінку, навчальну діяльність, соціалізацію та формування особистості.

Війна формує у дітей підвищений рівень тривожності, емоційне виснаження, порушення сну, труднощі у спілкуванні та соціальній адаптації. Саме тому важливого значення набуває своєчасна психологічна підтримка дітей, створення безпечного емоційного середовища, підтримка з боку родини, педагогів та психологів.

Список використаних джерел

1. Байда С. П. Дитячі страхи та невротичний розвиток особистості. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Київ чи Львів: Вид. дім «Гельветика», 2022. Т. 33(72). №4. С. 55–59.

2. Борщ К. К. Особливості прояву стресу серед дітей в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2023. №1. С. 47–51.

3. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ-Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.

4. Лобанова А. С., Черноус Л. С., Шимко І. М. Соціальні травми дітей та підлітків в умовах війни: характер, види, наслідки і шляхи їх подолання. *Габітус*. 2025. №75. С. 55–63.

5. Лялюк Г. М. Психологічні особливості страхів та тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). С. 1592–1603.

6. Терлецька Л. Г. Війна як чинник розвитку дитячих страхів та фобій. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2024. Т. 35(74). №6. С. 16–22.

7. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021. 552 с.

8. Ющенко І. М. Зміни у ієрархічній структурі актуальних страхів молоді у контексті викликів сучасного світу. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2021. Т. 32(71). №6. С. 14–19.

Голіяд Руслан Олександрович,
викладач Відокремленого структурного підрозділу
«Київський фаховий коледж міського господарства
Таврійського національного університету
імені В. І. Вернадського»
Стукало Олександра Володимирівна,
науковий співробітник відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні проходить в умовах безпрецедентних безпекових, соціальних та економічних викликів, зумовлених тривалим воєнним станом. Забезпечення безперервності та якості освіти змусило заклади освіти масово впроваджувати змішане навчання, яке поєднує очні заняття з дистанційними формами роботи. Проте тривала ситуація хронічного стресу, повітряні тривоги, загрози життю

та нестабільність зв'язку суттєво дестабілізують психоемоційний стан здобувачів освіти. Однією з найгостріших психологічних проблем сьогодення є різке зростання рівня академічної та особистісної тривожності здобувачів освіти. Високий рівень тривожності безпосередньо блокує когнітивні процеси, погіршує пам'ять, увагу, гнучкість мислення та призводить до психоемоційного вигорання [6]. Як наслідок, спостерігається суттєве зниження навчальної діяльності, пасивність, втрата мотивації та поширення феномену академічної прокрастинації. У ситуації змішаного навчання, де значна частина матеріалу опановується самостійно в онлайн-просторі, традиційні методи стимулювання активності часто втрачають дієвість. Постає гостра науково-практична суперечність між об'єктивною потребою активізувати пізнавальну діяльність здобувачів та їхнім обмеженим психологічним ресурсом для сприйняття інформації в умовах стресу. Цифрові освітні ресурси (ЦОР) у цьому контексті мають розглядатися і як технічний засіб передачі знань, і як потужний психолого-педагогічний інструмент. За умов правильного проєктування цифрового контенту (інтерактивність, гейміфікація, чітка структурованість та передбачуваність) з'являється можливість активізувати мислення здобувачів та створити для них зону психологічної безпеки, знижуючи рівень невизначеності та тривоги [2; 6]. Організація змішаного навчання зі застосуванням ЦОР, що орієнтовані на збереження ментального здоров'я, є одним із ключових завдань сучасної педагогічної психології.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі практичного досвіду використання цифрових освітніх ресурсів як ефективного інструменту для зниження рівня академічної тривожності та одночасної активізації пізнавальної і навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах використання змішаного формату навчання.

Виклад основного матеріалу. Організація освітнього процесу в умовах тривалого кризового стану та соціальної нестабільності висуває нові вимоги до психіки самого здобувача освіти. Впровадження змішаного навчання стало компромісним та необхідним кроком для збереження неперервності освіти, проте воно наклалося на загальний психоемоційний фон хронічного стресу. У таких умовах пізнавальна діяльність здобувачів розгортається на тлі специфічних психологічних станів, серед яких ключове місце посідає академічна тривожність. У періоди криз, вона перестає бути просто реакцією на майбутній іспит чи складне завдання. Натомість трансформується у стійке, фонове емоційне напруження, зумовлене фактором постійної невизначеності. Змішаний формат навчання сам по собі вимагає від здобувача високого рівня самоорганізації, гнучкості та вміння швидко переключатися між живим спілкуванням в аудиторії та автономною роботою в онлайн-середовищі [5]. Коли цей процес супроводжується безпековими загрозами, раптовими змінами розкладу через технічні форс-мажори або відсутністю стабільного зв'язку, рівень тривожності зростає експоненціально. Здобувач освіти постійно перебуває в стані очікування невдачі, яка часто залежить не від його знань, а від зовнішніх обставин.

З погляду нейропсихології та когнітивної психології, механізм впливу такого стресу на навчання є деструктивним. Людина, яка перебуває у стані високої тривожності, фокусує значну частину своїх ментальних ресурсів на моніторингу потенційних загроз та стабілізації власного стану. Як наслідок, виникає дефіцит операційної пам'яті та зниження концентрації уваги. Мозок просто не здатний ефективно обробляти складну навчальну інформацію, коли базова потреба в безпеці залишається незадоволеною. Стрес і тривога безпосередньо блокують такі важливі когнітивні процеси, як гнучкість мислення, креативність, довготривале запам'ятовування, прийняття рішень тощо. Цей когнітивний блок автоматично призводить до різкого зниження залученості здобувачів в освітній процес. Спостерігається психологічне відсторонення, під час онлайн-лекцій здобувачі частіше вимикають камери, уникають усної взаємодії, демонструють пасивність під час групових дискусій. Академічна тривожність запускає захисний механізм уникнення, який зовні виглядає як лінь чи байдужість, але насправді є наслідком психоемоційного виснаження [1].

Таким чином, психологічний портрет сучасного здобувача освіти в умовах змішаного навчання характеризується високою вразливістю, зниженим когнітивним ресурсом та

схильністю до швидкого вигорання під впливом академічної тривожності. Це актуалізує пошук таких методів та інструментів у межах цифрового освітнього середовища, які могли б пом'якшити дію стресових чинників, повернути здобувачеві відчуття контролю над ситуацією та стимулювати його пізнавальну активність без додаткового тиску на психіку.

У контексті змішаного навчання цифрові освітні ресурси мають перестати сприйматися виключно як технологічний засіб ретрансляції знань. Вони володіють потужним психотерапевтичним та стабілізаційним потенціалом, здатним виступати буфером між агресивним зовнішнім середовищем та внутрішнім світом здобувача освіти. Правильно підібраний та адаптований цифровий інструментарій дозволяє мінімізувати деструктивний вплив стресу, створюючи навколо здобувача освіти контрольований, безпечний та передбачуваний простір. Сучасна екосистема цифрових освітніх ресурсів включає кілька функціональних блоків, кожен з яких вирішує конкретні психолого-педагогічні завдання: системи керування навчанням (LMS Moodle, Google Classroom) виступають в ролі цифрового фундаменту курсу. Вони забезпечують єдину точку доступу до всіх матеріалів та стають для здобувача уособленням стабільності – місцем, де вся інформація завжди впорядкована та доступна незалежно від зовнішніх обставин. Інтерактивні платформи та онлайн-дошки (Padlet, Miro) дозволяють візуалізувати спільну роботу в режимі реального часу. Вони компенсують дефіцит соціальної взаємодії, що виникає під час дистанційних періодів змішаного навчання, та створюють ефект присутності й командної підтримки. Ігрові та опитувальні сервіси (Plickers, Kahoot, Quizizz) забезпечують динамічне залучення через елементи змагання, дозволяючи перемкнути увагу з тривожних думок на ігровий процес. А застосунки для мікронавчання орієнтовані на подачу матеріалу короткими, логічно завершеними порціями, що ідеально відповідає обмеженому когнітивному ресурсу людини в стані стресу [3].

Психологічний механізм стабілізаційного впливу цих ресурсів базується на зниженні рівня невизначеності. Коли зовнішній світ стає хаотичним, чітка архітектура цифрового освітнього середовища повертає здобувачеві відчуття контролю над власним життям і діяльністю.

Першим важливим аспектом є структурованість та передбачуваність дедлайнів. Хронічний стрес виснажує вольову сферу, тому розмиті вимоги або неінтуїтивна навігація в курсі викликають паніку. Натомість інтегровані в LMS цифрові календарі, автоматичні нагадування та чіткі покрокові інструкції діють заспокійливо. У разі, якщо здобувач заздалегідь бачить обсяг роботи, критерії оцінювання та часові межі, рівень тривоги знижується, оскільки завдання перетворюється із невідомої загрози на зрозумілий алгоритм дій. Другий аспект уособлює елементи гейміфікації, що активно використовуються на інтерактивних платформах. Застосування лідербордів, нагородних значків, бейджів, рівнів складності та миттєвого підрахунку балів активізує дофамінову систему заохочення. Гейміфікація зміщує фокус з важкого процесу «треба вчитися під час кризи» на психологічно легший процес «хочу пройти цей рівень». Це знижує захисні бар'єри психіки та органічно залучає здобувача до когнітивної діяльності без додаткового примусу.

Окреме значення має подолання страху помилки, який у тривожних здобувачів часто є паралізуючим. Традиційне оцінювання в аудиторії під тиском часу та публічності посилює стрес. Анонімні опитування в Kahoot чи багаторазові спроби проходження тестів у Moodle, створюють безпечний простір для експериментів. Помилка в цифровому середовищі сприймається не як вирок чи привід для сорому, а як природна частина процесу навчання, індикатор, який показує, що саме треба підтягнути.

Нарешті, швидкий зворотний зв'язок, який забезпечують автоматизовані системи тестування та інтерактивні дошки, мінімізує період психологічного очікування. У стані підвищеної тривожності пауза між виконанням завдання та отриманням оцінки заповнюється негативними фантазіями та самокритикою. Миттєвий результат або оперативний цифровий коментар викладача знімають емоційну напругу, повертають здобувача в реальність і дають йому чітку орієнтацію щодо правильності його дій.

Практична реалізація потенціалу цифрових освітніх ресурсів у межах змішаного навчання засвідчує їхню високу ефективність як інструменту безпосереднього залучення здобувачів до активної пізнавальної роботи. Одним із найбільш дієвих методів стали регулярні інтерактивні опитування на початку та впродовж занять, які дозволяють швидко перемкнути увагу, актуалізувати опорні знання у ненав'язливій формі та зняти первинну напругу [4]. Максимальний ефект активізації досягається завдяки глибокій візуалізації навчального матеріалу за допомогою спільних онлайн-дошок, де замість монотонного читання тексту здобувачі взаємодіють зі мультимедійними ментальними картами, блок-схемами та інфографікою, що значно полегшує сприйняття інформації в умовах зниженого когнітивного ресурсу. Важливою складовою цього процесу є організація групової роботи у сесійних залах або на спільних цифрових панелях, на яких здобувачі освіти у малих групах вирішують практичні кейси без прямого тиску чи контролю з боку викладача. Такий формат мінімізує страх публічного виступу, стимулює взаємодопомогу та повертає втрачене, під час дистанційних періодів, відчуття соціальної підтримки та командної взаємодії. Результати аналізу практичного впровадження цих методів, отримані під час анкетування та опитування здобувачів освіти, продемонстрували помітну позитивну динаміку. Більшість опитаних зазначили суттєве підвищення суб'єктивного відчуття психологічного комфорту, оскільки структуроване та інтерактивне цифрове середовище зняло тривогу перед можливими помилками. Показники безпосередньої залученості, які вимірювалися через активність у чатах, швидкість виконання завдань та якість зворотного зв'язку, зросли, а кількість здобувачів, які раніше займали пасивну позицію, зменшилася. Це підтверджує, що правильний вибір та комбінація цифрових інструментів дозволяють успішно трансформувати академічну тривожність у продуктивну пізнавальну активність під час змішаного навчання.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує наявність тісного та взаємодетермінованого зв'язку між архітектурою цифрового освітнього середовища, психоемоційним станом здобувачів освіти та їхньою продуктивністю в умовах змішаного навчання. Впровадження інтерактивних цифрових ресурсів виступає дієвим стабілізаційним чинником, який дозволяє знизити рівень академічної тривожності шляхом зменшення фактора невизначеності, мінімізації страху помилки та створення безпечного простору для самовираження. Психологічний комфорт, забезпечений чіткою структурою курсу та швидким зворотним зв'язком, безпосередньо вивільняє когнітивний ресурс здобувачів, що трансформується у зростання показників їхньої залученості, ініціативності та загальної пізнавальної активності. На основі отриманих результатів викладачам та психологам рекомендується проєктувати цифрові курси з акцентом на передбачуваність дедлайнів, оптимізувати обсяг інформації через мікронавчання, активно впроваджувати елементи гейміфікації для стимулювання внутрішньої мотивації, а також ширше використовувати анонімні опитування й роботу в малих цифрових групах для зниження комунікативного стресу. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у детальнішому вивченні індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, які впливають на сприйняття цифрових інструментів, а також у розробці довготривалих програм психолого-педагогічного супроводу для запобігання цифровому виснаженню в умовах тривалого кризового навчання.

Список використаних джерел

1. Ifenthaler D., Cooper M., Daniela L. et al. Social anxiety in digital learning environments: an international perspective and call to action. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Art. 50. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-023-00419-0

2. Гуревич Р., Гордійчук Г., Коношевський Л. та ін. Змішане навчання як сучасна форма побудови навчального процесу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. Вип. 69. С. 14–35. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-14-35

3. Дудка Т. Ю., Чумак М. Є. Електронні освітні ресурси як інструмент підвищення ефективності змішаного навчання: виклики та перспективи. *Наукові записки*. Серія:

Педагогічні науки. 2024. №213. С. 271–275. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-271-275

4. Кондур О., Дідух І., Кирста Н. Особливості психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу в умовах змішаного навчання. *Освітні обрії*. 2023. Т. 57, №2. С. 24–29. DOI: https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.24-29

5. Лук'янова Л., Годлевська К. Теоретико-методологічний (контекстний) аналіз змішаного навчання та перспективи його впровадження у сучасній освітній практиці. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 72. С. 27–37. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-72-27-37

6. Мізюк В. Змішане навчання в умовах сучасної парадигми освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2019. №2. DOI: https://doi.org/10.25128/2415-3605.19.2.14

Гонтарь-Абакумова Ганна Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним використанням цифрових технологій та впровадженням дистанційної форми навчання. Особливої актуальності проблема навчальної мотивації підлітків набула в умовах пандемії та воєнного стану, коли значна частина освітнього процесу була переведена в онлайн-формат. Дистанційна освіта суттєво змінила організацію навчальної діяльності, характер взаємодії між учителем і учнями, а також особливості засвоєння знань підлітками.

Навчальна мотивація є одним із ключових чинників ефективності освітнього процесу. Саме вона визначає активність учня, його зацікавленість у навчанні, прагнення досягати результатів та готовність долати труднощі у процесі здобуття знань. Дослідники наголошують, що рівень навчальної мотивації безпосередньо впливає на успішність навчання, формування самостійності та розвиток особистості загалом [4].

У підлітковому віці мотиваційна сфера зазнає суттєвих змін, оскільки саме в цей період активно формується самосвідомість, зростає потреба у самоствердженні, незалежності та соціальному визнанні. Особливості вікового розвитку підлітків значною мірою впливають на характер їх навчальної мотивації [2]. Водночас дистанційна освіта створює як нові можливості, так і додаткові труднощі у підтримці навчальної активності учнів.

Серед основних проблем дистанційного навчання дослідники виокремлюють недостатній рівень живого спілкування, труднощі самоконтролю, перевантаження інформацією, зниження емоційної залученості до освітнього процесу та підвищену психоемоційну втому учнів [10]. Усе це може негативно впливати на рівень навчальної мотивації підлітків, спричиняючи втрату інтересу до навчання та зниження пізнавальної активності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного аналізу особливостей навчальної мотивації підлітків в умовах дистанційної освіти, визначення чинників, які впливають на її формування, а також пошуку ефективних шляхів підтримки мотивації учнів у сучасному освітньому середовищі.

Мета дослідження – визначити сутність поняття «навчальна мотивація» та розкрити особливості прояву навчальної мотивації у підлітків в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема мотивації навчальної діяльності є однією з центральних у психології та педагогіці. Науковці розглядають мотивацію як систему

внутрішніх і зовнішніх чинників, які спонукають людину до активності, визначають спрямованість її діяльності та підтримують поведінкову активність на певному рівні [7]. Мотивація пов'язана з потребами, цілями, інтересами, цінностями та прагненнями особистості.

У психологічній науці поняття «мотив» і «мотивація» тісно взаємопов'язані. Мотив розглядається як внутрішня причина діяльності людини, яка спонукає її до певної поведінки, тоді як мотивація охоплює всю систему спонукань особистості [3]. Дослідники зазначають, що навчальна мотивація є складним багаторівневим утворенням, яке включає пізнавальні, соціальні, особистісні та професійні мотиви [8].

Особливу увагу науковці приділяють проблемі внутрішньої та зовнішньої мотивації. Внутрішня мотивація пов'язана із зацікавленістю у самому процесі навчання, прагненням до пізнання та саморозвитку. Зовнішня мотивація ґрунтується на зовнішніх стимулах: оцінках, контролі, схваленні оточення або уникненні покарання. Саме співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації значною мірою визначає ефективність навчальної діяльності підлітків [5].

Підлітковий вік є важливим етапом формування мотиваційної сфери особистості. У цей період змінюється система цінностей, посилюється прагнення до самостійності, формується потреба у соціальному визнанні та самоствердженні. Для сучасних підлітків характерним є підвищений інтерес до цифрового середовища, соціальних мереж та інформаційних технологій, що також впливає на особливості їх навчальної мотивації [13].

Дослідники зазначають, що структура навчальної мотивації підлітків включає різні групи мотивів: пізнавальні, соціальні, престижні, прагматичні та мотиви самореалізації. Пізнавальні мотиви пов'язані із зацікавленістю у знаннях та прагненням до інтелектуального розвитку. Соціальні мотиви проявляються у бажанні отримати схвалення з боку батьків, учителів та однолітків. Престижні мотиви спрямовані на досягнення високого статусу та визнання у колективі. Прагматичні мотиви пов'язані з усвідомленням практичної значущості навчання для майбутнього професійного життя [13].

Умови дистанційної освіти суттєво вплинули на особливості навчальної мотивації підлітків. Онлайн-навчання змінило звичний формат освітнього процесу та вимагало від учнів більшого рівня самостійності, організованості та відповідальності. Значна частина підлітків зіткнулася з труднощами самоорганізації, недостатнім контролем власної навчальної діяльності та зниженням інтересу до навчання.

Однією з головних проблем дистанційної освіти стало обмеження безпосереднього спілкування між учнями та педагогами. У традиційному навчальному середовищі важливу роль у підтримці мотивації відіграє емоційний контакт, підтримка та взаємодія з учителем. В умовах онлайн-навчання цей компонент значною мірою послаблюється, що негативно впливає на емоційну залученість підлітків до освітнього процесу [11].

Дослідження свідчать, що під час дистанційного навчання багато підлітків відчувають втому, психоемоційне виснаження та перенасичення інформаційним потоком. Тривале перебування перед екраном, недостатня фізична активність та велика кількість навчальних завдань можуть спричиняти зниження працездатності, погіршення концентрації уваги та втрату інтересу до навчальної діяльності [7].

Водночас дистанційна освіта має і певні позитивні аспекти для розвитку навчальної мотивації підлітків. Онлайн-формат навчання сприяє розвитку самостійності, навичок самоорганізації, уміння працювати з інформацією та використовувати цифрові ресурси. Підлітки отримують більше можливостей для індивідуалізації навчання, самостійного вибору темпу роботи та використання сучасних освітніх платформ.

В умовах дистанційної освіти особливого значення набуває проблема розвитку внутрішньої мотивації підлітків. Саме внутрішня мотивація забезпечує стійкий інтерес до навчальної діяльності, прагнення до саморозвитку та активного здобуття знань незалежно від зовнішнього контролю. На відміну від зовнішньої мотивації, яка базується на оцінках, вимогах

або схваленні з боку дорослих, внутрішня мотивація пов'язана із задоволенням від самого процесу навчання та пізнання [5].

Дослідники наголошують, що розвиток внутрішньої мотивації значною мірою залежить від рівня самостійності особистості, можливості здійснювати власний вибір та усвідомлювати значущість навчальної діяльності. У підлітковому віці потреба в автономності та самоствердженні суттєво посилюється, тому дистанційне навчання може як позитивно, так і негативно впливати на мотиваційну сферу учнів.

З одного боку, дистанційна освіта створює умови для більшої самостійності підлітків. Учні отримують можливість самостійно планувати власний навчальний час, обирати темп виконання завдань, використовувати різноманітні цифрові ресурси та освітні платформи. Це сприяє формуванню відповідальності, навичок самоорганізації та самоконтролю. Підліток поступово починає усвідомлювати власну роль у навчальному процесі та відповідальність за результати навчання.

З іншого боку, недостатній рівень сформованості внутрішньої мотивації може спричиняти труднощі у дистанційному навчанні. Відсутність постійного зовнішнього контролю, велика кількість відволікаючих факторів та низький рівень емоційної залученості до онлайн-уроків нерідко призводять до втрати інтересу до навчання. У таких умовах підліткам складно підтримувати стабільну навчальну активність, що негативно впливає на успішність та психологічний стан.

Важливим чинником розвитку внутрішньої мотивації є створення ситуації успіху. Позитивний досвід досягнення результату підвищує впевненість підлітка у власних можливостях, формує позитивне ставлення до навчання та стимулює подальшу пізнавальну активність. Саме тому в умовах дистанційної освіти важливо використовувати такі форми роботи, які дозволяють учням проявляти ініціативу, творчість та самостійність.

Науковці також підкреслюють, що важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації відіграє емоційний компонент навчання. Позитивна атмосфера під час онлайн-занять, підтримка з боку вчителя, доброзичливий зворотний зв'язок та врахування індивідуальних потреб учнів сприяють формуванню стійкого інтересу до навчальної діяльності [1].

Таким чином, розвиток внутрішньої мотивації підлітків є однією з важливих умов ефективності дистанційного навчання. Саме внутрішня зацікавленість у навчанні, прагнення до саморозвитку та усвідомлення значущості освіти забезпечують активну пізнавальну діяльність підлітків та сприяють їх особистісному розвитку в сучасному освітньому просторі.

Науковці підкреслюють, що важливим чинником підтримки навчальної мотивації є створення позитивного освітнього середовища та використання сучасних педагогічних технологій. Одним із ефективних підходів є застосування елементів педагогічного коучингу, який сприяє розвитку самомотивації, відповідальності та активної позиції учня у навчальному процесі [10].

Значну роль у формуванні мотивації підлітків відіграє особистість учителя. Саме педагог здатний підтримувати інтерес учнів до навчання, створювати атмосферу психологічної підтримки та заохочувати до пізнавальної активності [1]. У дистанційному форматі особливого значення набуває вміння вчителя використовувати інтерактивні методи навчання, мультимедійні ресурси, групові онлайн-завдання та різні форми зворотного зв'язку.

Важливим чинником мотивації є також усвідомлення підлітками практичної значущості навчання. Дослідники зазначають, що одним із демотивуючих факторів є нерозуміння учнями того, де саме отримані знання можуть бути застосовані у майбутньому. Тому сучасний освітній процес повинен бути максимально наближеним до реальних життєвих потреб та інтересів підлітків [12].

Окремої уваги потребує проблема психоемоційного стану учнів у процесі дистанційного навчання. В умовах воєнного стану, соціальної нестабільності та постійного інформаційного напруження мотиваційна сфера підлітків зазнає значних змін. Багато учнів переживають тривожність, емоційне виснаження, втрату впевненості у власних можливостях. Усе це негативно позначається на навчальній активності та успішності [11].

Для підтримки навчальної мотивації підлітків важливими є психологічна підтримка, доброзичлива атмосфера у сім'ї та школі, визнання досягнень учнів, використання інтерактивних методів навчання та врахування індивідуальних особливостей підлітків. Позитивний вплив мають також ситуації успіху, які сприяють підвищенню самооцінки та формуванню впевненості у власних силах [9].

Таким чином, навчальна мотивація підлітків в умовах дистанційної освіти є складним та багатогранним психологічним явищем, на формування якого впливають як внутрішні особистісні чинники, так і особливості сучасного освітнього середовища. Від рівня сформованості мотивації значною мірою залежить успішність навчальної діяльності, психологічний комфорт учнів та їх готовність до саморозвитку.

Висновки. Отже, навчальна мотивація є одним із провідних чинників ефективності освітнього процесу та важливою складовою розвитку особистості підлітка. У сучасних умовах дистанційної освіти проблема підтримки мотивації учнів набуває особливої актуальності через зміни у форматі навчання, зростання ролі цифрових технологій та посилення психоемоційного навантаження на підлітків.

Встановлено, що у підлітковому віці мотиваційна сфера характеризується складною структурою, яка включає внутрішні та зовнішні мотиви, пізнавальні інтереси, прагнення до самоствердження та соціального визнання. Дистанційне навчання значною мірою впливає на характер навчальної мотивації, оскільки потребує високого рівня самостійності, відповідальності та навичок самоорганізації.

Основними чинниками зниження мотивації підлітків в умовах дистанційної освіти є недостатній рівень живого спілкування, інформаційне перевантаження, психоемоційна втома, труднощі самоконтролю та зниження емоційної залученості до навчального процесу. Водночас дистанційна освіта сприяє розвитку самостійності, цифрової компетентності та навичок самоосвіти.

Важливу роль у підтримці навчальної мотивації відіграють особистість учителя, використання інтерактивних методів навчання, створення позитивного освітнього середовища та психологічна підтримка підлітків. Формування внутрішньої мотивації, розвиток пізнавального інтересу та створення ситуацій успіху є важливими умовами підвищення ефективності навчальної діяльності учнів у сучасному дистанційному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Гнатюк О. В. Роль учителя у формуванні мотивації молодших школярів до навчання в інформаційному суспільстві. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2020. №19. С. 19–23.

2. Гуляс І. А. Психологія мотивації та цілепокладання в організації. Навчальний посібник. Київ: Людмила, 2024. 212 с.

3. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.

4. Ільченко А. М., Вовк М. О. Стан сформованості мотивації до навчання у здобувачів вищої освіти. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2019. С. 219–226.

5. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*. 2008. № 6(32). С. 70–77.

6. Коваль І. В. Навчальна мотивація при вивченні іноземної мови у ВНЗ. URL: https://journals.uran.ua/index.php/22276246/article/download/163334/162282/357022 (дата звернення: 14.05.2026).

7. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація навчальної діяльності як ресурс освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №76. Т. 2. С. 121–125.

8. Молчанюк О. В., Бабакіна О. О. Навчально-пізнавальна мотивація особистості: психолого-дидактичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2013. Вип. 32. С. 131–139.

9. Піданнікова О. М. Соціально-педагогічні технології формування мотивації до навчання у молодших школярів, які проживають у неблагополучних сім'ях. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 647–655.

10. Скрипник А. Ю., Михайлик А. О. Психологічна мотивація до навчання як педагогічний засіб: історіографія питання. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*. 2024. №1. С. 73–78.

11. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2022. №1. С. 115–120.

12. Харченко І. Теоретичний аналіз проблеми мотивації до освіти сучасних бакалаврів технічних спеціальностей засобами діджиталізації. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. №76. Т. 2. С. 293–298.

13. Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків. *Вісник післядипломної освіти*. 2018. № 6(35). С. 121–134.

Гриценко Сергій Іванович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЛІЦЕЇСТІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна стала величезним випробуванням для українського народу, що негативним чином впливає на психічне здоров'я та благополуччя кожної людини. Під час воєнного конфлікту стрес та тривогу переживають усі члени українського суспільства, незалежно від того, чи є вони безпосередніми учасниками чи свідками бойових дій, чи переживають терористичні атаки в тилових районах, чи дізнаються про жахливі події з засобів масової інформації. Постійне перебування у ситуації невизначеності провокує виникнення емоційного дисбалансу, страхів, тривожності.

Важливим є врахування вікової специфіки психоемоційного стану українського суспільства. У зазначеному контексті на особливу увагу заслуговує підлітковий етап розвитку, оскільки саме він є періодом становлення та фіксації стійких психічних властивостей особистості. На цьому етапі молода людина визначається з вибором свого місця в системі соціальних стосунків, шукає сенс життя, формує світогляд і життєву позицію.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема тривожності підліткового покоління набула особливого значення через складні соціально-політичні умови, зокрема вплив воєнного стану. Війна в Україні суттєво змінює життєвий уклад молодих людей, які стикаються з такими викликами, як небезпека для життя, розлука з близькими, вимушене переселення, економічна нестабільність та невизначеність майбутнього. У таких умовах зростає психологічне навантаження на ліцеїстів, яке проявляється у підвищеному рівні тривожності, зниженні здатності до навчання та погіршенні загального емоційного стану. Ці фактори значно впливають на особистісний розвиток молоді, її професійну підготовку та соціальну адаптацію. Тривожність як психологічний феномен широко досліджується в науковій літературі. Провідні зарубіжні та вітчизняні дослідники, такі як З. Фройд, А. Адлер, Ч. Спілбергер, Р. Кеттелл, А. Бек, О. Барна, О. Аліфер, О. Галієва, Т. Іванова та ін. зробили значний внесок у розуміння природи тривожності, її причин та механізмів.

Актуальність дослідження тривожності у ліцеїстів військового ліцею в умовах війни зумовлена поєднанням особливостями перебігу вікової кризи, специфіки навчання та впливом екстремальних зовнішніх чинників (навчання в умовах війни).

Мета дослідження – розкрити особливості прояву тривожності у ліцеїстів військового ліцею в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Психологічні дослідження особливостей впливу воєнних конфліктів на психіку дітей підліткового віку доводять пролонгованість наслідків даних впливів. Як зазначають Joshi та O'Donnell, травматичні події, з якими зіштовхуються

підлітки під час воєнних конфліктів, можна поділити на два типи: несподівані травматичні події та довготривалі несприятливі події. Обидва типи викликають у підлітків непродуктивні стратегії поведінки.

Серед таких непродуктивних стратегій перш за все виділяють тривожні розлади, депресію, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання розмовляти, кататонічний синдром), поведінкові розлади (зокрема агресія, асоціальна і злочинна поведінка, схильність до насильства). Також помічено, що підлітки, які пережили травматичні воєнні події, більш схильні до зловживання алкоголем і наркотичними засобами [13].

Д. Сміт (Smith, 2001) звертає увагу на те, що ступінь впливу війни на психічне здоров'я дітей визначається наступними негативними чинниками: відсутність ресурсів для забезпечення базових потреб (вода, житло, їжа, права, освіта, охорона здоров'я тощо); розрив сімейних стосунків (переміщення, розлука, втрата); стигматизація і дискримінація (мають суттєвий вплив на ідентичність); песимістичний погляд на життя (постійне відчуття втрати та горя, нездатність уявити світле майбутнє) і нормалізація насильства [14].

К. Журба зазначає, що найбільшими стресорами для підлітків є: сирени, бомбардування та обстріли, навіть якщо вони далеко; паніка дорослих; різноманітні диверсійні дії і теракти; комендантська година та обмеження воєнного часу; руйнування житлових будинків; необхідність перебувати у бомбосховищах; інформація про масове насилля, полонених, тортури, втрати [6].

Психологічний аналіз підліткової тривожності в умовах війни є актуальною проблемою в психологічній науці, оскільки воєнний конфлікт може суттєво вплинути на психічне здоров'я та емоційний стан підлітків. Як зазначають науковці, Я. Барановська, С. Дмитрієва, А. Коваль, М. Кузякін, О. Мачушник, розвиток тривожності відбувається в результаті травматичних подій, невизначеності та страху, руйнуванні соціальних зв'язків. Слід підкреслити, що дослідники О. Барна, О. Аліфер, О. Галієва, Т. Іванова та інші, розглядали тривожність як каталізатор виникнення численних патологічних станів особистості в подальшому житті: схильність до суїцидальної поведінки, невротичних та психосоматичних розладів, депресії та посттравматичного стресового розладу тощо [2].

Науково доведено, що тривожність часто розглядається в загальному переліку невротичних і психоневротичних утворень, які породжується внутрішньо особистісними конфліктами, зокрема зазначають К. Роджерс, І. Мудрак та ін.; як психологічний стан підвищеного занепокоєння та емоційної напруги людини; М. Кордуел, Я. Барановська виокремлюють як рису характеру індивіда, що має свій прояв у схильності до тривоги, як відчуття страху, постійним очікуванням негативних подій, напруги та хвилювання.

Разом із тим, С. Дмитрієва, О. Мачушник підкреслюють, що тривожність визначається як схильність до переживання реальної, а також й надуманої небезпеки. В умовах війни створюється постійний стресовий фон, що призводить до посилення тривожних реакцій у ліцеїстів. Нестабільність, загрози, турбота за безпеку своєї родини та власної безпеки – усе це може призводити до високого рівня проявів тривоги на фізіологічному та психологічному рівнях [7].

Г. Кожина виділяє наступні причини прояву підвищеної тривожності у підлітків в умовах війни:

1. Соціальна ізоляція. Саме воєнний стан може призводити до обмеження свободи руху та соціальних контактів ліцеїстів. Це може призвести до відчуття ізоляції, важкість у спілкуванні з друзями чи відсутність можливості висловлювати свої почуття.

2. Травми та втрати. Воєнні події можуть призводити до травм та втрат серед близьких, друзів або навіть членів родини, що спричиняє підвищену тривогу у ліцеїстів, особливо якщо вони самі чи хтось з їхнього оточення пережили такі травматичні події.

3. Надмірне навантаження і нестабільність. В умовах війни зростає навантаження на ліцеїстів, наприклад, внаслідок перерв у навчанні або евакуації. Це може спричинити стрес і

тривогу, особливо якщо у ліцеїста виникає відчуття нестабільності через переїзди, зміни в умовах навчання чи втрату доступу до ресурсів.

4. Страхи та переживання за майбутнє, які проявляються у різних формах, від фізичних симптомів до психологічних реакцій.

Важливо розуміти, що тривожність у підлітковому віці може бути адекватною реакцією на стресові ситуації, але у деяких випадках вона може вимагати підтримки та інтервенції фахівця з психічного здоров'я. Таким чином, в умовах війни важливо надавати підтримку підліткам, відкрито говорити про їхні почуття та тривоги, забезпечувати їхню безпеку та сприяти встановленню стабільності та рутини в їхньому житті. Також важливо враховувати індивідуальні потреби та способи впорядкування стресу для кожного підлітка [8].

Соціальна ситуація військового конфлікту в Україні несе людям тривогу і переживання. Такий стан може бути особливо небезпечним для психічного розвитку ліцеїстів через зниження можливостей їхніх батьків у наданні підліткам адекватного захисту. Перебування ліцеїстів у стані хронічної тривоги, закріплення станів тривожності, що формується на основі незадоволеності базових потреб підлітка у захисті, може ініціювати широке коло формування компенсаторних реакцій в особистісному розвитку дитини.

Разом із тим, тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що також може позначатися на зниженні ресурсності її особистісного потенціалу. Як індикатор емоційного неблагополуччя, що вказує на загрозу порушення функцій підтримки життєдіяльності організму, тривожність ініціює систему захисних механізмів, змінюючи потенційні ресурси зростаючої особистості. Під час навчання на особистість діють, як зовнішні, так і внутрішні фактори, які можуть перешкоджати її професійному становленню. Одним з таких факторів є висока особистісна тривожність, яка не тільки заважає продуктивній навчальній діяльності ліцеїста, а й робить його більш схильним до стресу.

Психологічне здоров'я ліцеїстів військових ліцеїв залежить від педагогічних та психологічних чинників. До психологічних чинників належать:

– нездатність особистості контролювати власні емоційні стани;

– низький рівень стійкості до стресових ситуацій;

– схильність до конфліктів; невпевненість особистості у собі; занижена самооцінка;

– недостатня комунікабельність; недовірливість.

Як наслідок порушення психологічної рівноваги, що відчувають ліцеїсти в стресових ситуаціях є порушення емоційної сфери, тривожність, агресивність, страхи тощо.

У контексті війни психічне здоров'я ліцеїстів зазнає колосального навантаження, виснаження резервів адаптації та значних змін, зумовлених постійним стресом, небезпекою та невизначеністю.

Психологічні наслідки війни для ліцеїстів проявляються в емоційних коливаннях, змінах у поведінці та когнітивних проблемах. В умовах війни ліцеїсти часто стикаються з прямими загрозами їхньому життю, втратою близьких, руйнуванням їхнього звичного світу, а також із пануючою невизначеністю та страхом щодо майбутнього [12].

Тривожність часто негативно впливає на життя ліцеїстів, ускладнюючи їх активну соціалізацію. Одним із поширених проявів тривожності є апатія, млявість та відсутність ініціативи. Внутрішні конфлікти, коли суперечливі бажання або потреби стикаються між собою, є основною причиною тривоги. Однак для того, щоб тривожність стала стійкою рисою особистості, ліцеїст повинен накопичити досвід невдалих спроб подолання тривожних станів [9].

Освітнє середовище відіграє значну роль у розвитку тривожних розладів у ліцеїстів. Інтенсивне академічне навантаження, випадки булінгу, соціальна ізоляція та труднощі з адаптацією до навчальних вимог можуть стати каталізаторами тривожності. Ліцеїсти, що стикаються з цькуванням або відчувають себе відкинутими, особливо схильні до тривожних та депресивних станів. Тиск, пов'язаний з навчанням, може викликати значний стрес, особливо у тих, хто має високі амбіції [3].

Знижена самооцінка, досвід невдач та різноманітні страхи є значущими психологічними факторами, що збільшують тривожність у молоді. Формування ідентичності та взаємодія з соціальним оточенням, особливо з однолітками, також мають суттєвий вплив на тривожні стани ліцеїстів [10].

Самооцінка, що відображає особисте сприйняття власної цінності та здібностей, є ключовим фактором емоційного благополуччя ліцеїстів військового ліцею. Ліцеїсти з низькою самооцінкою схильні до постійних сумнівів у власній компетентності та значущості. Вони часто порівнюють себе з іншими, відчуваючи, що не відповідають соціальним очікуванням або стандартам, що призводить до відчуття власної неповноцінності та є потужним тригером для тривожності [11].

Війна викликає у ліцеїстів гострі емоційні реакції, які проявляються у вигляді емоційних коливань, істерик, підвищеної збудливості, ступору та страху. Травматичні події можуть призвести до втрати здатності співпереживати (дереалізації) як захисного механізму. Ліцеїсти, які перебувають у безпеці, можуть відчувати провину або синдром вцілілого. Емоційна стійкість є ключовим фактором для подолання негативного досвіду, адаптації до нових умов та здатності сприймати труднощі як тимчасові. Вона також сприяє прийняттю рішень в умовах сильного стресу [6].

Війна спричинила різке зростання тривожності та зниження стресостійкості у ліцеїстів. Стресостійкість дозволяє ліцеїстам адаптуватися до значних інтелектуальних, емоційних та вольових навантажень без серйозних наслідків для здоров'я, соціальних зв'язків та професійної діяльності. Однак, хоч стресостійкість і не здатна повністю усунути стрес, вона допомагає зменшити його вплив та подолати перешкоди.

Висновки. Проблема підліткової тривожності в сучасних реаліях потребує детального вивчення: формування тривожності, її механізмів протікання і впливу на психосоматичне здоров'я. Особливу увагу слід приділити розробці ефективних методів діагностування та соціально-психологічної підтримки ліцеїстів військового ліцею в умовах війни.

Тривожність у ліцеїстів військових закладів в умовах війни має комплексний та специфічний характер, що зумовлено поєднанням підліткового віку, жорсткої дисципліни та безпосередньої близькості до військової сфери.

Таким чином, особливості прояву тривожності у ліцеїстів військових закладів в умовах війни набуває особливої гостроти та специфічного характеру, так як суттєво впливає на професійне становлення майбутніх офіцерів.

Список використаних джерел

1. Арканова О. Психологія взаємин: монографія. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2009. 120 с.

2. Барна О. М., Аліфер О. О. Тривожні розлади як новий виклик сучасному суспільству. *Ліки України. Medicine of Ukraine*. 2022. № 1(257). С. 17–22. DOI: https://doi.org/10.37987/1997-9894.2022.1(257).264284

3. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

4. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Теорія і практика сучасній психології*. 2018. №6. С. 107–110. URL: https://share.google/hnkMavT916v2ifJRx

5. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х.: Віват, 2018. 512 с.

6. Журба К. О. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2(110). С. 105–109.

7. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету*. Психологічні науки. Львів, 2020. Вип. 6. С. 72–78.

8. Кожина Г. М. Тривожність під час війни: шляхи терапії. *Неврологія. Психіатрія. Психотерапія*. 2023. № 3(66). С. 29.

9. Корняк Н. О. Тривожність в підлітковому віці. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг:* збірник тез доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Умань-Київ: Уманський державний педагогічний університет імені

Павла Тичини; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2021. С. 105–109. URL: https://share.google/iqgrl7THAVGetCh0M

10. Магдисюк Л. І., Демчук В. Б., Павлова Б. В. Сучасні підходи профілактики девіантної поведінки у діяльності психологічної служби. *Науковий Вісник МДУ*. Серія «Педагогіка та психологія». Том 7. №1. 2021. С. 9–17.

11. Радчишина Л. В. Психологічні особливості та чинники тривожності особистості підлітка в умовах війни: робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра: спец. 053 Психологія. Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 102 с.

12. Радчишина Л., Магдисюк Л. Психологічні особливості та чинники тривожності особистості підлітка в умовах війни. *Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації особистості:* матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції, (28–29 березня 2024 року м. Луцьк). Луцьк: Вежа-Друк, 2024. С. 131–134. URL: https://share.google/7Fub7fqQWfr1t0QWy

13. Joshi P., O'Donnell D. Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2003. 6(4). P.279–291.

14. Smith D. Children in the heat of war. *APA Monitor*. 2001. 32(8). P. 29.

Гриценко Тамара Іванівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти,
директор Слобідського ліцею
Буринської міської ради Сумської області

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується суттєвими змінами у змісті професійної діяльності педагогічних працівників. В умовах реформування освіти, впровадження концепції Нової української школи, активного використання цифрових технологій та підвищення вимог до професійної підготовки педагогів особливого значення набуває проблема розвитку комунікативної компетентності.

Педагогічна діяльність належить до професій типу «людина – людина», тому ефективність роботи педагога значною мірою залежить від рівня сформованості навичок міжособистісного спілкування, здатності встановлювати конструктивні взаємини, вирішувати конфліктні ситуації, забезпечувати позитивний психологічний клімат у колективі та підтримувати ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Комунікативна компетентність виступає важливою складовою професійної компетентності педагога, оскільки саме через спілкування здійснюється організація навчальної діяльності, передача знань, виховний вплив і формування особистості здобувачів освіти [2].

Проблемі компетентності та професійного спілкування присвячені праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Теоретичні аспекти компетентнісного підходу розкривали І. Зимня, Дж. Равен, А. Маркова, О. Пометун та інші. Особливості професійного спілкування педагога та розвитку комунікативної компетентності досліджували Г. Андрєєва, О. Бодальов, В. Кан-Калик, Л. Орбан-Лембрик, С. Максименко, Н. Кузьміна та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема розвитку комунікативної компетентності педагогічних працівників залишається актуальною та недостатньо розробленою, що зумовлює необхідність її подальшого теоретичного аналізу.

Мета дослідження – визначити сутність комунікативної компетентності та розкрити психологічні особливості її прояву у педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психологічній та педагогічній науці поняття «компетентність» розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає

систему знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. У науковій літературі існують різні підходи до трактування даного поняття.

Так, Дж. Равен розглядає компетентність як специфічну здатність особистості ефективно виконувати певні дії у конкретній предметній сфері. На думку І. Зимньої, компетентність є результатом освіти та виявляється у готовності особистості застосовувати набуті знання й уміння у практичній діяльності. А. Маркова визначає професійну компетентність як сукупність професійних знань, умінь, особистісних якостей та професійно важливих характеристик [6].

У структурі професійної компетентності педагога важливе місце посідає комунікативна компетентність. Саме вона забезпечує ефективність професійної взаємодії та успішність педагогічного спілкування.

Комунікативну компетентність доцільно розглядати як здатність особистості встановлювати та підтримувати міжособистісні контакти, адекватно сприймати співрозмовника, ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, а також конструктивно вирішувати комунікативні завдання [4].

На думку Г. Андрєєвої, комунікативна компетентність охоплює систему знань про спілкування, його закономірності та способи взаємодії між людьми. В. Кан-Калик визначав комунікативну компетентність педагога як систему професійно значущих комунікативних якостей, що забезпечують ефективність педагогічного спілкування.

Таким чином, комунікативна компетентність є складним інтегративним утворенням, яке поєднує когнітивний, емоційний, поведінковий та ціннісний компоненти.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити основні складові комунікативної компетентності педагогічних працівників:

1. Когнітивний компонент – система знань про особливості спілкування, психологію особистості, закономірності міжособистісної взаємодії та способи вирішення конфліктів.

2. Емоційний компонент – здатність до емпатії, емоційної саморегуляції, розуміння емоційного стану співрозмовника та підтримання позитивного емоційного контакту.

3. Поведінковий компонент – практичні навички ефективного спілкування, уміння використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, здатність до конструктивної взаємодії.

4. Ціннісно-мотиваційний компонент – система професійних цінностей, гуманістична спрямованість особистості, позитивне ставлення до інших людей та мотивація до професійного самовдосконалення [8].

Взаємозв’язок зазначених компонентів забезпечує цілісність комунікативної компетентності та визначає ефективність професійного спілкування педагога.

Розвиток комунікативної компетентності педагогічних працівників є складним та багатогранним процесом, який залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості, професійного досвіду, умов професійної діяльності та специфіки педагогічного спілкування [10].

Особливістю педагогічної діяльності є постійна взаємодія з великою кількістю людей: здобувачами освіти, батьками, колегами, адміністрацією закладу освіти. Саме тому педагог повинен володіти високим рівнем комунікативних умінь, здатністю швидко адаптуватися до змінних умов спілкування та ефективно вирішувати професійні комунікативні завдання [1].

Важливою психологічною особливістю розвитку комунікативної компетентності є формування педагогічної рефлексії – здатності аналізувати власну поведінку, оцінювати ефективність професійного спілкування та коригувати власні комунікативні дії [3].

Не менш важливе значення має розвиток емпатії, яка забезпечує розуміння емоційного стану співрозмовника та сприяє встановленню довірливих взаємин. Високий рівень емпатії допомагає педагогу краще розуміти потреби здобувачів освіти, створювати позитивний психологічний клімат та попереджувати конфліктні ситуації.

Одним із важливих аспектів розвитку комунікативної компетентності є здатність педагога до емоційної саморегуляції. Педагогічна діяльність часто супроводжується значним емоційним напруженням, тому вміння контролювати власні емоції, підтримувати емоційну стійкість та конструктивно реагувати на труднощі виступає необхідною умовою ефективного професійного спілкування [9].

Крім того, розвиток комунікативної компетентності передбачає формування навичок активного слухання, переконання, аргументації, ведення діалогу, конструктивного розв'язання конфліктів та роботи в команді.

На розвиток комунікативної компетентності педагогічних працівників впливає система різноманітних чинників, які можна умовно поділити на кілька груп.

1. Психологічні чинники: рівень розвитку емпатії; комунікативні здібності; емоційна стійкість; самооцінка; мотивація до професійного розвитку; рівень рефлексії [7].

Саме психологічні особливості особистості значною мірою визначають успішність професійного спілкування та здатність педагога до ефективної взаємодії.

2. Соціально-психологічні чинники: соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі; стиль міжособистісних взаємин; рівень підтримки з боку колег та адміністрації; особливості професійної взаємодії [5].

Позитивний психологічний клімат сприяє професійному розвитку педагогів та формуванню ефективних комунікативних навичок.

3. Організаційно-професійні чинники: умови професійної діяльності; педагогічний стаж; професійний досвід; рівень професійної підготовки; можливості підвищення кваліфікації [3].

Важливу роль у розвитку комунікативної компетентності відіграє професійне середовище та організація освітнього процесу.

4. Ціннісні чинники. Суттєвий вплив на розвиток комунікативної компетентності мають професійні цінності педагога, гуманістична спрямованість особистості, повага до інших людей, толерантність та орієнтація на співробітництво.

Саме система цінностей визначає характер професійного спілкування педагога, його ставлення до здобувачів освіти та стиль взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу [1].

Висновки. Отже, комунікативна компетентність є важливою складовою професійної компетентності педагогічних працівників та необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності. Вона забезпечує успішність професійного спілкування, сприяє формуванню позитивного психологічного клімату, конструктивній взаємодії та професійному саморозвитку педагога. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що комунікативна компетентність є складним інтегративним утворенням, яке включає когнітивний, емоційний, поведінковий та ціннісно-мотиваційний компоненти. Її розвиток залежить від системи психологічних, соціально-психологічних, організаційно-професійних та ціннісних чинників. Особливого значення у розвитку комунікативної компетентності педагогічних працівників набувають емпатія, емоційна стійкість, педагогічна рефлексія, навички конструктивного спілкування та мотивація до професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Бутузова Л. П., Яриновська К. Т. Особливості розуміння комунікативної компетентності майбутніми педагогами. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. 2022. №79. С. 53–58.

2. Воронько В., Марусинець М. Вдосконалення підготовки вчителів початкової школи до розвитку комунікативної компетентності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. С. 39–45.

3. Дудко Н. Розвиток комунікативної компетентності сучасного вчителя: аналіз досвіду викладання курсу за вибором. *Scientific Collection «InterConf+»*. №46. 19–20.

4. Кавецький В. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах трансформаційних процесів в освіті. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку:* матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 28.10.2022р). Тернопіль, ЗУНУ. 2022. С. 210–214.

5. Коркішко О., Коркішко А., Назаренко Є. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 1(107). С. 33–42.

6. Марецька Л. П. Розвиток мовно-комунікативної професійної компетентності педагога: вимоги професійного стандарту вчителя. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 29. Т. 2. 2020. С. 131–134.

7. Пищик О. Розвиток комунікативної культури вчителя в умовах воєнного стану: виклики та можливості. *Educological discourse*. 2023. № 4(43). С. 21–38.

8. Сороколат А. О., Сошенко С. М. Психологічні особливості соціально-комунікативної компетентності педагогічних працівників. *Сімдесят другі економіко-правові дискусії*. 2023. С. 191.

9. Тимошко Г. М., Гладуш В. А. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища. Монографія. 2023. С. 181–189.

10. Шарата Н. Розвиток комунікативної компетентності під час професійної підготовки майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2(106). С. 134–144.

Гула Олена Валеріївна,
практичний психолог
Сумської початкової школи №28
Сумської міської ради Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. В останні роки вчителі початкових класів відзначають тенденцію до збільшення рівня агресивності дітей: вони більш гучні, крикливі, непосидющі, «моторні», швидше й легше вступають у конфлікти, непоступливі, забіякуваті. Агресія часто постає основним джерелом труднощів у взаємовідносинах між людьми, приносить їм біль і нерозуміння.

Мета дослідження – розкрити особливості прояву агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психолого-педагогічна наука не пропонує однозначного трактування поняття агресії. В психологічній літературі є ряд визначень агресії. О.В. Наконечна визначає агресію як словесну або фізичну поведінку людини, спрямовану на зруйнування чи пошкодження. Натомість, «агресивність» слід розуміти як емоційний стан або навіть рису характеру, що проявляється у ворожому ставленні індивіда до інших людей, тварин, навколишній світ.

Більшість вчених визначає агресію як мотивовано деструктивну поведінку, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, яка завдає шкоди об’єктам нападу, наносить фізичний та моральний збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт.

Агресивність – це властивість особистості, що виражається в готовності до агресії.

Агресія може бути:

Фізична – використання фізичної сили проти іншої людини.

Вербальна – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через словесні відповіді (погрози).

Роздратування – схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність, грубість).

Приниження.

Тролінг (злі жарти).

Плітки.

Агресивні прояви у дітей зазвичай є ситуативними, нестійкими за інтенсивністю, частотою вираження і спрямованістю.

До основних ознак агресивності прийнято відносити: прагнення відмовлятися та заперечувати, впертість; дратівливість і забіякуватість; напади гніву, вибухи обурення й злості; наполягання на своєму, владність; завищена самооцінка; самовпевненість; невміння зрозуміти інтереси іншої людини, егоцентризм; намагання принизити, образити.

Більшості дітей з агресивними поведінковими проявами властиві такі риси: недорозвиток комунікативної мовленнєвої функції; незадоволеність потреби у визнанні їх ровесниками й дорослими; невміння адекватно виражати власні негативні емоції; невміння взаємодіяти у конфліктних ситуаціях з ровесниками та дорослими тощо.

Основними чинниками, пов'язаними з проявами агресії у молодших школярів є: індивідуальні та вікові особливості молодших школярів; умови сімейного виховання; система і характер виховання, які сприяють перетворенню агресивної поведінки у звичайний засіб досягнення дитиною власних потреб; взаємодія з ровесниками; моделі агресивної поведінки, трансльовані у ЗМІ; моральні поведінкові норми, задані певними соціальними умовами; політичне та соціально-економічне становище сучасного суспільства; фізичні умови середовища, яке оточує молодшого школяра; психічні захворювання.

Портрет агресивної дитини:

Дитина часто втрачає контроль над собою.

Дитина часто сперечається та свариться.

Дитина спеціально провокує оточуючих.

Дитина заздрить та мстить.

Дитина часто ламає іграшки та б'ється.

Дитина ображає тварин.

Дитина дружить з молодшими дітьми.

Якщо у дитини є усі 7 характеристик, ви можете діагностувати у неї агресію.

До п'яти – шестирічного віку агресивність у поведінці дітей не є порушенням, але з часом вона може закріплюватися і переходити у стійку рису особистості. Тому корекцію агресивних проявів доцільно розпочинати в молодшому шкільному віці, коли агресивність ще не стала особистісною якістю дитини. Так що ж робити батькам дитина яких проявляє агресію.

Агресію дитини не вдається заборонити.

Батькам слід навчити дитину керувати своєю агресією. Тут треба показати, що є певний емоційний відгук, але він спокійний.

Ось головні правила реагування на сплески дитячих емоцій:

Дослідити стан дитини. Якщо в неї вже вирують емоції, немає сенсу говорити, намагатися тут і зараз розбирати, чому так сталося. Коли ми переживаємо сильні емоції, у нас вимикається лобна зона. Казати в цей момент «Заспокойся» – це підливати масла у вогонь. Бути поруч з дитиною. Треба сказати: «Я тут. Я бачу, що ти злишся». Треба дозволити їй проявляти свої емоції: «Можеш кричати, якщо тобі погано». Ми маємо допомогти знайти той інструмент, який швидше дасть розраду. Ми маємо бути поруч, час від часу обережно перевіряти стан дитини, але в жодному разі не залишати її наодинці з істерикою. Поговорити. Коли емоції вгамуються, звісно, треба запитати про те, що саме турбує дитину, чому так сталося. Це дуже важливо.

Як реагують діти молодшого шкільного віку? Злість у молодшому шкільному віці найчастіше пов'язана з продуктом діяльності і тим, як його оцінює дорослий. Найчастіше я бачу, що діти проявляють агресію, бо їх оцінюють у цілому: «Машо, ти не можеш це зробити, ти в нас двієчниця!».

Замість таких шкідливих узагальнень варто використовувати так зване правило бутерброда: спершу відзначати позитивні моменти, а потім зауважувати на тому, що добре було б виправити. Розмову варто завершувати на позитивній ноті. Наприклад: «Ти добре

робиш приклади на додавання, але тобі потрібно попрактикувати ще віднімання. Я вірю, що ти можеш впоратися із цими прикладами з моєю допомогою». Важливо, щоб діти молодшого шкільного віку бачили, як ви справляєтеся з переживаннями. Якщо дитина бачить ваші сльози – це нормально. Називайте свої емоції і обов'язково пояснюйте, із чим вони пов'язані. Адже дитина може брати провину на себе, коли не розуміє, чому саме мама чи тато засмучені. Ви можете коротко сказати, що маєте проблеми на роботі, якщо не хочете деталізувати.

Коли дитяча агресія стає приводом звернутися до фахівця? Якщо ви побачили такий епізод один раз, певним чином на це відреагували і дитина більше не повторює такої поведінки, то можна вважати, що реакція була правильною. Але коли дорослі бачать агресивну поведінку дитини, спрямовану на себе, у них це викликає дуже багато емоцій і переживань. А фахівці можуть стабілізувати стан дитини.

Висновок. Отже після всього вище сказаного хочеться згадати літературного критика який сказав: Дитина, яка терпить менше образ, виростає людиною, яка більше усвідомлює свою гідність.

Список використаних джерел

1. Бех. І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. №1. С. 124–128.

2. Пониманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 456 с.

3. Сальваторе Ла Порта. Хвала гніву. Причини чому ми повинні гніватися: загальна психологія і психоаналіз. Київ: Ніка-Центр, 2021. 176 с.

Гулєша Ольга,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Тягур Любомира,
доктор філософії, доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Актуальність дослідження. У сучасному українському суспільстві відбуваються масштабні соціальні зміни, що охоплюють усі сфери життя – економічну, політичну, культурну та освітню. Вагомий вплив на ці процеси мають глобалізація, цифровізація соціального простору та умови воєнного стану. Такі трансформації суттєво змінюють середовище розвитку особистості та ускладнюють процес соціалізації підростаючого покоління.

Особливо чутливо на ці зміни реагують підлітки, оскільки саме цей віковий період є критичним для формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, моральних уявлень та особистісної ідентичності. Нестабільність соціального середовища, психологічні навантаження та дефіцит підтримки можуть сприяти виникненню поведінкових відхилень.

У зв'язку з цим проблема девіантної поведінки підлітків набуває особливої актуальності. Зростає кількість проявів агресивності, конфліктності, асоціальної та делінквентної поведінки, що потребує поглибленого психологічного аналізу та пошуку ефективних шляхів профілактики і корекції.

Мета дослідження – визначити психологічні особливості підлітків із девіантною поведінкою та проаналізувати вплив сучасних соціальних трансформацій на її формування.

Виклад основного матеріалу. Основні положення розкривають суть того, що: девіантна поведінка підлітків розглядається як складне соціально-психологічне явище, що виникає внаслідок порушення процесу соціалізації особистості. Вона формується під впливом взаємодії різних чинників – індивідуально-психологічних, сімейних, соціальних та освітніх.

Важливу роль у виникненні девіантної поведінки відіграють особистісні характеристики підлітка. Серед них найбільш значущими є низький рівень саморегуляції, підвищена агресивність, імпульсивність, емоційна нестійкість, тривожність, а також недостатня сформованість моральних цінностей і норм поведінки. Такі особливості ускладнюють процес соціальної адаптації та можуть призводити до конфліктів у міжособистісних відносинах.

Суттєвий вплив має також сімейне середовище. Дисфункційні сімейні взаємини, дефіцит емоційної підтримки, байдужість або надмірна жорсткість батьків, а також несприятливі умови виховання можуть виступати важливими чинниками формування девіантної поведінки. У таких умовах підліток часто не отримує необхідних ресурсів для гармонійного розвитку особистості.

Окрім сім'ї, значну роль відіграє соціальне оточення, зокрема середовище однолітків. Вплив групи може сприяти як соціально прийнятній, так і девіантній поведінці, особливо за відсутності сформованих ціннісних орієнтацій.

В умовах сучасних соціальних криз, зокрема воєнного стану, спостерігається посилення негативних психоемоційних станів у підлітків – тривожності, страху, емоційної напруги. Це підвищує ризик виникнення поведінкових порушень і може сприяти формуванню девіантних моделей поведінки як способу реагування на стрес або внутрішні конфлікти.

Окрему увагу слід приділити впливу цифрового середовища. Соціальні мережі та онлайн-комунікація значно розширюють можливості соціальної взаємодії підлітків, але водночас створюють нові ризики. Серед них – кібербулінг, поширення агресивних моделей поведінки, наслідування деструктивних зразків та зниження рівня відповідальності за власні дії в онлайн-просторі.

Таким чином, девіантна поведінка підлітків є результатом складної взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників та відображає труднощі адаптації особистості до умов сучасного суспільства.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному підході до аналізу психологічних особливостей підлітків із девіантною поведінкою з урахуванням впливу сучасних соціальних трансформацій, зокрема воєнного стану та цифровізації соціального середовища.

Висновки. Девіантна поведінка підлітків формується внаслідок порушення процесу соціалізації та впливу несприятливих соціальних умов.

Визначальними психологічними характеристиками таких підлітків є агресивність, тривожність, імпульсивність, емоційна нестійкість і низький рівень самоконтролю.

Сімейне середовище та соціальне оточення відіграють ключову роль у формуванні поведінкових моделей підлітків.

Соціальні трансформації, зокрема воєнний стан і цифровізація, посилюють ризики виникнення девіантної поведінки.

Актуальним є вдосконалення системи психологічної профілактики та корекції девіантної поведінки підлітків.

Список використаних джерел

1. Бех, І. Д. (2019). Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав.

2. Бондарчук, О. І., & Андрійчук, І. П. (2019). Психологічні технології розвитку особистості. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

3. Боришевський, М. Й. (2018). Духовні цінності в становленні особистості. Київ: Педагогічна думка.

4. Вольнова, Л. М. (2018). Профілактика девіантної поведінки підлітків у сучасному соціальному середовищі. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

5. Гаврилюк, Л. М. (2024). Розвиток резильєнтності дітей і підлітків, які постраждали від бойових дій. Дніпро: ПДАУ.

6. Долинська, Л. В. (2019). Психологія особистості. Київ: Каравела.

7. Карамушка, Л. М., & Бондарчук, О. І. (2022). Психологічне здоров'я особистості в умовах соціальних змін. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Гундертайло Юлія Данилівна,
молодший науковий співробітник
відділу соціальної психології особистості,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

ПРАКТИКИ ПСИХОГІГІЄНИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: НАВИЧКИ МАЙНДФУЛНЕС У ЮНАКІВ

Актуальність дослідження. Українська вища освіта функціонує в умовах надзвичайно важких умов, зокрема екологічних, епідемічних та військових загроз. Необхідність постійної адаптації до змін в освітньому процесі та висока когнітивна залученість студентської молоді неминуче інтенсифікують рівень їхнього психоемоційного навантаження. У цій ситуації особливої ваги набуває розробка та впровадження практик психогігієни серед учасників освітнього процесу, які виступають превентивними заходами щодо постійного емоційного і м'язового напруження та психосоматичних захворювань.

Як ми зазначали [1], промоція практик психогігієни серед суб'єктів освіти є критично необхідним кроком для протидії сучасним екологічним та епідемічним загрозам, що безпосередньо впливають на ментальне й фізичне здоров'я людини. У цьому контексті виникає гостра потреба в пошуку та обґрунтуванні конкретних психологічних технологій, здатних активізувати внутрішні ресурси особистості в освітньому середовищі.

Серед розмаїття таких інструментів важливе місце посідають практики майндфулнес, спрямовані на формування навичок безцінного спостереження за власним поточним досвідом. Проте реалізація психогігієнічного потенціалу усвідомленості потребує чіткого емпіричного підґрунтя. Зокрема, важливим є вивчення специфіки розвитку навичок майндфулнес у різних статево-вікових груп, де особливу увагу привертає категорія юнаків. Традиційні для західної культури гендерні стереотипи та процес соціалізації часто змушують юнаків нехтувати власними емоційними станами або ігнорувати сигнали власного тіла, що робить дослідження індивідуального профілю їхніх навичок майндфулнес надзвичайно актуальним для побудови гендерночутливих психопрофілактичних програм.

Мета дослідження полягає в емпіричному аналізі та теоретичному осмисленні особливостей розподілу рівнів вираженості окремих навичок майндфулнес у групі юнаків, які є учасниками освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження практик ментальної психогігієни на прикладі майндфулнес застосовано «П'ятифакторний опитувальник майндфулнес» (ПОМ-15), адаптований Каплуненко Я. Ю. та Кучина В. В. [2] на основі підходу Kabat-Zinn, J. [3]. Метою даного інструментарію є багатовимірна оцінка усвідомленості особистості в повсякденному житті шляхом диференціації загального конструкту на п'ять навичок:

1. Спостереження – здатність помічати, фіксувати та включати у фокус уваги внутрішні й зовнішні стимули (відчуття, думки, соматичні маркери тілесності).

2. Опис – уміння помічати та вербалізувати свій поточний досвід за допомогою слів.

3. Усвідомлена дія – концентрація на поточному моменті та виконуваній активності, протидія станам «автопілоту» або ментального блукання.

4. Неосудливість до внутрішнього досвіду – самоприйняття, здатність утримуватися від негативної оцінки власних думок і почуттів.

5. Нереагування – здатність давати психологічний простір емоційним хвилям, утримуючись від імпульсивних дій під їхнім впливом.

Загальна вибірка дослідження налічувала 502 респонденти, які репрезентують різні ланки та рівні вищої освіти (переважну більшість становили здобувачі освітнього ступеня бакалавра, також було залучено магістрів та аспірантів). Вибірку сформовано шляхом поширення онлайн-опитування через платформу Google Forms. Участь в дослідженні була

добровільною та анонімною; усі респонденти надали інформовану згоду на використання результатів у наукових цілях. Дослідження проводилось в період з квітня по вересень 2025 року. Загальна вибірка становила 502 особи, серед яких 403 жінки (80,3%), 91 чоловік (18,1%) та 8 небінарних осіб (1,6%). Вік учасників варіювався від 17 до 44 років; 406 респондентів (80,9%) були молодшими за 22 роки, а 96 осіб (19,1%) – віком 22 роки й старше. За освітнім статусом 419 осіб (83,5%) здобували рівень бакалавра, 78 осіб (15,5%) – рівень магістра та 5 осіб (1%) – рівень аспіранта.

З огляду на вікові межі та студентський статус чоловічої субвибірки (n=91), у дослідженні ця група аналізується та означується як «юнаки». У межах розв'язання завдань дослідження було здійснено первинну статистичну обробку та детальний розподіл рівнів вираженості п'яти базових навичок майндфулнес саме у групі юнаків. Отримані масиви даних зафіксовано в узагальнюючій таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл показників навичок майндфулнес у групі юнаків (n=91)

	Низький		***Середній***		***Високий***	
	кількість	***відсоток***	***кількість***	***відсоток***	***кількість***	***відсоток***
Рівень спостереження	19	21,1	60	66,7	11	12,2
Рівень опису	14	15,4	64	70,3	13	14,3
Рівень усвідомленої дії	11	12,1	62	68,1	18	19,8
Рівень неосудливісті до внутрішнього досвіду	15	16,5	64	70,3	12	13,2
Рівень нереагування	9	9,9	64	70,3	18	19,8

Джерело: створено автором

Якісний аналіз емпіричного матеріалу дозволяє констатувати тенденцію до центрованості результатів: за всіма п'ятьма шкалами переважна більшість опитаних юнаків зосереджена в межах середнього рівня вираженості навичок усвідомленості (відносні показники коливаються у вузькому діапазоні від 66,7% до 70,3%). Це свідчить про наявність у здобувачів базових навичок саморегуляції.

Розглядаючи окремі виміри, варто звернути увагу на шкали «Усвідомлена дія» та «Нереагування». Тут зафіксовано найбільш зрілі тенденції: однакова та найвища частка юнаків продемонструвала високий рівень розвитку цих параметрів (по 19,8% відповідно), а рівень нереагування додатково характеризується найменшим відсотком низьких значень (усього 9,9%). У контексті психогігієни освітнього середовища це означає, що п'ята частина опитаних юнаків здатна утримувати концентрацію під час виконання академічних завдань без розсіювання уваги та володіє стратегією стримування імпульсивних поведінкових реакцій у відповідь на гострі емоційні тригери. Таким чином, юнаки спроможні створювати внутрішню паузу між стресовим стимулом та реакцією, що мінімізує некоректні поведінкові прояви.

Натомість серйозну мішень для психопрофілактичної становить навичка «Спостереження». Тут відзначено найвищий відсоток низького рівня (21,1%) на тлі найнижчого показника високого рівня (12,2%). Така конфігурація даних вказує на те, що значна частина юнаків схильна ігнорувати свій безпосередній перцептивний досвід. У психогігієнічному вимірі неуважність до сигналів тіла (ігнорування втоми, м'язового напруження) є прямим шляхом до соматизації стресу та зриву адаптації, оскільки організм сигналізує про виснаження раніше, ніж це фіксується логічним мисленням.

Навички «Опис» та «Неосудливість» виявили ідентичний профіль за середнім рівнем (по 70,3%). Проте за шкалою неосудливості 16,5% юнаків демонструють низький рівень, що свідчить про виражену схильність до самокритики.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження виявило домінування середніх значень за всіма показниками опитувальника. Емпіричний профіль усвідомленості сучасних юнаків характеризується дисгармонійністю: відносна сформованість поведінкових та емоційних навичок (здатність діяти усвідомлено й утримувати паузу перед реакцією) поєднується з

вираженим дефіцитом базової сенсорної перцепції – спостереження за внутрішніми процесами та станами тілесності, а також схильністю до осудливого ставлення до власного емоційного досвіду. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці програм промоції практик психогігієни, зокрема майндфулнес-практик, із урахуванням гендерних особливостей.

Список використаних джерел

1. Гундертайло Ю. Д. Перспективи промоції практик психогігієни учасників освітнього процесу в контексті протидії екологічним та епідемічним загрозам здоров'ю людини. *Габітус*. 2025. Вип. 78. С. 113–117. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.78.2.21

2. Каплуненко Я. Ю., Кучина В.В. Адаптація та валідизація короткого п'ятифакторного опитувальника майндфулнес (ПОМ-15). *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 1(28). С. 95–105. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.10

3. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delta Trade Paperbacks, 1991. 467 p.

Гусениця Ірина Петрівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Останнім часом багато людей помічають за собою одну зміну: вони швидше зляться. Дратує шум у транспорті, повідомлення в робочому чаті, довга черга в магазині або навіть випадкова фраза колеги. Те, що раніше здавалося дрібницею, тепер може викликати сильне роздратування. Під час війни це поширена реакція психіки на постійний стрес, втому і невизначеність. Багато людей сьогодні переживають постійну внутрішню напругу, тривогу і підвищену дратівливість.

Особливої уваги в цьому контексті потребує дослідження агресивності як прояву деструктивного психічного стану, що актуалізується внаслідок тривалого перебування індивіда в стані невизначеності, стресу та загрози. Усвідомлення психологічних механізмів, які лежать в основі агресивності, створює передумови для розроблення ефективних профілактичних стратегій та терапевтичних практик, спрямованих на формування навичок конструктивного розв'язання суперечностей і зниження рівня деструктивних проявів у міжособистісних взаєминах. Такі підходи не лише забезпечують людину знаннями щодо можливих шляхів подолання міжособистісних конфліктів, а й відкривають перспективи для розвитку саморегуляції, підвищення стресостійкості та збереження психологічної рівноваги в умовах соціальних і воєнних викликів. Саме тому наукове осмислення агресивності особистості набуває виняткової актуальності для сучасного українського суспільства.

Мета дослідження – проаналізувати особливості прояву агресивності в учнів старшого підліткового віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Агресивність у психологічній науці розглядається як складний феномен, що одночасно має риси індивідуально-психологічних властивостей і ситуативних станів, які актуалізуються у про-цесі міжособистісної взаємодії.

У деструктивних формах вона виявляє себе як чинник, що порушує гармонію соціальних відносин, провокує напруженість у комунікації та сприяє виникненню міжособистісних і внутрішньоособистісних суперечностей. Агресивність у цьому контексті постає як крайній прояв деструктивних емоційних станів, що виражається у вербальних або фізичних діях, спрямованих на порушення гармонії у взаєминах та підкріплює негативні патерни поведінки.

Аналіз наукових досліджень зарубіжних вчених (А. Бандура, Р. Берон, Л. Берковіц, Дж. Доллард, Н. Міллер, З. Фройд, Е. Фромм) та вітчизняних психологів (О. Бовть, В. Моргун,

В. Казміренко, К. Сєдих, Л. Семенюк, К. Шкарлатюк, Г. Хоменко) засвідчує, що у фокусі уваги перебуває протиставлення двох полюсів поведінкових стратегій. Конфліктність у поєднанні з агресивністю є не лише характеристикою стилю соціальної поведінки, а й індикатором внутрішніх деструктивних станів особистості, які вимагають глибокого наукового аналізу та розроблення стратегій їх профілактики й подолання.

У сучасному науковому дискурсі принципового значення набуває диференціація понять агресивність та агресія. Агресивність постає як відносно стабільна особистісна детермінанта, що виражається у схильності індивіда до проявів ворожості чи насильницьких способів реагування в міжособистісних взаємодіях [5]. Водночас агресія трактується як конкретний поведінковий прояв, спрямований на завдання фізичної, психологічної або символічної шкоди іншій особі чи об'єктові. Актуалізація агресивних проявів тісно пов'язана зі станами особистості, які відображають її внутрішню напруженість, емоційне збудження та знижену здатність до самоконтролю. Агресивність у цьому контексті постає як диспозиційна схильність, що задає загальну готовність індивіда до відповідних форм поведінки, тоді як агресія є конкретною поведінковою реалізацією цієї готовності [4].

Спираючись на сучасні наукові напрацювання, агресія трактується як специфічний різновид поведінкових реакцій, що полягають у застосуванні фізичного або психологічного впливу на іншу особу чи соціальну групу. Її виникнення зумовлюється комплексом внутрішніх і зовнішніх детермінант, серед яких виокремлюються потреба в самоствердженні, прагнення досягти результативності в діяльності чи необхідність захисту від зовнішнього тиску. Визначальною характеристикою агресії постає її ситуативна зумовленість, що відрізняє її від агресивності, яка, на відміну від ситуативних дій, розглядається як відносно стійка особистісна властивість, що виявляється у схильності використовувати агресивні стратегії для реалізації власних цілей [1; 2].

Так, Н. Макарчук зазначає, що агресія переважно розглядається як психічний стан, який у часовому вимірі може передувати формуванню агресивності як відносно стабільної особистісної риси.

Агресивність як характеристика особистості, проявляється в готовності здійснювати поведінкові акти, спрямовані на заподіяння шкоди іншій людині, приниження її гідності або примушення до дій із можливим знищенням об'єкта агресії. Вона найчастіше виявляється через ворожість і схильність до наступальних чи насильницьких дій і може існувати як стабільна риса особистості, так й у вигляді ситуативної реакції, що функціонує як психологічний захист. Ситуативна агресивність визначається зовнішніми факторами, зокрема некоректним трактуванням намірів інших людей, відсутністю належного зворотного зв'язку або неможливістю задовольнити власні потреби. Вона формується під впливом маніпуляцій, соціальних умов, стресових ситуацій, фрустрацій та психотравмувальних подій, що оточують підлітка.

У цьому контексті ситуативна агресивність є засобом досягнення значущих цілей, психологічної розрядки чи реалізації потреби в самоствердженні [3]. Підвищена агресивність стимулює розвиток конфліктності, спричиняє виникнення конфліктних ситуацій у процесі міжособистісної взаємодії та проявляється в дезадаптації особистості й утрудненні кооперації з іншими. Як одна з найвиразніших і відносно стійких рис характеру та поведінки, агресивність часто корелює з певними типами акцентуацій характеру і належить до психологічних комплексних детермінант конфліктності особистості [2].

Отже, агресивність – особистісна характеристика і агресивна поведінка як конкретна форма прояву агресії відображають різні аспекти феномену, хоча в психологічній літературі їх часто ототожнюють. Агресивність визначає схильність до агресивного реагування у фруструючих або конфліктних ситуаціях і є відносно стабільною властивістю особистості, тоді як агресія – психічний стан, який конкретно детермінує поведінку індивіда в цих умовах [3].

Агресивність як відносно стійка диспозиційна характеристика особистості задає готовність до ворожих і насильницьких форм поведінки. Психологічна профілактика

ґрунтується на системному впровадженні програм, спрямованих на формування позитивних копінг-стратегій, тренування навичок ненасильницької комунікації та розвиток емоційного інтелекту. Важливим вектором профілактичної та психотерапевтичної роботи з проявами конфліктності й агресивності є застосування групових форматів, які дають змогу відтворювати соціально значущі ситуації та відпрацьовувати конструктивні моделі поведінки в умовах потенційного протистояння. У межах таких практик створюється простір, де учасники мають можливість у безпечній атмосфері проживати власні емоції, набувати досвіду толерантної комунікації, розвивати емпатійні якості та вчитися усвідомлено регулювати власні емоційні стани. Ефективними у профілактичній роботі виявляються техніки релаксації, методи майндфулнес, які допомагають відновлювати баланс внутрішнього стану, а також групові дискусії та психоосвітні модулі, що розширюють розуміння учасниками природи агресивних проявів. Такі підходи не лише запобігають загостренню деструктивних станів, а й формують у груповому середовищі атмосферу взаємоповаги, довіри та підтримки. Участь у таких програмах стимулює розвиток відповідальності за власні емоційні реакції та поведінку, що є ключовою умовою психологічного благополуччя та гармонійного співіснування в соціумі [1].

Отже, наукове осмислення феномену агре-сивності у зв'язку з деструктивними станами особистості не лише поглиблює теоретичне розуміння , а й окреслює практичні шляхи профілактики та подолання, що є важливим завданням сучасної психологічної науки та психотерапевтичної практики.

Так, конфліктність і агресивність у деструктивних формах є показниками емоційної дезадаптації та чинником руйнування міжособистісних відносин, однак своєчасна профілактика і системна робота з використанням групових форм терапії та сучасних психологічних технік дають змогу мінімізувати негативний вплив. Профілактичний підхід орієнтований не лише на зниження ризику проявів агресивності, а й на формування в людини здатності до конструктивного вирішення проблемних ситуацій, що в підсумку створює умови для соціальної адаптації, збереження психологічного здоров'я та розвитку особистісної зрілості [2].

Старший підлітковий вік (14-17 років) сам по собі є періодом інтенсивних фізіологічних та психологічних змін. Однак воєнний стан вносить корективи, де агресія перестає бути лише інструментом самоствердження і стає механізмом адаптації до хронічного стресу. В умовах війни в учнів старших класів спостерігається зміщення акцентів у проявах агресивності. Через високий рівень тривоги підлітки використовують сарказм, образи або крик як «захисний панцир». Часті спалахи гніву як відповідь на звуки сирен, погані новини або обмеження свободи (комендантська година, онлайн-навчання). Саботаж навчального процесу, ігнорування прохань дорослих часто є проявом відчуття безпорадності перед зовнішніми обставинами. Війна створює унікальний контекст, який живить підліткову агресію. Неможливість планувати майбутнє викликає роздратування, постійний перегляд контенту з місць бойових дій знижує емпатичний поріг. Те, що раніше здавалося неприпустимим, стає нормою спілкування. Переїзд, розлука з друзями або втрата звичного побуту руйнують опори підлітка, змушуючи його «нападати першим», щоб захистити залишки свого світу. Дослідження показують, що прояви агресії можуть відрізнятися [3; 4].

Підлітки частіше демонструють фізичну та пряму вербальну агресію, прагнучи відіграти роль «захисника» або через неможливість висловити страх. Дівчата частіше вдаються до непрямої агресії (соціальна ізоляція інших, чутки) або самоагресії (автоагресії), що проявляється у селф-хармі. Для корекції агресивної поведінки важливо розуміти, що за гнівом завжди стоїть біль або страх. Потрібно дозволити підлітку говорити про свою злість: «Ти маєш право злитися на ситуацію в країні». Спорт або волонтерська діяльність (відчуття залученості та сили) приносять фізичне розрядження. Чіткий розпорядок дня допомагає повернути відчуття контролю над життям.

Висновки. Отже, узагальнюючи викладене, можна дійти висновку, що феномен агресивності у психологічній площині має комплексний характер і поєднує у собі як диспозиційні особистісні характеристики, так і ситуативно детерміновані прояви.

Агресивність трактується як відносно стабільна диспозиційна властивість, що зумовлює схильність до ворожих реакцій, тоді як агресія постає як конкретна поведінкова реалізація даної потенційності в умовах емоційної на пруженості або фрустрації. Сдід зазначити, що вагомого значення набувають превентивні заходи й психотерапевтичний супровід, зорієнтовані на групові форми взаємодії, впровадження методів ненасильницької комунікації, а також використання арттерапевтичних і когнітивно-поведінкових технік, що сприяють врівноваженню внутрішнього стану особистості, зниженню ризику ескалації конфліктів та розвитку навичок конструктивної соціальної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Журавель Т. В., Сергеєва К. В., Шаровара О. Г. «Зупинись! – Посміхнись!»: методичний посібник з профілактики агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації. Київ ФОП Буря, ВГЦ «Волонтер», 2013. 124 с. URL: http://volunteer.kiev.ua/category/nashi-vydannya/

2. Ложкін Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 416 с. URL: https://www.ukrlib.com.ua/

3. Мазоха І. С. Аналіз теоретико-емпіричних досліджень феномена агресії та агресивності. *Наука і освіта:* наук.-практ. журнал. 2011. №1. С. 59–62. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10253?locale=uk

4. Мазоха І. С. Агресивність як чинник конфліктної поведінки особистості. *Наука і освіта:* наук.-практ. журнал. 2016. №9. С. 99–104. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2016-9-doc/2016-9-st18

5. Макарчук Н. О. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 25. С. 215–227. URL: https://zmj.zsmu.edu.ua/index.php/2227-6246/article/view/158924

Даньків Іван Віталійович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства та глибока модернізація національної системи освіти висувають принципово нові, підвищені вимоги до особистості педагога та його професійної діяльності. Впровадження інноваційних освітніх стандартів, зміна парадигми навчання з авторитарної на особистісно-орієнтовану, а також робота в умовах підвищеної соціальної нестабільності та кризових викликів суттєво збільшують емоційне та когнітивне навантаження на вчителів. У цьому контексті проблема формування, підтримки та оптимізації сприятливого соціально-психологічного клімату в колективах закладів освіти набуває не просто актуальності, а критичної значущості.

Педагогічна праця належить до категорії професій типу «людина – людина» і відрізняється надзвичайною інтенсивністю міжособистісних комунікацій. Це так звана «емоційна праця», яка вимагає від фахівця високого рівня емпатії, постійної саморегуляції та глибокої включеності в освітній процес. Як наслідок, вчителі перебувають у зоні найвищого ризику щодо розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ), деформації професійних цінностей та зниження рівня психологічного благополуччя.

Ефективність навчально-виховного процесу залежить не лише від індивідуальної фахової майстерності окремих викладачів, а передусім від характеру їхньої командної взаємодії. Саме позитивний психологічний клімат виступає тим потужним внутрішнім ресурсом, своєрідним «буфером», що здатний нівелювати вплив стресогенних факторів,

знижувати ризик професійного вигорання, стимулювати інноваційну активність та творчий підхід до розв'язання педагогічних завдань. Здорова атмосфера в учительській безпосередньо екстраполюється на учнівське середовище, формуючи відчуття безпеки та довіри у школярів [1].

Незважаючи на наявність значного масиву наукових праць, присвячених психології управління, конфліктології та груповій динаміці (Л. Карамушка, Я. Коломінський, М. Смульсон та ін.), проблема міжособистісної взаємодії саме у педагогічних колективах залишається відкритою. Їхня специфіка – переважно гомогенний гендерний склад, високий рівень індивідуальної відповідальності поряд із необхідністю підпорядкування загальношкільним цілям, статусно-рольова напруженість – потребує постійного переосмислення.

Окрім того, існує гостра суперечність між об'єктивною потребою закладів освіти у здоровому психологічному середовищі та недостатньою розробленістю комплексних теоретико-практичних моделей його оптимізації. Перш ніж переходити до розробки дієвих програм психологічного втручання (тренінгів, груп підтримки), необхідно здійснити ґрунтовну систематизацію теоретичних знань. Усе вищезазначене беззаперечно доводить своєчасність та актуальність нашого дослідження, спрямованого на глибокий теоретичний аналіз феномену позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі, що в майбутньому слугуватиме фундаментом для емпіричних розвідок та практичної роботи [2].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності, структури та специфічних особливостей позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі на основі аналізу наукової літератури та результатів попередніх теоретичних пошуків.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукового дискурсу свідчить, що проблема соціально-психологічного клімату перебуває у фокусі уваги багатьох дослідників, проте її актуалізація в контексті педагогічної діяльності вимагає специфічного підходу. У психологічній науці феномен клімату розглядається як інтегральна характеристика системи міжособистісних відносин у групі, що відображає комплекс психологічних умов, які сприяють або перешкоджають реалізації потенціалу кожного її члена [5].

Для глибинного розуміння особливостей психологічного клімату в закладі освіти, на основі проведеного нами теоретичного дослідження, доцільно розглядати цей феномен через призму специфіки самої педагогічної праці. Педагогічна діяльність характеризується високим рівнем емоційного навантаження (так звана «емоційна праця»), постійним включенням у систему відносин «людина – людина» та високим ступенем соціальної відповідальності. Відповідно, педагогічний колектив є не просто групою фахівців, а складною соціально-психологічною системою з інтенсивною міжособистісною взаємодією.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє виокремити багатокомпонентну структуру позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі, яка охоплює такі взаємопов'язані складові:

Когнітивний (перцептивний) компонент. Передбачає адекватне сприйняття та розуміння членами колективу один одного, а також спільне бачення місії та цілей навчального закладу. Ключовим індикатором тут виступає феномен ціннісно-орієнтаційної єдності (за А. В. Петровським) – збіг позицій і оцінок педагогів щодо найбільш значущих аспектів шкільного життя. У колективах з позитивним кліматом спостерігається високий рівень професійної ідентифікації та спільність педагогічного кредо [2].

Емоційний компонент. Є ядром психологічного клімату. Він визначається переважанням позитивних емоційних станів: життєрадісності, оптимізму, емоційної безпеки та емпатії. У педагогічному середовищі, схильному до стресогенності, емоційна підтримка колег виконує функцію психологічного буфера. Нами встановлено, що позитивний клімат мінімізує прояви деструктивної тривожності та фрустрації, створюючи атмосферу так званої «психологічної безпеки», де вчитель не боїться висловлювати інноваційні ідеї або визнавати власні професійні труднощі [3].

Поведінковий (інтерактивний) компонент. Проявляється у конструктивних формах взаємодії, готовності до співробітництва, взаємодопомоги та наставництва. Позитивний клімат стимулює фасилітацію – полегшення діяльності одних членів колективу в присутності інших. Конфлікти в таких умовах не зникають повністю (оскільки вони є природним елементом розвитку будь-якої групи), проте набувають винятково конструктивного характеру і вирішуються шляхом компромісу чи співробітництва, а не через уникнення або агресію [3].

Окремої уваги заслуговують детермінанти, що визначають характер психологічного клімату в освітній організації. На основі систематизації наукових джерел, ми розподілили їх на дві групи: макрофактори (об'єктивні) та мікрофактори (суб'єктивні). До макрофакторів належать організаційні умови праці: рівень матеріально-технічного забезпечення закладу, справедливість розподілу навчального навантаження, загальносуспільний статус професії вчителя.

Проте вирішальну роль у формуванні саме позитивного клімату відіграють мікрофактори, серед яких домінуючим є стиль управління керівника закладу освіти. Як зазначає Л. М. Карамушка, перехід від авторитарної до демократичної та партисипативної (співучасницької) парадигми управління є обов'язковою умовою оздоровлення психологічної атмосфери [1]. Директор-фасилітатор, який демонструє високий рівень емоційного інтелекту, делегує повноваження, відкрито визнає досягнення підлеглих та забезпечує прозорість прийняття рішень, безпосередньо формує атмосферу довіри.

Ще однією важливою особливістю психологічного клімату педагогічного колективу є його тісний кореляційний зв'язок із проблемою синдрому емоційного вигорання (СЕВ). Згідно з дослідженнями О. В. Сидоренко, токсичне або байдуже середовище в учительській є потужним каталізатором емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень [7]. Натомість позитивний клімат виконує ресурсозберігаючу функцію: відчуття приналежності до згуртованої команди, можливість отримати супервізійну чи просто людську підтримку від колег є потужним фактором збереження психічного здоров'я вчителя.

Крім того, варто відзначити феномен трансляції клімату. У педагогічній психології доведено, що емоційний фон учительського колективу не є замкнутою системою; він неминуче екстраполюється на учнівське середовище [4]. Вчителі, які працюють у комфортних психологічних умовах, демонструють вищий рівень толерантності, педагогічного оптимізму та креативності під час уроків, що, у свою чергу, формує сприятливий психологічний клімат у класному колективі.

Розглянутий масив концепцій наочно демонструє, що соціально-психологічний клімат у закладі освіти є надзвичайно складним багатовимірним конструктом. Детальне розуміння його внутрішньої структури – взаємозв'язку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів – а також специфіки впливу управлінських і міжособистісних факторів, створює надійний теоретичний фундамент. Глибоке усвідомлення цих аспектів (зокрема, механізмів фасилітації та профілактики вигорання) є необхідною передумовою для подальшого аналізу проблеми та переходу від суто теоретичних побудов до практичного психологічного супроводу педагогічних колективів [6].

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що позитивний соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі є складною, багатовимірною та динамічною системою міжособистісних відносин. Цей феномен не зводиться до банальної відсутності конфліктних ситуацій, а виступає інтегральним показником, який характеризується високим рівнем довіри, емоційним комфортом, згуртованістю та наявністю потужної спільної ціннісно-смислової бази. Внутрішня структура такого клімату органічно поєднує в собі когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти, що виявляються в адекватному взаємосприйнятті, емпатії та конструктивній співпраці колег.

Специфічною особливістю психологічної атмосфери в закладі освіти є її яскраво виражена трансляційна функція: здорова взаємодія серед педагогів не лише забезпечує їхню власну професійну ефективність, але й неминуче екстраполюється на учнівське середовище, впливаючи на загальну якість освітнього процесу. Крім того, сприятливий клімат виконує

життєво важливу ресурсозберігаючу роль, виступаючи надійним буфером протидії синдрому емоційного вигорання, до якого вкрай схильні працівники сфери освіти.

Водночас формування та підтримка такого середовища не можуть відбуватися стихійно. Цей процес вимагає цілеспрямованої та систематичної роботи, що базується на впровадженні керівництвом демократичних, партисипативних засад управління. Не менш важливою є активна залученість практичного психолога до процесів гармонізації взаємин у колективі, адже саме психологічний супровід здатен мінімізувати деструктивні явища та розкрити творчий потенціал педагогів.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

2. Коломінський Я. Л. Психологія взаємин у малих групах: навчальний посібник. Київ: Освіта, 2001. 311 с.

3. Корнєв М. Н. Соціальна психологія: підручник. Київ: Либідь, 2004. 304 с.

4. Лозниця В. С. Психологія менеджменту: навчальний посібник. Київ: КНЕУ, 2000. 512 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

6. Сидоренко О. В. Психологія емоційного вигорання педагогів: монографія. Харків: ХНУ, 2018. 256 с.

7. Смульсон М. Л. Психологічний клімат у колективі: технології вивчення та корекції. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2012. 180 с.

Дем'яненко Володимир,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БУЛІНГОВОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження. Однією з актуальних проблем сьогодення є зростання проявів агресивної поведінки у взаєминах між учнями. У шкільному середовищі нерідко спостерігаються ситуації, коли окремі діти систематично зазнають приниження, психологічного тиску або фізичної агресії з боку однолітків. Такі випадки часто набувають тривалого характеру і можуть залучати до процесу не лише безпосередніх учасників конфлікту, а й інших членів учнівського колективу.

Проблема систематичної агресії у дитячому середовищі почала активно досліджуватися у другій половині XX століття. Скандинавські науковці у 1970-х роках ввели поняття «булінг» для позначення тривалих агресивних дій між школярами.

Пізніше, на початку 1980-х років, шведський дослідник Х. Лейман звернув увагу на подібні процеси у професійному середовищі та запропонував термін «мобінг», який використовується для опису систематичного психологічного тиску на робочому місці. Згодом до дослідження цих явищ долучилися науковці з різних країн світу, що сприяло більш глибокому вивченню природи агресивної поведінки у групах.

Мета дослідження – дослідити особливості булінгу в освітньому середовищі як соціально-психологічну проблему.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі булінг розглядається як форма агресивної поведінки, що має систематичний характер і спрямована на заподіяння шкоди або приниження іншої людини. Важливою особливістю цього явища є нерівність сил між учасниками взаємодії, коли одна сторона перебуває у більш вразливому становищі і не

може ефективно протистояти агресору. Саме ця ознака відрізняє булінг від звичайного конфлікту між однолітками.

Значний внесок у дослідження даної проблематики зробив норвезький учений Д. Ольвеус. На його думку, булінг виникає тоді, коли учень протягом тривалого часу зазнає негативних дій з боку одного або кількох інших учнів. Такі дії можуть проявлятися у різних формах, але їх об'єднує повторюваність, навмисність та наявність дисбалансу сил між учасниками.

Інші дослідники також підкреслюють, що булінг пов'язаний із систематичним проявом агресії з боку осіб, які мають більший соціальний вплив або фізичну перевагу. У таких ситуаціях жертва часто відчуває беззахисність, страх та психологічний дискомфорт. Подібні прояви негативно впливають на емоційний стан дитини, її самооцінку, навчальну діяльність та взаємини з оточенням.

Разом із тим слід зазначити, що не кожен випадок агресії або конфлікту між учнями можна вважати булінгом. Для цього явища характерні певні ознаки, зокрема систематичність негативних дій, їх тривалість та нерівність можливостей між сторонами. Саме тому важливим завданням педагогів та фахівців є своєчасне виявлення таких ситуацій та аналіз поведінки учнів.

Звертати увагу варто насамперед на особливості взаємодії між дітьми. У випадках булінгу один із учнів зазвичай демонструє домінуючу поведінку, ініціює конфліктні ситуації або проявляє агресію. Водночас інша дитина може демонструвати ознаки страху, невпевненості, уникати спілкування з однокласниками, втрачати інтерес до навчання або змінювати свою поведінку.

Також показовими можуть бути психологічні зміни у поведінці дитини, яка зазнає цькування. Серед таких проявів – відстороненість, тривожність, небажання говорити про події у школі, напруженість у присутності ровесників або підвищена емоційна чутливість. Водночас подібні ознаки не завжди є прямим свідченням булінгу, тому потребують уважного аналізу.

Дослідники виділяють кілька основних форм булінгу у шкільному середовищі. Найбільш очевидною є фізична форма, яка включає удари, поштовхи, побиття або інші дії, що завдають фізичної шкоди. Поряд з цим досить поширеною є психологічна форма булінгу, яка проявляється через образи, погрози, приниження, залякування або соціальну ізоляцію. До цієї групи також відносять кібербулінг – агресивні дії, що здійснюються за допомогою цифрових технологій та мережі Інтернет.

Важливу роль у виникненні булінгу відіграє атмосфера, що панує у навчальному закладі. Якщо педагогічний колектив не приділяє належної уваги взаєминам між учнями або ігнорує прояви агресії, це може сприяти поширенню подібної поведінки. У таких умовах школярі можуть сприймати освітнє середовище як небезпечне, що негативно впливає на психологічний клімат у колективі.

Причини виникнення булінгу можуть бути різноманітними. Іноді агресивна поведінка виступає реакцією на невдачі у навчанні або проблеми у соціальних взаєминах. У деяких випадках вона пов'язана з негативним досвідом спілкування у сім'ї, жорстоким ставленням з боку дорослих або недостатньою увагою до потреб дитини. Також булінг може виникати як спосіб самоствердження або протест проти встановлених правил.

Висновки. Отже, булінг у шкільному середовищі є складним соціально-психологічним явищем, що має багатофакторний характер і суттєво впливає на розвиток особистості дитини. Його прояви пов'язані з систематичною агресивною поведінкою, яка спрямована на приниження, психологічний тиск або фізичне насильство щодо більш вразливих учнів. Важливою ознакою булінгу є дисбаланс сил між учасниками взаємодії, що ускладнює можливість жертви самостійно протистояти агресії.

Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що булінг формується під впливом комплексу соціальних, психологічних та індивідуально-особистісних чинників. До них належать особливості міжособистісних відносин у дитячому колективі, психологічний

клімат у навчальному закладі, стиль сімейного виховання, а також рівень сформованості соціально-комунікативних навичок у дітей.

Особливу увагу слід приділити психологічним характеристикам учасників булінгової взаємодії. Булери часто демонструють прагнення до домінування, імпульсивність, низький рівень емпатії та схильність до агресивних форм самоствердження. Натомість діти, які стають жертвами булінгу, можуть відчувати підвищену тривожність, невпевненість у собі, соціальну ізольованість та зниження самооцінки, що негативно позначається на їх емоційному стані та навчальній діяльності.

Таким чином, булінг не лише порушує нормальний перебіг освітнього процесу, а й створює серйозні ризики для психічного благополуччя дітей та формування їхньої особистості. Саме тому проблема булінгу потребує комплексного наукового осмислення та впровадження ефективних профілактичних заходів у закладах освіти. Дослідження психологічних особливостей булінгової поведінки школярів є важливим кроком до розуміння механізмів виникнення цього явища та розроблення практичних шляхів його попередження.

Список використаних джерел

1. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу. URL: https://www.umcef.org/ukraine/ukr/media_31252.html

2. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Сер.: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_12

3. Макарова О. П. Теоретичні аспекти насильства та жорстокого поводження з дітьми *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України:* тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2020. С. 302–305.

4. Макарова О. П. Радіонова Л. О. Проблема булінгу в сучасному суспільстві *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України:* тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2019. С. 285–287.

Дзюба Оксана,
кандидат економічних наук,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Сухенко Яна,
кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО НОВИХ УМОВ НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. В умовах невизначеності, стрімких соціально-економічний трансформацій та тривалого воєнного стану в Україні проблема психологічної адаптації студентської молоді до нових умов у вищій школі набуває особливої актуальності. Сучасний здобувач вищої освіти зустрічається з безпрецедентним набором викликів, а саме: зміною звичного середовища, високими академічними вимогами, розривом соціальних зв'язків, цифровізацією навчального процесу, постійним фоновим стресом, пов'язаним з війною, загрозою життю, вимушеним переселенням тощо. Адаптація більше не може розглядатись лише як пасивне пристосування, сьогодні це активний, конструктивний процес мобілізації внутрішніх ресурсів здобувачів, збереження їх психологічного здоров'я та формування стійкості до криз. Розробка нових підходів до підтримки здобувачів вищої освіти

першого року навчання стає одним із пріоритетних завдань сучасної психологічної науки та системи освіти в цілому.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали концепція загального адаптаційного синдрому (Г. Сельє), системний та екосистемний підходи до розуміння ментального здоров'я (М. Джорданс), ресурсний підхід до подолання стресу та формування життєстійкості (С. Мадді, М. Олексин, Е. Харитонов), когнітивна теорія психологічної адаптації та рефреймінгу (Я. Рахмад), концепція посттравматичного зростання (Р. Тадеші, Л. Калхаун), діяльнісний підхід в освіті (С. Максименко, Л. Карамушка), а також сучасні українські дослідження впливу війни на психологічний стан та резильєнтність студентів (М. Полів'яна, О. Шевцова, М. Ареф'єва, В. Кротенко, О. Іваницька, С. Болтівець). Однак, питання психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з урахуванням усього комплексу сучасних кризових реалій не є достатньо розробленим та потребує більш глибокого аналізу.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості адаптації здобувачів вищої освіти до нових умов навчання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз концептуальних підходів до вивчення психологічної адаптації здобувачів вищої освіти, дає можливість стверджувати, що сучасна психологічна наука остаточно відходить від розуміння цього феномену як пасивного пристосування до середовища. Сьогодні адаптація розглядається як активний, динамічний процес саморозвитку, що вимагає системної перебудови поведінки, мобілізації життєстійкості, трансформації мислення та успішного оволодіння новими навичками. Особливої гостроти цей процес набуває в реаліях українського сьогодення, де на традиційний академічний процес накладаються екстремальні фактори воєнного часу. Багатовимірність і складність процесу адаптації сприяли розумінню, доцільності використання інтегративного підходу. Жодна окрема вузькоспрямована теорія не здатна повною мірою пояснити всі аспекти входження студента у нове освітнє середовище. Сама інтегративна парадигма дозволяє нам уникнути однобічності та об'єднати ресурси, мотивацію, емоційну стійкість і соціальну взаємодію в єдину комплексну модель.

Дослідження структурних компонентів психологічної адаптації здобувачів вищої освіти дозволив виокремити п'ять ключових компонентів: мотиваційний компонент, емоційна зрілість, адекватне суб'єктивне сприйняття власної успішності, когнітивна гнучкість та стресостійкість. Зменшення кількості відрахованих студентів серед першокурсників, підвищення їхньої успішності та збереження ментального здоров'я можливе лише тоді, коли заклади вищої освіти беруть на себе відповідальність за створення відповідних умов та трансформуються із суто освітніх установ на підтримуючі. Це зумовлено тим, що соціально-психологічні умови – це та основа, на якій розкривається або навпаки блокується мотиваційний і когнітивний потенціал особистості. Без відчуття психологічної безпеки, приналежності до студентської спільноти та комунікації, ресурси студента швидко вичерпуються до призводить до погіршення процесу адаптації.

Успішна психологічна і академічна адаптація здобувачів вищої освіти є прямою похідною від якості організаційно-освітніх умов. В умовах сучасних кризових реалій ключовими вимогами стають гнучкість освітнього процесу, ергономічність та зрозумілість цифрових платформ, наявність проактивних психологічних служб та розвинена система індивідуального академічного супроводу. Ці за умови синергії соціально-психологічні та організаційно-освітніх умов процес адаптації перетворюється з болісного виживання та керований етап професійного та особистісного зростання здобувача вищої освіти.

Комплекс з п'яти психодіагностичних методик (методика Г. Айзенка, Т. Елерса, С. Болтівця, шкала CD-RICS-10, опитувальник О. Саннікової та О. Кузнецової) дозволяє реалізувати на практиці інтегративний підхід до вивчення психологічної адаптації здобувачів вищої освіти, системно охоплюючи всі ключові компоненти цього складного процесу. Застосування такого комплексного підходу в емпіричній та практичній частині дослідження надало можливість уникнути однобічності результатів, отримати об'єктивні кількісні дані про

рівень адаптованості, виявити групу ризиків та зробити рекомендації щодо психологічного та організаційного супроводу першокурсників.

Кореляційний аналіз показав, що найкраще в дослідженні впливу окремих компонентів на адаптацію проявився зв'язок зі стресостійкістю, тривожністю, фрустрацією та соціальною поведінкою. Це означає, що успішна адаптація студента критично залежить не стільки від мотивації до навчання, а від того, наскільки добре він вміє долати стрес і регулювати свої емоції при взаємодії з новим оточенням.

Емпіричне дослідження доводить, що студентство – спільнота різноманітна. Успішність адаптації залежить від перетину гендерних властивостей, наявності травматичного досвіду та соціально-побутових умов. Це вимагає від закладів вищої освіти відмови від універсальних підходів та застосування диференційованого психологічного супроводу, від зниження тривожності у дівчат і підтримки ВПО до створення гнучких графіків для працюючої молоді.

Підтримка адаптації в сучасних умовах потребує відмови від фрагментарних заходів на користь цілісної системи. Поєднання організаційної гнучкості та доказових психологічних практик дозволяє не лише нівелювати дезадаптивні стани, а забезпечити особистісне зростання майбутнього фахівця.

Одним з ефективних шляхів оптимізації процесу адаптації може стати запровадження відповідних тренінгових програм для першокурсників .таких, наприклад, як тренінгова програма психологічного супроводу «Ресурсна адаптація: від стресу до успіху», що є комплексним та практично орієнтованим інструментом, спрямованим на подолання труднощів адаптаційного періоду здобувачів вищої освіти. Спираючись на результати емпіричного дослідження, які довели, що успішність інтеграції студента залежить від його емоційної стабільності та стресостійкості, програма фокусується саме на цих компонентах. Програма складається з логічно пов'язаних сесій, які послідовно охоплюють ключові проблеми адаптації: мотиваційну та когнітивну сферу (постановка цілей, подолання ригідності), емоційну сферу (опанування технік екстреного заземлення та м'язової релаксації для зниження реактивної тривожності), ресурсну сферу (актуалізації життєстійкості) та соціально-комунікативну сферу відпрацювання асертивної поведінки, формування безпечного мікроклімату та подолання самотності). Впровадження запропонованої програми дозволило суттєво знизити рівень фрустрації та тривожності першокурсників, запобігти їхньому емоційному виснаженню, забезпечивши тим самим успішну соціально-психологічну адаптацію.

Висновки. Ефективна психологічна профілактика дезадаптації здобувачів вищої освіти потребує переходу від універсальних до цільових, диференційованих стратегій. Саме синергія проактивної психологічної підтримки, організаційної гнучкості, та свідомої саморегуляції студентів сприяє успішній адаптації та закладає основи професійного розвитку здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Gerasimova N., Gerasimova I., Dmytryuk S. (2021). Students' adaptation as a psychological problem. Social capital: vectors of development of behavioral economics. Collective monograph. ACCESS Press Publishing house, 2021. C. 161–170. DOI: https://doi.org/10.46656/book.2021.social.capital

2. Gonta Julia, Bulgak Aurelia (2019) The adaptation of students to the academic environment of university. URL: https://www.researchgate.net/publication/336159730_The_Adaptation_of_Students_to_the_Academic_Environment_in_University

3. Психологічні ресурси адаптації особистості в умовах війни (2022–2025). *Науковий вісник.*

4. Скрипник Н. Г., Сяо Ш. (2023). Психологічні ресурси особистості, що стоять на заваді актуалізації страхів в умовах пандемії та війни. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди.*

Психологія. В. 68., С. 349–365. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/download/13442/4919

5. Гриньова Н.В. Соціальна адаптація здобувачів вищої освіти: історичний аспект (2024). *Психологічні студії.*

6. Шевцова О., Ареф'єва М. Г. (2023). Специфіка проявів стресостійкості у студентської молоді в умовах війни. URL: https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-14-4-2023/spetsifika-proyaviv-stresostiykosti-u-studentskoyi-molodi-v-umovakh-viyni

Доценко Олена Іванівна,
практичний психолог
Ямненського закладу загальної середньої освіти імені І.О. Мусієнка
Великописарівської селищної ради Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ СТРЕСУ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Дослідження особливості профілактики та попередження стресу у підлітків в умовах війни є надзвичайно актуальним, оскільки діти перебувають у критичному періоді свого розвитку і є вразливими перед лицем серйозних життєвих викликів, а надто такої екстремальної події як війна. Війна зачепила всі сфери суспільного життя суттєво змінивши, а подекуди і зруйнувавши, освітній процес в Україні. Багато шкіл перейшли на дистанційне навчання, деякі взагалі припинили своє існування разом з цілими громадами, що створило додаткові, перш за все, психологічні труднощі для дітей. Втрата звичного навчального середовища та соціальних зв'язків, втрата близьких, розлука та фінансові труднощі підсилюють стрес у підлітків, помітно впливаючи не тільки на академічну успішність та соціальну адаптацію, але й на психічне здоров'я дітей загалом. Сім'ї, які змушені були покинути свої домівки, стикаються з проблемами інтеграції дітей в нових школах і громадах, що тривожить як батьків, так і вчителів. Ця стаття присвячена саме профілактиці стресу у підлітків в умовах війни, оскільки цей віковий період характеризується активним формуванням ідентичності та підвищеною емоційною чутливістю. Війна руйнує звичний спосіб життя та соціальне коло, що для підлітка є критично важливим. Основні напрямки профілактики та підтримки базуються на відновленні відчуття безпеки, контролю та соціальної включеності. Включають такі напрямки як, інформаційна, гігієна та контроль, коли потрібно обмежите перегляд новин із графічними деталями війни. Для підлітка важливо відчувати контроль хоча б над частиною свого життя, тому потрібно залучати його до планування розпорядку дня, підтримка соціальних зв'язків, заохочувати до спілкування з однолітками. Ефективним є підхід «рівний – рівному», коли підлітки підтримують одне одного у спеціальних групах, наприклад, у проєкті ПОРУЧ від ЮНІСЕФ. Важливим є фізична активність та режим, який включає регулярний рух, знижує рівень кортизолу та покращує сон. Важливо дотримуватися стабільного режиму сну та харчування. Та емоційна грамотність, не можна забороняти підлітку виявляти емоції, навіть якщо це гнів чи сльози. Треба використовувати техніки арттерапії для відреагування складних переживань.

Мета дослідження – розкрити зміст і структуру тренінгового заняття, яке спрямоване на профілактику та попередження стресу у підлітків в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. З метою профілактики та попередження стресів у підлітків нами було розроблене тренінгове заняття: «Профілактика стресу».

Мета тренінгового заняття – опанування навичок саморозуміння й самоаналізу, розуміння стресових ситуацій, їх класифікацію та шляхи виходу з них; поглибити здатність підлітків до рефлексії; навчати знаходити вихід із скрутних ситуацій, долати неприємні почуття і невпевненість; сприяти формуванню практичних навичок опанування себе в різних ситуаціях, оволодіти елементарними прийомами релаксації та аутотренінгу.

Очікувані результати: зменшення рівня стресу у підлітків, гармонізація психоемоційного стану, розвиток сенсорно-перцептивної сфери. Підвищення знань підлітків із способами саморегуляції в подоланні стресу, оволодіння навиками їх застосування.

Обладнання: стікери, листи А-4, маркери, ручки, малюнок пісочник годинник, фліп-чат, торбинка.

Вік: 11-15 років.

Хід заняття:

Вступна частина

1. Вітання

Мета вправи: забезпечення позитивної психологічної атмосфери у групі.

Психолог говорить слова під веселу музику, щоб всі усміхнулися і уявили себе щасливими, відчули як ваша усмішка лине із серця та піднімається, торкаючись вуст. Ви усміхаєтеся! Гарного вам настрою!

2. Вправа-знайомство «Історії з торбинки» (3-5 хв)

Мета: настроїти учасників на роботу за темою, активізувати відчуття особистості.

Хід вправи. На початку заняття кожен учасник оформлює картку-візитку, де вказує своє ім'я. На оформлення дається 3-5 хв. Учасники сідають у коло і по черзі витягують з торбинки, не заглядаючи в неї, один з наявних там предметів (олівець, ручка, ґудзик, гумка, кубик, котушка ниток, заколка, цукерка тощо). Після того, як усі отримали якусь річ, кожен по черзі промовляє фразу, яка починається з «Я», презентуючи те, що дісталося з торбинки. Наприклад: «Я – цукерка, солоденька, смачненька, мене всі люблять». Коли всі скажуть свої фрази, можна зробити ще одне коло: передати свій предмет сусіду праворуч і промовити іншу фразу, вже «від імені» нового предмета, але починаючи знову з «Я».

3. Прийняття правил роботи групи (7-10 хв)

Психолог звертається до групи з питанням: «Для чого в нашому житті існують різні правила?».Після відповідей учасників він пропонує прийняти правила роботи групи під час тренінгу, які записуються на плакаті «Правила групи».

4. Очікування. Вправа «Пісочний годинник» (5-7 хв)

Учасникам роздають невеликі аркуші паперу (можна липкого). Тренер просить написати на них, чого саме учасники чекають від тренінгу. Після цього кожен учасник зачитує свій напис і прикріплює аркуш на підготовлений тренером плакат із зображенням пісочного годинника (проговорення відбувається на місці, а тоді всі вивішують).

Психолог звертається до учасників: Отож, чого саме ви очікуєте від сьогоднішньої зустрічі? На аркушах паперу напишіть ваші очікування. А тоді помістіть свої очікування на пісочний годинник.

Основна частина

5. Вправа « Інтерв'ю»

Мета: Навчити слухати та презентувати думку іншої людини. Після завершення кожен учасник коротко представляє думки свого напарника всій групі.

Лист 1	**Лист 2**
1. Що для вас стрес?	1. Хто або що вас дратує?
2. Чи відчувають стрес ваші близькі?	1. Що зазвичай ви говорите близьким, коли ви бачите що вони роздратовані?
3. На що схожий ваш стресовий стан?	3. Могли б ви взагалі не відчувати стрес?

Учасники об'єднуються в пари. Протягом 5 хвилин вони ставлять один одному запитання. Нагадуємо, що журналістам доводиться розмовляти з людьми іноді в складних обставинах, і вони справляються із завданням. Учні повинні розділитеся на пари і отримати дослідні листи, завдання узяти інтерв'ю. (Як тільки учасники отримують дослідні листи, включається голосно музика тяжкого року, яка триває до кінця інтерв'ю).

Обговорення: Що дратувало вас? Що заважало?

5. Вправа «Ліплення»

Мета: привернути увагу до внутрішнього стану оточуючих.

Хід вправи. Психолог пропонує зліпити з газети (вона заздалегідь підготовлена для кожного підлітка) своє відчуття від цієї вправи. Якщо це щось приємне те може бути куля, щось м'яке, а якщо неприємні, то можна навіть розірвати на шматочки. Все залежить від вашого внутрішнього стану.

6. Міні-лекція «Виникнення стресу і його види»

Мета: актуалізувати уявлення школярів про стрес, його причини, емоції та почуття, що провокують стрес, про шкоду стресу для організму людини.

а) Що таке стрес?

Стрес – стан психічної напруги, що виникає в процесі діяльності в найбільш складних і важких умовах. Життя часом стає суворою і безжалісною школою для людини. Виникаючі на нашому шляху труднощів (від дрібної проблеми до трагічної ситуації) викликають у нас емоційні реакції негативного типу, що супроводжуються цілою гамою фізіологічних і психологічних зрушень.

Існують різні наукові підходи до розуміння стресу. Найбільш популярної є теорія стресу, запропонована Г. Селье. У рамках цієї теорії механізм виникнення стресу порозумівається в такий спосіб.

б) Як він виникає?

Усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу. Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-пристосувальною реакцією підвищеного порушення. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу. Якщо подразник не зникає, стрес підсилюється, розвивається, викликаючи в організмі цілий ряд особливих змін – організм намагається захиститися від стресу, попередити його або придушити. Однак можливості організму не безмежні і при сильному стресовому впливі швидко виснажуються, що може привести до захворювання і навіть смерті людини.

Екстремальні ситуації впливають на людину по кілька разів на день, і в принципі стреси потрібні людині , тому що вони підвищують тонус. Однак якщо вони досягають визначеного критичного рівня, то діють не тільки на шкоду організмові, але і вашій активності.

Стрес – це неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію; це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму і готує його до фізичної активності типу спротиву, боротьби, до втечі.

Під час стресу виділяються гормони, змінюється режим роботи багатьох органів і систем (ритм серця, частота пульсу тощо).

Стресова реакція має різний прояв у різних людей: активна – зростає ефективність діяльності, пасивна – ефективність діяльності різко зменшується.

1) Стадія тривоги. Це найперша стадія, що виникає з появою подразника, що викликає стрес. Наявність такого подразника викликає ряд фізіологічних змін: у людини пришвидшується дихання, трохи піднімається тиск, підвищується пульс. Змінюються і психічні функції: підсилюється порушення, вся увага концентрується на подразнику, виявляється підвищений особистісний контроль ситуації.

2) Стадія опору. Настає у випадку, якщо стрес фактор, що викликав, продовжує діяти. Тоді організм захищається від стресу, витрачаючи «резервний» запас сил, з максимальним навантаженням на всі системи організму.

3) Стадія виснаження. Якщо подразник продовжує діяти, то відбувається зменшення можливостей протистояння стресові, тому що виснажуються резерви людини. Знижується загальна опірність організму. Стрес «захоплює» людину і може привести її до хвороби.

в) Стрес «Кролика»

г) Стрес «Лева»

Обговорення: Хто з вас випробовував стрес «Кролика» або «Лева»? В яких ситуаціях?

Як ви думаєте, стрес може позитивно впливати на нас?

А в чому воно полягає

А які негативні наслідки вам відомі?

Чи варто їх уникати?

8. Вправа «Стаканчик»

Мета: вироблення психотехнік видозміни, послаблення стресових переживань.

Хід вправи: ведучий кладе на долоню м'який стаканчик і говорить учасникам: «Уявіть собі, що цей стаканчик – посуд для ваших найпотаємніших почуттів, бажань, думок. У нього ви можете покласти те. Що для вас дійсно важливе й цінне, те, що любите і чим дорожите». Протягом кількох хвилин у кімнаті тиша. І несподівано ведучий мне цей стаканчик.

Рефлексія. Коли виникають такі відчуття? Хто ними керує?

9. Тест «Чи загрожує вам нервовий зрив?» (10 хв)

10. Вправа «Як подолати стрес» (правила душевної рівноваги). Пам'ятки (10 хв)

Робота в групах. Учасники об'єднуються у 2 групи за принципом: троянда, ромашка.

Запитання психолога «Як ви вважаєте чи можливо подолати стрес?». Отож ми об'єдналися в групи, для того щоб напрацювати «Поради як подолати стрес». У кожної групи для цього є 10 хв, тоді визначте по учаснику який буде презентувати ваші напрацювання. Відбувається обговорення.

Після вправи, усім учасникам роздаються пам'ятки «Поради про подолання стресу». Психолог: Я пропоную вам долучити поради психолога, які допоможуть вам знімати емоційне напруження, змінювати власне відношення до різних ситуацій.

11. Знайомство із способами саморегуляції в подоланні негативних наслідків стресу.

Мета: оволодіти методами релаксації, саморегуляції, спрямованими на зменшення стресу, напруги.

Психолог запитує, чи уміємо ви справлятися зі своїм стресом?

Давайте зараз разом пригадаємо, як мама утішає свою дитину? (гладить)

Як це робить друг? (поплескує по плечу)

А коханий? (обіймає)

А як син утішає матір? (притискається, цілує)

А якщо немає нікого поряд? Ось зараз я дам вам декілька порад про те, як самому собі допомогти подолати негативні наслідки стресу і ми з вами спробуємо їм навчитися.

11.1. Поплескування по колінах, щоках.

11.2. Поглажування.

11.3. «Антистресова крапка».

11.4. «Божественні ворота»(знімає крайню роздратованість).

11.5 «Мудра землі» (знімає стреси, підвищує самооцінку).

Складіть великий і безіменний пальці кільцем, останні випряміть. Закрийте очі і замріть.

11.6. «Сходи небесного храму» (знімає стан безвихідності, тугу, покращує настрій).

Складіть пальці у вигляді сходів: великий на великий, безіменний на безіменний. Мізинці випряміть, і замріть на декілька хвилин. Посміхніться!

11.7. «Сова і совеня» (звільняє від напруги).

Схопіть і щільно стискуйте м'язи правого плеча лівою рукою. Поверніть голову і подивіться назад через плече. Вдихніть глибоко і розведіть плечі. Подивіться через ліве плече і розведіть плечі. Опустіть підборіддя на груди і глибоко вдихніть, розслабляючи м'язи. Повторіть теж з лівим плечем.

11.8. «Крючки» (піднімає настрій, покращує позитивне відношення).

11.9. Вправа «Розслаблення».

Руки скласти за спиною в замок і потягнутися, напружуючи спину. Розслабити м'язи. Розчепити руки. Поворушіть пальцями ніг.

12. Вправа «Місце спокою» Показ слайд-шоу.

Мета: розслаблення.

Матеріали: магнітофон, записи релаксаційної музики.

Психолог пропонує інший вид розслаблення. Ми дамо спокій нашому тілу і зробимо невелику прогулянку. (починається показ слайдів у супроводі звуків води і птахів). Інструкція: сядьте зручно, заплющіть очі. Спокійно вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви пливете на човні морем далеко від дому. Усі проблеми і турботи залишилися вдома, ви почуваєтеся вільно, на вас не тисне тягар відповідальності. Ваш човен вільно пливе на хвилях. Ви насолоджуєтеся відчуттям спокою. Ви то підіймаєтеся на хвилі, то опускаєтеся. Ви відчуваєте приємне тепло сонячних хвиль. Ви спокійні і розслаблені. Ви відчуваєте своє дихання: вдих, видих... Теплий, м'який спокій розливається по всьому тілу. Ви дедалі спокійніші, вільніші... Ваш погляд зупиняється на маленькому острові. Вас тягне туди, ви там шукаєте спокою, захисту, задоволення. Ваш човен наближається до острова. Уже можна розрізнити рослинність, дерева, пісок. І ось ви виходите на берег. Ви лягаєте, вам тепло, розслабляєтеся... На губах у вас морська сіль... Ви дивитеся на хмаринки й відчуваєте тепло сонця. Тут ваша гавань. Насолоджуйтеся почуттям спокою, впевненості, тепла. Сюди ви зможете повернутися будь-коли. Це місце дасть вам упевненість, силу, безпечність. Попрощайтеся з цим місцем, настав час повертатися н реальність. Повільно розплющуйте очі.

Обговорення: Що відчували зараз?

13. Гра «Почеркушки» (5 хв)

А зараз ми трохи пограємо: ви слухатимете музичні фрагменти і під час прослуховування накресліть що-небудь за допомогою штрихів, завитих, гачків і ін. Спробуйте начеркати те, що вам навіє музика.

Заключна частина

14. Підсумок заняття (5 хв). Вправа «Пісочний годинник»

Мета: усвідомлення учасниками того, якою мірою реалізовані їхні очікування щодо тренінгу.

Матеріали: скотч, плакат із зображенням пісочного годинника.

Тренер інструктує учасників: візьміть ваші піщинки і перекладіть їх на дно, якщо справдилися ваші очікування від заняття.

15. Релаксація

Що виявилося на цьому занятті цікавим і корисним для вас?

А може щось вам не сподобалося?

16. Ритуал прощання. Тримаючись за руки, побажати: «Усім, усім – на все добре!».

Висновки. Профілактика та попередження стресу у підлітків дає психологічну профілактику негативних особистісних утворень, які заважають підвищенню адекватності самосвідомості й знижують рівень соціальної і психологічної компетентності; зниженню рівня ситуативної і особистісної тривожності. Підібрана система вправ представлена у тренінговому занятті буде корисна для роботи практичним психологам у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. Волощук І. О. Психологічна підтримка дітей і підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2(78). С. 52–58.

2. Лебединська К. С. Ресурсний підхід у роботі з підлітками: точки опори в кризових ситуаціях. *Психологічні студії*. 2020. Т. 4, №10. С. 45–50.

3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу. Львів, 2015. 324 с.

4. Овчаренко Ю. Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. / Уклад. О.Ю. Овчаренко. К.: Університет «Україна», 2023. 266 с.

5. Петрик О. В. Фактори стресостійкості в умовах війни: роль родини, школи та особистісних рис. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 6(93). С. 38–43.

6. Сельє Г. Стрес без дистресу. К.: Наука, 1993. 168 с.

7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з англ. К.: Наш Формат, 2018. 240 с.

Заводовська Любов Григорівна,
асистент вихователя
Роменського дошкільного навчального закладу
(ясел-садка) №10 «Казка»

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ЧЛЕНАМИ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Актуальність дослідження. Сучасна система дошкільної освіти в Україні активно розвивається в напрямі інклюзії, що передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Практична реалізація освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в дошкільному навчальному закладі залежить від асистента вихователя, його професійної компетентності та вміння налагоджувати зв'язки з членами команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема з родиною. Робота з батьками – одна з найважливіших ланок розвитку інклюзивної освіти. Цей напрям діяльності завжди був складним та трудомістким: батьки всі різні, у кожного своя уява стосовно того, як саме повинен бути побудований освітній процес їхньої дитини з урахуванням особливостей її розвитку та поведінки, а спеціаліст, який працює із цією категорією повинен підібрати такі потрібні для кожного слова підтримки, переконати в доцільності використання тих чи інших методів, прийомів роботи та корекційного впливу [1].

Мета дослідження – розкрити особливості роботи асистента вихователя з батьками дітей з особливими освітніми потребами як членами команди психолого-педагогічного супроводу.

Виклад основного матеріалу. Досвід роботи педагогів, практичних психологів доводить, що без тісного та систематичного зв'язку з родиною неможливо досягти успішного результату. Для розвитку дитини з психофізичними порушеннями сім'я набуває ще більш вагомого значення, адже саме від родини залежить своєчасність виявлення особливостей дитини, її супровід. Ефективність роботи фахівців значно зростає, якщо члени сім'ї розуміють сутність проблем дитини, активно й вміло сприяють наданню допомоги спеціалістами [6].

Батьки відіграють надважливу роль у житті дитини, оскільки вони є найближчими друзями та підтримкою для дитини. Однак співпраця з батьками може бути складним процесом, особливо якщо у дитини є певні проблеми в поведінці або у засвоєнні навчального матеріалу [2].

Асистент вихователя активно взаємодіє з родиною дітей з ООП. Важливо, щоб сім'я відчувала увагу, підтримку з боку педагогів, зацікавленість у розвитку дитини, готовність їм допомагати.

Робота асистента вихователя з батьками полягає в:

1. Встановленні контакту та створенні довірливих відносин.
2. Залученні батьків дітей з особливими освітніми потребами до колективу інших батьків.
3. Взаємодії, обміном досвіду та інформацією з батьками стосовно навчання, виховання та розвитку дітей.
4. Залученні батьків до участі в розробленні індивідуальної програми розвитку, індивідуальних навчальних планів.

Активна участь родини у розробленні ІПР забезпечує:

1. Цілісне бачення розвитку дитини. Поєднання професійних спостережень педагогів і домашніх спостережень батьків дає більш об'єктивну картину.
2. Узгодженість освітніх впливів. Єдині підходи в закладі та вдома сприяють швидшому формуванню навичок.
3. Підвищення мотивації батьків. Вони відчувають свою значущість та відповідальність.
4. Зниження емоційної напруги. Спільне планування допомагає подолати тривожність щодо майбутнього дитини.

5. Налагодженні співпраці з членами психолого-педагогічного супроводу [1].

Асистенту вихователя важливо налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки передусім від цього буде залежати її розвиток і адаптація. Саме тому він має повідомляти батькам про успіхи дитини, пояснювати, у чому батьки можуть їй допомогти, до яких сімейних справ залучати. Батьки мають контролювати виконання дитиною завдань, стимулювати її до використання навичок, одержаних у навчальному закладі та під час корекційних занять [6].

Взаємодія асистента вихователя з сім'ями має будуватися на наступних принципах:

1. Партнерство з батьками – спеціалісти закладу мають розглядати батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини.

2. Позитивна характеристика дитини – слід передусім концентрувати увагу батьків на позитивних, збережених якостях їхньої дитини, перспективних можливостях її розвитку, лише після цього говорити про проблеми і труднощі. Це допомагає підтримати віру батьків у розвиток дитини, спонукає їх організовувати навчання і виховання, інші види діяльності, формувати адекватні стосунки з дитиною.

3. Урахування стану, думки, досвіду батьків. Це виявляється у формах звернення до батьків, у висловлюванні прохань і порад, у довірливому тоні розмови, у неприпустимості настанов і дорікань на адресу батьків, у збереженні відомих педагогам і психологу сімейних таємниць [6].

Асистент вихователя має забезпечувати відкритість освітнього процесу у групах інклюзивного навчання, що передбачає міжособистісні контакти між батьками, педагогами, дітьми. Проведення спільних свят, участь в інтерактивних іграх, заняттях, масових заходах допомагає формуванню у батьків реального образу «особливої» дитини і розуміння її внутрішнього світу. Зняттю емоційного навантаження, яке часто супроводжує родини дітей з особливими потребами, допомагають так звані релаксаційні (розслаблюючі) вправи, які сприяють зменшенню напруги, поверненню в стан рівноваги. Завдяки такій взаємодії батьки коригують емоційну сферу дітей, вчать скеровувати свою поведінку, знімають страхи, прояви агресії тощо [4].

Головне завдання асистента вихователя в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з його допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Разом із тим асистент вихователя повинен посилити віру батьків у можливість і перспективи розвитку дитини, у те, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини.

Важливою формою роботи асистента вихователя з батьками є індивідуальні консультації. Обговорення досягнень дитини, труднощів, надання рекомендацій щодо розвитку навичок удома та щоденний зворотний зв'язок(короткі повідомлення про настрій, поведінку та успіхи дитини) [5].

До основних стратегій співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами належать:

1. Взаємодія з батьками на рівні партнерства.
2. Індивідуальний підхід до кожної сім'ї.
3. Прозорість та відкритість.
4. Залучення батьків до процесу прийняття рішень.
5. Надавання порад, рекомендацій та підтримки для батьків у роботі з дитиною вдома.
6. Організація зустрічей, семінарів та тренінгів для батьків дітей з ООП з метою обміну досвідом та взаємопідтримки [2].

Асистент вихователя має сприяти створенню сприятливого психологічного клімату для взаємодії батьків із членами команди супроводу, підвищення педагогічної компетенції батьків.

Для успішної реалізації зазначеної мети на рівні закладу дошкільної освіти педагогам та фахівцям необхідно реалізувати виконання таких завдань.

По-перше, ознайомити батьків з ефективними способами, прийомами, стратегіями взаємодії з дитиною, ураховуючи особливості розвитку, поведінки, наявних компетентностей та потенційних можливостей дитини.

По-друге, сприяти розширенню знань батьків щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей, шляхів подолання вікових криз, особливостей спілкування з дитиною на різних вікових етапах.

Виконання окреслених завдань допоможе батькам почуватися вдома й у закладі освіти зручніше та впевненіше та приймати власну дитину з особливими освітніми потребами як особистість [3].

Будь-яка робота повинна бути спрямована на допомогу батькам відчувати підтримку педагогів вірити в себе та власні сили для спільного подолання особливостей розвитку, здійснення навчання та виховання дитини, її соціалізації та забезпечення майбутнього. Батьки дітей з особливими освітніми потребами не повинні соромитися своєї дитини, а сприймати її такою, яка вона є, а педагоги, в свою чергу, повинні навчити методів, прийомів та засобів для розвитку пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини та як спрямувати діяльність на зону найближчого розвитку [2].

Успішність інклюзивного навчання значною мірою визначається взаєминами, які склалися в сім'ї. Якщо в родині панує оптимістичний настрій, то впевненість у своїх силах і можливостях матиме і дитина [4].

Висновки. Таким чином, асистент вихователя відіграє важливу роль у налагодженні ефективної взаємодії між закладом дошкільної освіти та батьками дітей з особливими освітніми потребами. Партнерські відносини, відкритий діалог, емоційна підтримка та спільна відповідальність за розвиток дитини сприяють успішній реалізації інклюзивного навчання та створенню сприятливих умов для всебічного розвитку кожної дитини. Педагогічні працівники та батьки, співпрацюючи разом, можуть досягти найкращих результатів. Активне залучення батьків до освітнього процесу підвищує ефективність психолого-педагогічного супроводу, сприяє позитивній динаміці розвитку дитини та її успішній соціалізації.

Список використаних джерел

1. Бражнікова Т. О. Співпраця педагогів з батьками і асистентом дитини з особливими освітніми потребами. Форми організації та очікувані результати: навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2024. 30 с.

2. Гуменюк А. В. Інклюзія. Путівник для вихователя в закладі дошкільної освіти: навч.-метод. посіб. Житомир: КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2025. 60 с.

3. Коган О. В., Макулян О. А., Мирошниченко О. І. Практика взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі: метод. посіб.: Лисичанськ: ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2021. 80 с.

4. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ», 2010. 255 с.

5. Кравченко Г. Ю., Сіліна Г. О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Ранок, 2014. 176 с.

6. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

Зайченко Наталія Іванівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти,
консультант Центру професійного розвитку педагогічних працівників
Сумської міської ради

САМООЦІНКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ТА ЧИННИКИ ВПЛИВУ

Актуальність дослідження. Умовами сучасного динамічного суспільства зумовлена необхідність розгляду професійного розвитку як багаторівневого процесу, ключовим елементом якого є рефлексивна оцінка фахівцем власного потенціалу. Актуальність дослідження підкреслюється тим, що самооцінка виступає фундаментальним чинником формування конкурентоспроможності особистості та реалізації базової потреби у самоствердженні й професійній самоідентифікації. Як визначальний критерій індивідуальності, що формується під впливом комплексу детермінант, самооцінка становить основу пояснювальних механізмів професійної успішності. Саме самооціночні патерни визначають динаміку професійного становлення, стратегію оцінювання власних можливостей та загальний рівень акмеологічного благополуччя особистості.

Перспективи дослідження питання самооцінки полягають у більш широкому розкритті цього поняття з педагогічної точки зору, а також у дослідженні питань, пов'язаних із формуванням самооцінних умінь, які виступають невід'ємною складовою професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти. Це актуалізує потребу в більш детальному науковому аналізі самооцінки як фактора успішності професійної діяльності особистості.

Упродовж багатьох років «самооцінка особистості», як наукова тематика не втрачає своєї актуальності. Проблема формування самооцінки як невід'ємного компоненту процесу становлення особистості різноаспектно відображена у численних працях іноземних дослідників (Р. Бернс, У. Джеймс, А. Маслоу, Р. Мейлі, Дж. Мід, Р. Нігард, Ф. Перлз, К. Роджерс, Н. Фізер, К. Хорні, К. Шнайдер тощо) [8] та вітчизняних учених (К. О. Альбуханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Л. І. Анциферов, Л. І. Божович, Л. В. Бороздін, І. С. Кон, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. В. Мамон, В. С. Мерлін, С. Л. Рубінштейн, С. Р. Пантєлєєва, В. Ф. Сафіна, Є. І. Савонько, А. Г. Спіркіна, В. В. Столін, В. О. Татенко, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова тощо) [10], а також у дисертаційних дослідженнях Н. Ю. Бочарової, Є. Ю. Кирілової, О. Ф. Меженцева, А. І. Шутенко, Л. В. Яковлєвої та ін. [10]. У цих роботах вивчена психологічна основа феномена, розкриті функції самооцінки в цілісній структурі особистості, описані види самооцінки з погляду її адекватності [10].

Наукові роздуми, котрі висвітлюють проблему самооцінки представили сучасні вчені (І. М. Левицька, Є. М. Якушева, О. А. Малихіна, І. М. Степаненко, О. Ю. Сідун, Ю. І. Панфілов, В. М. Токарєв, Д. К. Поліщук, О. І. Пенькова, Л. В. Папітченко) [1].

Проблема самооцінки в аспекті її впливу на практичну діяльність людини досліджена в роботах О. А. Столярчук, О. Ю. Воронова, Л. В. Бахмат, але слід зазначити, що більшість робіт присвячена вивченню ролі самооцінки в підлітків (О. А. Голяченко, І. В. Мостова, К. О. Кушніренко), студентів (А. В. Захарова, Н. В. Кузьміна, О. О. Резван, В. Ф. Сафін) [4], вчителя (О. В. Мамон, Л. М. Мітіна, В. В. Сєріков) [4] тощо. Зважаючи на цінність окреслених досліджень, зазначимо, що самооцінка особистості, як феномен у психологічній науці й надалі потребує вивчення.

Водночас особливості розвитку самооцінки саме у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти потребують подальшого теоретичного осмислення, оскільки ця професійна група працює в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії, високого рівня психоемоційної напруги, професійної конкуренції та необхідності миттєвого реагування на педагогічні ситуації.

Отже, актуальність теми зумовлена потребою глибшого розуміння психологічного змісту самооцінки у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та визначення чинників, які сприяють її розвитку в сучасних умовах.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз та обґрунтувати особливості прояву самооцінки у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка є важливою складовою формування та розвитку якостей конкурентноспроможності фахівця, яка пов'язана з однією з центральних потреб особистості – потребою у самоствердженні, із прагненням людини знайти своє місце у житті, що цілком дотичне до важливого питання професійної діяльності [11]. Самооцінка є фундаментальним компонентом процесу самопізнання, що забезпечує реалізацію потреб особистості в соціальній ідентифікації. Самооцінка бере безпосередню участь у регуляції поведінки й діяльності людини, інтерпретується як автономна характеристика особи, що формується при активній участі самої особи і відображає своєрідність її внутрішнього світу, виступає ключовим інструментом усвідомлення людиною власного призначення та ролі в суспільстві. Формування самооцінки відбувається у тісному взаємозв'язку із зовнішнім оцінюванням, яке безпосередньо корелює з характером соціальної активності особистості. Рівень самооцінювання детермінує рольову поведінку, статус у групі та професійну траєкторію – від ініціативного лідерства до пасивного виконання. Аналогічно самооцінка визначає характер міжособистісних стосунків: від паритетності в сім'ї до ступеня відкритості у спілкуванні.

Важливим аспектом професійного розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування професійного шляху. Критеріями успішності є задоволеність життєвою ситуацією і соціальний успіх. Найважливішою детермінантою професійного шляху людини є її уявлення про свою особистість – професійна «Я-концепція» [6]. У професійному середовищі суб'єкт діяльності розглядається через систему його диспозицій, концепцію спонукання, мотивів і цінностей, соціальних установок, інтересів та соціально обумовлених спонукань до діяльності [9].

У психологічній науці категорія «самооцінка» визначається як судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка – вияв оцінного ставлення людини до себе, основний структурний компонент самосвідомості особистості, що відіграє важливу роль у саморегулюванні поведінки і діяльності. Самооцінка є результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу. Тому слід вважати, що раціональний компонент самооцінки є основним.

Розвиток особистості, її становлення, формування самосвідомості, стресостійкості, психічного здоров'я та гармонізації залежить від адекватної й гнучкої оцінки себе й свого «Я». Особливо це актуалізується у сучасний період, який переживає наша країна, адже переоцінка цінностей та зміна ціннісних орієнтацій, у зв'язку із воєнним станом, тісно взаємопов'язані із самооцінкою особистості. Впевненість у собі та своїх діях – це адекватне й правильне ставлення до себе самого, що виступає важливим компонентом гнучкого пристосування особистості до непередбачуваних умов і мінливих подій сучасного життя. Самооцінка особистості є визначальним критерієм її індивідуальності, яка здійснює своє формування під дією та впливом різних чинників (Я-реальне і Я-ідеальне). Я-реальне – це як людина себе бачить й оцінює реально, а Я-ідеальне – це як бачить особистість її соціальне середовище (сім'я, друзі, колеги по роботі, сусіди тощо) [1].

Завдяки самооцінці особистість складає уявлення про себе, що впливає на мотиваційні орієнтації, бажання самовдосконалюватися, вміло відстоювати свою думку та захищатися. Таким чином, самооцінка прямо впливає на якість життя особистості. Слід відмітити, що самооцінка є одним із провідних чинників – фундаментом, завдяки якому людина стає особистістю.

Згідно зі змістовим критерієм, у психології виокремлюють три рівні самооцінки: адекватну, занижену та завищену.

Адекватна самооцінка – реальна, така, що скеровує розвиток і формування особистості у норму. Тобто, особистість із адекватною самооцінкою характеризується впевненими діями, чітко поставленими перед собою завданнями і впевненістю у своїх силах щодо успішного досягнення й виконання їх: адекватністю у роздумах, наданні оцінки оточенню, їхнім вчинкам. Люди з адекватною самооцінкою, як правило, мають гармонійні стосунки із соціальним середовищем, розрізняють впевненість і зарозумілість, адекватно реагують на хейтерство й відгуки оточуючих, не прагнуть догодити усім, а відтак і не шукають похвали, володіють асертивністю й вміють встановлювати межі, не мають страху перед невдачами, уміють висловлювати свої думки й розуміти потреби, і, найважливіше, приймають себе такими, як вони є [2].

Занижена самооцінка характерна для людини, яка не може адекватно оцінити свої таланти та позитивні якості, применшує їх, не вірить у свої сили, невпевнена, скромна і сором'язлива, нерішуча, конформна, потребує схвалення своїх дій від людей, має страх до поставлення високих цілей. Водночас така особистість надто вимоглива до себе й до оточення. Занадто занижена самооцінка свідчить про комплекс неповноцінності особистості [10].

Завищена самооцінка характерна для людини, яка переоцінює свої можливості, самовпевнена, вважає, що все робить правильно, не терпить критики у свою сторону, перевищує свої реальні можливості щодо талантів та здібностей, вважає себе кращою за інших [1].

Отже, різні грані самооцінки мають конструктивний вплив на життєдіяльність особистості. Розуміння диференціації рівнів самооцінки дозволяє краще орієнтуватися у причинах міжособистісних конфліктів та внутрішніх бар'єрів особистості.

Таким чином, аналіз рівнів самооцінки демонструє, що внутрішнє сприйняття власного «Я» безпосередньо корелює з якістю життя людини. Адекватне самосприйняття виступає захисним механізмом проти стресу та соціального тиску, тоді як крайнощі (недооцінка або переоцінка себе) стають бар'єром для гармонійного розвитку. Робота над збалансованою самооцінкою є ключовим етапом на шляху до формування зрілої, впевненої та стресостійкої особистості.

Логіка і динаміка розвитку сучасної освіти, невизначеність професійної ситуації та професійних стандартів у поєднанні зі збільшенням вимог до педагогів відповідно до діючих професійних стандартів, необхідність подолання постійно зростаючого психоемоційного навантаження потребують від педагога невпинного саморуху у напрямі самовдосконалення, яке пов'язане з підвищенням професійної майстерності, опануванням інноваційних компетенцій, досягненням високого рівня особистісної та професійної мобільності, розвитком професійної самосвідомості.

В умовах модернізації системи освіти, що базується на підготовці творчої особистості, створенні реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, стимулюванні прагнення до самореалізації водночас зростають вимоги до педагогічної майстерності педагога.

На переконання А.С. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Проте не кожен досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише педагогічна діяльність, осмислена з точки зору суті, цілей і технологій. Дослідники педагогіки тлумачать педагогічну майстерність як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в «синтезі наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога», комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності [4].

На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрічаються педагоги, є постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих, дослідницьких та проєктних завдань; ускладнення проблем навчання, розвитку та виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь

і навичок; робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у освітньому процесі; змішаний та дистанційний формати роботи; виклики, пов'язані з умовами дії воєнного стану [4].

Кожен педагог, прагнучи досягти професійної досконалості, має здобувати професійні вміння, оволодівати сучасним інструментарієм навчання, розвитку та виховання особистості, постійно вдосконалюватися. У наш час бути професійним, конкурентноспроможним педагогом означає постійно бути педагогом-початківцем. Здібності до самоосвіти визначаються психологічними та інтелектуальними показниками кожного окремого педагога і виробляються в процесі роботи з джерелами інформації, моніторингу своєї діяльності й діяльності колег, аналізу, самоаналізу та самооцінки. Основу професійної компетентності педагога складає його практична готовність до самоорганізації своєї діяльності, яка складається з уміння планувати свою діяльність, правильно розподіляти свій час і знаходити оптимальні способи її організації, умінь самоконтролю, самоаналізу й самооцінки її результатів. Одними із центральних компонентів самоорганізації педагогів виступають самооцінні уміння й самооцінка. Для того, щоб управляти процесом професійного становлення конкурентноспроможного фахівця, необхідно визначитися у рівнях сформованості самооцінки та динаміки її розвитку. Отже, самооцінка є одним з найважливіших показників професійної успішності педагога.

Розвиток самооцінки у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти залежить від системи чинників: організаційних; соціально-психологічних; особистісно-професійних.

До організаційних чинників належать стиль керівництва; система оцінювання; моральне та матеріальне стимулювання праці; прозорість критеріїв, за якими оцінюють роботу педагога; організація та планування діяльності; можливості для кар'єрного та професійного зростання; розподіл функціональних обов'язків; можливості для професійного навчання. Цілеспрямоване вдосконалення організаційного середовища є стратегічним завданням керівництва, що забезпечує педагога необхідними ресурсами, підтримує його прагнення до саморозвитку, стає потужним зовнішнім підтвердженням фахової значущості.

Оскільки педагог постійно перебуває в центрі соціальної взаємодії, соціально-психологічні фактори часто стають визначальними для його самооцінки. До соціально-психологічних чинників можна віднести оцінку оточення – адміністрації, колег, дітей, батьків; підтримуюче середовище в колективі; здорову психологічну атмосферу; престижність професії педагога; рівень матеріального забезпечення; оплату праці; ставлення держави до освіти; ресурсність матеріально-технічного забезпечення. Слід відмітити, що вищезазначені соціально-психологічні чинники створюють зовнішній каркас самооцінки. Якщо він міцний, педагог легше здолає внутрішні кризи та зберігатиме професійний ентузіазм. Отже, розвиток адекватної, стійкої самооцінки педагога – це результат спільних зусиль суспільства, держави та освітньої спільноти. Створення умов, у яких педагог відчуває свою цінність і захищеність, є ключовою передумовою не лише його психологічного благополуччя, а й загальної якості освіти.

Окрему групу становлять особистісно-професійні чинники. До них належать професійна компетентність; авторитет; стиль; методична гнучкість; рефлексія; цілепокладання; самовдосконалення; саморегуляція; психологічна стійкість; емоційний інтелект; рівень довіри, тривожності, впевненості; мотивація професійної діяльності; педагогічна спрямованість. Саме особистісно-професійні характеристики формують внутрішню опору педагога, оскільки безпосередньо впливають на його професійну ідентичність та усвідомлення власної результативності в освітньому просторі.

Отже, самооцінка педагога – це процес, який формується на перетині особистісно-професійних, соціально-психологічних та організаційних чинників. Саме їхня синергія визначає професійну стійкість та ефективність педагога. Слід зазначити, що коли всі три групи чинників працюють в одному напрямі, виникає позитивна динаміка: педагог відчуває власну цінність, що автоматично підвищує якість надання освітніх послуг та рівень довіри.

Системний підхід є ключем до становлення впевненого професіонала, готового до інноваційної діяльності та надихаючого лідерства в освіті.

Висновки. Таким чином, самооцінка у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти є важливим психологічним чинником ефективності професійної діяльності, оскільки вона визначає ступінь професійної ідентичності педагога та його адаптивність у динамічному освітньому просторі.

Теоретичний аналіз показав, що самооцінка охоплює складну систему уявлень педагога про свої професійні якості, емоційне ставлення до власного «Я» та оцінку результативності своєї праці. Вона виступає не лише внутрішнім регулятором поведінки, а й ключовим чинником професійної стійкості, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та здатність педагога до творчої самореалізації.

Особливості розвитку самооцінки у педагогічних працівників закладів дошкільної освіти пов'язані з високою інтенсивністю міжособистісної взаємодії, необхідністю миттєвої адаптації до змін, вмінням балансувати між управлінським контролем і психологічною підтримкою колективу, якістю командної роботи.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є емпіричне вивчення рівня самооцінки у педагогічних працівників та створення дієвих алгоритмів психологічної допомоги, спрямованих на корекцію та підтримку самооцінки педагогів закладів дошкільної освіти, що сприятиме формуванню зрілої та впевненої особистості педагога, здатної будувати здорові стосунки в колективі, досягати професійних цілей і жити повноцінним життям.

Список використаних джерел

1. Бойко О. Т., Горун Г. Р. Самооцінка як важливий критерій становлення особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. Вип. 2. С. 29–34.

2. Ващенко І. В. Професійна самооцінка педагога як чинник його особистісного зростання. *Психологія і суспільство*. 2015. №2. С. 112–119.

3. Макаренко І. Є. Професійно-особистісна самооцінка педагога як один із важливих чинників формування його самоефективності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2015. №3. С. 180–185.

4. Мамон О. В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава. 2011. С. 172–176.

5. Мінченко О. В. Самооцінка як чинник професійної успішності вихователя закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2018. Вип. 7. С. 45–52.

6. Одінцова В. М., Діброва Л. В. Професійна самооцінка як елемент структури професійної «Я-концепції». *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Психологічні науки. 2013. Вип. 1. С. 78–82.

7. Панфілов Ю. І., Токарєв В. М., Поліщук Д. К. Самооцінка особистості і лідерство. *Лідери XXI століття. Формування особистості харизматичного лідера на основі гуманітарних технологій для управління соціальними системами:* матеріали 5-ї міжнар. наук.-практ. конф., 28-29 жовтня 2021 р. / заг. ред. О.Г. Романовський; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків, 2021. С. 54–58.

8. Папітченко Л. В. Теоретичний аналіз проблеми значущості самооцінки в структурі гідності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2020. Вип. 12 (57). С. 79–89.

9. Пенькова О. І. Самовдосконалення особистості і її самооцінка. *Психологічний часопис*. 2015. №1. С. 74–78.

10. Ракович В. В. Професійна самооцінка майбутніх викладачів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки:* збірник наукових праць. 2009. Вип. 52. С. 348–351.

11. Шапошнікова І. М. Роль і місце самооцінки у системі саморозвитку педагога. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 153. С. 166–176.

Залужна Наталія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

СИСТЕМА ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОЯВИ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Проблема критичного мислення особистості набуває особливої гостроти в умовах стрімкого поширення дезінформації, маніпулятивних медіатехнологій та інформаційних загроз. Для підлітків – найбільш сприйнятливої до зовнішнього впливу вікової групи – здатність критично осмислювати дійсність є не лише освітньою метою, а й умовою особистісної та психологічної безпеки. Водночас у психологічній науці недостатньо дослідженою залишається система чинників, що конкретно визначає особливості прояву критичного мислення саме у підлітковому віці – з урахуванням специфічних психологічних новоутворень цього вікового етапу.

Мета дослідження – проаналізувати систему чинників, які впливають на прояви критичного мислення в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. Розвиток критичного мислення в учнів підліткового віку зумовлений складним переплетенням внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціосередовищних) чинників. Для комплексного психологічного аналізу доцільно розглядати їх у двох вимірах одночасно: за джерелом (внутрішні / зовнішні) та за характером впливу (сприятливі / несприятливі). Таке поєднання дозволяє визначити оптимальні точки психологічного та педагогічного втручання.

Серед внутрішніх чинників провідне місце займають когнітивні здібності підлітка. Т. В. Дуткевич зазначає, що когнітивні здібності задають «стелю» потенційного розвитку критичного мислення: підліток без сформованих базових інтелектуальних операцій не здатний здійснювати складний аналіз аргументів навіть за наявності відповідної мотивації [1]. Ключовою інтелектуальною характеристикою підліткового віку є перехід до стадії формальних операцій: підліток набуває здатності до абстрактного гіпотетико-дедуктивного мислення – міркувати про можливе, уявне, гіпотетичне, систематично перебирати комбінації змінних. Проте ця нова здатність не означає автоматичного «відкривання» критичного мислення – вона лише створює для нього когнітивну передумову.

Другим важливим внутрішнім чинником є метакогнітивний розвиток – здатність підлітка усвідомлювати та регулювати власні розумові процеси. Підлітки з вищим рівнем метакогнітивної свідомості краще відстежують власні помилки у міркуванні, більш гнучко підходять до вирішення проблем і виявляють більшу готовність переглядати власну позицію під впливом нових аргументів.

Мотиваційно-особистісні чинники є, мабуть, найбільш вирішальними для практичного застосування критичного мислення у повсякденному житті підлітка. У підлітковому контексті ключовими є такі мотиваційні характеристики: потреба у пізнанні (інтелектуальна допитливість), прагнення до автономії та самостійності, рівень особистісної тривоги, механізми психологічного захисту (надмірна тривожність блокує відкрите мислення) та толерантність до невизначеності.

Суттєвим внутрішнім чинником є також ціннісно-світоглядні установки підлітка. Л. О. Калінчук досліджувала вплив комунікаційних технологій на формування світогляду підлітків і показала, що ті, хто сповідує цінності істини, справедливості та відповідальності, демонструють вищу схильність до критичного оцінювання медіаінформації. Натомість підлітки, для яких провідними є цінності конформності й соціального схвалення, виявляють меншу готовність до незалежного аналізу та висловлювання позиції, що розходиться з груповою думкою [2].

Когнітивна психологія вводить у розгляд ще одну важливу змінну – когнітивні спотворення: систематичні помилки мислення, що виникають внаслідок еволюційно

сформованих евристик. Найбільш релевантними є: підтверджувальне упередження (тенденція сприймати лише ту інформацію, що підтверджує наявні переконання); ефект наявності (переоцінка ймовірності легко пригадуваних подій); атрибутивні помилки. В.П. Москалець наголошує, що підлітки є особливо вразливими до когнітивних спотворень через поєднання ще нерозвиненого метакогнітивного контролю й гострої потреби у підтвердженні власної ідентичності [3]. Відповідно, розвиток критичного мислення у підлітків значною мірою є роботою з усвідомлення та подолання власних когнітивних упереджень.

Серед зовнішніх чинників першочергову роль відіграє сімейне середовище. Стиль виховання у родині безпосередньо позначається на інтелектуальному середовищі, в якому формується мислення підлітка. Для розвитку критичного мислення найсприятливішим є демократичний стиль виховання з характерним для нього заохоченням самостійності, відкритим обговоренням різних точок зору і повагою до думки дитини. У родинах з авторитарним стилем виховання, де думка дитини систематично знецінюється, а незгода з дорослими карається, підлітки демонструють нижчий рівень критичного мислення та більшу залежність від зовнішньої оцінки.

Особлива роль серед зовнішніх чинників належить освітньому середовищу і стилю педагогічної взаємодії. Педагоги, які використовують проблемно орієнтовані методи, організують дискусії, заохочують постановку запитань і моделюють критичне ставлення до інформації, суттєво підвищують рівень критичного мислення учнів. Традиційна ж фронтальна передача знань за схемою «вчитель говорить – учень запам'ятовує» блокує розвиток критичного мислення, оскільки не надає підлітку досвіду активної інтелектуальної роботи з інформацією. Принципово важливим вважаємо також створення у класі «культури помилки»: коли педагог демонструє, що хибне міркування є нормальним етапом пізнання, а не приводом для осуду, підліток отримує психологічний дозвіл на інтелектуальний ризик – без якого справжнє критичне мислення неможливе [1]. Особливо ефективними у цьому контексті є дискусійні форми роботи, ситуативні завдання та проєктне навчання, які не лише розвивають когнітивні навички аналізу й оцінювання, а й формують диспозиційну основу критичного мислення через реальний досвід самостійного розв'язання проблем [4].

Не менш важливу роль відіграє психологічна безпека – суб'єктивне відчуття захищеності від психологічної загрози та прийнятності висловлювання власної думки. Т. В. Дуткевич підкреслює: підліток здатний мислити критично лише в тих середовищах, де критична позиція не загрожує покаранням, осудженням або відкиданням [1]. У навчальному контексті це означає, що класи з авторитарним кліматом, де помилка є джерелом сорому, а незгода з учителем сприймається як порушення дисципліни, унеможливлюють розвиток критичного мислення навіть за найретельнішого викладання відповідних навичок. Психологічна безпека є «базовою умовою», без якої решта чинників не спрацьовують.

Спілкування з однолітками є ще одним потужним зовнішнім чинником, специфічним саме для підліткового вікового контексту. Групові дискусії, суперечки і спільна проблемно орієнтована діяльність з однолітками є ефективним каталізатором критичного мислення: вони спонукають підлітка формулювати аргументи, відстоювати власну позицію і рахуватися з альтернативними точками зору. Водночас «дзеркальні бульбашки» та групомислення можуть блокувати критичне мислення: коли підліток оточений однодумцями, його переконання не отримують критичного виклику і не розвиваються.

С. Л. Терещенко аналізує психологічні особливості підліткового віку, що безпосередньо впливають на прояви критичного мислення: підвищена емоційність і нестабільність ускладнюють збалансоване оцінювання; відчуття «особистої байки» (переконаність у власній унікальності й вразливості) обмежує готовність визнавати помилки; схильність до абсолютизму й максималізму суперечить принципу врахування альтернативних точок зору. Водночас автор відзначає позитивні риси: допитливість і прагнення до нових знань, готовність ставити незручні запитання, критичне ставлення до лицемірства та подвійних стандартів з боку дорослих [4].

Медіасередовище і цифрові технології є відносно новим, але надзвичайно впливовим чинником. Алгоритмічна персоналізація контенту в соціальних мережах утворює «інформаційні бульбашки» – персоналізовані середовища, де підліток стикається переважно з контентом, що підтверджує його наявні переконання. З психологічної точки зору, цей феномен є технологічно підсиленою версією підтверджувального упередження: він позбавляє підлітка систематичного зіткнення з альтернативними точками зору, які є необхідним каталізатором критичного мислення.

Н. В. Харченко, яка спеціально досліджувала критичне мислення як характеристику сучасної особистості підлітка, показала, що підлітки демонструють підвищену готовність до критичного аналізу зовнішньої інформації – зокрема, медіаконтенту та висловлювань авторитетних осіб, – однак значно гірше справляються з критичним аналізом власних переконань та установок. Авторка пов'язує це з психологічними механізмами захисту ідентичності: власні думки і цінності переживаються підлітком як невіддільна частина «Я», а тому їхнє критичне переосмислення викликає тривогу [5]. Ця асиметрія критичного мислення є важливою характеристикою підліткового мислення, яка відрізняє його від більш зрілих форм.

Важливим і відносно малодослідженим чинником є досвід переживання когнітивного конфлікту – ситуацій, де нові дані суперечать наявним переконанням і потребують активної інтелектуальної роботи для розв'язання суперечності. В. П. Москалець розглядає когнітивний конфлікт як «двигун» розвитку критичного мислення: без регулярного зіткнення з ідеями, що кидають виклик наявним поглядам, критичне мислення не розвивається, оскільки немає необхідності задіювати аналітичні та метакогнітивні ресурси [3]. Оптимальна «доза» когнітивного виклику передбачає, що завдання мають бути достатньо складними, щоб стимулювати розвиток, але не настільки, щоб викликати психологічне «відключення» і відмову від зусиль [1].

Синтезуючи психологічний вимір системи чинників, важливо виокремити концепцію «захисних факторів» критичного мислення – тих психологічних і соціальних ресурсів, що забезпечують його стійкість навіть в несприятливих умовах. До них, з нашої точки зору, належать: наявність хоча б одного дорослого ментора, що моделює критично-рефлексивне ставлення до дійсності; досвід успішного вирішення когнітивно складних завдань; доступ до різноманітних думок і точок зору; стабільна базова безпека у сімейних стосунках.

Таким чином, система чинників розвитку критичного мислення в учнів підліткового віку є складною та ієрархічно організованою. Жоден із виділених чинників не є ані суто сприятливим, ані суто несприятливим сам по собі: їхній вплив визначається взаємодією з іншими чинниками системи. Внутрішні і зовнішні чинники перебувають у відношенні взаємної обумовленості: сприятливе освітнє середовище формує внутрішні ресурси (метакогнітивну компетентність, стабільну самооцінку), а сформовані внутрішні ресурси, своєю чергою, дозволяють підлітку активніше використовувати можливості середовища.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє зробити наступні висновки. По-перше, критичне мислення у підлітків формується на перетині когнітивних здібностей і особистісних диспозицій: ні розум сам по собі, ні правильні цінності окремо не гарантують розвиненого критичного мислення. По-друге, зовнішні умови – сімейне середовище, педагогічний підхід, медіасередовище – відіграють вирішальну роль у тому, чи будуть реалізовані наявні інтелектуальні можливості підлітка. По-третє, підліткове критичне мислення є надзвичайно контекстуальним: воно може добре функціонувати в одних ситуаціях і блокуватися в інших – зокрема, під тиском референтної групи або у звичному медіасередовищі. Це означає, що психологічна робота з розвитку критичного мислення у підлітків має враховувати не лише когнітивний, а й соціально-психологічний і мотиваційно-особистісний виміри. Перспективою подальших досліджень вбачаємо емпіричну перевірку виявлених закономірностей та розробку психолого-педагогічних програм, спрямованих на цілеспрямований розвиток критичного мислення з урахуванням системи чинників підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2016. 388 с. URL: https://surl.li/moobfo

2. Калінчук Л. О. Психолого-педагогічні особливості формування світогляду учнів підліткового віку під впливом комунікаційних технологій. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти:* зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. Конф. Одеса: Бондаренко М. О., 2026. С. 222–235. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/24900/1/Kalinchuk.pdf

3. Москалець В. П. Загальна психологія: підручник. К.: Ліра-К, 2020. 564 с. URL: http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk814182%20.pdf

4. Терещенко С. Л. Психологічні особливості підліткового віку. Хмельницький, Вид-во Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, 2024. 311 с. URL: https://surl.li/gunfxb

5. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2016. Вип. 20 (2). С. 276–286. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707706/1/25.pdf

Зінченко Володимир Павлович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту
Глухівського Національного педагогічного університету ім. О. Довженка
Муковоз Микола Сергійович,
аспірант Глухівського Національного педагогічного університету ім. О. Довженка

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ТЕХНІКИ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГА І ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану та масштабного реформування освітньої сфери в Україні профорієнтаційна робота набуває стратегічного значення. Вона є ключовим інструментом, який допомагає молоді свідомо обрати майбутній фах та успішно реалізувати свій потенціал, на що звертається увага в матеріалах Нової української школи [2].

Державний вектор цього процесу чітко окреслено в Законі України «Про освіту». Відповідно до нього, головна мета сучасної школи – це всебічний розвиток, виховання та соціалізація людини, яка: свідомо робить життєвий вибір та готова до самореалізації; прагне вчитися впродовж усього життя; проявляє громадянську активність та відповідальність; готова до ефективної трудової діяльності.

Динамічність сучасного ринку праці, поява нових професій та зникнення традиційних сфер діяльності ставлять перед практичними психологами завдання модернізації профорієнтаційної роботи. Класичне тестування «за Федоришиним» або «за Синявським», хоч і залишається базовим, уже не задовольняє потреб сучасної молоді, яка орієнтована на інтерактивність, швидкий зворотний зв’язок та персоналізацію.

Актуальність теми зумовлена необхідністю впровадження у професійну орієнтацію інструментів, що дозволяють не просто «підібрати професію», а сформувати у оптанта здатність до управління кар’єрою протягом усього життя.

Мета дослідження полягає у визначенні можливостей переходу від традиційних діагностичних моделей до інноваційних форм організації профорієнтаційної діяльності педагога і практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Проблематику профорієнтації досліджували такі вчені, як Д. Закатнов, О. Мельник, В. Синявський, Б. Федоришин, М. Янцур та інш. Проблеми упровадження інноваційних технологій у профорієнтаційну роботу вивчали А. Остапенко, М. Астахова, Т. Горбенко, І. Єлізарова, З. Жеребкіна, Н. Капустіна, О. Коваль, В. Носенко, О. Саввіч [4], Т. Паска [1], Т. Самусь, А. Геревенко, І. Островська-Бугайчук [3], І. Марченко [5], О. Мірошниченко, В. Калініченко [6] та ін. Проте питання інтеграції сучасних цифрових

інструментів, гейміфікованих методик та штучного інтелекту у профорієнтаційну роботу практичних психологів і педагогів потребує глибшого вивчення.

Інноваційна профорієнтація і всі її складники (інформація, діагностика, консультація, добір, адаптація) нині базуються на принципі LTP (навчання через гру) та використанні високотехнологічних рішень. Розглянемо ключові групи інновацій, придатних до використання у профорієнтаційній роботі.

1. Ігрові технології та гейміфікація. Ігрові технології у профорієнтаційній роботі мають давню історію. Але сучасні трансформаційні ігри дозволяють змоделювати професійне майбутнє в безпечному середовищі.

Профорієнтаційні настільні ігри (наприклад, «Світ професій», «Profi-Quest»). Вони дозволяють змоделювати «ігрове життя», стикаючись із кризами, вибором навчання, працевлаштуванням, переорієнтацією та конкуренцією.

Веб-квести. Інтерактивні онлайн-маршрути, де оптант через вирішення логічних завдань знайомиться зі специфікою різних галузей (IT, медицина, освіта, креативні індустрії).

2. Використання віртуальної та доповненої реальності. Технології віртуальної реальності дозволяють реалізувати метод «професійної проби» без великих витрат ресурсів.

Наприклад, за допомогою VR-окулярів учень може «відвідати» операційну, кабіну пілота або цех сучасного промислового підприємства. Це забезпечує максимальне емоційне занурення, що на початкових етапах є набагато ефективнішим за вербальний опис професії.

3. Коучингові техніки. Практичний психолог відходить від ролі «експерта-діагноста-консультанта» до ролі кар'єрного фасилітатора, який створює умови для професійного самовизначення на основі самопізнання.

Техніка «Колесо кар'єрного балансу» допомагає візуалізувати очікування від майбутньої роботи (зарплата, графік, творчість, соціальна значущість, інтерес).

SMART-планування кар'єри. Передбачає навчання оптанта формулювати конкретні кроки для досягнення мети професійного самовизначення і самоствердження.

SWOT- аналіз. Оптанту пропонується самостійно визначити для себе:

(Strengths – Сильні сторони). Внутрішні переваги. Що оптант вміє робити найкраще. Які є унікальні навички, знання мов чи особисті якості.

(Weaknesses – Слабкі сторони). Внутрішні недоліки або зони розвитку, що заважають досягненню цілей і потребують покращення. Чого бракує для цієї професії. Які знання потрібно підтягнути або які бар'єри подолати.

(Opportunities – Можливості). Зовнішні сприятливі фактори, які можна використати для досягнення кращого результату. Актуальні курси, віддалений формат роботи, стажування, гранти або високий попит на фахівців.

(Threats – Загрози). Зовнішні ризики та перешкоди, які можуть негативно вплинути на успіх (наприклад, дії конкурентів, економічна криза, зміна законодавства відсутність відповідних навчальних закладів поблизу).

Алгоритм полягає в наступному:

Оптант визначає кілька професій, які його цікавлять.

Заповнює SWOT-таблицю для кожної з них, відповідаючи на запитання з чотирьох блоків.

Зіставляє результати і визначає де сильні сторони найкраще перетинаються з можливостями ринку, а слабкі сторони найменше впливають на результат.

4. Цифрові та хмарні сервіси.

Адаптивне тестування. Використання нейромереж для аналізу психотипу на основі поведінки в соцмережах або через складні онлайн-симулятори.

Електронні портфоліо. Психолог навчає оптанта презентувати свої soft skills через цифрові платформи, що є частиною сучасної профорієнтації.

5. Сервіси штучного інтелекту.

Можуть використовуватись у всіх без винятку аспектах профорієнтації. З допомогою ШІ створюються спеціалізовані профорієнтаційні платформи.

ШІ-чат-боти та кар’єрні ментори. Замість заповнення довжелезних опитувальників, учень веде невимушений діалог із розумним ботом. ШІ ставить уточнюючі запитання, аналізує мовні паттерни, інтереси та захоплення оптанта (навіть аналізуючи його хобі чи проєкти) і м’яко підводить до розуміння власних прагнень.

Але професія практичного психолога чи кар’єрного консультанта не відійде у минуле.

Найвищу ефективність демонструє гібридна модель: Штучний інтелект виконує рутинну, аналітичну та масштабну роботу: збирає дані, проводить первинне тестування та формує варіанти рекомендацій. Практичний психолог (педагог) здійснює інтерпретацію: допомагає оптанту розібратися з інформацією, мотивує та допомагає прийняти фінальне рішення.

Порівняльна характеристика традиційних та інноваційних форм профорієнтаційної роботи наведена в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика методів профорієнтаційної роботи

Компонент профорієнтації	Традиційна форма	Інноваційна форма	Перевага інновації
Ознайомлення (інформація)	Лекція, екскурсія	VR-тур, Job Shadowing	Висока наочність та емоційний відгук
Діагностика	Паперові тести	Психологічний квест; ШІ-діагностика	Відсутність соціальної бажаності і упередженості у відповідях
Консультування	Поради психолога	Мотивація, коучинг, ШІ-консультація	Активізація внутрішнього ресурсу оптанта

Висновки. Використання інноваційних форм і технік у роботі педагога і практичного психолога дозволяє: підвищити мотивацію підлітків та молоді до свідомого вибору професії; знизити рівень стресу перед майбутнім завдяки ігровому моделюванню ситуацій; сформувати гнучкість – здатність адаптуватися до змін, що є важливішим за вибір конкретної професії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці алгоритмів поєднання штучного інтелекту з етичними аспектами консультування в кар’єрній сфері.

Список використаних джерел

1. Паска Т. Інноваційні освітні технології у профорієнтаційній діяльності закладів вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2025. № 3(123). С. 46−53. DOI: 10.37026/2520-6427-2025-123-3-46-53.

2. Професійна орієнтація у Новій українській школі. 2020. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konczepcziya-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf (дата звернення: 10.03.2026).

3. Самусь, Т., Геревенко, А., Островська-Бугайчук, І. Вплив сучасних освітніх технологій на підготовку фахівців у професійній освіті України. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. №13. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/498/379 (дата звернення: 01.05.2026).

4. Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти: методичні рекомендації / А. Остапенко, М. Астахова, Т. Горбенко, І. Єлізарова, З. Жеребкіна, Н. Капустіна, О. Коваль, В. Носенко, О. Саввіч; за заг. ред. Л. Покроєвої. Харків: 2024. 112 с.

5. Марченко О. Моделювання майбутньої професійної траєкторії старшокласниками нової української школи за допомогою штучного інтелекту. *Нова педагогічна думка*. 2026. № 1(125). С. 30−34. DOI: 10.37026/2520-6427-2026-125-1-30-34 (дата звернення: 10.05.2026).

6. Мірошниченко, І., Калініченко, В. Квестія професійної орієнтації у закладах вищої освіти України в умовах глобалізації. *Наукові записки*. Серія «Педагогічні науки». 2025. №217. С. 146–154. URL: https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2088/2087 (дата звернення: 10.03.2026).

Качур Вікторія Валеріанівна,
вихователь Роменського дошкільного навчального
закладу (ясел-садка) №2 «Журавка»
Роменської міської ради Сумської області

ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Збереження та зміцнення здоров'я дітей є одним із пріоритетних завдань сучасного суспільства й освітньої політики. Відомо, що ранні роки життя є критичним періодом для формування життєво важливих звичок, у тому числі фізичної активності. У дошкільному віці закладаються основи здорового способу життя та рухових умінь, що впливають на майбутнє здоров'я й якість життя індивіда. Загальнонаціональні нормативні документи України, зокрема Базовий компонент дошкільної освіти, визначають розвиток фізичних якостей як складову освітнього процесу та зобов'язують ЗДО створювати умови для регулярної рухової діяльності дітей [2].

Закони України «Про освіту» [6] та «Про дошкільну освіту» [7] окреслюють право кожної дитини на здоров'язбережувальне середовище, а також визначають обов'язок педагогічних працівників сприяти її всебічному розвитку. Паралельно сім'я виступає першим і найважливішим середовищем соціалізації та розвитку дитини, де відбувається формування основ рухової активності та моделювання здоров'язбережувальної поведінки. Саме тому залучення батьків до процесу фізичного виховання є невід'ємним елементом системного підходу до зміцнення здоров'я дошкільників. Проте практика свідчить, що рівень співпраці між закладами дошкільної освіти та сім'єю щодо фізичного виховання є неоднаковим, часто фрагментарним або формальним. Низька мотивація батьків, відсутність належної інформаційної підтримки, дефіцит спільної діяльності та обмежений доступ до освітніх ресурсів є основними бар'єрами для ефективного партнерства. Це зумовлює потребу в детальному аналізі і систематизації сучасних підходів до залучення батьків до фізичного виховання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати стратегії залучення батьків до фізичного виховання дітей дошкільного віку та узагальнити ефективні шляхи співпраці між сім'єю та закладом дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Питання взаємодії сім'ї та закладу освіти у сфері фізичного виховання дітей набуло помітної уваги в наукових дослідженнях останніх років. Проблематика фізичного виховання дітей дошкільного віку привернула увагу дослідників із різних наукових сфер. Вона висвітлювалася у працях психологів (Т. Дуткевич, Р. Павелків, О. Цигипало та ін.), педагогів (А. Макаренко, А. Онопрієнко, О. Сухомлинський, К. Ушинський), а також фізіологів і медиків (В. Антонік, І. Антонік, В. Андріанов). Значний інтерес становлять дослідження О. Богініч, Е. Вільчковського, А. Вольчинського, Н. Денисенко, О. Курка, Б. Шияна та інших учених, у яких обґрунтовано потребу комплексного використання всіх чинників системи фізичного виховання дітей, включно з виховним потенціалом сім'ї.

Особливої ваги набуває ефективна педагогічна взаємодія між закладом освіти та сім'єю, яка створює передумови для досягнення позитивних результатів як у фізичному розвитку, так і у становленні особистості дитини (Е. Вільчковський, І. Петренко, В. Лесик, А. Мерлян). У зв'язку з цим педагогічні колективи, орієнтовані на надання кваліфікованої підтримки батькам у питаннях формування та збереження здоров'я дітей, мають реалізовувати просвітницьку й консультативну функції. Організація цілеспрямованої роботи з родинами сприятиме підвищенню рівня фізкультурної компетентності батьків і трансформації їхнього ставлення до фізичного виховання. Важливим інструментом такої співпраці виступає педагогічна освіта батьків, окремі аспекти якої розкрито у працях З. Зайцевої, Д. Махліна, В. Постового.

У вітчизняній науковій літературі Е. Вільчковський, О. Курок зазначають, що активне залучення батьків до рухової діяльності сприяє формуванню ціннісного ставлення до фізичної культури та здоров'я в дітей [4].

У дослідженні О. Аксьонової та Н. Денисенко акцентовано увагу на здоров'язбережувальному потенціалі рухової активності та необхідності узгоджених дій педагогів і сім'ї. Автори підкреслюють, що стійкий оздоровчий ефект досягається за умови наступності вимог ЗДО і родини, систематичності фізкультурно-оздоровчої роботи та активного залучення батьків до організації рухового режиму дитини. Значну роль відведено просвітницькій роботі з родинами, формуванню у батьків мотивації та практичних умінь щодо підтримки фізичної активності дітей у домашньому середовищі [1].

У працях Г. Бєлєнької, О. Богініч, М. Машовець взаємодія сім'ї та ЗДО розглядається як базова умова формування культури здоров'я. Дослідниці обґрунтовують провідну роль сім'ї у становленні здорового способу життя дитини та підкреслюють значення педагогічного партнерства. Важливими визначено: педагогічне консультування батьків, спільне планування оздоровчих заходів, формування єдиного виховного простору «родина – ЗДО», а також розвиток відповідальності дорослих за фізичний і психоемоційний добробут дитини [3].

Л. Загородня, С. Тітаренко, Г. Барсуковська систематизували сучасні підходи до організації фізичного виховання, зокрема аспект співпраці з батьками. Вони висвітлили форми взаємодії ЗДО і сім'ї: інформаційно-просвітницькі (консультації, рекомендації), практико-орієнтовані (спільні фізкультурні заходи, домашні завдання), інтерактивні (проєкти, майстер-класи). Науковиці підкреслюють, що ефективність фізичного виховання залежить від узгодженості педагогічних впливів і сімейних практик, індивідуалізації рекомендацій та активної позиції батьків у підтримці рухового розвитку дитини [5].

Таким чином, наукові публікації підтверджують, що сімейне залучення є важливим складником у забезпеченні оптимальної фізичної активності та здорового способу життя дітей.

Фізичне виховання дошкільників розглядається як процес формування фізичних якостей, рухових умінь і навичок, що має позитивний вплив на загальний розвиток дитини. Родина є першою інституцією, де відбувається соціалізація дитини. У рамках сімейної взаємодії створюється фундамент мотивації до рухової активності, закладаються моделі поведінки, цінності та уподобання [4].

Залучення батьків до рухової діяльності в родині може здійснюватися під час організації спільних ігор, занять фізичними вправами, участі у спортивних заходах, тематичних прогулянках. Саме сімейні форми фізичних занять встановлюють стабільний режим рухової активності, що переноситься у повсякденне життя дитини.

Заклад дошкільної освіти формує більш структуроване середовище рухової активності. Фізкультурно-оздоровчі заняття, рухливі ігри, спортивні розваги та тематичні фізкультурні свята сприяють системному розвитку рухових умінь. Важливо, щоб педагогічний колектив не лише організовував такі форми діяльності, а й залучав батьків до участі у них. Це може бути реалізовано під час: демонстрації фізкультурних занять для батьків, спільних спортивних свят, проведенні консультацій щодо рухової активності вдома, інформаційних зустрічей про значення фізичної культури тощо. Такий підхід сприяє узгодженню вимог та очікувань сім'ї і ЗДО, покращує комунікацію між дорослими та зміцнює партнерство.

Попри очевидні переваги, реалізація партнерства стикається з певними труднощами, зокрема: обмежений час батьків, низький рівень рухової культури у сім'ї, невисока мотивація до участі в освітніх заходах, комунікативні бар'єри між педагогами і батьками тощо.

Ефективне залучення батьків передбачає формування у них усвідомленої мотивації до підтримки рухової активності дитини, підвищення рівня фізкультурної грамотності та створення сприятливого емоційного фону спільної діяльності. Одним із провідних механізмів такої взаємодії виступає інформаційно-просвітницька робота, спрямована на роз'яснення значення фізичної активності для здоров'я та розвитку дошкільника. У дистанційній комунікації це реалізується під час онлайн-консультацій, цифрових рекомендацій, відеопорад, мікролекцій, пам'яток для батьків. Важливо, щоб подані матеріали були доступними,

структурованими та практично орієнтованими, оскільки перевантаження інформацією або надмірна теоретизація знижують залученість сімей.

Особливого значення набуває організаційно-методичний супровід батьків, який полягає у наданні чітких інструкцій щодо виконання вправ, доборі рухливих ігор, адаптації занять до домашніх умов та індивідуальних можливостей дитини. У дистанційному форматі педагог має забезпечити варіативність форм активності, пропонуючи комплекси вправ різної тривалості та інтенсивності. Короткі рухові сесії тривалістю 5-15 хвилин, інтегровані у режим дня, виявляються більш ефективними, ніж тривалі заняття, оскільки відповідають психофізіологічним особливостям дошкільників та можливостям сімейного розкладу. Методичні матеріали доцільно подавати у форматі картотек, чек-листів, ігрових сценаріїв, відеодемонстрацій, що полегшує їх використання батьками.

Важливою умовою успішного залучення батьків є створення мотиваційного середовища, яке формує позитивне ставлення до фізичної активності як до цінності сімейного життя. Це може реалізовуватися через організацію сімейних рухових флешмобів, онлайн-челенджів, інтерактивних завдань, спільних фото- та відеозвітів. Подібні практики не лише стимулюють активність дитини, а й сприяють емоційному згуртуванню родини, зниженню тривожності та формуванню позитивних поведінкових моделей. Водночас необхідно уникати змагального або контролюючого тиску, оскільки головним критерієм ефективності має бути задоволення дитини від рухової діяльності.

Комунікативно-партнерський аспект взаємодії передбачає постійний зворотний зв'язок між педагогами та батьками. Використання цифрових платформ, месенджерів, віртуальних освітніх середовищ дозволяє оперативно обговорювати труднощі, коригувати навантаження, надавати індивідуальні рекомендації. Педагогічна підтримка повинна мати характер співпраці, а не оцінювання, орієнтуючись на принципи довіри, емпатії та врахування сімейного контексту. Особливої уваги потребують сім'ї, які стикаються з обмеженнями часу, простору або ресурсів, що вимагає гнучкості та адаптивності педагогічних рішень.

Практична реалізація дистанційної взаємодії може базуватися на моделі системної підтримки родини, яка включає регулярне надання рухових планів, створення відеобібліотеки вправ, рекомендації щодо організації ігрової активності та інструменти ненав'язливого моніторингу. У межах такої моделі доцільно пропонувати батькам щотижневі комплекси вправ, які поєднують ранкову гімнастику, рухливі ігри, вправи на координацію, рівновагу, дихальні та релаксаційні вправи. Важливим є принцип доступності: вправи повинні виконуватися без спеціального обладнання, із використанням звичних предметів домашнього середовища. Ігровий характер занять сприяє підтриманню інтересу дитини, тоді як спільна участь дорослого підсилює мотивацію та емоційний комфорт. Важливо формувати у батьків розуміння того, що навіть короткі, але регулярні рухові активності мають значний оздоровчий та розвивальний ефект.

Висновки. Таким чином, залучення батьків до фізичного виховання дітей дошкільного віку є важливим складником забезпечення всебічного розвитку дитини і формування умов для здорового способу життя. Аналіз наукових джерел свідчить про значний вплив батьківської участі на рухову активність і здоров'я дітей. Ефективна співпраця між сім'єю та закладом дошкільної освіти може бути досягнута шляхом організації спільних заходів, консультацій, інформаційної підтримки та гнучких форм участі.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О., Денисенко Н. Через рух – до здоров'я дітей. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 104 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 12.02.2026).

3. Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини від родини: як виховувати в сім'ї здорову дитину від народження до повноліття. Національний педагогічний

ун-т ім. М.П. Драгоманова. Інститут педагогіки і психології. Кафедра дошкільної педагогіки. Відкрита педагогічна школа. Київ: СПД Богданова А.М., 2006. 220 с.

4. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: підручник. Суми: ПФ «Університетська книга», 2019. 467 с.

5. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2023. 272 с.

6. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 10.02.2026).

7. Про дошкільну освіту: Закон України від 2001. № 49, ст.259. (2628-III). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text (дата звернення: 10.02.2026).

Клименко Альона,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України постать практичного психолога закладу загальної середньої освіти набуває стратегічного значення. Високий рівень стресогенності воєнного середовища, виклики інклюзивної освіти та необхідність цифрової адаптації висувають нові вимоги до фахівця. Проте ефективність професійної діяльності психолога залежить не лише від його знань, а й від того, як він позиціонує свою діяльність серед учасників освітнього процесу.

Проблема позиціонування тісно пов’язана з професійною самооцінкою психолога. Саме суб’єктивне сприйняття власної компетентності, самоефективності та ціннісних орієнтирів визначає стратегію презентації професійних досягнень. Низька самооцінка часто призводить до «невидимості» психолога в закладі або професійного вигорання, тоді як адекватна самооцінка стає фундаментом для побудови успішного професійного іміджу та дієвої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Теоретично самооцінка починає розвиватись впродовж всього професійного становлення фахівця. Самооцінка – оцінка людиною самої себе, де перевага віддається критерієві свого внутрішнього світу, обумовлена власним «Я». Одним з головних моментів є те, що в період відбувається вихід людини на якісно нову соціальну позицію, у якій формується й активно розвивається свідомість і самосвідомість особистості. Поступово відбувається відхід від прямого копіювання оцінок дорослих, зростає опора на внутрішні критерії [2].

Таким чином, формування самооцінки – характерна риса особистості. Особливості самооцінки впливають на всі сторони життя професіонала: на емоційне самопочуття і взаємини з оточуючими, на розвиток творчих здібностей і на успіхи у професійній діяльності. При низькій самооцінці фахівець недооцінює свої можливості і прагне до виконання тільки самих простих завдань, що заважає його самоствердженню. Чим вище ступінь самоприйняття, тим більше людина вірить у свої власні можливості, в успішне завершення починань і тим більших успіхів у підсумку досягає. Однак неадекватно завищена самооцінка також може служити джерелом особистісних проблем.

Самооцінка є яскравим показником можливих психологічних проблем окремих осіб і взаємин у колективі. Оскільки для психолога в більшості випадків референтною групою є всі учасники освітнього процесу, проблеми у професійній діяльності найчастіше виникають саме через невідповідний статус фахівця в сукупності з неадекватною самооцінкою. Значний інтерес до проблеми розвитку самооцінки діяльності психолога як фахівця приділяли також С. Максименко, В. Панок, Н. Чепелєва та інші. На даний момент тривають дослідження, спрямовані на вивчення професіограми та акмеограми психолога, що свідчить про цікавість

науки не лише до професійних вмінь психологів, а насамперед до його особистості, як носія певної самосвідомості, з властивими їй якостями та цінностями.

Залежність характеру і продуктивності всіх форм зовнішньої активності суб'єкта від його відношення до себе знайшло багаторазове підтвердження у психологічних дослідженнях Божович, О. Бондарчук, Р. Бернса, О. Брюховецької, Т. Драгунової, Л. Карамушки, І. Кона, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна, Т. Чаусової та ін. У межах психологічної парадигми феномену людини ведеться полеміка про взаємозв'язок особистісного розвитку та показника його нормальної реалізації, що відображається поняттям «психологічне здоров'я» (І.В. Дубровіна, Л. Карамушка С. Максименко, А. Маслоу, В. Моляко, Ю. Поліщук, Ф. Перлс, Т. Русова, В. Торохтій, Н. Чепелєва, M. Cederblad, L. Dahlin, A. Ellsworth та ін.).

Виклад основного матеріалу. Основним інтеграційним ядром індивідуальності є самооцінка особистості, яка багато в чому визначає життєві позиції психолога , рівень його прагнень та очікувань. Самооцінка впливає на формування стилю поведінки і життєдіяльність людини. Іншими словами, самооцінка обумовлює динаміку і спрямованість розвитку особистості. Переживання різних емоцій, які супроводжують процеси самопізнання, формують у людини ставлення до себе. Знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості. Самооцінка – це оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Належачи до ядра особистості, самооцінка є важливим регулятором її поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і дальший розвиток її особистості.

Самооцінка є усвідомленням власної ідентичності незалежно від мінливих умов середовища, проявом самосвідомості індивідуума. Самооцінка істотно впливає на ефективність діяльності й на становлення особистості на всіх етапах розвитку. У системі чинників, що визначають успішність професіоналізації практичного психолога, провідне місце посідає самооцінка – центральний компонент самосвідомості, який виступає регулятором активності та професійної поведінки особистості. У контексті діяльності в закладі загальної середньої освіти , де психолог постійно перебуває в центрі міжсуб'єктної взаємодії, самооцінка стає тим внутрішнім фільтром, крізь який заломлюються професійні виклики та досягнення [4].

Професійне становлення психолога розглядається не лише як накопичення знань та навичок, а як динамічний процес формування професійного «Я-концепції». Згідно з підходом Т. Яценко, самооцінка фахівця інтегрує в собі усвідомлення власних потенційних можливостей та реальних здобутків, виступаючи основою для саморозвитку [2]. Для психолога ЗЗСО адекватна самооцінка є запорукою емоційної стійкості, оскільки специфіка роботи вимагає постійної готовності до вирішення непередбачуваних конфліктних ситуацій.

Психологічна література виділяє три основні типи впливу самооцінки на професійне становлення фахівця в освітньому просторі:

– Адекватна самооцінка: сприяє формуванню професійної впевненості та врівноваженості. Такий психолог здатний критично аналізувати власні помилки без руйнівного самобичування, що дозволяє йому швидше адаптуватися до вимог професійного стандарту. Він позиціонує себе як рівноправного партнера в системі «вчитель – психолог», що підвищує загальний статус психологічної служби [4].

– Занижена самооцінка: стає бар'єром для професійної самореалізації. Психолог із заниженою самооцінкою часто потерпає від «синдрому самозванця», уникає відповідальності за складні випадки консультування та схильний до конформізму у взаємодії з адміністрацією. Це призводить до маргіналізації професійної позиції та швидкого емоційного вигорання [6].

– Завищена самооцінка: може породжувати професійну ригідність. Нехтування зворотним зв'язком та переоцінка власної експертності заважають фахівцю вчасно помічати прогалини в знаннях, що особливо небезпечно в умовах швидкої зміни освітніх технологій та інклюзивних викликів.

Важливою детермінантою професійного становлення практичних психологів є також самоефективність (за А. Бандурою), яка тісно пов'язана з операційним компонентом самооцінки. Якщо психолог вірить у свою здатність впливати на результати освітнього процесу (допомогти дитині з ООП, стабілізувати клас), він обирає складніші завдання, що стимулює його фахове зростання [5].

Отже, самооцінка практичного психолога ЗЗСО виконує регулятивну, мобілізаційну та захисну функції. Вона є внутрішнім фундаментом, на якому вибудовується стратегія професійного позиціонування. Процес переходу від «фахівця-початківця» до «майстра» обов'язково супроводжується трансформацією самооцінки в бік її стабілізації та інтегрованості, що дозволяє психологу зберігати професійну автентичність у складному закладі освіти.

В свою чергу, неможливо досліджувати самооцінку психолога ЗЗСО в Україні, ігноруючи контекст повномасштабної війни. Війна стала потужним дестабілізатором, який змусив фахівців переоцінити власну професійну спроможність. Особливої ваги питання самооцінки професійної діяльності психолога набуває в умовах тривалого воєнного стану в Україні. Війна виступила як критичний чинник, що спричинив ревізію професійної ідентичності психологів ЗЗСО. Як зазначає В. Панок, у ситуації екстремальних викликів психолог стикається з явищем «професійної вразливості», коли власна тривога та травматичний досвід можуть похитнути впевненість у здатності надавати допомогу іншим [6].

Вплив війни на самооцінку психолога ЗЗСО має дихотомічний характер:

– Деструктивний вплив (криза компетентності). Психологи часто відчувають «втому від співчуття» та безсилля перед масштабами дитячих травм. Це породжує когнітивний дисонанс: очікування від психолога як від «рятівника» не збігаються з його реальним емоційним ресурсом. За таких умов самооцінка може зміщуватися в бік заниження, що супроводжується професійною апатією та втратою сенсу діяльності [7].

– Конструктивний вплив (посттравматичне зростання). Успішне подолання кризових ситуацій (робота в укриттях, супровід дітей-ВПО) сприяє стабілізації професійної самооцінки. Фахівець, який бачить реальні результати своєї стабілізаційної роботи, здобуває новий рівень професійної самоефективності. Як стверджує О. Бондарчук, саме через подолання надскладних викликів відбувається перехід від «технологічного» до «екзистенційного» рівня професіоналізму [8].

– Важливою детермінантою випрацювання складників самооцінки успішної професійної діяльності в цих умовах стає резілієнтність (життєстійкість) фахівця. Психолог з адекватною самооцінкою сприймає військові виклики не як ознаку своєї некомпетентності, а як стимул для опанування нових методів (кризова інтервенція, протоколи надання першої психологічної допомоги). Його самооцінка базується на принципі «достатньо хорошого фахівця», який діє в межах своїх можливостей, що захищає від вторинної травматизації [9].

Таким чином, у сучасному освітньому просторі ЗЗСО самооцінка практичного психолога трансформується з суто особистісної характеристики в інструмент професійного виживання. Вона визначає готовність психолога брати на себе відповідальність у критичних ситуаціях і безпосередньо впливає на його позиціонування як лідера психологічної безпеки в закладі освіти [7].

Серед пріоритетів діяльності професійного психолога в сучасну історичну добу, робота з дітьми-ВПО (внутрішньо переміщеними особами) є одним із найскладніших викликів для сучасного психолога ЗЗСО. Саме в цій точці самооцінка фахівця проходить перевірку на міцність.

Специфіка роботи з дітьми-ВПО як чинник трансформації самооцінки відіграє знакову роль у професійній діяльності психолога ЗЗСО.

Цей вектор професійної діяльності позиціонується окремим детермінуючим чинником професійного становлення та самооцінки психолога в сучасних умовах у процесі супроводу дітей із числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Цей напрям діяльності вимагає від фахівця не лише володіння специфічними методами (арттерапія травми, заземлення, робота з

втратою), а й високого рівня особистісної готовності до зіткнення з інтенсивним болем та дезорієнтацією клієнта [6].

Вплив взаємодії з дітьми-ВПО на самооцінку практичного психолога проявляється через такі психологічні механізми:

– Когнітивний дисонанс компетентності: Психолог часто стикається з ситуаціями, де класичні методики не дають миттєвого результату через перманентний стан стресу, в якому перебуває дитина-ВПО. Це може провокувати почуття професійної безпорадності. Якщо самооцінка психолога є хиткою, він може інтерпретувати відсутність швидкого прогресу як власну профнепридатність, що веде до девальвації його професійного «Я» [8].

– Феномен «паралельних процесів»: Оскільки психолог сам нерідко є постраждалим від війни, робота з травмою дитини-ВПО може резонувати з його власними переживаннями. Здатність витримувати цей резонанс, не втрачаючи професійної позиції, стає критерієм зрілої самооцінки. Успішне контейнування емоцій дитини без шкоди для власного психічного здоров'я значно підвищує рівень професійної самоповаги [3].

– Соціальне визнання як зовнішня опора самооцінки: Успішна адаптація дитини-ВПО в учнівському колективі, що відбулася завдяки втручанню психолога, стає потужним об'єктивним підтвердженням його успішності. Це зміцнює «реальне Я» фахівця, дозволяючи йому позиціонувати себе в колективі як незамінного медіатора соціальної інтеграції [4].

Висновки. Таким чином, робота з категорією дітей-ВПО виступає своєрідним «дзеркалом» для самооцінки психолога: вона або підсвічує зони професійної невпевненості, стимулюючи до додаткового навчання (супервізії), або ж стає джерелом глибокого професійного задоволення від виконання гуманістичної місії, що є ознакою найвищого рівня професійного становлення на засадах самооцінювання власної професійної діяльності практичного психолога.

Список використаних джерел

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія. Київ: Наук. світ, 2008. 318 с.

2. Бочелюк В. Й., Панова Л. О. Психологія професійної діяльності. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 226 с.

3. Брюховецька О. В. Психологія формування позитивного ставлення до дійсності у майбутніх фахівців. *Психологічний часопис.* 2022. Т. 8. №3. С. 45–56.

4. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання майбутнього вчителя: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. 340 с.

5. Ващенко О. В. Психологія професійного успіху фахівця в освіті. Київ: Видавничий дім «Слово», 2024. 232 с.

6. Галецька І. І. Адаптація шкали загальної самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема для українськомовної вибірки. *Вісник Львівського університету.* Серія: Філософські науки. 2015. Вип. 17. С. 197–205.

7. Еріксон Е. Ідентичність: юність і криза / пер. з англ. Київ: Юніверс, 1996. 256 с.

8. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

9. Кокун О. М. Психологія життєстійкості особистості в умовах війни: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 210 с.

10. Корольчук М. С. Психологія професійного становлення особистості. Київ: Ніка-Центр, 2015. 248 с.

Комар Євгенія Вячеславівна,
практичний психолог
КЗ «Недригайлівський будинок дитячої та юнацької творчості
Недригайлівської селищної ради Сумської області»

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ВЕТЕРАНІВ БОЙОВИХ ДІЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні суттєво вплинула на життя дітей, чиї батьки проходять військову службу або мають статус ветеранів бойових дій. Тривала розлука з близькими, переживання за їхню безпеку, зміна сімейних ролей, поранення чи загибель членів родини створюють додаткове психологічне навантаження та можуть негативно позначатися на емоційному стані дитини.

Дослідники відзначають зростання тривожності, емоційної напруженості, труднощів саморегуляції та соціальної адаптації дітей, які перебувають під впливом воєнних подій. Водночас не всі прояви психологічного неблагополуччя є очевидними, що ускладнює своєчасне виявлення дітей, які потребують психологічної підтримки.

У цих умовах особливого значення набуває діяльність закладів позашкільної освіти. Добровільність участі, різноманітність видів діяльності, можливості творчого самовираження та неформального спілкування створюють сприятливі умови для емоційної підтримки дітей, розвитку їхніх особистісних ресурсів і соціальної активності.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних форм психологічної підтримки дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій у закладах позашкільної освіти та недостатньою розробленістю відповідних психолого-педагогічних підходів.

Мета дослідження – проаналізувати особливості психологічної підтримки дітей військовослужбовців і ветеранів бойових дій у закладі позашкільної освіти та визначити ефективні форми і методи психолого-педагогічного супроводу, спрямовані на зміцнення їхнього психологічного благополуччя та адаптаційних можливостей.

Виклад основного матеріалу. Діти військовослужбовців та ветеранів бойових дій часто переживають наслідки воєнних подій опосередковано – через зміни у сімейному житті, емоційний стан батьків та постійну невизначеність. У психологічній літературі такі прояви розглядаються як вторинна травматизація, коли дитина переживає наслідки травматичного досвіду значущих дорослих.

За даними О. М. Бойко та М. О. Лук'янченко [1], діти ветеранів війни характеризуються підвищеною чутливістю до змін у сімейному середовищі. Повернення батька чи матері із зони бойових дій нерідко супроводжується перебудовою сімейних взаємин та адаптацією до нових умов спілкування. За наявності наслідків бойового стресу у ветерана дитина може демонструвати підвищену настороженість, тривожність та очікування небезпеки.

О. Ю. Осадько [2] зазначає, що для дітей, чиї батьки перебувають у зоні бойових дій, характерними є тривога, страх, сум, почуття самотності та невизначеності щодо майбутнього. Емоційний стан таких дітей часто є нестійким: періоди активності можуть змінюватися апатією, а позитивний настрій – пригніченістю. Подібні прояви описуються як своєрідні «емоційні гойдалки», що виникають в умовах постійного психологічного напруження.

Поширеними є також труднощі концентрації уваги, підвищена втомлюваність та зниження мотивації до діяльності. Значна частина психічних ресурсів дитини витрачається на переживання, пов'язані з безпекою батьків або загальною ситуацією в країні. Водночас однією з базових потреб цієї категорії дітей залишається потреба у психологічній безпеці, яка забезпечується через стабільні взаємини з дорослими, зрозумілі правила взаємодії та можливість відкрито висловлювати власні переживання.

Таким чином, емоційна сфера дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій характеризується підвищеною тривожністю, проявами вторинної травматизації, емоційною нестабільністю та потребою у підтримувальному середовищі, що необхідно враховувати під час організації психологічного супроводу [1; 2].

Сучасні підходи до психологічної допомоги дітям, які переживають наслідки воєнних подій, орієнтуються не лише на подолання травматичного досвіду, а й на розвиток особистісних ресурсів. Таку позицію відображає концепція резилієнтності, яка акцентує увагу на здатності людини адаптуватися до складних життєвих обставин та відновлювати психологічну рівновагу.

І. Г. Тітов [3] визначає психологічну стійкість (резилієнс) як процес успішної адаптації до несприятливих життєвих обставин через використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів. В. Л. Зливков та С. О. Лукомська [4] підкреслюють, що розвиток психологічної стійкості залежить від позитивної самооцінки, навичок емоційної саморегуляції, підтримки сім'ї та конструктивної взаємодії із соціальним оточенням.

Для дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій розвиток резилієнтності має особливе значення, оскільки допомагає долати наслідки тривалого стресу, підтримувати соціальну активність та зберігати позитивне бачення майбутнього.

У цьому контексті заклад позашкільної освіти виступає важливим середовищем розвитку психологічної стійкості. Участь у творчій, спортивній, туристсько-краєзнавчій та інших видах діяльності сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, розвитку відповідальності та отриманню позитивного соціального досвіду.

Отже, резилієнтнісний підхід дозволяє розглядати дитину не через призму травми, а через її потенціал до розвитку та відновлення. Саме тому психологічна підтримка має бути спрямована не лише на зменшення негативних наслідків стресу, а й на зміцнення особистісних ресурсів та формування навичок ефективної адаптації до складних життєвих обставин [3; 4].

В умовах війни особливого значення набуває створення для дитини безпечного соціального середовища, де вона може відчувати підтримку, прийняття та можливість реалізовувати власний потенціал. Одним із таких середовищ виступає заклад позашкільної освіти. На відміну від школи, позашкілля функціонує на засадах добровільності участі, особистісної зацікавленості та вільного вибору діяльності. Як зазначає О. О. Зарицька [5], це сприяє соціально-психологічній адаптації дітей та розвитку позитивних міжособистісних взаємин.

Відсутність академічного тиску та формального оцінювання створює умови для формування позитивної самооцінки, переживання ситуації успіху та розвитку психологічної стійкості. Неформальна атмосфера гурткової роботи дозволяє дитині реалізовувати власні здібності та отримувати позитивний соціальний досвід незалежно від складних життєвих обставин.

Ефективність психологічного супроводу значною мірою залежить від взаємодії практичного психолога та педагогів закладу. Керівник гуртка часто першим помічає зміни в емоційному стані вихованця, труднощі спілкування або ознаки психологічного виснаження. Тому важливим напрямом діяльності практичного психолога є психологічна просвіта педагогічного колективу щодо особливостей переживання воєнного стресу та принципів травмочутливої взаємодії.

Л. М. Карамушка та О. В. Креденцер [7] наголошують, що психологічна допомога дітям, які зазнали впливу воєнних подій, має здійснюватися всією освітньою спільнотою. Саме тому консультації, тренінги та методичний супровід педагогів є важливою складовою системи психологічної підтримки.

Таким чином, взаємодія у тріаді «практичний психолог – керівник гуртка – дитина» забезпечує раннє виявлення труднощів, створення підтримувального середовища та своєчасне реагування на потреби вихованців.

Психологічний супровід дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій доцільно реалізовувати за трьома взаємопов'язаними напрямами: діагностично-профілактичним, корекційно-відновлювальним та соціалізуючим.

Діагностично-профілактичний напрям передбачає використання експрес-методик оцінювання психоемоційного стану, спостереження та неформальних бесід без створення

атмосфери тестування. Важливим завданням є розвиток емоційної грамотності, навичок саморегуляції та конструктивного подолання стресу.

Корекційно-відновлювальна робота ґрунтується на застосуванні арттерапевтичних методів – ізотерапії, казкотерапії, глинотерапії та пісочної терапії. За даними В. М. Вертугіної [6], такі методи сприяють зниженню тривожності, емоційному розвантаженню та безпечному вираженню переживань. Арттерапія дозволяє дитині усвідомлювати власні емоції, трансформувати негативні переживання та знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів.

Соціалізуючий напрям реалізується через групові форми діяльності: творчі марафони, командні челенджі, квести, фестивалі та спільні проєкти. Участь у таких заходах сприяє розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок, відповідальності та позитивного досвіду взаємодії з однолітками.

Отже, комплексне поєднання діагностично-профілактичних, арттерапевтичних і соціалізуючих форм роботи створює ефективну модель психологічного супроводу дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій у закладі позашкільної освіти, сприяючи їхньому емоційному відновленню, розвитку резилієнтності та успішній соціалізації.

Висновки. Проведений аналіз наукових джерел дозволив встановити, що діти військовослужбовців та ветеранів бойових дій є особливою категорією вихованців, психоемоційний розвиток яких відбувається під впливом специфічних стресогенних чинників воєнного часу. Для них характерними є прояви вторинної травматизації, підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі концентрації уваги та виражена потреба у відчутті безпеки й підтримки. Водночас наявність несприятливого життєвого досвіду не визначає подальший розвиток дитини однозначно, оскільки важливу роль відіграють її особистісні ресурси та соціальне оточення.

Установлено, що ефективна психологічна підтримка цієї категорії дітей має ґрунтуватися на концепції резилієнтності, яка передбачає не лише подолання наслідків стресу, а й розвиток внутрішніх ресурсів особистості, навичок емоційної саморегуляції, позитивної самооцінки та конструктивних способів адаптації до складних життєвих обставин.

Визначено, що заклад позашкільної освіти володіє значним потенціалом для реалізації завдань психологічного супроводу завдяки добровільності участі, відсутності академічного тиску, неформальному характеру взаємодії та можливостям творчої самореалізації вихованців. Таке середовище сприяє формуванню відчуття психологічної безпеки, розвитку соціальної активності та зміцненню особистісної стійкості дітей. Обґрунтовано доцільність організації психологічного супроводу через взаємодію у тріаді «практичний психолог – керівник гуртка – дитина», де важливу роль відіграє психологічна просвіта педагогів та впровадження принципів травмочутливого підходу в освітню діяльність.

Практичний інструментарій підтримки дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій доцільно реалізовувати за трьома взаємопов’язаними напрямами: діагностично-профілактичним, корекційно-відновлювальним та соціалізуючим. Використання експрес-методів оцінювання психоемоційного стану, арттерапевтичних технологій та групових форм взаємодії створює умови для емоційного відновлення, розвитку резилієнтності та успішної соціалізації вихованців. Отже, психологічна підтримка дітей військовослужбовців та ветеранів бойових дій у закладі позашкільної освіти має здійснюватися як комплексна система заходів, спрямованих на зміцнення особистісних ресурсів, формування психологічної стійкості та забезпечення умов для гармонійного розвитку дитини в умовах тривалих воєнних викликів.

Список використаних джерел

1. Бойко О. М., Лук’янченко М. О. Особливості емоційних станів дітей, батьки яких є ветеранами війни. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. Т. 11, Вип. 26. С. 112–121.

2. Осадько О. Ю. Особливості емоційної сфери дітей, чиї батьки перебувають у зоні бойових дій. *Технології розвитку інтелекту*. 2020. Т. 4, № 2(27).

3. Тітов І. Г. Психологічна стійкість (резилієнс) дітей в умовах війни: теоретичні підходи та практичні інтервенції. *Наукові записки НаУКМА*. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2023. Т. 6. С. 67–74.

4. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Психологічна допомога дітям і підліткам у кризових станах: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 84 с.

5. Зарицька О. О. Роль закладів позашкільної освіти у соціально-психологічній адаптації дітей в умовах воєнного стану. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. №82. С. 140–145.

6. Вертугіна В. М. Арт-терапія як метод подолання тривожності у дітей членів родин учасників бойових дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2022. Вип. 1(50). С. 34–38.

7. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Особливості надання психологічної допомоги дітям та їхнім батькам (учасникам бойових дій) у закладах освіти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 2(29). С. 15–24.

Кононенко Ірина Олександрівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТІЇ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні докорінно змінила соціокультурний та психологічний простір функціонування вітчизняної системи освіти. Педагог сьогодні перестав бути просто транслятором знань. Він перетворився на ключову фігуру психологічної підтримки, стабілізації та менторства для здобувачів освіти. Умови постійної загрози життю, повітряні тривоги, блекаути, вимушене переселення та втрати близьких сформували унікальний, надскладний контекст для професійної діяльності вчителів.

У цих обставинах емпатія – здатність розуміти та розділяти емоційний стан іншої людини – стає головним інструментом створення безпечного освітнього середовища. Водночас емпатія педагога в умовах війни зазнає суттєвих трансформацій. Вона балансує між терапевтичним ресурсом для учнів та джерелом глибокого виснаження для самого вчителя. Дослідження психологічних механізмів, детермінант та ризиків професійної емпатії освітян є критично важливим для збереження їхнього психічного здоров'я та забезпечення якості освіти в кризовий період.

Мета дослідження – розкрити психологічні особливості емпатії у педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Емпатію в психології вважають соціальною емоцією, особистісною рисою, властивістю чи здібністю людини; розуміють її як процес чи стан. За схожістю її порівнюють із симпатією, інтуїцією, психологічним тактом, рефлексією, ідентифікацією, ін. Під емпатією (як складним психологічним феноменом) найчастіше розуміють: процес розуміння психічного стану іншої людини; вміння поставити себе на її місце і відчути все (думки, почуття, сенси, ін.), як відчуває ця людина; переживання цього стану разом з нею так, ніби вона сама все відчуває; співчуття до іншої людини з приводу її страждання, що трансформується у бажання їй допомогти.

Таким чином, емпатія – це складний, багаторівневий феномен, структура якого представляє сукупність емоційних, когнітивних та поведінкових умінь, навичок, здібностей людини. Взаємодія між емоційними, когнітивними, поведінковими компонентами структури емпатії визначається досвідом спілкування, результатами соціально-психологічних відносин людини зі світом людей. Конкретна особистість демонструє емпатію у вигляді реакцій на дії

іншого, як відрефлексованого переживання, викликаного станами партнера, з допомогою умінь і навичок створювати і підтримувати відносини тощо.

У нашому дослідженні за основу ми використовуємо уявлення про багатокомпонентну структуру процесу емпатії: емоційний, когнітивний, конативний компоненти; про дві форми емпатії – співчуття та співпереживання, які можуть переходити у сприяння; про стійкість емпатії як якості особистості. Всі ці аспекти розглядаються в руслі педагогічної діяльності, в системі взаємодії вчителя з учнем.

У професіограмі педагогічного працівника закладу освіти серед інших зазначено особистісні якості, які, на нашу думку, пов'язані перш за все з емпатією педагога:

1. Любов до учнів, яка включає в себе чуйне, доброзичливе і терпляче ставлення до них. Учні через свою непристосованість до життя і звичку до постійного піклування про них з боку батьків та інших членів родини просто не можуть перебувати в закладі освіти, якщо не відчувають доброзичливого, чуйного та лагідного ставлення до них з боку педагогів.

2. Знання індивідуальних особливостей психіки кожного учня в класі, вміння розуміти мотиви різноманітних її дій та вчинків. Це дозволяє педагогу не тільки вибрати правильну тактику поведінки в такій ситуації, але й прогнозувати подальший розвиток цієї ситуації, передбачати подальші вчинки учнів.

Педагогічна емпатія є провідною складовою частиною професійної діяльності. Рівень розвитку емпатії педагога впливає на прояв співчуття, співпереживання, розуміння та сприяє гармонійному та повноцінному розвитку особистості учня.

Визначаючи місце емпатії в системі педагогічної дії, важливо уявити її функціональну структуру. Педагогічна дія передбачає встановлення інтелектуального та емоційного контакту між вчителем і учнем. В науковій психології прийнято, що педагогічне спілкування є найголовнішим інструментом педагогічної діяльності.

Виокремлено рівні емпатії особистості вчителя. З них 3 рівні – на підставі провідних характеристик емпатії: спрямованості та стійкості.

Ці рівні отримали свою назву згідно уявленням Т. П. Гаврилової: про спрямованість форм емпатії – альтруїстичну (співчуття) чи егоїстичну (співпереживання), та про стійкість прояву емпатії (стійку чи нестійку).

– І рівень (низький): стійке співпереживання; вчителі, яким властивий даний рівень емпатії, характеризуються домінуванням в ієрархії мотивів потреби у власному добробуті (егоїстична спрямованість);

– ІІ рівень (середній): нестійка емпатія; вчителі цього рівня характеризуються ситуативністю проявів домінуючих мотивів – альтруїстичних чи егоїстичних (залежно від змісту ситуації, значущості об'єкту емпатії);

– ІІІ рівень (високий): стійке співчуття; для вчителя даного рівня характерне стійке домінування мотивів альтруїстичного характеру.

Названі вище рівні емпатії вчителя доповнюються описом 3 рівнів на підставі спрямованості та дієвості сприяння учневі (дієвий чи недієвий).

– 1 рівень: егоїстично-дієвий – проявляється в авторитарному стилі діяльності та поведінки вчителя, що вимагає підпорядкованості;

– 2 рівень: недієвий – вчителям властива як альтруїстична, так і егоїстична спрямованість, але без мотивації до сприяння учневі (недбалий стиль);

– 3 рівень: альтруїстично-дієвий – проявляється як демократичний стиль діяльності та поведінки; вчителі цього рівня максимально організовують сприяння учневі з метою його розвитку.

Виокремлені рівні демонструють можливу динаміку емпатійності вчителя: від низького рівня, притаманного вчителям з егоїстичною спрямованістю – до високого, властивого вчителям з альтруїстичною спрямованістю.

Отже, розвинена педагогічна емпатія (високий рівень педагогічної емпатії), в нашому розумінні, – це стійка активна форма емпатії, основою якої є альтруїстична спрямованість (стійке дієве співчуття).

Саме вчитель з розвиненою педагогічною емпатією спроможний проникати у внутрішній світ учня, здатен розуміти його, прогнозувати його поведінку. Цьому сприяє емпатійна причетність, тобто включення емпатійного елемента в цілісну педагогічну дію.

У мирний час високий рівень розвитку всіх трьох компонентів забезпечує успішну фасилітацію навчання. Проте в умовах війни методологічна рамка дослідження емпатії має враховувати концепцію психічної травми та стресогенності середовища.

Коли і педагог, і учень одночасно перебувають під дією одного і того самого травмуючого чинника (війни), виникає феномен «спільного травматичного простору». За таких умов методологія дослідження зміщується з оцінки емпатії як суто професійної навички до її оцінки як адаптивного або дезадаптивного механізму психіки.

Війна деформує звичні прояви емпатії, зміщуючи акценти між її компонентами.

Гіпертрофія емоційної емпатії (емоційне затоплення). Вчителі щодня стикаються з історіями учнів, які втратили домівки, батьків або пережили окупацію. Через високу професійну відповідальність педагог часто вмикає максимальний рівень емоційної чутливості. Це призводить до «емоційного затоплення» (emotional flooding), коли чужий біль сприймається як свій власний, руйнуючи психологічні кордони особистості.

Блокування та дефіцитарність когнітивної емпатії. Під дією хронічного дистресу та кортизолового навантаження когнітивні функції мозку (зокрема, префронтальної кори) можуть тимчасово пригнічуватися. Педагогу стає важче раціонально аналізувати поведінку учнів. Деструктивна поведінка дитини (агресія, апатія, капризи), яка насправді є проявом ПТСР, може помилково трактуватися вчителем як лінощі або невихованість.

Вимушена поведінкова емпатія (емпатійний обов'язок). Суспільство та адміністрація висувають до вчителя вимоги бути стійким, випромінювати оптимізм і підтримувати дітей. Педагог змушений демонструвати емпатійну поведінку (турботу, залученість) навіть тоді, коли його внутрішній емоційний ресурс повністю вичерпано. Цей розрив між внутрішнім станом та зовнішніми вимогами провокує глибоку внутрішньоособистісну кризу.

Специфіка взаємодії педагога з різними категоріями учнів

Емпатійна взаємодія вчителя в умовах війни диференціюється залежно від психологічного статусу дітей:

Учні з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО)

Психологічний контекст: Втрата коріння, друзів, звичного життя, адаптація до нового колективу.

Прояв емпатії: Вимагає від вчителя підвищеної делікатності. Важливо виявляти когнітивну емпатію, інтегрувати дитину в клас без надмірного акцентування на її статусі «жертви», що може викликати стигматизацію.

Діти, які перебувають у зоні активних бойових дій (дистанційне навчання)

Психологічний контекст: Постійний страх за життя, хронічне недосипання.

Прояв емпатії: Проявляється у гнучкості вимог. Педагог зменшує академічний тиск, адаптує дедлайни, виказує першочергову турботу про фізичну та психологічну безпеку учня, а не про оцінки.

Діти, які пережили втрату близьких

Психологічний контекст: Гостре або ускладнене горе.

Прояв емпатії: Найскладніший аспект. Вимагає від педагога здатності витримувати сильні негативні емоції (сльози, гнів дитини) без спроб «швидко розвеселити». Емпатія тут полягає у мовчазній присутності та валідації почуттів дитини.

Професійні ризики надмірної емпатізації в кризовий період.

Емпатія в умовах війни є двосічним мечем. Без належної психогігієни вона веде до серйозних деструкцій:

– Втома від співчуття (Compassion Fatigue). Це стан специфічного виснаження, який розвивається у фахівців допоміжних професій. Педагог, який постійно акумулює емоції травмованих дітей, у певний момент помічає, що більше нічого не відчуває. Настає емоційне оніміння, зникає бажання допомагати, з'являється байдужість до результатів своєї праці.

– Вторинна травматизація (Secondary Traumatic Stress). Вчитель не є прямим свідком воєнного злочину, але через глибоку емпатію та детальні розповіді учнів він починає переживати симптоми, схожі на ПТСР. З'являються нав'язливі думки, нічні кошмари, підвищена тривожність та почуття безпорадності перед жахами війни.

– Професійне вигорання (Burnout). Хронічний стрес війни у поєднанні з інтенсивною емпатійною працею прискорює всі стадії вигорання. Педагог відчуває деперсоналізацію (сприйняття учнів як «об'єктів») та редукцію професійних досягнень (відчуття власної професійної некомпетентності).

Гендерні та вікові особливості емпатії освітян під час війни.

Емпіричні спостереження та експрес-дослідження виявляють певну диференціацію у проявах емпатії серед різних груп педагогів:

Гендерний аспект: Жінки-педагоги частіше схильні до проявів емоційної емпатії та співпереживання, що робить їх більш вразливими до втоми від співчуття. Чоловіки-педагоги частіше демонструють раціональну (когнітивну) емпатію та поведінкову підтримку, спрямовану на вирішення конкретних безпекових або організаційних завдань.

Віковий та стажевий аспект: Молоді спеціалісти (стаж до 5 років) мають високий рівень ідеалізму та емпатійного прагнення допомогти, проте не володіють стійкими навичками саморегуляції, тому вигоряють швидше. Досвідчені педагоги (стаж понад 20 років) мають сформовані психологічні захисти. Проте під впливом війни ці захисти можуть трансформуватися у надмірну ригідність та емоційну відстороненість.

Систему чинників, що впливають на емпатію педагогічних працівників під час війни, доцільно розділити на три системні рівні:

– Ендогенні чинники (внутрішньо-особистісний рівень):

Рівень сформованості емоційного інтелекту (EQ): здатність педагога ідентифікувати власні емоції визначає точність розпізнавання емоцій учнів.

Професійний стаж та вік: молоді спеціалісти часто виявляють вищу емоційну чутливість, але мають менше механізмів психологічного захисту. Досвідчені педагоги схильні до раціоналізації емпатії.

Рівень особистісної резильєнтності: життєстійкість вчителя виступає буфером, який дозволяє проявляти емпатію без шкоди для власного психічного здоров'я.

Наявність власного травматичного досвіду: пережита вчителем втрата може як посилити емпатію (через ідентифікацію), так і заблокувати її (як захисний механізм від ретравматизації).

– Екзогенні чинники (мікро- та макросередовище):

Психологічний клімат у педагогічному колективі: наявність колегіальної підтримки та супервізії стимулює емпатійну відкритість.

Формат навчання (онлайн / офлайн / гібрид): дистанційне навчання звужує канали невербальної комунікації, ускладнюючи прояв когнітивної та емоційної емпатії.

Рівень підтримки з боку адміністрації: відсутність бюрократичного тиску та визнання важкості праці педагога вивільняють ресурс для емпатійної взаємодії.

– Ситуативно-кризові чинники (макросоціальний рівень війни):

Загроза фізичній безпеці: хронічний стрес через повітряні тривоги та обстріли виснажує нервову систему, викликаючи «емоційне оніміння».

Феномен «травми свідка»: щоденне зіткнення з історіями учнів, які втратили домівки чи батьків, перевантажує емпатійний ресурс вчителя.

Втома від співчуття (Compassion Fatigue): специфічний стан виснаження, за якого педагог втрачає здатність співпереживати через надмірне тривале емоційне залучення.

Специфіка прояву емпатії в тріаді «Учитель – Учень – Батьки»

В умовах війни емпатія вчителя спрямована у двох векторах:

До учнів: виявляється через гнучкість у вимогах до навчання, зниження академічного тиску, створення терапевтичної атмосфери на уроці.

До батьків: вимагає контейнування (витримування) тривоги та агресії батьків, які перебувають у кризовому стані.

Ризики деструктивного прояву емпатії.

Надмірна або нерегульована емпатія в умовах війни веде до:

Швидкого розвитку синдрому емоційного вигорання (СЕВ).

Соматизації стресу (появи хронічних захворювань).

Професійної деформації (гіперопіка, що шкодить самостійності учня).

Шляхи оптимізації емпатійного ресурсу педагогів.

Для збереження здорового рівня емпатії необхідне впровадження системи психологічного супроводу:

Організація груп підтримки та балінтовських груп для відреагування складних емоцій вчителями.

Навчання технікам емоційного саморегулювання та психологічної пружності.

Чітке розмежування професійних ролей: зміщення акценту з «жалю» (пасивне співчуття) на «співчутливу дію» (активна підтримка в межах компетенції).

Висновки. Прояв емпатії педагогами в умовах війни є динамічним процесом, який детермінується балансом між особистісними ресурсами вчителя та інтенсивністю психотравмуючих чинників середовища. Створення системної психологічної підтримки всередині закладу освіти є базовою умовою профілактики втоми від співчуття та збереження емпатійного потенціалу українського вчительства. Педагог перестав бути лише транслятором знань, перетворившись на фігуру психологічної підтримки, яка забезпечує відчуття безпеки та стабільності для здобувачів освіти. Прояв емпатії в цих умовах є професійною вимогою, але водночас стає джерелом колосального психоемоційного навантаження.

Список використаних джерел

1. Василишина Т. В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. №4. С. 37–38.

2. Дмитріюк Н. С., Кордунова Н. О. Педагогічна емпатія як психологічний чинник розуміння дитини в умовах освітнього простору. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020, №1, Т. 1. С. 171–174.

3. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

4. Кайріс О. Д. Емпатія як професійна властивість педагога. Професійна та естетична підготовка вчителя. Наук. Ред. Бутенко Н.І. К., 1995. С. 9–11.

5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.

6. Міненко О. О. Емпатія як професійно значуща якість педагогів дошкільних навчальних закладів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Том 31(70). №4. 2020. С. 224–229.

7. Ніколенко Л. М. Роль емпатії у професійному самовизначенні корекційного педагога. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2016. № 2(12). С. 244–250.

Кравченко Олена Іванівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Початок шкільного навчання є фундаментальним етапом соціалізації, що супроводжується зміною соціального статусу дитини та перебудовою її життєвого ритму. В Україні цей природний трансформаційний процес наразі ускладнений

повномасштабним вторгненням. Поєднання вікової кризи «семи років» із екстремальними зовнішніми чинниками створює унікальний і складний феномен, що потребує глибокого наукового осмислення для розробки ефективних стратегій педагогічного супроводу. Початок навчання у школі є одним із найважливіших етапів у житті дитини, адже саме в цей період відбувається перехід від провідної ігрової діяльності до навчальної. Молодші школярі стикаються з новими вимогами, правилами та соціальними умовами, що потребує від них значних психологічних і фізичних зусиль. Адаптація до навчальної діяльності включає процес поступового пристосування до нових умов, формування необхідних навичок самоконтролю, довільної поведінки та здатності до співпраці з однолітками й учителем.

Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним анатомо-фізіологічним дозріванням. За даними досліджень (А. Лущик, Н. Дубровінська та ін.), до семирічного віку завершується формування лобних відділів великих півкуль, що є підґрунтям для розвитку довільної поведінки.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних особливостей адаптації учнів першого класу до навчальної діяльності в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Організація навчального процесу також має велике значення, адже саме вона формує способи колективної взаємодії учнів, їхнє спілкування між собою та з учителем. До особливостей психології дітей 6-7 років належить наступне:

– мова стає головним засобом мислення та спілкування, допомагає аналізувати й узагальнювати досвід;

– мислення і дії: діти свідомо виконують завдання, наслідують дорослих, формують звички та стереотипи поведінки;

– органи чуття добре розвинені, але можливі ризики, зокрема короткозорість через перевантаження зору;

– емоції: висока чутливість, швидкі зміни настрою, потреба у підтримці для розвитку самоконтролю.

Соціальний розвиток полягає в засвоєнні норм поведінки, співпраця з однолітками, провідна роль гри у розвитку. Фізіологічними особливостями є незрілість окремих систем організму може спричинити проблеми зі здоров’ям і вплинути на адаптацію.

В умовах війни мозок дитини часто функціонує в режимі «виживання». Енергетичні ресурси організму спрямовуються на пошук безпеки, що призводить до когнітивного дефіциту в навчанні. Хронічний стрес спричиняє:

– погіршення когнітивних функцій, тимчасова втрата короткочасної пам’яті («вчора вивчили – сьогодні забули») та труднощі з логічними операціями;

– емоційну дестабілізацію, висока лабільність настрою, страх розлуки з батьками, апатія або агресія як захисна реакція;

– порушення навчального ритму, постійні переривання процесу через повітряні тривоги заважають концентрації уваги.

А. Лущик зазначає, що «Першокласники розпочинають навчання в умовах підвищеної небезпеки, частих повітряних тривог, обстрілів, відключень електроенергії та інших труднощів. Це зумовлює підвищений рівень тривожності й страху у дітей. Особливої підтримки потребують внутрішньо переміщені учні та діти з особливими освітніми потребами. У таких умовах перед педагогами постають нові й складні завдання» [2].

Л. Зазуліна зауважує, що «Сам процес навчання не простий: частина занять «пропадає» під час тривог, за відсутності світла, зв’язку, збою роботи інтернету, транспорту тощо. Багато інших об’єктивних чинників під час війни негативно впливають на умови та якість освітнього процесу, не останню роль відіграють тривожність, психічні явища в умовах кризових ситуацій тощо. Звідси, як ніколи, виникає потреба індивідуалізації навчання з урахуванням різноманітних умов, ситуацій і запитів учнівського та батьківського загалу» [1].

Узагальнені особливості психологічної сфери першокласників наведено у таблиці:

Таблиця 1

Психологічний профіль першокласника в умовах війни

Сфера	Основні прояви та особливості
Когнітивна	Швидка втомлюваність (через 25-30 хв), труднощі з фокусуванням
Емоційна	Підвищена тривожність, панічні атаки, потреба в постійній підтримці
Соціальна	Бажання надмірного контролю, метушливість, пошук фізичного контакту
Фізіологічна	Незрілість систем організму, що посилюється стресовим виснаженням

У період воєнного стану роль учителя трансформується: він стає не лише транслятором знань, а й «безпечним дорослим». Рівень довіри до педагога стає критичним фактором успішної адаптації. Особливої уваги потребують внутрішньо переміщені діти та учні з особливими освітніми потребами (ООП), для яких зміна середовища є додатковим травмуючим фактором.

Отже, до психологічних особливостей адаптації учнів першого класу до навчальної діяльності в умовах воєнного стану належать такі:

– фрагментарність сприйняття через переривання уроків повітряними тривогами дітям важко сформувати цілісну картину навчального матеріалу;

– короткочасна втрата пам'яті, оскільки стрес блокує перехід інформації з короткочасної пам'яті в довгочасну і дитина може блискуче знати матеріал увечері, але повністю «забути» його на ранок;

– зниження концентрації, бо ресурс уваги вичерпується значно швидше (не за 15-20 хвилин, а вже за 5-10), постійне очікування небезпеки (сканування простору на звуки сирен) забирає до 70% когнітивного ресурсу;

– гіперболізована реакція на будь-які гучні звуки (гуркіт меблів, плескання дверима), що помилково сприймаються як загроза;

– підвищений страх розлуки з батьками, дитина боїться йти до школи не через заняття а через підсвідомий страх: «А що, якщо тривога, а я не з мамою?»;

– швидкий перехід від стану гіперактивності (захисна розрядка енергії) до повної апатичності та замкнутості;

– внутрішня напруга може виливатися у немотивовані спалахи агресії щодо однолітків і це не прояв «поганого характеру», а спосіб скинути стрес;

– учитель перестає бути просто педагогом, тепер це фігура, яка гарантує фізичне виживання, а процес адаптації на 90% залежить від того, чи відчуває дитина себе в безпеці поруч із вчителем;

– можуть проявлятися звички, характерні для молодшого віку (бажання посидіти на руках, смоктання пальця, використання «дитячої» лексики) – це підсвідоме прагнення повернутися в «безпечне минуле»;

– м'язова та нервова системи працюють на межі, навіть мінімальне письмове завдання викликає втому фаланг пальців та загальну млявість;

– порушення сну та апетиту, що безпосередньо впливає на працездатність у першій половині дня (час найвищої активності в школі).

Висновки. Психологічний стан сучасного першокласника в Україні характеризується нестабільністю та підвищеною вразливістю. Успішність адаптації в таких умовах залежить не лише від інтелектуальної готовності, а й від створення фізично та психологічно безпечного освітнього середовища. Основними новоутвореннями цього віку – довільністю, рефлексією та внутрішнім планом дій – тепер доводиться оволодівати на тлі боротьби зі стресом. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку методик відновлення когнітивного ресурсу дітей, що зазнали впливу війни.

Список використаних джерел

1. Зазуліна Л. Індивідуалізація освітнього процесу в умовах війни в Україні. *Освіта в умовах воєнного стану в Україні: психолого-педагогічний аспект*. Ч.1. Зб. матеріалів наук.-практ. конф. [ред. кол.: В.І. Очеретянко (гол.) та ін.]. Хмельницький: ХОІППО, 2023. С. 311–319.

2. Лущик А. М. Особливості адаптації учнів першого класу до навчальної діяльності в період військового стану. URL: https://eprints.zu.edu.ua/39075/1/1%20%D0%9B%D1%83%D1%89%D0%B8%D0%BA%20%D0%90.%D0%9C._%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf (дата звернення: 09.02.2026).

Кременчуцька Маргарита Костянтинівна,
кандидат психологічних наук, професор,
професор кафедри психодіагностики та клінічної психології
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова
Стрижебик Катерина Андріївна,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»
факультету психології та соціальної роботи
Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

ЕМОЦІЙНА СФЕРА ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ: ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЯ

Актуальність дослідження. Сучасний юнацький вік для дівчат – це період інтенсивного будівництва власного життя, визначення життєвих цілей та формування стійких соціальних відносин. У віці 18-25 років емоції відіграють фундаментальну роль, впливаючи на академічну успішність, професійне становлення та загальне психосоматичне самопочуття. Дівчата цієї вікової категорії часто виявляють високу чутливість до змін середовища та соціальних викликів, що вимагає розвинених навичок саморегуляції [4].

Актуальність роботи зумовлена необхідністю специфікації знань про емоційну сферу саме молодих жінок, оскільки класичні підходи часто оминають гендерно-вікову специфіку пізньої юності. Існує необхідність у отриманні даних для психологічного супроводу та профілактики емоційного вигорання дівчат юноцького віку. Особливої гостроти проблема набуває в умовах сучасної соціальної нестабільності та воєнного стану, де прокрастинація часто стає специфічним захисним механізмом психіки від надмірного тиску [3].

Емоційна сфера особистості – це складна система, що об’єднує біологічні механізми, когнітивні процеси та соціальні впливи. В юнацькому віці вона зазнає значних трансформацій: від підліткової імпульсивності до формування здатності до глибокої рефлексії та самоаналізу. Проте саме надмірний самоаналіз у дівчат 18-25 років часто стає джерелом підвищеної тривожності.

У сучасних дослідженнях особливу увагу приділяється концепціям та моделям емоційного інтелекту (EQ) [1; 7]. Згідно з моделлю Н. Холла емоційний інтелект включає емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших [6].

У контексті нашого дослідження особливе значення має емпатія як здатність до емоційного відгуку – чутливості до емоційних сигналів, що базується на здатності до емоційного резонансу. Для дівчат 18-25 років розвинена емпатія є основою для побудови глибоких міжособистісних стосунків, проте без належної саморегуляції вона може трансформуватися у надмірну тривожність та емоційне виснаження.

Іншим важливим аспектом є прокрастинація, яка в цьому контексті розглядається не як вада тайм-менеджменту, а як емоційний феномен – стратегія уникнення дискомфорту та страху невдачі. Дівчата можуть відкладати виконання важливих завдань через страх невдачі

(перфекціонізм) або через нездатність впоратися з негативними емоціями, що виникають під час роботи [2; 5].

Мета дослідження – представити результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей емоційної сфери дівчат юнацького віку у взаємозв'язку з її основними компонентами: емоційним інтелектом, емоційним відгуком та проявами прокрастинації.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення класичних та сучасних наукових праць щодо емоційної сфери особистості як фундаментальної психологічної проблеми визначено, що сучасна психологічна парадигма розглядає емоційну сферу як інтеграцію біологічних чинників, когнітивної оцінки ситуації та соціокультурного контексту. Відповідно, емоційне реагування індивіда зумовлене не тільки типом темпераменту, а й особливостями інтерпретації навколишньої дійсності та соціальними нормами, засвоєними у процесі виховання.

В рамках деталізування змісту поняття «емоційний інтелект» як загальної здатності до усвідомлення та регуляції емоційних станів розглянуто розмежування між когнітивним компонентом інтелекту та емоційним відгуком, де останній постає безпосередньою реакцією на зовнішні стимули та індикатором емпатійної чутливості. Високий рівень емоційного відгуку є характерним для жінок, проте він зумовлює потребу в розвинених навичках саморегуляції задля запобігання емоційному вигоранню.

Також було переосмислено явище прокрастинації та його особливості у юнацькому віці. Воно характеризується значними контрастами: поєднанням енергійності та пошуку ідентичності з вираженою невпевненістю перед викликами дорослого життя. Специфічне емоційне навантаження в цей період зумовлене: соціальним тиском, культом успіху в медіа-просторі, складними процесами сепарації від батьківської родини.

У даний віковий період емоційна сфера є особливо вразливою, що дозволяє припустити, що низький рівень самомотивації та слабкий контроль над емоціями є прямими предикторами зростання рівня прокрастинації.

Виходячи з теоретичного аналізу ми провели емпіричне дослідження. Воно проводилося на базі Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Вибірка включала 30 дівчат віком від 18 до 25 років. Для діагностики було використано: опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, шкалу емоційного відгуку А. Меграбяна та Н. Епштейна, а також опитувальник для діагностики прокрастинації.

Результати за методикою Н. Холла виявили тривожну тенденцію: 53,3% респонденток мають низький інтегративний рівень EQ. Найбільш дефіцитарними виявилися шкали «Управління своїми емоціями» (73,3% низького рівня) та «Емоційна обізнаність» (63,3% низького рівня).

Показник самомотивації також виявився переважно низьким (43,3%), що пояснює залежність учасниць від зовнішніх дедлайнів та «штовхань» з боку батьків чи викладачів. Низька емоційна обізнаність (середній бал M=17,6) свідчить про наявність «сліпих зон»: дівчата не розуміють справжніх тригерів свого стану, через що прокрастинація стає спробою поставити незрозумілий дискомфорт на «паузу».

Таблиця 1

Результати за методикою Н. Холла

Параметр	Середній показник	Рівень
Емоційна обізнаність	12, 4±1,2	Середній
Управління емоціями	7,8±0,2	Низький
Самомотивація	8,2±0,6	Низький/Середній
Емпатія	14,1±1,2	Високий
Соціальна чутливість	10,5±0,9	Середній

У 66,7% дівчат зафіксовано високий рівень емоційного відгуку. Це свідчить про значну емоційну чутливість та здатність до співпереживання. Однак у поєднанні з низькою

саморегуляцією (за Холлом) виникає «парадокс емпатії»: дівчата настільки глибоко вбирають негативний фон оточення, що їхня власна вольова сфера виснажується. Така гіперчутливість до критики провокує паралізуючий страх не виправдати сподівань, що безпосередньо веде до відкладання справ.

Прокрастинація є системною реакцією на навантаження для даної групи. Високий рівень загальної прокрастинації виявлено у 56,7% опитаних, середній – у 36,7%. Середній бал групи (M=16,3) вказує на хронічний характер цього явища. Важливо, що 43,3% респонденток мають високий рівень тривожності, яка виступає деструктивним фоном для будь-якої діяльності. Перфекціонізм як фактор прокрастинації виявлений у 26,7% дівчат на високому рівні: страх зробити «не ідеально» блокує старт завдань.

Важливим результатом стало виявлення ролі територіальної автономії. Дівчата, які проживають окремо від батьків (40% вибірки), продемонстрували значно вищий рівень емоційного інтелекту (M=102,0) порівняно з тими, хто живе з родиною (M=85,0). Самостійний побут виступає природним тренажером для вольової сфери, змушуючи розвивати рефлексію та навички саморегуляції. У той же час, проживання з батьками часто створює «захисний щит», який гальмує розвиток відповідальності, перетворюючи прокрастинацію на звичну модель поведінки, де рішення перекладаються на родину.

Статистична обробка даних підтвердила значущі зв’язки між показниками. Зокрема, виявлено позитивну кореляцію між емоційним відгуком та загальним рівнем EQ (r=0,490). Проте дефіцит навичок управління станом призводить до того, що висока чутливість веде до емоційного перевантаження та «паралічу дії». Також зафіксовано від’ємний зв’язок між віком та мотиваційною недостатністю (r=-0,386), що вказує на поступове формування особистісної зрілості та зменшення «мотиваційного вакууму» з дорослішанням.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що емоційна сфера дівчат юнацького віку є динамічною системою, де емоційний інтелект відіграє роль ключового стабілізатора. Прокрастинація у даної вікової групи постає не як прояв лінощів, а як складний психологічний «запобіжник», що захищає психіку від надмірного зовнішнього тиску, соціальної тривоги та страху невідповідності ідеалізованим стандартам. Виявлено «парадокс емпатії»: висока емоційна чутливість без належного рівня емоційного інтелекту стає фактором дезадаптації, виснажуючи вольові ресурси особистості. Подолання прокрастинації у студенток потребує не лише навчання навичкам тайм-менеджменту, а насамперед глибокої роботи з емоційною обізнаністю та трансформацією тривоги в продуктивну дію. Розвиток емоційної обізнаності та формування територіальної й особистісної автономії є важливими кроками на шляху до подолання мотиваційного паралічу та досягнення емоційної зрілості.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект. К: Наш формат, 2019. 288 с.

2. Журавльова О. Сутність феномену прокрастинації: функціональний і дисфункціональний аспект. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2019. Вип. 8. С. 18–21. DOI: https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-8-18-21

3. Золотих Є. А. Специфіка емоційної сфери в студентському віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти:* зб. наук. пр. / за заг. ред. Н.М. Токаревої. Київ: Інтерсервіс, 2017. Вип. 7. С. 77–82. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7262

4. Кременчуцька М. К., Акопян А. Б., Козій В. О. Дихальні психотехніки у роботі з регуляцією емоційних станів індивіда. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2023. Т. 34(73), №5. С. 79–85. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.5/14

5. Кременчуцька М. К., Данілова О. С., Мендело В. В. Емпіричне дослідження стилю поведінки студентської молоді, схильної до шкідливих звичок. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2022. Т. 33(72), №2. С. 51–56. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/09

6. Куценко Я.М. Емоційний інтелект: проблеми діагностики. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 14. С. 417–426.

7. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. DOI: https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Крижимінська Ірина Віталіївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти,
практичний психолог
КЗ СОР «Глухівський ліцей з посиленою
військово-фізичною підготовкою»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Питання формування та розвитку емоційного інтелекту підлітків у сучасних умовах набуває особливої ваги у зв'язку з поширенням дистанційного навчання, яке змінило характер міжособистісної взаємодії, емоційного реагування та саморегуляції учасників освітнього процесу. Для осіб підліткового віку це має особливе значення, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, посилюється потреба у спілкуванні з ровесниками, а емоційна сфера вирізняється підвищеною динамічністю й чутливістю до зовнішніх впливів [5; 3].

За умов дистанційного навчання виразніше простежується залежність підлітка від якості сімейної підтримки, уміння підтримувати контакт у цифровому середовищі, здатності до саморегуляції та подолання емоційного напруження. Тому вивчення особливостей емоційного інтелекту в означених умовах є важливим як для теоретичного аналізу, так і для практики психологічного супроводу учнів [6].

Мета дослідження – теоретичний аналіз особливостей емоційного інтелекту у підлітків в умовах дистанційного навчання та систематизація психологічних і соціально-демографічних чинників, які впливають на його прояв і розвиток.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку емоційного інтелекту. У цей час відбувається не лише фізіологічне дорослішання, а й глибока перебудова внутрішнього світу особистості: змінюється ставлення до себе, зростає роль самосвідомості, формується образ «Я», актуалізуються питання особистісної автономії, визнання з боку однолітків та емоційного самоконтролю [5; 3]. Саме тому емоційний інтелект підлітка доцільно трактувати як динамічне психологічне утворення, що формується в процесі взаємодії вікових змін, індивідуального досвіду та соціального середовища.

Специфіка підліткового віку зумовлює низку особливостей прояву емоційного інтелекту:

1. Для цього етапу розвитку особистості характерна підвищена емоційна чутливість. Підлітки значно гостріше реагують на оцінку, прийняття чи відторгнення, болісніше переживають невдачі, демонструють більшу вразливість до критики і водночас сильніше потребують емоційного підтвердження власної значущості [5].

2. Емоційні стани в цьому віці часто відзначаються нестійкістю: швидкі зміни настрою, імпульсивність, афективність, внутрішня суперечливість переживань ускладнюють довільне керування поведінкою та потребують ще не до кінця сформованих механізмів саморегуляції [5; 3].

3. У підлітковому віці посилюється значення міжособистісних відносин. Контакти з ровесниками дедалі більше впливають на самооцінку, настрій, відчуття прийняття й безпеки. Успішність емоційної взаємодії з однолітками та дорослими пов'язана зі здатністю до емпатії, емоційної чуйності, гнучкості спілкування та розуміння намірів інших людей [1].

Дистанційне навчання істотно змінює умови, у яких ці вікові особливості проявляються. У традиційному шкільному середовищі значна частина емоційного досвіду формується через безпосередній щоденний контакт: міміку, інтонацію, групову динаміку, ситуативну підтримку, негайний зворотний зв'язок. У дистанційному форматі ці канали або суттєво звужуються, або набувають опосередкованого характеру. Підліток змушений частіше покладатися на власне тлумачення текстових повідомлень, коротких відеокомунікацій чи фрагментарного електронного зворотного зв'язку. Це підвищує вимоги до точності розуміння емоційних сигналів і водночас збільшує ризик непорозумінь [2; 6].

За умов дистанційного навчання особливої ваги набуває саморегуляція. Якщо в очному форматі певна частина організації діяльності забезпечується зовнішньою структурою уроку, режимом школи, безпосередньою присутністю вчителя та групи однолітків, то в дистанційному навчанні значна відповідальність переходить до самого учня. Підліток має самостійно підтримувати навчальну мотивацію, розподіляти час, контролювати втому, долати прокрастинацію, витримувати інформаційне перевантаження й зберігати емоційну рівновагу під час технічних або комунікативних збоїв [2].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що специфіка емоційного інтелекту у підлітків в умовах дистанційного навчання простежується щонайменше в кількох суттєвих характеристиках. Передусім ідеться про посилення ролі внутрішніх механізмів емоційної регуляції. Підліток частіше опиняється в ситуації, коли потрібно самостійно опрацьовувати негативні переживання, долати розчарування, керувати тривогою чи втомою без безпосередньої миттєвої підтримки значущих дорослих. Емоційна компетентність починає сильніше залежати вид уміння підтримувати контакт у цифровому форматі, коректною інтерпретувати стислу інформацію та проявляти чутливість у медіакомунікації. Сімейне середовище стає не лише простором проживання, а й основним контекстом навчання, емоційного реагування та повсякденної взаємодії [6; 7].

У структурі чинників, що визначають прояв емоційного інтелекту у підлітків за умов дистанційного навчання, доцільно виокремлювати дві групи: (1) психологічні та (2) соціально-демографічні.

1. Психологічні чинники безпосередньо пов'язані з внутрішніми ресурсами особистості, її емоційною зрілістю, здатністю до самоусвідомлення та регуляції.

2. Соціально-демографічні чинники відображають умови, у яких розгортається розвиток підлітка: сімейну структуру, характер підтримки, особливості соціалізації, житловий і освітній контекст. Саме поєднання цих чинників дає змогу пояснити, чому підлітки, які формально перебувають в однаковому навчальному форматі, демонструють різний рівень адаптації, стійкості та емоційної компетентності [3; 6].

Серед психологічних чинників одним із найважливіших є емпатія. Вона забезпечує здатність сприймати емоційні стани інших людей, співвідносити їх із ситуацією, коригувати власну поведінку відповідно до комунікативного контексту. Дослідження В. Гаврилькевича та В. Петринюк про взаємозв'язок міжособистісних відносин та емоційного інтелекту свідчать, що вищий рівень емоційної чуйності пов'язаний із кращою якістю комунікації, більшою відкритістю до контакту й продуктивнішими способами соціальної взаємодії [1].

Не менш вагомою є самооцінка. Адекватна самооцінка полегшує керування емоційними станами, підтримує навчальну активність, дає змогу менш болісно переживати невизначеність чи збої дистанційного навчання. Натомість нестійка або занижена самооцінка може підсилювати тривогу, почуття безпорадності та схильність до емоційного виснаження [3].

Окремим чинником слід вважати тривожність і загальну емоційну стійкість. За недостатньої емоційної стійкості такі умови (дистанційне навчання) можуть викликати перенапруження, дратівливість, пасивність або уникання навчальної діяльності [2].

Серед соціально-демографічних чинників провідне місце належить сімейному середовищу. Тип сім'ї, психологічний клімат, характер щоденної підтримки, наявність

значущих дорослих, які здатні емоційно супроводжувати підлітка, безпосередньо пов'язані з рівнем його психологічного благополуччя [4].

Сімейна підтримка як окремий чинник заслуговує на особливу увагу. Наявність у підлітка досвіду прийняття, розуміння, можливості ділитися переживаннями та отримувати допомогу у складних ситуаціях формує відчуття безпеки й підсилює адаптаційні ресурси. Міжнародні дослідження (A. Barragán, M. Molero, M. Perez-Fuentes, N. Oropesa, A. Martos, M. Simon, J. Gazquez) доводять, що сімейна підтримка і якість сімейного функціонування статистично пов'язані з вищими показниками емоційного інтелекту, кращою емоційною регуляцією та вищим рівнем психічного здоров'я підлітків [7].

Місце проживання та доступ до ресурсів також можуть впливати на прояв емоційного інтелекту. Різниця в технічних можливостях, стабільності інтернет-зв'язку, наявності окремого простору для навчання, рівні соціальної активності, можливості підтримувати комунікацію з ровесниками впливає не тільки на успішність навчання, а й на емоційний стан підлітка [6].

На нашу думку, особливості емоційного інтелекту у підлітків в умовах дистанційного навчання полягають у тому, що цей феномен проявляється в ситуації посилених вимог до саморегуляції, опосередкованої комунікації та адаптації до зміненого освітнього середовища. Підліток змушений не лише вчитися опрацьовувати власні переживання, а й будувати взаємодію за обмеженого емоційного зворотного зв'язку, що підвищує цінність емпатії, рефлексії, емоційної стійкості та підтримувального сімейного середовища. Саме тому вивчення емоційного інтелекту в цьому контексті має не лише теоретичний, а й безпосередній практичний зміст для шкільної психології, педагогіки та організації безпечного цифрового освітнього простору.

Вважаємо, що дистанційне навчання є певним індикатором сформованості здатності підлітка до емоційного самоусвідомлення, до розвитку навички самопідтримки, готовності до емпатійної взаємодії, стійкості до фрустрації та вміння користуватися допомогою соціального оточення. Якщо відповідні ресурси розвинені недостатньо, дистанційний формат робить ці труднощі особливо помітними. Якщо ж підліток має підтримувальне середовище, позитивний досвід взаємодії та достатній рівень емоційної зрілості, дистанційне навчання може, навпаки, стимулювати розвиток самостійності, відповідальності, гнучкості спілкування та свідомого ставлення до власних емоцій [3; 7].

У практиці психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти підліткового віку ефективними можуть бути вправи на розпізнавання емоцій, розвиток рефлексії, формування навичок ненасильницької цифрової комунікації, опрацювання способів подолання тривоги, а також робота з батьками щодо створення підтримувального домашнього середовища. Такий підхід дає змогу розглядати розвиток емоційного інтелекту не як вузьке додаткове завдання, а як одну з центральних умов успішного функціонування підлітка в сучасному освітньому просторі [6; 7].

Висновки. Емоційний інтелект у підлітковому віці є динамічним психологічним утворенням, яке формується на перетині вікових змін, індивідуального досвіду та умов соціалізації. Специфіка його проявів під час дистанційного навчання полягає у посиленні ролі саморегуляції, підвищеній залежності від якості цифрової комунікації та зростанні значення сімейного середовища як основного простору підтримки.

Провідними психологічними чинниками прояву емоційного інтелекту у підлітків в умовах дистанційного навчання є емпатія, самооцінка, рефлексія, емоційне самоусвідомлення, тривожність, емоційна стійкість і саморегуляція. Водночас соціально-демографічні чинники, такі як тип сім'ї, характер сімейної підтримки, місце проживання та загальні умови соціалізації тощо, – задають той контекст, у якому ці внутрішні ресурси або розкриваються, або ускладнюються.

Практичне значення порушеної проблеми полягає в необхідності розроблення програм психологічного супроводу підлітків, орієнтованих на розвиток емоційної саморегуляції,

навичок цифрової комунікації, емпатії, рефлексії та підтримку позитивного сімейного мікроклімату.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення зв'язку між компонентами емоційного інтелекту, формами дистанційної взаємодії та показниками психологічного благополуччя підлітків.

Список використаних джерел

1. Гаврилькевич В., Петринюк В. Емпіричне дослідження взаємозв'язку міжособистісних відносин та емоційного інтелекту у підлітків [Електронний ресурс]. *Psychology travelogs*. 2024. №4. С. 283–292. DOI: https://doi.org/10.31891/pt-2024-4-27 (дата звернення: 11.05.2026).

2. Партико Т. Б. Емоційно-вольові особливості учнів 8–10 класів та їх ставлення до дистанційного навчання. *Габітус*. 2022. №35. С. 72–78.

3. Хараджи М. В., Медак В.А. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітків [Електронний ресурс]. *Ментальне здоров'я*. 2025. №2. С. 106–111. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-2.17 (дата звернення: 11.05.2026).

4. Blikhar M. Specificity of children's socialization in complete and parent families [Electronic resource]. *Socio-economic relations in the digital society*. 2024. Vol. 3, No. 53. P. 111–120. DOI: https://doi.org/10.55643/ser.3.53.2024.570 (date of access: 11.05.2026).

5. Dubrovynsky H., Dudkevych M. Features of the development of emotional intelligence in adolescence [Electronic resource]. *Bulletin of taras shevchenko national university of Kyiv*. Series «psychology». 2022. No. 1(15). P. 15–22. DOI: https://doi.org/10.17721/bsp.2022.1(15).3 (date of access: 11.05.2026).

6. Honcharenko O. V. Peculiarities of the social development of Ukrainian teenagers in conditions of distance learning in institutions of general secondary education [Electronic resource]. *The importance of pedagogy and psychology in the modern world*. [S. l.], 2024. P. 64–92. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-435-1-4 (date of access: 11.05.2026).

7. Interpersonal support, emotional intelligence and family function in adolescence [Electronic resource] / Ana Belén Barragán Martín [et al.]. *International journal of environmental research and public health*. 2021. Vol. 18, No. 10. P. 5145. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph18105145 (date of access: 11.05.2026).

Крикунова Оксана Василівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти,
практичний психолог Слобідського ліцею
Буринської міської ради Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Війна змінює не лише зовнішні умови життя, а й внутрішній емоційний світ дитини. Для молодших школярів характерною є особлива чутливість до нестабільності, оскільки у цьому віці ще не сформовані зрілі механізми подолання стресу.

В умовах повномасштабної війни проблема психічного здоров'я дітей набуває особливого значення. Постійна небезпека, повітряні тривоги, вимушене переселення, розлука з близькими, втрата звичного способу життя та навчального середовища стають потужними психотравмувальними чинниками. Особливо вразливими до впливу таких обставин є діти молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період формуються базові механізми емоційної саморегуляції, соціальної адаптації, самооцінки та відчуття безпеки.

Тривожність є однією з найпоширеніших психологічних реакцій дітей на умови війни. Її своєчасне виявлення має важливе значення для профілактики більш глибоких емоційних порушень, труднощів соціалізації, зниження навчальної мотивації та розвитку психосоматичних розладів.

Незважаючи на значний обсяг досліджень, позначена нами проблема не втрачає своєї значимості та потребує нових підходів до її вирішення з урахуванням сучасних реалій нашого суспільства. Вивчення особливостей тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах війни є актуальним завданням сучасної психологічної науки та педагогічної практики.

Мета дослідження – визначити сутність поняття «тривожність» та проаналізувати особливості прояву тривожності дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Дитина молодшого шкільного віку сприймає навколишню реальність переважно через емоції. Вона часто не здатна логічно осмислити складні події, проте гостро реагує на поведінку дорослих, зміну звичного середовища, втрату відчуття стабільності та безпеки. У зв'язку з цим саме тривожність стає однією з провідних емоційних реакцій на воєнні події.

Переважна більшість дослідників розрізняють поняття «тривожність» та «тривога». Психологічний словник трактує ці два терміни таким чином.

Тривога – емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу являє собою генералізований, дифузійний або безпредметний страх. Тривожність – стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх [8].

Тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неприємностей, з нав'язливим передчуттям небезпеки. Тривожність виокремлюють як складову темпераменту та рису особистості, а також як емоційний стан та стійку властивість. Тривога – це емоційний стан невизначеного занепокоєння, що виникає у ситуаціях очікування небезпеки. На відміну від страху, тривога не має чітко визначеного об'єкта. Тривога виконує сигнальну функцію, попереджаючи людину про можливі небезпеки та стимулюючи підготовку до них.

Відповідно теорії Ч. Спілбергера, розрізняють тривогу як стан (тимчасове переживання) і тривожність як властивість особистості (стійка риса характеру) [6]. На думку Ч. Спілбергера, тривога – це емоційний стан, що може виникати в ситуації загрози, небезпеки, невизначеності і проявляється у вигляді напруження, очікування розвитку подій за несприятливим сценарієм. Часті переживання тривоги людиною можуть призводити до формування такої особистісної риси, як тривожність – це відносно сформована схильність особистості до надмірного хвилювання, сприймання загрози власному «Я» в різних ситуаціях і, як наслідок, зростання стану суб'єктивної тривоги. Стійка спрямованість особистості на сприймання загрозливих ситуацій трансформує тривожність у диспозиційне утворення, тобто таке, яке формує стабільне відношення до оточуючої дійсності. Подібні висновки роблять й інші науковці.

Феномен тривожності неодноразово ставав предметом вивчення дослідників, але й сьогодні немає чіткої узгодженості у визначенні і використанні понять, що стосуються явищ тривожного ряду. Варто відрізняти тривогу від тривожності. Якщо тривога – це епізодичні прояви занепокоєння, хвилювання, то тривожність є стійким станом. Виникнення і закріплення тривожності багато в чому зумовлені незадоволенням актуальних потреб людини, які набувають гіпертрофованого характеру [7]. При визначенні понять «тривога» та «тривожність» спостерігаємо відсутність єдиного їх трактування, що свідчить про те, що психологи розмежовують ці два поняття на різних підставах. Точки зору вчених про співвідношення цих термінів коливаються від їх ототожнення до чіткої диференціації [2]. Аналіз психологічної літератури показав, що в даний час дослідники акцентують увагу переважно на дослідженні тривожності, яка є стійкою властивістю особистості, що може виникати і розвиватися в нестабільних умовах життя. Ми розглядаємо тривожність як

багатогранне явище, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові складові. У сучасних умовах ця проблема набуває особливої актуальності з огляду на вплив соціальних, політичних і освітніх змін на психічний стан як дітей, так і дорослих. Збалансованість емоцій є необхідною умовою психічного здоров'я та нормального функціонування як дорослої людини, так і дитини. Порушення емоційної рівноваги в умовах війни, а також тривале домінування негативних переживань можуть спричинити емоційні розлади, відхилення в особистісному розвитку дитини та ускладнення її соціальної взаємодії.

У психологічній літературі тривожність визначається як емоційний стан внутрішнього напруження, занепокоєння, очікування небезпеки або неблагополуччя. Вона може бути ситуативною, коли виникає як реакція на конкретні обставини, або особистісною – як стійка індивідуальна риса.

Війна створює середовище постійної невизначеності. Дитина стикається з такими травматичними факторами: постійна загроза життю, гучні звуки сирен, вибухів, тривале перебування в укриттях, вимушене переселення, розлука з близькими людьми, інформаційне перенасичення новинами про бойові дії, емоційна напруга в родині. Усе це підсилює відчуття небезпеки, втрати контролю та беззахисності.

Молодший шкільний вік охоплює приблизно період від 6 до 10 років. Це важливий етап психічного розвитку, упродовж якого змінюється провідна діяльність – гра поступово поступається місцем навчанню.

Основними психологічними особливостями цього віку є висока емоційна вразливість, потреба у схваленні дорослих, залежність від оцінки значущих осіб, недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції, потреба у стабільності, передбачуваності й захищеності. У період молодшого шкільного віку швидко розвивається ряд психічних функцій, включаючи і вищі функції, пов'язані з когнітивною діяльністю та вищі (моральні) почуття.

Сприйняття в цьому віці характеризується неорганізованістю та непостійністю, а також є свіжим та гострим [1]. Увага молодших школярів має слабку форму стійкості та має обмежений діапазон. Діти можуть зосереджуватися на діяльності, яка їх не цікавить, але мимовільна увага все ще переважає [1]. Мислення у дітей розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного. В цьому віці дитина мислить виключно звуками, формами, кольорами та відчуттями загалом, тому варто брати це до уваги. Як вказував Л.С. Виготський, у шкільний вік, дитина поступає з теоретично слабкою функцією інтелекту, в порівнянні з функціями пам'яті та сприйняття, що розвиненні значно краще [5]. Зі зростанням словникового запасу (приблизно до 8 тисяч слів) мислення дитини розвивається інтенсивніше. Уміння чітко висловлювати власні думки як усно, так і письмово, а також формування контекстного мовлення свідчать про підвищення рівня її розвитку.

Пам'ять у цьому віці має переважно наочно-образний характер. Найкраще запам'ятовується інформація, яка є цікавою, яскравою та конкретною. У процесі навчання вдосконалюється смислова пам'ять, що дає змогу засвоювати різноманітні ефективні способи запам'ятовування. Крім того, розвиваються різні види пам'яті: короткочасна, оперативна та довготривала.

Уява в молодшому шкільному віці опирається на конкретні предмети, але згодом опора зміщується на «слово». Розвивається соціально-емоційний компонент та формуються задатки суспільної поведінки (взаємодопомога, відповідальність за власні дії, колективізм та товариство). У цьому віці створюються умови для розвитку морального аспекту особистості, а допомагає цьому так звана сугестивність, податливість, схильність до наслідування [4].

Емоційно-вольова сфера молодших школярів має свої характерні особливості. Діти цього віку щиро й безпосередньо виявляють свої почуття – радість, смуток, страх, задоволення чи незадоволення. Вони чутливо реагують на події навколо себе, залучаючи до їх осмислення мислення, фізичну активність, сприймання та уяву. Для них також властива емоційна нестійкість і часті зміни настрою, хоча загалом молодші школярі зазвичай життєрадісні, активні й безтурботні. У цьому віці діти схильні до короткочасних, але яскравих афективних проявів. Важливого значення для них набувають не лише спілкування та ігри з однолітками, а

й оцінка з боку оточення. Водночас вони ще не завжди правильно розуміють міміку та емоційні прояви інших людей, що нерідко стає причиною неадекватних реакцій.

Через це навіть незначні зміни звичного ритму життя можуть викликати сильні емоційні переживання. В умовах війни ця вікова чутливість суттєво посилюється. Тривожність у молодших школярів під час війни проявляється через загострення страхів, проблеми зі сном, зниження концентрації та фізичні симптоми (біль у животі, голові). Вона викликана загрозою життю, зміною місця проживання та емоційним станом батьків. Характерними є рухова загальмованість або, навпаки, гіперактивність, замкнутість та регрес у поведінці.

Підвищена тривожність насамперед проявляється в емоційній сфері. У дітей спостерігаються постійне занепокоєння, страх за власне життя і життя рідних, плаксивість, дратівливість, емоційна нестійкість, відчуття безпорадності. Діти можуть часто ставити повторювані запитання про небезпеку, смерть, можливість повернення додому, майбутнє своєї родини.

Тривожність нерідко відображається у поведінці. Серед типових проявів можна виокремити уникнення нових ситуацій, небажання залишатися на самоті, надмірну прив'язаність до батьків, труднощі адаптації у новому колективі, замкнутість, агресивні реакції, рухове занепокоєння. У деяких випадках спостерігається регрес поведінки: дитина стає менш самостійною, боїться темряви, прагне постійної фізичної близькості з дорослими.

Тривожний стан негативно впливає на пізнавальні процеси. Найчастіше спостерігаються зниження концентрації уваги, труднощі запам'ятовування, швидка розумова втомлюваність, зниження навчальної працездатності, уповільнення темпу виконання завдань. Через це дитина може демонструвати нижчі результати навчання, хоча інтелектуально її можливості залишаються достатніми. У молодших школярів тривожність часто має тілесне вираження: головний біль, біль у животі, нудота, порушення сну, зниження апетиту, прискорене серцебиття, загальна втомлюваність. Нерідко саме соматичні скарги стають першою ознакою прихованого психологічного неблагополуччя.

Шкільне середовище під час війни саме по собі стає джерелом додаткового стресу. Часті переривання занять через повітряні тривоги, дистанційне навчання, зміна місця проживання, новий клас чи нові вчителі порушують звичну систему адаптації.

У тривожних дітей можуть спостерігатися зниження навчальної мотивації, страх помилки, невпевненість у власних силах, уникнення відповідей біля дошки, труднощі спілкування з однолітками, підвищена залежність від дорослого. Особливо складною є ситуація для дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, які одночасно переживають втрату дому, соціального кола та адаптацію до нового освітнього простору.

Систематичне переживання емоцій страху, тривоги та розвиток особистісної тривожності можуть привести до стійких психоемоційних розладів, виникнення комплексів, поведінкових розладів, комунікативних проблем, загальної дезадаптації та порушень особистісного розвитку [3].

Система чинників, що провокують тривожність у молодших школярів під час війни, зазвичай має комплексний характер і охоплює кілька взаємопов'язаних груп.

1. Безпосередні воєнні чинники, а саме: загроза життю та безпеці, повітряні тривоги, вибухи, обстріли, вимушене перебування в укриттях, спостереження за руйнуваннями, пораненнями, втратами.

2. Сімейно-побутові чинники. Найчастіше це розлука з батьками або близькими, емоційне напруження дорослих, яке дитина легко переймає, вимушене переселення, зміна місця проживання, матеріальна нестабільність і втрата звичного побуту.

3. Освітньо-шкільні чинники. Під час війни це порушення звичного режиму навчання, перехід на дистанційне або змішане навчання, для внутрішньо переміщених осіб – адаптація до нового класу, нових учителів або нової школи.

4. Інформаційні чинники. Діти часто чують емоційно насичені розмови дорослих, чують новини про бойові дії, тривожні повідомлення в соцмережах.

5. Вікові та психологічні особливості молодших школярів. Адже у них недостатньо сформовані механізми емоційної саморегуляції, підвищена залежність від емоційного стану значущих дорослих. Діти молодшого шкільного віку мають схильність до фантазування та перебільшення небезпеки.

Висновки. Отже, війна є потужним психотравмуючим чинником, який суттєво впливає на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку. Через вікові особливості розвитку саме ця категорія дітей особливо гостро реагує на ситуації небезпеки, невизначеності та втрати стабільності. Тривожність у молодших школярів в умовах війни має комплексний характер і проявляється в емоційній, поведінковій, когнітивній та соматичній сферах. Вона впливає на успішність навчання, соціальну адаптацію, взаємини з однолітками й дорослими. Своєчасне виявлення тривожних проявів, створення психологічно безпечного середовища, емоційна підтримка та цілеспрямована психолого-педагогічна допомога є необхідними умовами збереження психічного здоров'я дітей у воєнний час. З урахуванням зазначених перспектив, можна стверджувати, що подальші дослідження в цьому напрямі є актуальними та необхідними для покращення психоемоційного благополуччя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2008. С. 838.
2. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. 2019. №1. С. 32–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psychsw_2019_1_5
3. Омельченко Я. М., Кісарчук З. Г. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ, 2011. 112 с.
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Кондор, 2015. 469 с.
5. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія: навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
6. Спілбергер Ч. Д. Тривога як стан і як властивість особистості. *Психологічні дослідження*. Тбілісі: Мецнієреба, 1972. Вип. 1. С. 48–61.
7. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця: ВАНО, 2018. 200 с.
8. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

Кучеренко Сергій Михайлович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Навчально-наукового інституту
«Українська інженерно-педагогічна академія»
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку українського суспільства проблема психологічного супроводу майбутніх практичних психологів набуває особливої актуальності. Соціально-економічні зміни, воєнні дії, зростання рівня стресу, психоемоційного напруження та кризових станів населення значно підвищують потребу суспільства у кваліфікованих фахівцях психологічної сфери. Практичний психолог сьогодні виконує не лише консультативну чи діагностичну функцію, а й бере активну участь у процесах психологічної підтримки, кризового втручання, реабілітації та збереження психічного здоров'я особистості. У зв'язку з цим значно зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Сучасний фахівець повинен володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й високим рівнем емоційної стійкості, комунікативної компетентності, здатністю до саморефлексії, саморегуляції та професійної адаптації. Професійна діяльність психолога передбачає постійний емоційний контакт із людьми, роботу

з кризовими ситуаціями, психотравмуючим досвідом та внутрішніми конфліктами клієнтів. Саме тому особистісна готовність майбутнього психолога є не менш важливою, ніж його професійні знання.

Особливої уваги потребує проблема психологічного благополуччя самих студентів-психологів. Навчання за психологічним напрямом супроводжується високими інтелектуальними та емоційними навантаженнями, необхідністю глибокого самопізнання, переосмислення власних цінностей і життєвого досвіду. У процесі професійної підготовки студенти нерідко стикаються з емоційним виснаженням, тривожністю, невпевненістю у власних професійних можливостях та труднощами професійної самоідентифікації. За відсутності належного психологічного супроводу це може негативно впливати на формування професійної мотивації та ефективність майбутньої професійної діяльності.

Актуальність дослідження також зумовлена необхідністю удосконалення системи професійної підготовки майбутніх психологів відповідно до сучасних освітніх тенденцій. Освітній процес у закладах вищої освіти поступово переходить від традиційної моделі передачі знань до компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання. У цьому контексті психологічний супровід виступає важливим механізмом підтримки професійного розвитку студентів, формування їхньої професійної ідентичності, розвитку практичних навичок та здатності до безперервного самовдосконалення.

Крім того, сучасні умови розвитку цифрового суспільства потребують використання новітніх технологій у процесі психологічного супроводу. Поширення дистанційного навчання, онлайн-консультування та цифрових освітніх платформ відкриває нові можливості для професійної підтримки студентів, але водночас висуває нові вимоги до рівня їх психологічної готовності та цифрової компетентності.

Проблема психологічного супроводу майбутніх практичних психологів є також важливою з точки зору профілактики професійного вигорання. Дослідження свідчать, що представники психологічних професій належать до групи підвищеного ризику емоційного виснаження через постійне психоемоційне навантаження та високий рівень відповідальності. Формування навичок стресостійкості, психологічної самодопомоги та емоційної саморегуляції ще на етапі професійної підготовки сприяє збереженню психічного здоров'я майбутніх фахівців та підвищує ефективність їх професійної діяльності.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення сучасних підходів до психологічного супроводу майбутніх практичних психологів, створення ефективної системи підтримки їх професійного та особистісного розвитку, а також забезпечення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності в умовах сучасних суспільних викликів.

Мета дослідження – аналіз сучасних підходів до психологічного супроводу майбутніх практичних психологів та визначення ефективних форм і методів підтримки їх професійного становлення.

Виклад основного матеріалу. Психологічний супровід майбутніх практичних психологів є важливим складником професійної освіти, що забезпечує гармонійне поєднання особистісного розвитку та формування професійних компетентностей. Науковці зазначають, що ефективна підготовка психолога неможлива без створення сприятливого психологічного середовища, яке сприяє самопізнанню, розвитку емпатії, рефлексії та професійної мотивації.

Професійна підготовка майбутніх практичних психологів у сучасних умовах потребує комплексного психологічного супроводу, спрямованого не лише на формування професійних знань і навичок, а й на розвиток особистості майбутнього фахівця. Діяльність практичного психолога пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, необхідністю постійної взаємодії з людьми, здатністю до емпатії, рефлексії та емоційної саморегуляції. Саме тому психологічний супровід студентів-психологів виступає важливим компонентом їх професійного становлення.

У сучасній психолого-педагогічній науці психологічний супровід розглядається як система організаційних, психолого-педагогічних та консультативних заходів, спрямованих на

підтримку особистісного розвитку здобувачів освіти, формування професійної ідентичності та забезпечення психологічного благополуччя. Основним завданням такого супроводу є створення умов для гармонійного поєднання професійного та особистісного розвитку майбутнього психолога.

Одним із провідних підходів до психологічного супроводу є особистісно орієнтований підхід. Його сутність полягає у врахуванні індивідуальних психологічних особливостей студентів, їхніх професійних інтересів, мотивації та рівня психологічної готовності до майбутньої діяльності. У межах цього підходу особлива увага приділяється розвитку самосвідомості, здатності до самопізнання та саморозвитку. Майбутній психолог повинен не лише володіти методами психологічної допомоги, а й добре розуміти власні емоції, особистісні ресурси та механізми психологічного захисту.

Важливим аспектом психологічного супроводу є формування професійної ідентичності студентів. Професійна ідентичність визначає усвідомлення майбутнім психологом своєї ролі, професійних цінностей та відповідальності за результати власної діяльності. Формування професійної ідентичності відбувається поступово у процесі навчання, проходження практики, участі у тренінгах, супервізіях та професійних дискусіях. Ефективний психологічний супровід сприяє розвитку позитивного ставлення до професії та професійної мотивації.

Одним із найбільш поширених сучасних підходів є компетентнісний підхід, який орієнтується на формування у здобувачів освіти комплексу професійних компетентностей. Серед основних компетентностей майбутнього практичного психолога виділяють комунікативну, діагностичну, консультативну, етичну та рефлексивну компетентності. Психологічний супровід у межах цього підходу забезпечує розвиток практичних умінь через інтерактивні форми навчання, рольові ігри, аналіз професійних ситуацій та виконання практичних завдань.

Особливу роль у професійній підготовці майбутніх психологів відіграють соціально-психологічні тренінги. Тренінгові технології дозволяють формувати навички ефективної комунікації, активного слухання, емпатії та конструктивної взаємодії. У процесі тренінгів студенти навчаються аналізувати власні емоційні реакції, розвивають навички саморегуляції та підвищують рівень емоційного інтелекту. Крім того, тренінгова форма роботи створює умови для розвитку групової взаємодії та підтримки, що є важливим чинником психологічного благополуччя студентів.

До ефективних методів психологічного супроводу відноситься супервізія. Супервізійна діяльність спрямована на професійну підтримку студентів під час проходження практики або виконання консультативної роботи. У процесі супервізії майбутні психологи мають можливість аналізувати складні професійні ситуації, обговорювати труднощі взаємодії з клієнтами та отримувати рекомендації від досвідчених фахівців. Супервізія сприяє формуванню професійної рефлексії, розвитку критичного мислення та дотриманню етичних стандартів психологічної діяльності.

У сучасних умовах особливого значення набуває проблема профілактики професійного вигорання майбутніх психологів. Навчання за спеціальністю «Психологія» часто супроводжується високим емоційним навантаженням, переживанням стресових ситуацій та необхідністю емоційного залучення у проблеми інших людей. Тому психологічний супровід має включати заходи, спрямовані на розвиток стресостійкості, навичок емоційної саморегуляції та психологічної самодопомоги. До таких заходів належать релаксаційні техніки, арттерапевтичні методи, психогімнастика, дихальні вправи та інші методи психологічного розвантаження.

Сучасні умови розвитку освіти характеризуються активним використанням цифрових технологій, що також впливає на організацію психологічного супроводу студентів. Онлайн-консультування, дистанційні тренінги, вебінари та використання електронних освітніх платформ дозволяють забезпечити безперервність психологічної підтримки та доступність професійної допомоги. Цифрові технології сприяють розширенню можливостей професійної

взаємодії, розвитку навичок дистанційного консультування та формуванню цифрової компетентності майбутніх психологів.

Не менш важливим напрямом психологічного супроводу є розвиток рефлексивних умінь студентів. Рефлексія дозволяє майбутньому психологу аналізувати власну професійну діяльність, оцінювати ефективність обраних методів роботи та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення. Розвиток рефлексії сприяє формуванню відповідальності, професійної зрілості та здатності до безперервного професійного розвитку.

Таким чином, сучасні підходи до психологічного супроводу майбутніх практичних психологів мають комплексний та інтегрований характер. Вони поєднують особистісно орієнтовані, компетентнісні, тренінгові та цифрові технології підтримки професійного становлення студентів. Ефективний психологічний супровід сприяє формуванню професійної компетентності, емоційної стійкості, професійної ідентичності та готовності майбутніх психологів до успішної практичної діяльності.

Висновки. Отже, психологічний супровід майбутніх практичних психологів є необхідною умовою їх ефективного професійного становлення. Сучасні підходи до організації такого супроводу майбутніх практичних психологів мають комплексний характер і поєднують особистісно орієнтовані, компетентнісні та інноваційні технології професійної підтримки, спрямовані на розвиток професійних компетентностей, емоційної стійкості, рефлексивних умінь та психологічної готовності до практичної діяльності. Найбільш ефективними формами психологічного супроводу визначено тренінгову роботу, супервізію, індивідуальне консультування та використання цифрових технологій. Важливим завданням закладів вищої освіти є створення психологічно безпечного освітнього середовища, яке сприятиме гармонійному професійному й особистісному розвитку майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.

2. Васьківська Г. О. Психолого-педагогічний супровід професійного становлення студентів. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. 198 с.

3. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ до спеціальності: навч. посіб. Київ, 2018. 256 с.

4. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультування: навчальний посібник / за заг. ред. В.Г. Панка, І.М. Зварича. Чернівці, 2019. 384 с.

5. Панок В. Г. Практична психологія: теоретико-методологічні засади розвитку: монографія. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.

6. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.

7. Практична психологія: навчальний посібник / М. С. Корольчук, В. М. Корольчук, Г. М. Ржевський та ін. Київ: Київ. нац. торг.-екон. Ун-т, 2014. 728 с.

8. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навч. посіб. Київ: Каравела, 2013. 372 с.

Лаврик Марина Павлівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні докорінно змінила умови функціонування системи освіти. Педагогічні працівники опинилися в епіцентрі подвійного навантаження: з одного боку, вони переживають загальнонаціональну та особисту травму, адаптуються до повітряних тривог, блекаутів та загрози життю; з іншого – зобов’язані

забезпечувати безперервність освітнього процесу, надавати психологічну підтримку учням та їхнім батькам.

У таких екстремальних умовах традиційних професійних знань (hard skills) стає недостатньо. На перший план виходять гнучкі навички (soft skills), серед яких ключове місце посідає емоційний інтелект. Емоційний інтелект як критично важливий ресурс життєстійкості (резілієнтності), адаптації та збереження ментального здоров'я всіх учасників освітньої взаємодії. Емоційний інтелект педагога сьогодні є не просто маркером його професійної майстерності, а базовим інструментом виживання, збереження психічного здоров'я та забезпечення психологічної безпеки в освітньому просторі.

Проблематика емоційного інтелекту досліджувалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими (Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Гоулман, І. Андрєєва, О. Власова, Г. Бевз та інші). Питання професійного вигорання та стресостійкості вчителів висвітлювали Т. Зайчикова, Л. Карамушка. Проте особливості прояву та розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників безпосередньо в умовах тривалих бойових дій та хронічного воєнного стресу є відносно новим вектором досліджень, який потребує глибокого теоретичного осмислення та практичного інструментарію.

Мета дослідження – розкрити специфіку прояву емоційного інтелекту у педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психологічній науці емоційний інтелект розглядається через призму кількох базових моделей.

Модель здібностей (Дж. Маєр, П. Саловей, Д. Карузо) трактує EQ як чітку когнітивну здібність, що включає точність сприйняття емоцій, використання емоцій для стимуляції мислення, розуміння емоційних причинно-наслідкових зв'язків та управління емоціями.

Змішана модель (Д. Гоулман) об'єднує когнітивні здібності з особистісними характеристиками (самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички).

Модель рис (К. Петрідес) розглядає емоційний інтелект як сукупність емоційних диспозицій особистості, що вимірюються за допомогою самооцінювання.

Емоційний інтелект у структурі педагогічної діяльності розглядається як здатність педагогічних працівників розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, керувати ними, використовувати емоційну інформацію для керування мисленням і поведінкою, а також мотивувати себе та оточуючих.

Специфіка емоційної сфери педагогічних працівників.

Професійна діяльність педагогічних працівників за своєю природою належить до соціономічного типу («людина – людина») і характеризується високою насиченістю емоційними контактами. Педагогічна праця вимагає постійного здійснення «емоційної роботи» – управління власними емоційними проявами для створення належного навчального середовища.

У мирний час високий рівень емоційного інтелекту забезпечував превенцію професійного вигорання, підвищував продуктивність навчання та сприяв конструктивному розв'язанню конфліктів. В умовах воєнного стану вектор дії емоційного інтелекту зміщується від оптимізації навчання до забезпечення базової психологічної безпеки та збереження психічного гомеостазу.

Психоемоційний стан педагогічних працівників в умовах війни.

Для розуміння особливостей вияву емоційного інтелекту необхідно окреслити те емоційне тло, на якому здійснюється професійна діяльність освітян під час війни. Психіка педагога зазнає тривалого впливу екстремальних стресорів, що призводить до формування низки специфічних станів:

– хронічний дистрес та підвищена тривожність через постійну загрозу ракетних обстрілів, переривання занять через повітряні тривоги, робота в укриттях або в умовах блекаутів створюють перманентне почуття небезпеки;

– вторинна травматизація та «втома від співчуття» через щоденну взаємодію з учнями, які пережили втрату домівок, близьких або отримали психологічні травми, призводить до акумуляції негативних переживань самим педагогом;

– професійна дезорієнтація та екзистенційна криза через руйнування звичних планів, необхідність швидкого переходу на дистанційне або змішане навчання в екстремальних умовах, зміна ціннісних орієнтирів викликають відчуття втрати контролю над власним життям і професійним майбутнім.

За таких умов емоційна сфера педагога працює в режимі надвисоких навантажень, де емоційний інтелект виступає головним регулятором, що запобігає деструкції особистості.

Таблиця 1

Трансформація компонентів емоційного інтелекту педагогічних працівників в умовах кризи

Компонент емоційного інтелекту	Прояв у мирний час	Трансформація та виклики в умовах війни
Самоусвідомлення	Розуміння своїх сильних сторін, настрою та його впливу на уроці	Необхідність фіксувати тригери страху, паніки, витіснені емоції гніву та безпорадності
Саморегуляція	Стримування роздратування під час порушення дисципліни учнями	Здатність опанувати паніку під час тривоги, швидко мобілізувати групу, утримувати емоційний баланс
Мотивація	Прагнення до кар'єрного росту, самовдосконалення, інновацій	Зміна смислових орієнтирів. Мотивація зміщується на збереження життів, підтримку та ментальне виживання
Емпатія	Співчуття учню, який отримав погану оцінку чи посварився з друзями	Тонка межа між здоровим співпереживанням та емоційним злиттям із горем дитини (профілактика травми)
Соціальні навички	Організація роботи в групах, проведення батьківських зборів	Створення безпечного психологічного простору, медіація конфліктів на ґрунті різного досвіду війни

Особливу проблему становить криза емпатії. В умовах війни рівень агресії в суспільстві природно зростає. Педагогічні працівники можуть відчувати нетерпимість, категоричність оцінок. Якщо не розвивати емоційний інтелект, емпатія вибірково зникає, поступаючись місцем жорстким психологічним захистам («я нічого не хочу чути», «мені гірше, ніж їм»).

В умовах мирного часу високий рівень емоційного інтелекту забезпечував педагогічним працівникам продуктивну взаємодію з учнями, авторитет серед колег та високу якість викладання. У педагогіці емоції є робочим інструментом. Вчитель транслює емоційний настрій на клас: його спокій заспокоює, його тривога моментально передається дітям (феномен емоційного зараження).

Під час війни значущість кожного елемента моделі емоційного інтелекту зростає експоненціально. Саморегуляція перетворюється на здатність функціонувати під час сирен, емпатія – на вміння екологічно взаємодіяти з дитиною, яка втратила близьких або дім, а соціальні навички стають основою створення терапевтичної атмосфери в класі чи в укритті.

Компонентний аналіз вияву емоційного інтелекту педагогічних працівників в умовах війни.

Емоційний інтелект в умовах воєнного стану функціонує як динамічна система, кожен елемент якої зазнає значних трансформацій. Розглянемо прояви ключових компонентів емоційного інтелекту за класичною класифікацією.

Самоусвідомлення (емоційна самосвідомість) є фундаментом емоційного інтелекту. В умовах війни воно виявляється у здатності педагогічних працівників чітко диференціювати й екологічно визнавати власні емоції: страх, гнів, безсилля, розпач, провину (зокрема, «провину вцілілого»).

Педагогічні працівники із високим емоційним інтелектом не витісняє і не заперечує негативні емоції («мені не страшно», «я мушу бути залізним»), а легітимізує їх: «я відчуваю лють, і це нормальна реакція на ненормальні обставини».

Без адекватного самоусвідомлення неможлива подальша саморегуляція. Усвідомлення своїх тригерів (наприклад, звуку сирени або новинної стрічки) дозволяє вчителю вчасно застосовувати копінг-стратегії до того, як емоції заблокують когнітивні функції.

Саморегуляція та емоційний самоконтроль. Під час війни саморегуляція стає питанням безпеки. Педагог має демонструвати високу емоційну стабільність у критичні моменти, оскільки учні підсвідомо копіюють його реакції (ефект емоційного зараження).

Здатність швидко акумулювати внутрішні ресурси, опановувати паніку під час оголошення тривоги, організовано переводити дітей в укриття, зберігаючи спокійний тон голосу та чіткість інструкцій. Це також вміння перемикатися між ролями (від цивільної особи, що переживає за власну родину, до професіонала, який веде урок).

Прояв саморегуляції містить володіння техніками експрес-заспокоєння (дихальні вправи, заземлення, м'язова релаксація) безпосередньо в освітньому просторі.

Самомотивація. Війна суттєво підриває довгострокову мотивацію через високу невизначеність майбутнього. Переорієнтація з довгострокового планування на короткострокові цілі («крок за кроком»). Педагоги знаходять сенс діяльності в усвідомленні своєї місії – збереження майбутнього України через освіту дітей, надання їм відчуття нормальності життя навіть у стінах сховища. Проявом емоційного інтелекту тут є здатність трансформувати почуття безсилля у конструктивну дію (волонтерство, адаптацію дидактичних матеріалів).

Емпатія. Емпатія в умовах війни зазнає найбільшої трансформації та випробувань. Вона стає більш глибокою, але водночас небезпечною для самого педагога через ризик емоційного злиття з травмою іншого.

Прояв чутливості до невербальних маркерів стресу в учнів (замкнутість, агресивність, плаксивість, погіршення когнітивних здібностей). Педагог із розвиненим EQ відмовляється від жорстких директивних методів та критики за невиконані завдання на користь підтримки, м'якого залучення та створення атмосфери психологічного комфорту.

Перехід від афективної емпатії (спільного страждання) до когнітивної та дієвої емпатії (розуміння стану та надання реальної підтримки без руйнування власних емоційних кордонів).

Соціальні навички (керування відносинами). Цей компонент забезпечує конструктивну взаємодію у тріаді «педагог – учні – батьки» та всередині педагогічного колективу. Здатність знижувати рівень конфліктності в умовах загального роздратування суспільства, фасилітувати складні розмови, створювати згуртованість (тимбілдинг в укритті). Педагог стає лідером, який транслює надію, впевненість та структурує хаотичний простір навколо.

Специфіка впливу воєнного стану на емоційну сферу педагогічних працівників.

Війна діє на людську психіку як комплексний, пролонгований дистрес-фактор. Для педагогічних працівників цей вплив має кілька специфічних вимірів:

Синдром «подвійного контейнерування». Педагогічні працівники змушені «контейнувати» (приймати, опрацьовувати і стабілізувати) не лише власні страхи та розпач, але й емоційні вибухи, паніку чи замкненість своїх вихованців. Постійне стримування особистих переживань заради підтримки професійного іміджу та безпеки дітей призводить до колосального емоційного виснаження.

Емоційне оніміння як захисний механізм. У відповідь на хронічний стрес та травматичні події психіка часто вмикає режим емоційної анестезії (депресонізації). Педагог перестає відчувати як негативні, так і позитивні емоції. Це знижує рівень емпатії, робить викладання механічним та руйнує емоційний зв'язок з учнями.

Вторинна травматизація. Педагогічні працівники щодня стикаються з історіями внутрішньо переміщених дітей, учнів, чиї батьки перебувають на фронті, або тих, хто пережив окупацію. Слухаючи та розділяючи цей досвід, педагог зазнає травми свідка (вторинної

травми), що безпосередньо б’є по його емоційному інтелекту, викривлюючи сприйняття реальності.

Когнітивне та фізичне перевантаження. Робота в умовах невизначеності (раптові переходи з офлайну в онлайн, загрози обстрілів, відсутність зв’язку) вимагає миттєвого прийняття рішень. Когнітивна втома блокує зони мозку (префронтальну кору), відповідальні за емоційний самоконтроль, через що зростає дратівливість і знижується гнучкість поведінки.

Специфічні функції емоційного інтелекту педагогічні працівники в кризових умовах.

В умовах воєнних дій емоційний інтелект виконує низку специфічних функцій, які безпосередньо впливають на життєдіяльність закладу освіти.

Амортизаційна (захисна) функція знижує руйнівну силу травматичних подій на психіку педагогічних працівників, виступаючи внутрішнім фільтром та буфером проти ПТСР.

Комунікативно-стабілізуюча функція забезпечує екологічне спілкування з батьками, які перебувають у стані гострого стресу, уникаючи деструктивних конфліктів.

Фасилітативна функція створює безпечні умови для відновлення пізнавальної активності учнів; розблокує когнітивні процеси через емоційне заспокоєння.

Резилієнтна функція забезпечує психологічну гнучкість, здатність відновлюватися після кризових ситуацій та адаптуватися до умов, що постійно змінюються.

Прояви емоційного інтелекту під час війни мають певну диференціацію залежно від стажу роботи, віку та гендерних характеристик педагогічних працівників.

Віковий аспект та стаж діяльності.

Молоді спеціалісти (стаж до 5 років) частіше демонструють високу гнучкість, швидке опанування цифрових інструментів для емоційного зв’язку онлайн, проте мають нижчі показники саморегуляції. Вони частіше піддаються паніці або емоційному вигоранню через брак практичного досвіду подолання криз.

Досвідчені педагоги (стаж понад 15-20 років) мають вищі показники поведінкового самоконтролю, спираються на життєвий досвід. Проте вони більш схильні до ригідності, стереотипізації емоційних реакцій та тривалого кумулятивного вигорання, яке маскується під «професійну незворушність».

Враховуючи фемінізацію української системи освіти переважна більшість педагогічних працівників – жінки), прояв емоційного інтелекту має виражені макросоціальні особливості. Педагоги-жінки в умовах війни часто демонструють вищий рівень вербалізації емоцій та вербальної емпатії.

Водночас вони несуть подвійне емоційне навантаження (турбота про власних дітей / чоловіків на фронті + турбота про учнів), що потребує колосальних ресурсів саморегуляції. Чоловіки-педагоги (яких меншість) частіше виявляють емоційний інтелект через інструментальну підтримку, стримування експресії та раціоналізацію емоцій, що іноді може призводити до соматизації стресу.

Висновки. Емоційний інтелект педагогічних працівників в умовах війни трансформувався з категорії допоміжних професійних навичок (soft skills) у фундаментальну умову професійної життєздатності та збереження психічного здоров’я. Основними викликами для емоційного інтелекту педагогічних працівників сьогодні є хронічна психотравматизація, загроза емоційного оніміння, синдром подвійного контейнерування та високий ризик деструктивного професійного вигорання. Емоційний інтелект педагогічних працівників в умовах війни перестав бути просто додатковою перевагою, перетворившись на базову умову збереження життєстійкості та професійної спроможності. Прояви емоційного інтелекту у воєнний час мають виражену специфіку: самосвідомість трансформується у легітимізацію важких емоцій, саморегуляція стає інструментом забезпечення безпеки під час кризових подій, емпатія набуває діяльнісного характеру з необхідністю суворого дотримання особистісних кордонів, а соціальні навички реалізуються через антикризове лідерство й фасилітацію суспільної напруги. Головним викликом для сучасної системи освіти є недопущення переходу хронічного стресу педагогів у глибоке професійне вигорання та деформацію особистості.

Тільки емоційно стабільний, чутливий і психологічно захищений педагог здатний виховати стійке, здорове та адаптивне покоління, яке відбудовуватиме країну у поствоєнний період.

Список використаних джерел

1. Бантишева О. О. Емоційний інтелект та чинники що впливають на рівень його розвитку. *Перспективні напрямки світової науки:* збірник статей учасників Двадцять восьмої міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (08-13 жовтня 2014 р.). Т. 1. Науки гуманітарного циклу. ПГА. Запоріжжя, 2014. С. 12–15.
2. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. №7. С. 34–49.
3. Зарицька В. Емоційний інтелект у структурі особистісної зрілості. *Актуальні проблеми психології*. Серія: Організаційна психологія. Економічна психологія. 2023. 1(32). С. 112–120.
4. Кириченко Р. В., Дуброва Н. С., Овсієнко О. Р. Значення емоційного інтелекту в діяльності педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук:* міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2021. Вип. 41, Т. 1. С. 306–314.
5. Лагодзінська В. Емоційний інтелект та його роль у забезпеченні суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни: теоретичний аналіз. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2025. 37(4). С. 38–48. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.3
6. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. №22. С. 324–335.
7. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Психологія». 2021. Вип. 3. С. 20–23.
8. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. *Постметодика*. 2010. № 6(97). С. 2–15.
9. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
10. Попова Т. С., Горват-Янушевська І. І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. *Наукові праці*. Соціологія. Випуск 232. Том 244. С. 63–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdusoc_2014_244_232_15
11. Усик К М. Емоційний інтелект як чинник подолання стресу. *Габітус*. 2024. №60. С. 245–250.
12. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*. 2011. №1. С. 282–288.

Ларіна Тетяна Олексіївна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу соціальної психології особистості
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

РОЗВИТОК КОГНІТИВНОЇ СТІЙКОСТІ СЕРЕД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Актуальність дослідження. Українська освітня система в умовах воєнного стану перебуває у стані динамічної адаптації. Досліджуючи тенденції зниження рівнів навчальних досягнень учнів в умовах дистанційного навчання та російсько-української війни, освітяни акцентують увагу на тому, що освітні втрати мають накопичувальний ефект і зростають пропорційно до тривалості припинення функціонування закладів освіти [1]. Також неабияким викликом для всіх учасників освітнього процесу є адаптація традиційних педагогічних

стратегій (таких як лекції, дискусії чи наочні посібники) до нових технологій у контексті цифрової освіти [2].

Окремим важливим чинником життєздатності української освітньої системи є вплив стресових факторів на вибір метакогнітивних суджень учителів. Ці судження ґрунтуються на минулому досвіді та системі власних світоглядних і ціннісних переконань, які не завжди відповідають дійсності й, як наслідок, викликають емоційну тривогу та нервову напругу у педагогічних працівників. Отже, у ситуаціях небезпеки вчитель реалізує свою потребу бути ресурсом, заохочувати учнів та сприяти набуттю ними стійкості [3]. Таким чином, включення психологічних практик розвитку когнітивної стійкості в освітній процес може позитивно впливати на адаптацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти до екстремальних життєвих умов сьогодення українців.

Мета дослідження – обґрунтувати доцільність включення психологічних практик розвитку когнітивної стійкості у діяльність практичних психологів закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. За результатами теоретичного аналізу було з'ясовано, що когнітивна стійкість є невід'ємним компонентом психологічної готовності та стрижневим конструктом особистості. Вона відповідає як за здоровий розвиток адаптивних механізмів людини, так і за узгодженість обробки свідомих та несвідомих складових стрімко плинного інформаційного простору, в якому перебуває сучасна людина. Зазначено, що варіативність когнітивно-стимулювальних дій, а також тренувальні та профілактичні втручання з розвитку пластичності когнітивних функцій впродовж життя є фундаментом когнітивної стійкості та продуктивності особистості, яка перебуває у ситуаціях підвищеного афективного навантаження (таких як перебування у зоні бойових дій, екологічних катаклізмів, зоні підвищеного епідемічного зараження тощо) [4].

Нами було визначено складові компоненти когнітивної стійкості особистості, серед яких: загальна життєва компетентність щодо опанування стресу повсякденного життя (почуття когерентності); адаптивність до зовнішніх змін та соціального оточення; покращення соціально-нормативного функціонування особистості, що виявляється у світоглядній пластичності стосовно базових переконань; посттравматичні когніції [5].

Ми визначили перелік психологічних вмінь та навичок, що сприяють розвитку гнучкості власного мислення, формують навички свідомої адаптації власних стратегій мислення та когнітивного опрацювання інформації, на прикладі психологічних технік прийняття оптимальних рішень у ситуаціях динамічних адаптаційних змін (екологічних та епідемічних загроз). Під час практичної апробації таких фасилітаційних технік, як «Палітра думок: чарівний капелюх» (https://surl.li/xdsywh) та «Незнайоме у знайомому, ніч на день» (https://surl.lt/syvesc), студенти презентували індивідуальні типи мислення щодо екологічних та епідемічних загроз; здобули навички відкритості до різних поглядів на екологічні та епідемічні небезпеки; підвищили обізнаність про небезпечну ситуацію; навчилися виявляти власні бар'єри гнучкості мислення (наприклад, автоматична критика нових нестандартних рішень, інноваційних ідей); набули навичок рефлексивного аналізу сприйняття кліматичних катаклізмів та умов проживання; опанували рефлексивні техніки «шість капелюхів» та «плюс-мінус-цікаво» [6].

Для емпіричного визначення когнітивних предикторів сприйняття студентами екологічних та епідемічних загроз здоров'ю під час війни ми використовували розроблений спеціальний діагностичний комплекс (або: «використовували розробленого спеціального діагностичного комплексу...»), спрямований на дослідження окремих структурних компонентів психологічної готовності учасників освітнього процесу протидіяти екологічним та епідемічним загрозам, затверджений Комісією з етики наукових досліджень Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 07/25 від 28 квітня 2025 року).

Вибірку дослідження склали 502 респонденти – студенти різних спеціальностей із різних закладів вищої освіти України, переважно з м. Києва (73,1%), м. Рівного (16,3%) та інших міст (10,6%). Вік респондентів – від 17 до 44 років, середній вік – 20 років; жінки

становили 80,3%, чоловіки – 18,1%, представники іншого гендеру – 1,6%. Більшість опитуваних навчаються на освітньому рівні «бакалавр» (83,5%), магістрантів – 15,5%, аспірантів – 1%. Збір даних проводився за допомогою Google Forms навесні-восени 2025 року. Для статистичної обробки використовувався регресійний аналіз за допомогою програмного забезпечення jamovi (версія 2.3.28). Участь респондентів в емпіричних етапах дослідження передбачала дотримання принципів добровільності, конфіденційності та анонімності. Етичні засади дослідження узгоджувалися з принципами American Psychological Association (2017).

Було визначено провідні когнітивні практики студентської молоді щодо зменшення або попередження негативного впливу екологічних та епідемічних викликів. Так, більше ніж половина респондентів ознайомлюються з правилами техніки безпеки (55,4%) та читають інструкції щодо поведінки в надзвичайних умовах (51,6%). Найменша кількість респондентів уникає нової інформації про екологічні та епідемічні загрози (16,9%). Розподіл відповідей респондентів показує, що студенти досить відповідально ставляться до питання екологічних та епідемічних загроз і готові до аналізу нової інформації [7]. Результати представлені на рис. 1.

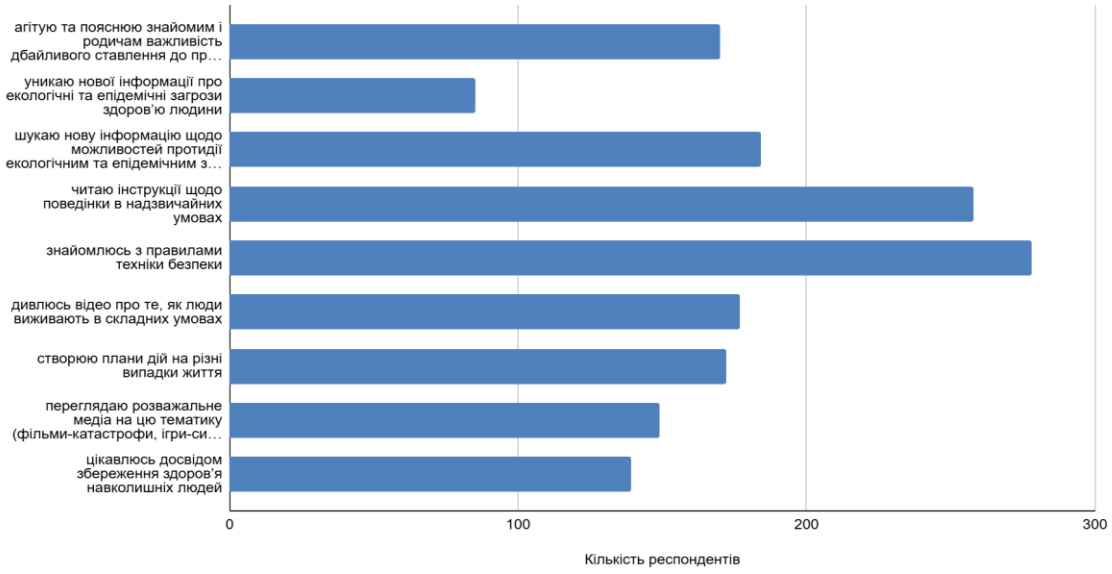

Рис. 1. Практики зменшення/попередження негативного впливу екологічних та епідемічних загроз на життя і здоров'я, на когнітивно-інформаційному рівні

Встановлено, що негативні думки стосовно світу впливають на психічне здоров'я студентської молоді. Водночас здатність студентів до осмислення та структурування життєвого досвіду виконує буферну функцію й виступає «захисним» фактором протидії екологічному стресу. Сприйняття епідемічних загроз як чинника впливу на психічне здоров'я значною мірою зумовлене когнітивною схемою «світ як загроза». А почуття когерентності можна розглядати як ключовий ресурс копінг-поведінки студентів, що сприяє їхній психологічній стабілізації в умовах епідеміологічної нестабільності. Також за результатами обробки емпіричних даних було з'ясовано, що провідною чеснотою учасників освітнього процесу є критичність мислення. Визначено, що найбільш вразливими до посттравматичної симптоматики є представники іншого гендеру, особи без партнера та ті, хто має крайні показники фінансового стану. Негативні переконання щодо світу корелюють із низьким рівнем володіння англійською мовою. Вкрай негативні переконання зміщують фокус сприйняття інформації на суто наочні форми (відеоконтент).

Визначено вплив світоглядних переконань на прояви захисної поведінки. Отже, студенти з високою світоглядною пластичністю частіше цікавляться досвідом виживання оточення. Ті, у кого переважає світоглядна критичність, частіше вивчають інструкції. Ідеалісти цікавляться досвідом оточення, а песимісти схильні до перегляду розважального

медіаконтенту (фільми-катастрофи). З'ясовано, що на формування когнітивної стійкості також впливають посттравматичні когніції студентів. Вкрай негативні переконання стосовно світу та себе можуть впливати на тяжіння студентів виключно до наочних форм (відеоконтенту) засвоєння знань щодо набуття необхідних вмінь та навичок задля власного виживання у майбутньому. А специфіка когнітивних практик попередження негативного впливу екологічних й епідемічних загроз виявляється у пильності студентів до правил техніки безпеки та досвіду збереження здоров'я оточенням.

Висновки. Таким чином, включення психологічних практик розвитку когнітивної стійкості у діяльність практичних психологів закладів освіти сприятиме пластичності когнітивних функцій, зміцнюватиме загальну життєву компетентність щодо опанування стресу повсякденного життя, підвищуватиме гнучкість мислення здобувачів освіти, формуватиме навички свідомої адаптації власних стратегій мислення, актуалізуватиме необхідні вміння та навички виживання й спонукатиме дотримуватися правил техніки безпеки.

Список використаних джерел

1. Ларіна Т. Теоретико-концептуальні підходи вивчення когнітивних аспектів психологічної готовності особистості до протидії екологічним та епідемічним загрозам. Організаційна психологія. *Економічна психологія*. 2025. Вип. 35(2). С. 146–153. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2025.2.35.13

2. Ларіна Т. Модель емпіричного дослідження когнітивного компоненту готовності до протистояння екологічним та епідемічним загрозам здоров'ю людини. *Габітус*. 2025. Вип. 76. С. 232–237. DOI: https://doi.org/10.32782/hbts.76.39

3. Психологічна готовність протидіяти екологічним та епідемічним загрозам: промоція в освітньому просторі [Електронний ресурс]: методичні рекомендації / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології; за наук. ред. О.В. Креденцер. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2025. 56 с. URL: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2025/12/methodrec-kred25.pdf

4. Модель психологічної готовності студентів до протидії екологічним та епідемічним загрозам: концептуальні підходи та емпірична верифікація / О. Креденцер, Т. Титаренко, Т. Кулаєва [та ін.]. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2026. № 1(81). С. 379–393. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2026-81-379-393

5. Топузов О., Головко М., Локшина О. Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*. 2023. №1. С. 5–13. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

6. Teacher Preparation for Lessons in the Context of Modern Education: Traditions and Innovations / N. Grytsyk, I. Androshchuk, N. Stetsula [et al.]. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*. 2025. Vol. 16, №1 Sup1. P. 231–238. DOI: http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.S1/19

7. Bloshchynskyi I., Hanaba S., Kovalska I., Mostovyi A. Teaching Staff's Metacognitive Beliefs in Coping With War-Related Stress and Searching for Internal Resources. *BRAIN. Broad Research In Artificial Intelligence And Neuroscience*. 2025. Vol. 16, №3. P. 307–316. DOI: http://dx.doi.org/10.70594/brain/16.3/22

Ленда Сергій Анатолійович,
практичний психолог
Комунальної установи Сумська спеціалізована школа
І-ІІІ ступенів №7 імені Максима Савченка
Сумської міської ради Сумської області

ПІСОЧНА АНІМАЦІЯ ЯК СУЧАСНИЙ МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність дослідження. Психологічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами (ООП) засобами арттерапії є надзвичайно актуальною, адже вона об'єднує навчальну, корекційну й соціалізаційну функції. Арттерапія не лише допомагає дитині адаптуватися до освітнього середовища, а й розвиває її особистість, формує емоційну стійкість, упевненість і відчуття власної цінності в суспільстві.

Арттерапія в роботі з дітьми з ООП використовується в діагностичних цілях, для розв'язання проблем комунікативної компетентності, розвитку внутрішньо-сімейної взаємодії, підвищення самооцінки, активності, впевненості. В її основі – застосування художньої творчої діяльності в якості лікувального, відволікаючого, гармонізуючого фактора.

Сьогодні в арттерапії існує безліч напрямків, оскільки кожен вид мистецтва можна використовувати в психотерапії та психологічній корекції. Серед всього різноманіття об'єктом нашого дослідження ми обрали пісочну анімацію, як вид пісочної терапії, її можливості та особливості використання у роботі з дітьми з ООП.

Мета дослідження – розкрити можливості пісочної анімації як сучасного методу психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Широкий спектр проблем, з якими стикаються педагогічні працівники під час взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, вимагає використання різноманітних методів і прийомів роботи. Одним з них є метод арттерапії – терапії засобами мистецтва.

Арттерапія є поліфункціональною (діагностувальна, коректувальна, розвивальна, навчальна, реабілітаційна, психотерапевтична, соціальна та інші функції). Саме це є одним з вагомих чинників її активного використання в роботі з дітьми з ООП. Крім цього, арттерапія має переваги над іншими формами психотерапевтичної роботи, а саме:

− арттерапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань;

− арттерапія є засобом вільного самовираження й самопізнання, вона має «інсайт-орієнтований» характер, створює атмосферу довіри, високої терпимості та уваги до внутрішнього світу дитини;

− арттерапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмів саморегуляції та зцілення;

− арттерапевтична робота, як правило, викликає в дітей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, формувати активну життєву позицію, впевненість у своїх силах;

− арттерапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції й зцілення.

Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей особистості та ствердження нею своєї індивідуальності.

Виділяють такі види арттерапії: анімаційна терапія, бібліотерапія, відеотерапія, драматерапія, ігротерапія, ляльковотерапія, музикотерапія, пісочна терапія, глинотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, кольоротерапія, фототерапія, етнотерапія та інші.

Аналіз педагогічної та психологічної літератури засвідчує, що науковці приділяють значну увагу питанням використання методів арттерапії у роботі з психологічної підтримки

найрізноманітніших категорій населення, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

Пісочна анімація, або малювання піском на столі з підсвіткою, достатньо новий вид мистецтва та арттерапії в Україні. Для занять з пісочної анімації немає програми, а література та теоретичні джерела наявні в обмеженій кількості, цьому направленню приділено досить мало уваги, не зважаючи на дієвість, актуальність та невичерпність можливостей у діяльності практичного психолога зокрема.

Тому метою нашої праці є ознайомлення з пісочною анімацією як видом арттерапії, розкриття можливостей та особливостей даного направлення.

Пісочна анімація чи техніка порошку (англ. Sand animation, Powder animation) – це напрям образотворчого мистецтва, а також технологія створення анімаційних сюжетів та шоу-номерів. Пісочна анімація виникла як різновид пісочної терапії – одного з методів психотерапії, що існує в рамках аналітичної психології. Малювання піском на підсвіченому склі, створення казкових чарівних образів – це новий досвід, цікавий спосіб спілкування зі світом і самим собою; спосіб зняття внутрішньої напруги і втілення її на несвідомо-символічному рівні, спосіб, який підвищує впевненість у собі і відкриває нові шляхи розвитку. Пісочна терапія дає можливість доторкнутися до глибинного, справжнього «Я», відновити свою психічну цілісність, зібрати свій унікальний образ, картину світу.

Малювання піском на склі з'явилося в 70-х роках XX сторіччя. Первинні витоки цього напряму – мультиплікація. Але психологи ставляться до пісочної анімації, як до техніки, що знаходиться на стику психології і мистецтва, оскільки вбачають цінність роботи з піском, як для дітей, так і дорослих.

Малювання піском – це унікальний вид мистецтва, що об'єднує в гру корисні заняття та виховні аспекти. Мистецтво пісочної анімації прекрасне тим, що тут немає переможців і переможених, солістів, оскільки у процесі творчості дитина розкривається, пізнає себе та оточуючий світ, що допомагає стати їй більш відкритою та комунікабельною. Такий вид творчості дозволяє учням перебороти почуття страху, відійшовши від предметного уявлення і зображення традиційними матеріалами, відобразити в малюнку почуття та емоції, дає свободу, вселяє впевненість у власних силах. Володіючи технікою малювання піском, дитина отримує можливість вибору, що забезпечує творчий характер дитячої продуктивної діяльності. Для педагога це ще один спосіб зрозуміти почуття учня.

Ми вважаємо, що використання цієї технології у роботі практичного психолога має ряд переваг, а саме:

– кожна людина, незалежно від свого віку, соціального досвіду, може брати участь у роботі з піском, яка не вимагає жодних спеціальних умінь, здібностей до такого виду діяльності;

– стіл для малювання піском виступає своєрідним «мостом» між педагогом та учнем. Це особливо важливо при виникненні труднощів у спілкуванні з приводу складних особистісних проблем, встановленні довірливих стосунків у діаді «вчитель - учень», налагодженні контактів при роботі з «важкими» дітьми;

– педагогічна пісочниця є засобом переважно невербального спілкування. Особлива її цінність становить для дітей із заниженою самооцінкою, підвищеною тривожністю і сором'язливістю, яким складно словесно описати свої переживання, думки, погляди, які помітно втрачають інтерес до навчання;

– у більшості випадків робота з піском викликає в дитини позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати активну життєву позицію, сприяє стимуляції навчально-пізнавальної діяльності, знижує втомлюваність, негативні емоції.

Важливим, на нашу думку, аспектом організації та проведення занять з пісочної анімації є дотримання загальних педагогічних та специфічних принципів. Розглянемо їх.

Принцип систематичності і послідовності полягає у формуванні знань, умінь і навичок учнів з урахуванням попередніх знань при вивченні нового матеріалу, в реалізації наступності

при вивченні окремих тем, забезпеченні логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань. Цей принцип передбачає системність у роботі педагога з використанням пісочниці.

Реалізація принципу активності й самостійності в процесі роботи з пісочною анімацією сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності дитини, формуванню позитивного ставлення до навчання, інтересу до навчального матеріалу. У процесі роботи створюються сприятливі умови для прояву пізнавальної та творчої активності дитини. Слід зазначити, що враховуючи рівні сформованості умінь і навичок самостійної роботи учнів, вчитель може пропонувати завдання різних типів: репродуктивного (намалювати за зразком, повторити зображення букви), евристичного (домалювати елемент, продовжити малюнок на піску) та творчого (створити пісочну композицію, картину) характеру.

Принцип наочності передбачає використання в пісочній терапії різноманітних засобів наочності, які сприяють ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу. Це можуть бути: природні й штучні матеріали, картки із зображенням цифр, пластикові або дерев'яні літери, геометричні фігури, мініатюрні фігури людей, транспорту, рослин, тварин тощо.

Важливим принципом проведення занять з пісочної анімації є принцип емоційності. Він полягає у активізації позитивних емоцій у дітей, що в свою чергу, є необхідною умовою розвитку внутрішніх мотивів учнів, формування інтересу й бажання пізнавати навколишній світ. Найчастіше взаємодія з піском викликає у дітей приємні відчуття та емоції, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню почуття впевненості в своїх силах.

Одним із ключових принципів роботи в пісочній терапії є принцип індивідуального підходу, який ґрунтується на врахуванні рівня розумового, психічного розвитку дитини, її знань і вмінь, особливостей пізнавальних інтересів, потреб і схильностей, а також визначенні індивідуально-творчої траєкторії розвитку дитини.

Корекційно-розвивальний напрям використання пісочної анімації орієнтований на розвиток пізнавальної, емоційної вольової сфер дитини, соціалізації особистості, розвиток дрібної моторики рук і кінестетичної чутливості, корекцію та профілактику психоемоційних порушень шляхом включення дитини у різні форми ігрової діяльності та спілкування.

Слід зазначити, що у процесі малювання на піску дитина позбавляється емоційної напруги, що є важливим у період адаптації до шкільного навчання, знижується рівень тривожності, розвивається впевненість у власних силах.

Пісок – це природній матеріал, що має унікальну властивість знімати нервове напруження, розслабляти та заспокоювати. Взаємодія з піском стабілізує емоційний стан дитини, спонукає до діяльності та гри. Малювання ж піском має ще більше можливостей для розвитку дитини, що надає актуальності використанню методу пісочної анімації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Метод пісочної анімації може використовуватися для дітей, що мають труднощі в розвитку комунікативних навичок та емпатії; емоційні труднощі; синдром дефіциту уваги та гіперактивність; різні форми порушення поведінки; підвищена тривожність; дитячі страхи, неврози; труднощі в адаптації; затримка психічного розвитку; порушення рухових функцій; для психокорекції та профілактики замкнутості, тривожності, низької самооцінки та оптимізації психічного розвитку.

На заняттях з пісочної анімації розвивається дрібна моторика та пластика, оскільки діти малюють пальцями по поверхні столу та набирають пісок долонями чи пучками пальців (т. зв. пінцетний захват). Також малювання стимулює розвиток зорово-рухової координації, адже дитина повинна зобразити те, що вона хоче або бачить на зображенні зразку. Крім цього, розвиваються сенсорні відчуття, взаємодія між півкулями головного мозку, увага, пам'ять, просторові уявлення, відбувається розкриття творчого потенціалу дитини. Окремо слід зазначити про вплив пісочної анімації на формування позитивного мислення та поліпшення психоемоційного стану, що надзвичайно важливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Програма занять враховує всі сторони розвитку дитини: інтелектуальну, фізичну, емоційну та соціальну.

Мета занять може бути наступна: навчальна (навчання, власне, малюванню); розвивальна (розвиток дрібної моторики, зоро-рухової координації, просторових уявлень, творчого мислення тощо); психологічна (налагодження контакту, поліпшення психоемоційного стану, підвищення самооцінки); логопедична (як допоміжний засіб стимулювання до комунікації); розважальна.

На основі аналізу наукової літератури та власного професійного досвіду нами було проведено аналіз занять та наведені приклади вправ.

Заняття з пісочної анімації проводяться як в індивідуальній, так і у груповій формі, тривалістю тридцять хвилин. Кожне заняття складається з розминки, основної частини та завершальної частини.

Для проведення розминки, використовуються вправи, що спрямовані на ознайомлення з піском, розвиток дрібної моторики, налагодження контакту та настрою на подальшу роботу, також можуть використовуватися графомоторні вправи, які розвивають пластику, координацію та сприяють підготовці руки до письма.

У основній частині заняття відбувається, власне, малювання композиції за зразком, за наслідуванням педагога або самостійно.

Під час малювання використовуються такі технічні прийоми: малювання кулачком, долонею, великим чи вказівним пальцями; кількома пальцями одночасно; двома руками одночасно; насипаючи пісок з кулачка і відсіканням зайвого; ковзаючи долонями по піску; створюючи відбитками долонь, кулачків, ребрами долонь та пальців всілякі візерунки.

Малювання супроводжується бесідою, з метою закріплення знань з обраної теми. Завершується заняття обговоренням, підведенням підсумків та ритуалом прощання. Також в структуру занять доцільно розміщувати фізкультхвилинки чи елементи пальчикової гімнастики.

Досить цікава практика використання різноманітних трафаретів. Це можуть бути геометричні фігури, літери, цифри, тварини чи герої казок або мультфільмів. За допомогою трафаретів, у ігровій формі, відбувається вивчення чи закріплення знань про геометричні фігури, цифри та літери, а також, додається елемент казкотерапії.

Заняття з пісочної анімації цікаві й дітям, що з причин особливостей розвитку не мають змоги створювати чи копіювати ілюстрації. Метою занять з такими дітьми є збагачення сенсорного досвіду, розвиток дрібної моторики, уваги, посидючості, здатності до імітації тощо.

Теми для занять вибираються в залежності від віку дитини та її можливостей. Це може бути малювання природи (дерева, квіти, грибочки, хмаринки та інше), тварин чи птахів (з трафаретами, без трафаретів чи комбіновано), будинків, транспорту, героїв казок чи мультфільмів, що відкриває широке поле для фантазії дітей та самого педагога. Найвищою майстерністю є створення дитиною анімаційних сюжетів, власних історій та перетворень.

До вашої уваги ми пропонуємо приклади занять, які можна проводити з дітьми з особливими освітніми потребами:

Заняття 1 «Екзотичні тварини».

Мета: розвиток загальної та дрібної моторики; зняття психоемоційного напруження; закріплення знань на тематику диких тварин.

Обладнання: столи з підсвіткою, пісок, зображення диких та свійських тварин.

Хід заняття.

Розминка.

Вправа «Годуємо пташок»

Мета: розвиток дрібної моторики.

Виконання: засипаємо стіл піском. Стукаємо по столу кінчиками пальців обох рук, залишаючи відбитки – «насипаємо зернятка». Гукаємо пташок, вказівним та великим пальчиками обох рук утворюємо «дзьобики», збираємо уявні «зернята».

Основна частина.

Бесіда на тему «Екзотичні тварини». Чим відрізняються дикі тварини від свійських? Які свійські тварини ви знаєте? Які дикі? Хто такі екзотичні тварини? Відповіді дітей. Перегляд ілюстрацій.

Засипаємо стіл піском, з допомогою педагога малюємо слона. Пропонуємо дітям на власний розсуд додати фон.

Заключна частина.

Підведення підсумків. Прибирання робочого місця. Прощання.

Заняття 2 «Герої мультфільмів».

Мета: розвиток дрібної моторики, пластики, зоро-рухової координації. Налагодження психо-емоційного стану.

Обладнання: столи з підсвіткою, пісок, ілюстрації.

Хід заняття.

Розминка.

Вправа «Сліди на піску»

Мета: розвиток моторики, пластики, налаштування на подальшу роботу.

Виконання: засипаємо стіл піском. Пальцями, кулачками, долонями обох рук залишаємо на піску різноманітні відбитки.

Вправа «Доріжки з піску»

Мета: розвиток моторики, пластики, зоро-рухової координації.

Виконання: педагог на світлому столі насипає прямі, хвилясті, ламані та іншої форми лінії-доріжки. Діти вказівними пальцями слідують створеними доріжками.

Основна частина.

Дітям пропонується згадати персонажів улюблених мультфільмів. Обговорення сюжету мультфільму. Які саме моменти запам’яталися найбільше? Чому?

Малювання з допомогою педагога героя обраного мультфільму. Додавання фону, що відповідає сюжету.

Заключна частина.

Підведення підсумків. Прибирання робочого місця. Прощання.

Висновки. У багатьох випадках малювання на піску виступає в якості провідного методу корекційного впливу (як, наприклад, при наявності у дитини емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру). В інших випадках як допоміжний засіб, що дозволяє стимулювати дитину, розвинути його сенсомоторні навички, знизити емоційну напругу і т.д. До терапевтичних властивостей методики можна віднести розвиток дрібної моторики та мовлення, інтелектуальний розвиток, розвиток фантазії, розвиток координації та посидючості, розслаблення, формування естетичного смаку та загальний позитивний вплив на психоемоційний стан дитини. Використання пісочної анімації не обмежується спеціалізованими закладами чи реабілітаційними центрами. Столи з підсвіткою для малювання піском можуть розташовуватися у ресурсних кімнатах інклюзивних класів, групах продовженого дня чи дошкільних навчальних закладів. Отже малювання піском на світловому столі зарекомендувало себе як досить дієвий напрям у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Маючи широкі розвивальні та терапевтичні можливості, пісочна анімація може стати важливою складовою психологічної підтримки дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань, Алмі, 2014. 75 с.

2. Вознесенська О. Л., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті. К.: Шкільний світ, 2007. 120 с.

3. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; Заг. ред. А. Й. Капської. К., 2002. 164 с.

4. Докторович М., Рурик Г., Хозраткулова І. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога. Київ: редакції загально-педагогічних газет, 2014. 97 с.

5. Гречишкіна А., Коваленко Н. Сендплей – гра з піском. *Палітра педагога*. 2010. №4.

Лисай Ірина,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Чаусова Тетяна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЦИФРОВІЗОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, ускладнених дією воєнного стану в Україні, проблема формування самооцінки підлітків набуває особливої актуальності. Самооцінка є фундаментальною характеристикою особистості, яка тісно пов'язана з такими ключовими якостями, як самосвідомість, впевненість, стійкість та здатність до самореалізації. Її рівень безпосередньо впливає на психоемоційний стан, поведінкові прояви та успішність у соціальній взаємодії.

Сьогоднішнє покоління підлітків зростає в умовах цифрової реальності, яка в період воєнного стану стала не лише простором для соціалізації, а й основним освітнім середовищем. Масовий перехід закладів загальної середньої освіти на дистанційну та змішану форми навчання, зумовлений безпековою ситуацією, суттєво збільшив час перебування учнів в онлайновому просторі. Згідно з даними міжнародних та вітчизняних досліджень, сучасні підлітки проводять в цифровому середовищі понад шість годин на добу, активно використовуючи соціальні мережі, відеохостинги, месенджери та освітні платформи. Найбільш популярними серед молоді залишаються YouTube, Instagram, Facebook, TikTok, які слугують не лише засобами розваги, а й потужним інструментом для самопрезентації та пошуку визнання.

Однак цифрова соціалізація в умовах воєнного стану має особливо виражений негативний потенціал. Часті порівняння себе з віртуальними ідеалами, невдачі у спробах самовираження, недостатній життєвий досвід і схильність до максималізму посилюються впливом стресогенних факторів воєнного часу – переживанням тривоги, вимушеним переміщенням, розлукою з близькими, втратою звичного соціального оточення та обмеженням безпосередньої комунікації з однолітками. Все це може призводити до формування заниженої або нестійкої самооцінки. Саме тому проблема розвитку адекватної самооцінки в підлітковому віці, з урахуванням як цифрових, так і воєнних викликів, потребує особливої уваги.

Працівники закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) – зокрема практичні психологи – відіграють важливу роль у підтримці підлітків в умовах воєнного стану. Їх завдання полягає у вчасному виявленні впливу цифрового середовища та стресогенних факторів воєнного часу на особистість учня, наданні психологічної допомоги, а також у тісній співпраці з батьками та педагогами з метою формування здорової самооцінки школярів та забезпечення їх гармонійного розвитку в умовах, що загрожують психологічному благополуччю.

Проблема формування самооцінки підлітків у контексті шкільного навчання має ґрунтовне теоретико-методологічне підґрунтя в українській психологічній науці кінця XX – початку XXI століття. Зокрема, у працях С. Максименко (1998; 2006), Л. Карамушка (2001; 2004), О. Власова (2005), Т. Титаренко (2003; 2011), І. Бех (1998; 2003), Г. Балл (1997; 2005) та Н. Пов'якель (2008) розкрито закономірності особистісного розвитку підлітка, механізми самосвідомості та становлення самооцінки в освітньому середовищі.

Разом із тим, у 2020-2026 роках проблема формування самооцінки підлітків набула нових змістових акцентів у зв'язку з цифровізацією освіти, впровадженням дистанційного та змішаного навчання, а також функціонуванням закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. Підвищений рівень психоемоційного напруження, зміна соціальних ролей, трансформація міжособистісної взаємодії та активне занурення підлітків у цифровий

освітній простір зумовлюють необхідність подальшого комплексного дослідження особливостей формування їхньої самооцінки з урахуванням сучасних соціально-історичних викликів.

Мета дослідження – визначити наявність, ступінь та особливості зв'язку рівня самооцінки підлітка із рівнем залученості у соціальні Інтернет-мережі в умовах воєнного стану, а також розробити програму корегування самооцінки підлітків у процесі навчання в закладах загальної середньої освіти з урахуванням специфіки цифрового освітнього середовища та стресогенних факторів воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчує наявність широкого спектру підходів до проблеми самооцінки підлітків, водночас демонструючи відсутність узгодженого розуміння сутнісних характеристик та природи цього феномену.

У загальному розумінні самооцінка інтерпретується як ключове особистісне утворення, що бере безпосередню участь у регуляції поведінки та діяльності індивіда. Це автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується за активної участі самого суб'єкта та відображає якісну унікальність його внутрішнього світу.

У підлітковому віці активно формується самосвідомість, розвивається власна незалежна система критеріїв самооцінювання та самоставлення, удосконалюються здібності до рефлексії та самоаналізу. Підліток починає усвідомлювати свою унікальність, а в його свідомості відбувається поступовий перехід від зовнішніх оцінок – переважно батьківських – до внутрішніх. Так поступово формується Я-концепція, яка впливає на подальшу побудову поведінки як на свідомому, так і на неусвідомленому рівні.

У такий непростий для українських підлітків період воєнного стану, з одного боку, корисно спрямовувати свої переживання та енергію на творчість, а не на руйнування, проте методи та шляхи можуть бути різними і не завжди безпечними. Залучення підлітків до соціальних мереж в умовах війни забезпечує їм прискорене входження у дорослий світ, оскільки Інтернет гарантує анонімність. Деякі платформи намагаються встановити вікові обмеження, однак ці заходи легко обійти – законодавство не дозволяє вимагати документи при реєстрації, тому перевірити достовірність інформації про вік неможливо.

Питання залученості українського підлітка в соціальні мережі являє собою багатогранний феномен, що набуває особливої гостроти в контексті активної інформаційної війни, яка супроводжує збройну агресію проти України. Вагомим аспектом виступають популярні інтернет-особистості, які стають кумирами для підлітків. Ілюзія легкого здобуття популярності спонукає підлітків до спроб привернути увагу, проте не всі реально готові до такого способу життя. За успіхом, навіть в Інтернеті, завжди стоїть наполеглива праця, часто цілої команди, а не однієї людини.

Шкільним фахівцям – педагогам та практичним психологам – надзвичайно важливо вчасно виявити потужний вплив соціальних мереж на формування самооцінки підлітка, особливо коли цей вплив перешкоджає нормальній соціалізації та додатково травмує психіку в умовах воєнного стресу. Оскільки використання соціальних мереж підлітками є неминучим, необхідно усвідомлювати ступінь їхнього впливу на соціалізацію молодого покоління українців, яке формується в безпрецедентно складних обставинах воєнного стану.

Емпіричне дослідження було спрямоване на визначення взаємозв'язку між впливом популярних відеоблогерів-кумирів та звичайних користувачів соціальних мереж з особистого оточення підлітка на рівень його самооцінки та задоволеності власним життям в умовах воєнного стану.

У дослідженні взяли участь учні 8-9 класів закладу загальної середньої освіти м. Києва. Загальна вибірка становила 40 осіб віком 13-15 років обох статей. Для збору емпіричних даних було застосовано такий психодіагностичний інструментарій: Тест-опитувальник самоставлення, Шкала самооцінки Ч. Д. Спілбергера, Методика визначення рівня самооцінки та рівня домагань, Опитувальник на кіберкомунікативну залежність. Зазначені методики забезпечують достовірне та валідне вимірювання необхідних для дослідження психологічних характеристик: рівня самооцінки, самоінтересу, глобального самоставлення, ситуативної та

реактивної тривожності, а також рівня кіберкомунікативної залежності, що відображає реальну залученість підлітка в Інтернет-простір.

Якісний аналіз отриманих результатів засвідчив, що лише 12,5% респондентів мають високу самооцінку, тоді як високий рівень домагань демонструють 35% опитаних. Такий дисбаланс свідчить про неадекватну самооцінку, завищені вимоги до себе або поєднання обох чинників, що в умовах воєнного стану створює додаткові ризики для психологічного благополуччя підлітків.

За допомогою статистичних методів встановлено пряму кореляцію між рівнем залученості підлітка у соціальні мережі та показниками особистісної тривожності (r=0,342), реактивної тривожності (r=0,372) та рівнем домагань (r=0,420). Це означає: чим вища залученість до соціальних мереж, тим вищі показники тривожності та домагань. Водночас виявлено зворотну кореляцію із інтегральним задоволенням собою (r=-0,499) та рівнем самооцінки (r=-0,340). Усі зазначені кореляції є статистично значущими, що дає підстави для поширення отриманих результатів на генеральну сукупність. Нульова гіпотеза H_0 спростовується, приймається альтернативна гіпотеза H_1. Критично важливо своєчасно виявляти зв'язки та вплив соціальних мереж на особистісні характеристики підлітків для підвищення рівня задоволеності життям та зниження депресивних станів серед української молоді в умовах триваючих воєнних дій та хронічно підвищеної тривожності.

Обрання тренінгового формату для розвитку та зміцнення самооцінки було науково обґрунтованим рішенням. В умовах інформаційної ізоляції та обмеження соціальних контактів, спричинених воєнним станом та пов'язаними з ним безпековими обмеженнями, підліткам життєво необхідне живе спілкування з оточенням. Особливо для молоді із заниженою самооцінкою важливо навчитися ефективно комунікувати з впевненими у собі однолітками, усвідомлюючи, що суспільство є різноманітним, а кожна особистість – унікальною.

Індивідуальне консультування не забезпечило б аналогічного ефекту, оскільки позбавлене групової динаміки – потужного терапевтичного ресурсу. З огляду на вікові особливості учасників та їхній соціальний статус школяра найбільш доцільним форматом визнано саме тренінг, спрямований на корекцію самооцінки. Доцільність такого підходу обґрунтована низкою чинників: для підлітків надзвичайно важливі стосунки з референтною групою однокласників, що набуває особливого значення в умовах втрати звичного оточення через вимушене переміщення; думка педагогів та психологів нерідко сприймається як трансляція батьківської позиції; у малих соціальних групах підлітки здобувають цінний досвід взаємодії з ровесниками, що є особливо актуальним в умовах посттравматичного стресу воєнного часу.

Розроблену тренінгову програму було успішно апробовано на учнях 8-9 класів віком 13-15 років. Для реалізації мети сформульовано конкретні завдання: розвиток здорової самооцінки та самосвідомості; інформування про негативні наслідки деструктивного впливу соціуму та цифрового середовища в умовах воєнного стану; формування соціальної компетентності та критичного мислення; сприяння усвідомленню значущості адекватної самооцінки як ресурсу психологічної стійкості; розвиток навичок асертивної та відповідальної поведінки.

Показниками ефективності впровадження програми визначено набуття учасниками конкретних знань та вмінь. Зокрема, підлітки мали усвідомити: потенційні ризики негативних соціальних чинників та мережевих спільнот, що посилюються в умовах воєнного стану; стратегії безпечної поведінки у випадках деструктивного впливу медіа та соціальних платформ, зокрема ворожого інформаційного контенту; актуальні моральні норми та цінності сучасного українського суспільства. Програма поєднувала практичні вправи для підвищення самоцінності учасників та теоретичні матеріали. Після кожного заняття підліткам пропонувалися домашні завдання у «Зошиті самовиховання», розроблені відповідно до тематики тренінгу та спрямовані на поглиблення самопізнання. Результати самостійної роботи презентувалися на початку наступної зустрічі.

Для підтвердження ефективності розробленої тренінгової програми проведено контрольне вимірювання досліджуваних показників через два дні після завершення тренінгового курсу з метою нівелювання ефекту емоційного піднесення. Застосування методів математичної статистики дозволило виявити статистично значущі відмінності за ключовими параметрами: середній рівень самоприйняття учасників підвищився на 5 балів; рівень особистісної тривожності знизився на 4,2 бали; впевненість у собі зросла в середньому на 9,5 балів. Зазначені зміни є особливо вагомими з огляду на те, що вони були досягнуті в умовах тривалої дії стресогенних факторів воєнного стану. Аналіз розподілу показників за шкалами виявив оптимізацію психологічних характеристик учасників: збільшилася кількість підлітків із середніми (адекватними) показниками при одночасному зменшенні кількості респондентів із високим рівнем тривожності та низьким рівнем самооцінки.

Таким чином, результати контрольної діагностики підтверджують, що розроблена тренінгова програма успішно виконує поставлені завдання – сприяє руйнуванню ілюзорних уявлень про недосяжну успішність інших в Інтернет-просторі та допомагає підліткам позбутися негативної самооцінки й відчуття власної неуспішності. В умовах воєнного стану в Україні, коли цифрове освітнє середовище стало домінуючим простором навчання та соціалізації підлітків, а стресогенні фактори воєнного часу продовжують здійснювати руйнівний вплив на їхній психоемоційний стан, впровадження подібних тренінгових програм у практику роботи психологічної служби закладів загальної середньої освіти набуває надзвичайної актуальності та може стати вагомим компонентом системи психологічного супроводу учнів у критичний період їхнього особистісного становлення.

Висновки. Розроблені діагностичні комплекси та корекційно-розвивальні заходи можуть бути адаптовані для роботи психологічної служби шкіл, що сприятиме оптимізації психологічного клімату в учнівських колективах, профілактиці проблем у формуванні особистості підлітків, пов'язаних із самооцінкою, та зміцненню їхньої психологічної стійкості в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Адамюк, Д. (2021). Самооцінка підлітка як проблема вікової психології. *Науковий простір студента: пошуки і знахідки* (Ч. 1). Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції. НПУ імені М.П. Драгоманова. URL: https://pf.udu.edu.ua/images/2021_277

2. Безушко, В. (2020). Гендерні особливості становлення самооцінки старших підлітків. *Магістерський науковий вісник Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,* 34, 214–216. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/18016?locale=uk

3. Заброцький, М. М. (2002). Вікова психологія (2-ге вид., випр. і доп.). Київ: МАУП.

4. Максимов, М. В. (2020). Вікові аспекти визначення рівня розвитку рефлексії. Габітус, 13(2). URL: http://habitus.od.ua/journals/2020/13_2020/part_2/18.pdf

Малиновська Олександра,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Клиновий Дмитро,
кандидат економічних наук, доцент, м. Київ

ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ФОРМУВАННІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН

Актуальність дослідження. У сучасних соціальних умовах сім'я зазнає значного психологічного навантаження, зумовленого нестабільністю, підвищеним рівнем тривожності, наслідками воєнних подій та загальним емоційним виснаженням дорослих. За таких обставин

саме батьки часто потребують не лише загальних виховних порад, а й психологічної підтримки, яка допомагає їм краще розуміти емоційні потреби дитини, власні реакції та способи побудови гуманної взаємодії в родині. Особливої значущості ця проблема набуває у сім'ях із дітьми дошкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи емоційної безпеки, довіри до світу, самооцінки та первинного досвіду людських взаємин.

Практика свідчить, що труднощі у взаємодії між батьками та дітьми часто пов'язані не лише з браком знань про особливості дошкільного віку, а й із низьким рівнем емоційної саморегуляції дорослих, невмінням вибудовувати довірливе спілкування, надмірним контролем або недостатнім прийняттям дитини. У зв'язку з цим психологічна підтримка батьків має розглядатися як важлива умова формування гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин, гармонізації сімейного клімату та профілактики емоційного відчуження в родині.

У психологічній науці проблема батьківсько-дитячих взаємовідносин висвітлюється у контексті сімейного виховання, стилів батьківського ставлення, емоційної прив'язаності, психологічного клімату сім'ї та особливостей розвитку дитини дошкільного віку. Наукові підходи до розуміння сім'ї як провідного середовища соціалізації дитини підкреслюють значення прийняття, підтримки, емоційної близькості та поваги до особистості дитини для її гармонійного розвитку.

Водночас аналіз наукових праць свідчить, що практичні засади психологічної підтримки батьків саме як чинника формування гуманних взаємовідносин із дітьми дошкільного віку потребують подальшого уточнення. Недостатньо конкретизовано, які саме форми психологічної допомоги є найбільш доцільними для батьків, які переживають труднощі у взаємодії з дитиною, та які психологічні умови забезпечують ефективність такої підтримки. Це й зумовлює актуальність обраного напряму дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних умов формування гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин у сім'ях із дітьми дошкільного віку та розробленні корекційно-розвивальної програми їх розвитку.

Виклад основного матеріалу. У ході дослідження встановлено, що психологічна підтримка батьків є важливою практичною умовою формування гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин. Її зміст полягає не лише в передачі батькам психолого-педагогічних знань, а й у сприянні усвідомленню ними власного стилю взаємодії з дитиною, емоційних реакцій, виховних установок і способів реагування на труднощі дошкільного віку. Саме через психологічну підтримку батьки набувають більшої чутливості до потреб дитини, здатності до прийняття, емоційної стриманості та конструктивного спілкування.

Емпіричне дослідження дало змогу виявити, що частина батьків, попри загальне усвідомлення значущості позитивних взаємин із дитиною, має труднощі у встановленні емоційної близькості, демонструє недостатній рівень підтримки, прийняття та довірливого контакту. Отримані результати підтвердили доцільність цілеспрямованої психологічної роботи з батьками, спрямованої на розвиток у них навичок гуманної взаємодії з дитиною. У роботі доведено, що ефективна психологічна підтримка батьків має спиратися на такі умови, як створення атмосфери довіри, психологічна просвіта, консультативний супровід, розвиток рефлексії батьківської позиції та формування практичних навичок емоційно безпечного спілкування з дитиною.

На основі результатів дослідження було розроблено й апробовано корекційно-розвивальну програму, спрямовану на формування гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин. Програма орієнтована на підвищення психологічної компетентності батьків, розвиток навичок конструктивного спілкування, емоційної підтримки, прийняття дитини та формування більш гармонійного сімейного клімату. Її практична цінність полягає в тому, що вона може бути використана в роботі практичного психолога із сім'ями, які виховують дітей дошкільного віку, у закладах дошкільної освіти, консультаційних центрах та інших формах психологічного супроводу родини.

Отже, психологічна підтримка батьків є не допоміжним, а системоутворювальним елементом у формуванні гуманних взаємовідносин із дитиною дошкільного віку, оскільки саме через зміни у батьківській позиції, стилі спілкування та емоційному реагуванні створюються умови для гармонійного розвитку дитини й зміцнення психологічного благополуччя сім'ї.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що психологічна підтримка батьків дітей дошкільного віку є важливою практичною умовою формування гуманних батьківсько-дитячих взаємовідносин. Її ефективність забезпечується поєднанням психологічної просвіти, консультативної допомоги, розвитку батьківської рефлексії та формування навичок емоційно безпечної взаємодії з дитиною. Отримані висновки можуть бути використані в діяльності практичних психологів, педагогів закладів дошкільної освіти та у психологічному супроводі сімей.

Список використаних джерел

1. Балл, Г. О. (2017). Психологія гуманістичної освіти. Педагогічна думка.

2. Карамушка, Л. М., & Бондарчук, О. І. (2022). Психологічне здоров'я особистості в умовах сучасних соціальних змін. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

3. Максименко, С. Д. (2017). Генетична психологія розвитку особистості. Слово.

Мартинюк Юлія Юріївна,
здобувачка вищої освіти
Навчально-наукового інституту психології
Донецького національного університету імені Василя Стуса

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО НАВЧАННЯ В ПЕРІОД НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Актуальність дослідження. Сучасний світ характеризується високим рівнем турбулентності (пандемії, воєнні конфлікти, економічна та соціальна нестабільність). Студенти-психологи опиняються в унікальній позиції «подвійного навантаження»: вони переживають загальну кризу як цивільні особи і водночас опановують професію, яка вимагає високої емоційної стабільності, емпатії та готовності працювати з чужою травмою. У зв'язку з цим виникає специфічний психологічний запит: як зберегти власну професійну ідентичність, коли зовнішні опори та звичні алгоритми життєдіяльності руйнуються. Невизначеність стає не просто фоном, а безпосередньою умовою навчання у ВНЗ, що вимагає від майбутнього фахівця формування особливих мета-навичок – резильєнтності, когнітивної гнучкості та здатності до самодопомоги в реальному часі. Процес адаптації до навчання за таких обставин перестає бути лише академічним пристосуванням і стає глибокою особистісною трансформацією. Адже успішність підготовки майбутнього психолога тепер залежить не лише від засвоєння теоретичних знань, а й від його здатності інтегрувати травматичний досвід у професійний ресурс, не допускаючи при цьому деструктивної дезадаптації чи емоційного вигорання ще на етапі навчання.

Мета дослідження – розкрити психологічні особливості, чинники та динаміка адаптації студентів-психологів до навчання в умовах життєвої та соціальної невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Феномен невизначеності як деструктивний та стимулюючий чинник навчання.

Поняття ситуації невизначеності характеризується дефіцитом чітких орієнтирів, неможливістю довгострокового планування, загрозою безпеці та постійною зміною зовнішніх умов (переходи на дистанційне/змішане навчання, повітряні тривоги, блекаути).

Психологічний вплив на когнітивну сферу спрямований на зниження концентрації уваги, труднощі із запам'ятовуванням навчального матеріалу через хронічний стрес та активацію симпатичної нервової системи (вплив кортизолу та адреналіну).

Емоційне вигорання на старті розкриває появу «кризи вибору професії» на перших курсах посилюється екзистенційним страхом: «Чи зможу я допомогти комусь, якщо не можу впоратися із власною тривогою?».

Трансформація мотиваційної сфери: В умовах невизначеності відбувається розкол мотивації: частина студентів демонструє «навчену безпорадність», тоді як інша група використовує навчання як когнітивний прихисток. Для останніх академічна діяльність стає способом упорядкування внутрішнього світу та створення «острівця стабільності» серед хаосу.

Когнітивна флексибільність як ресурс визначає здатність швидко перемикатися між різними сценаріями розвитку подій (наприклад, перехід від лекції в аудиторії до самостійної роботи в укритті) стає ключовим індикатором успішної адаптації. Невизначеність тут виступає стимулом для розвитку «динамічного мислення», яке є критично важливим для майбутньої роботи практичного психолога в умовах кризи.

Феномен «вторинної травматизації» в навчанні. Студенти-психологи, вивчаючи симптоми ПТСР або травми на лекціях, можуть несвідомо проектувати ці знання на власний актуальний досвід перебування в зоні воєнних дій. Це потребує від викладачів особливої обережності у подачі матеріалу та впровадження інноваційних форм підтримки студентів.

Специфіка адаптації студентів-психологів: «Ефект подвійної реальності».

Адаптація майбутніх психологів має суттєві відмінності від студентів інших спеціальностей:

Професійна рефлексія як інструмент і бар'єр. Студенти-психологи схильні до надмірного самоаналізу (інтроспекції). В умовах невизначеності це може переростати в румінацію (нав'язливі роздуми) або, навпаки, ставати ресурсом для саморегуляції.

Феномен «спільної реальності» (Shared Reality). Навчальні кейси, які розбираються на парах (кризова психологія, ПТСР, втрата, стресостійкість), безпосередньо відображають те, що студент переживає тут і зараз. Відбувається швидка професійна соціалізація, але й ризик вторинної травматизації зростає.

Трансформація мотивації. Перехід від академічного інтересу («хочу розуміти людей») до прагматично-кризового («хочу навчитися виживати і рятувати»).

Структурні компоненти адаптаційного потенціалу студента.

Успішність адаптації в період невизначеності залежить від кількох рівнів:

А. Когнітивно-поведінковий компонент.

Копінг-стратегії. Перевага має віддаватися проактивному копінгу (планування, пошук соціальної підтримки) замість унікаючого (прокрастинація, ізоляція, заперечення).

Толерантність до невизначеності. Здатність сприймати хаос не як пряму загрозу, а як завдання із багатьма невідомими, що піддається вирішенню.

Б. Емоційно-вольовий компонент.

Життєстійкість. Включає залученість у процес навчання, контроль (впевненість у здатності впливати на результат) та прийняття ризику.

Емоційний інтелект (EQ). Вміння розпізнавати свій страх чи втому, не пригнічувати їх, а екологічно відреаговувати.

В. Соціально-психологічний компонент.

Інтеграція в академічну групу. Створення мікрогруп підтримки серед однокурсників. «Свої» стають головним буфером проти хронічного стресу.

Взаємодія з викладачами. Зміна ролі викладача з «контролера» на «ментора» та «безпечну дорослу фігуру».

Динаміка та етапи адаптації в кризових умовах:

Етап первинного шоку/дезорієнтації. Руйнація звичних стереотипів навчання. Сплеск тривоги, зниження успішності.

Етап мобілізації (гостра адаптація). Пошук нових форм навчання, пристосування до умов (навчання в укриттях, асинхронний режим). Високі енергетичні витрати психіки.

Етап стабілізації або декомпенсації:

При позитивному сценарії: Формування психологічної резильєнтності (гнучкості), зародження професійної ідентичності.

При негативному сценарії: Апатія, академічна заборгованість, симптоми соматизації стресу (порушення сну, головні болі).

Практичні рекомендації для оптимізації процесу адаптації.

Щоб знизити рівень дезадаптації, вища школа та самі студенти мають застосовувати комплексний підхід:

Впровадження елементів саморегуляції в освітній процес. Навчання технік заземлення, дихальних вправ та майндфулнес безпосередньо під час кураторських годин чи практичних занять.

Створення системи психологічного супроводу. Активна робота університетської психологічної служби (індивідуальні консультації, групи взаємопідтримки/інтервізій для студентів).

Гнучкість дидактичних вимог. Перехід від жорстких дедлайнів до концепції «розумного дедлайну» та індивідуальних освітніх траєкторій, що знижує рівень академічного стресу.

Волонтерська практика як терапія дією. Залучення студентів (відповідно до їхнього рівня підготовки) до волонтерських проєктів, допомоги іншим. Це закриває базову потребу в сенсі та знижує почуття безпорадності.

Висновки. Адаптація студентів-психологів в умовах невизначеності – це не просто пасивне пристосування до дискомфорту, а активний процес гартування професійної ідентичності. Криза стає прискорювачем професійного зростання: долаючи невизначеність на власному досвіді, майбутній психолог здобуває унікальну практичну компетентність, яку неможливо отримати за підручниками в мирний і стабільний час. Головне завдання університету – забезпечити безпечне середовище, де цей складний досвід буде інтегровано, а не витіснено.

Список використаних джерел

1. Блинова О. Є., Крушельницька Я. В. Особливості професійної ідентичності та адаптаційного потенціалу студентів-психологів. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 37. С. 24–38.

2. Борова Т. А., Рибалка В. В. Толерантність до невизначеності як чинник професійного становлення майбутнього фахівця в умовах кризи. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 11, Вип. 26. С. 45–59.

3. Власенко О. М. Копінг-стратегії та життєстійкість студентської молоді в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2022. Вип. 41. С. 112–117.

4. Гречук А. О. Психологічні чинники вигорання та дезадаптації студентів перших курсів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. Серія «Психологія». 2021. Вип. 70. С. 56–63.

5. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федодан В. М. Психологічна допомога особистості в ситуаціях невизначеності та життєвих криз. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 184 с.

6. Осадько О. Ю. Емоційний інтелект як внутрішній ресурс адаптації майбутніх практичних психологів до освітнього простору ЗВО. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2022. Вип. 2. С. 74–79.

7. Титаренко Т. М. Психологічне здоров’я особистості в умовах воєнної невизначеності та повоєнного відновлення. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2024. 210 с.

8. Шевченко Н. Ф., Вовк М. В. Соціально-психологічна адаптація студентів у мікрогрупах: роль академічного середовища та взаємодії з менторами. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2023. № 1(60). С. 132–144.

Маршицька В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КРИЗОВИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Актуальність дослідження. В умовах повномасштабної війни в Україні освітнє середовище перебуває під безпрецедентним психологічним тиском. Проблема дослідження стресостійкості особистості залишається центральною в сучасній психології, оскільки вона безпосередньо корелює з адаптаційними можливостями людини в ситуаціях хронічної нестабільності. Накопичення емпіричних даних дозволяє глибше зрозуміти природу психологічних механізмів та ресурсів, що забезпечують виживання та функціонування особистості в екстремальних умовах.

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічні працівники та здобувачі освіти щоденно стикаються з дифузною тривожністю, безпековою невизначеністю та емоційним виснаженням. Ці чинники деструктивно впливають на якість навчання, професійну мотивацію та психосоматичне здоров'я. Відтак, розвиток стресостійкості стає пріоритетною стратегією адаптації, що дає змогу зберегти психоемоційний баланс та забезпечити життєдіяльність освітніх інституцій.

Військові дії спричинили радикальну перебудову поведінкових моделей та життєвих смислів суб'єктів освітнього процесу. Реакції на травматичні події є глибоко індивідуальними: у той час як частина учасників навчання переживає дезадаптацію, інша частина демонструє феномен «посттравматичного зростання», мобілізуючи внутрішні ресурси саморегуляції. Такі відмінності зумовлені передусім рівнем розвитку психологічного капіталу особистості. У ситуації транзитивності (перехідності) суспільства критичного значення набуває здатність фахівця до формування активної життєвої позиції та вибору конструктивних копінг-стратегій. Важливо ідентифікувати специфічні когнітивні, емоційні та соціальні ресурси, які сприяють збереженню ментального здоров'я викладача як ключової фігури освітнього процесу (Візнюк та ін., 2025).

Сучасний науковий дискурс демонструє стійкий інтерес до проблематики стресостійкості (резильєнтності). У психологічній літературі виділяють три основні, але взаємодоповнюючі підходи до розуміння сутності резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Ці підходи відрізняються своїм фокусом уваги, розумінням природи феномену та часовими рамками аналізу. Науковці підкреслюють, що ці три підходи не є альтернативними, а навпаки – вони взаємопов'язані та пропонують взаємодоповнюючі погляди на феномен, що дає підстави стверджувати, що для кращого розуміння резильєнтності необхідно поєднувати всі три ракурси, звертаючи увагу одночасно на: потенційні можливості (здатності) і ресурси індивіда (диспозиція); способи його копінг-поведінки (процес); результати, які можна спостерігати у ситуації зіткнення з труднощами (результат) (Haluziak, V., & Boiko, V., 2023).

Дослідження доводять, що стресостійкість не є статичною вродженою рисою. Вона зростає з віком і накопиченням життєвого досвіду, що свідчить про важливу роль рефлексії та сформованого світогляду в її зміцненні. Важливим інструментом розвитку психологічної стійкості є позитивне самопереконання та афірмації, які допомагають трансформувати деструктивні моделі мислення. У системі подолання стресу ключове місце посідають копінг-стратегії. Згідно з теорією Р. Лазаруса, ефективність подолання напруження залежить від суб'єктивної оцінки індивідом співвідношення між вимогами середовища та доступними йому ресурсами, де саме активний вибір конструктивних стратегій поведінки визначає успішність адаптації (Крайнюк, 2007).

В умовах воєнного стану виникає гостра потреба у системній психологічній підтримці учасників освітнього процесу. Для розвитку стресостійкості науково-практичних працівників закладів вищої освіти в кризових умовах сьогодення ефективною може бути чотириетапна система супроводу, яка включає: моніторинг для відстеження динаміки емоційного стану та соціального клімату в колективі; діагностику для оперативного виявлення стресчинників за допомогою експрес-методів; тренінгову роботу для формування когнітивних навичок саморегуляції; профілактику через опанування технік релаксації для повсякденного використання (Кокун, 2012; Кравцова, 2022).

Висновки. Розвиток стресостійкості науково-педагогічних працівників є складним багатовимірним процесом, що інтегрує внутрішні психологічні ресурси та зовнішні інституційні умови. В умовах війни цей ресурс є гарантом не лише збереження ментального здоров'я індивіда, а й запорукою стабільного функціонування та розвитку освітньої системи загалом.

Список використаних джерел

1. Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. ДП «Інформ.-аналіт. агентство».

2. Кравцова, О. (2022). Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти.* Серія «Соціальні та поведінкові науки», 7(36).

3. Крайнюк, В. М. (2007). Психологія стресостійкості особистості: Монографія. Ніка-Центр.

4. Візнюк, І., Дзекан, О., & Савицька, О. (2025). Механізми підвищення стресостійкості в освітньому середовищі українських ЗВО під час війни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* (1), 542–555. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.01/542-555

5. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Building resilience in pre-service teachers as a subject of research in foreign psychology. *Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University.* Section: Pedagogics and Psychology, (75), 103–113. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113

6. Нікітіна, О., & Приходько, А. (2024). Психологічний супровід розвитку рівня психологічної резильєнтності здобувачів вищої освіти у воєнний час. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди.* «Психологія», (70), 35–48. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2024.70.03

Медведєв Ігор Анатолійович,
кандидат наук з державного управління, доцент,
практичний психолог Ліцею №3
Тростянецької міської ради Сумської області

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЛІЦЕЇВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження полягає в тому, що зміни в житті школи в Україні, як і зміни в житті суспільства у третьому десятиліття XXI століття зумовлені – війною, стрімким розвитком технологій, відсутністю достатньої кількості рухової активності, обмеженими можливостями розвитку сфери почуттів, погіршенням загального рівня життя населення. Дедалі частіше серед вчених психологів трапляється переоцінка цінностей традиційної освіти. Разом з тим, Закон України «Про освіту» закладає ідеологію змін в процеси розвитку галузі. Педагогічне суспільство відчуває перехід від авторитарної системи до особистісно-орієнтованого навчання, до діалогу з дітьми та батьками. Це дає надію повною мірою розкрити потенціал кожної дитини, сприяє усвідомленню нею своїх здібностей, можливостей. Разом (учням, педагогічним працівникам, батькам) легше долати труднощі у навчанні, і з меншими втратами вже ж таки подолати шлях подолання освітньої траєкторії. На цьому шляху повною

мірою виникають безліч труднощів, які учням слід подолати за допомогою педагогів, батьків, фахівців психолого-педагогічної служби.

У майбутньому, коли особистісно-орієнтований підхід упровадять в кожній школі, в учнів (учениць) труднощів стане суттєво менше. Нині динаміка збільшення школярів (школярок) із труднощами у навчанні зумовлена об'єктивними причинами (умови життя, нерозуміння справжніх причин виникнення труднощів, формальне ставлення педагогів і батьків до навчання дітей, педагогічна занедбаність, психотравмувальні ситуації тощо. Слід вказати, також, і на суб'єктивні причини: рівень розумового розвитку дитини, ставлення самого учня (учениці) до навчальної діяльності, інфантилізм, слабке здоров'я, неадекватна самооцінка учня (учениці). Головне завдання батьків та педагогів у сучасних умовах полягає в підтримці дітей з метою сприяння самостійному подоланню ними перешкод на шляху до отримання компетентностей – знань, умінь, навичок, ставлень, особистісних якостей, що допоможуть їм успішно здійснювати самореалізацію. У психолого-педагогічній практиці ліцеїв простежується суперечність між зростанням кількості школярів (школярок) із різними труднощами в навчанні та недостатньо ефективною психолого-педагогічною підтримкою таких дітей. Отож, у цих умовах потрібні конструктивні форми співробітництва родини й школи задля забезпечення психолого-педагогічної підтримки дітей із труднощами в навчанні на основі суб'єктно-суб'єктних взаємин (коли до учня (учениці) ставляться не як до об'єкта впливу, а як до активного суб'єкта, що має волю та право на власне рішення. Проблема вивчення психологічні особливості формування комунікативної компетентності в умовах сучасної військової ситуації в Україні набуває особливої ваги. Комунікативні процеси в суспільстві та різних професійних спільнотах мають сьогодні досить складний та суперечливий характер. У повній мірі це ствердження можна застосувати до професійних працівників галузі освіти, зокрема й педагогічних працівників ліцеїв. Це зумовлюється: рівнем психологічного напруження в суспільстві та в освітянському професійному середовищі; різноманіттям тих професійних завдань, які ставляться перед працівниками ліцеїв з інформаційної, емоційної, теоретико-методологічної точки зору; великою кількість працівників ліцеїв, які не підготовлені для професійної діяльності в освіті; складною і емоційно-суперечливою комунікативно-інформаційною складової психологічного та педагогічного середовища.

Логіка виживання в умовах жорстокої конкуренції на ринку праці загострює питання про те, що основними характеристиками сучасної моделі діяльності підприємства є орієнтація на висококваліфікованих і ініціативних працівників, інтегрованих у виробничі процеси, забезпечення навчання та підвищення кваліфікації, гнучкість у організації праці, передача відповідальності від керівництва до виконавців, а також партнерський підхід у взаємодії між учасниками освітнього процесу [2].

На думку вище згаданих вчених соціально-психологічний особливості комунікативних навичок доцільно використовувати для поліпшення соціально психологічного клімату в колективі [2].

Інформація про специфічні особливості та змістовні характеристики особистості педагогічних працівників ліцеїв дасть можливість дослідити, спрогнозувати та в подальшому скорегувати тренди позитивних впливів на комунікативну компетентність вчителів та психолого-педагогічних працівників, та керівний склад ліцеїв.. Ми виходимо з припущення, що роботу психолога дослідника в ліцеях установах слід проводити у напрямках: підвищення рівня комунікативної компетентності, поліпшення психологічної атмосфери, активізації формальних та неформальних стосунків, покращенню роботи в комунікативній компетентності взаємин керівника з підлеглими. Ці припущення цілком підтверджуються дослідженнями таких українських вчених як Карамушка Л. М. [2, 4], Горелов Д. О., Большенко С. Ф., Москальова М. В. [4], Кравченко О.О. [5], Коломенський Н. Л. [6]. На нашу думку, заслуговують на увагу та вирішення проблеми: системної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників ліцеїв; визначення психологічних особливостей комунікативної компетенції працівників ліцеїв.

Мета статті з позиції загального підходу визначити специфічні змістовні характеристики психологічних особливостей комунікативних компетенцій педагогічних працівників ліцеїв в умовах нової української школи.

Виклад основного матеріалу. На думку Брюховецької О. В. [1] в освітньому просторі України розвиток комунікативної обізнаності майбутнього фахівця визначає його готовність найкращім чином реалізувати культурологічну, гуманістичну функції та оволодіти потрібними професійними цінностями. Саме такими цінностями в своїй діяльності повинен керуватися педагогічний працівник ліцею. Брюховецька О. В. в своїх дослідженнях віддає значну увагу розвитку комунікативної компетентності саме у студентському віці.

Вивчення психологічних особливостей комунікативної компетентності педагогічних працівників ліцеїв показало, що серед різноманіття способів, методів та засобів спілкування важливе місце займає комунікативний мінімум, засвоєння якого є беззаперечним для всіх хто приходить на роботу в ліцей, бо від цього залежить його майбутнє як працівника що займається формуванням інформаційної культурно-просвітницької складової розвитку та збереженні України як держави. Для відповідної сучасним умовам війни діяльності педагогічного працівника ліцею важливу роль відіграє формування та розвиток навичок та вмінь, що позитивно впливають на комунікабельність, як рису яка б дозволяла швидко та легко налаштовувати стихійно або ж штучно створену аудиторію в незалежності від її якості та кількості. Місія, мета та ціль комунікабельності – взаємний та стійкий зв'язок, в якому будь-яка людина стає як суб'єктом так об'єктом взаємодії, при тому що всі учасник відносяться один до одного із взаємоповагою, розумінням, взаємочутливістю, емпатією. Велике значення для впевненої та успішної діяльності педагогічного працівника ліцею мають психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та інші здібності. Комунікативні, організаторські, акторські здібності визначають характер міжособистісних відносин, без яких майже неможливо створити відповідну атмосферу в освітньому середовищі. Важливим компонентом професійної комунікації педагогічних працівників ліцеїв є рівень самоконтролю у спілкуванні. Вміння адекватно орієнтуватися в динамічній, швидкозмінній ситуації середовища ліцею значною мірою залежить від психологічного самоконтролю в умовах динамічної психологічної ситуації в аудиторії. Теоретичні дослідження свідчать, що експериментальне дослідження психологічних особливостей формування комунікативної компетентності педагогічних працівників ліцеїв можуть базуватися на таких методиках: незакінчених речень (модифікований варіант Методики А. Ташевої), оцінки комунікативних умінь (Л. Міхельсона), оцінки потреби в спілкуванні, дослідження рівня комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1» (Б. Федорошина та В. Синівського), оцінки рівня комунікативного контролю в спілкуванні (М. Снайдера). Ми виходимо із гіпотезою, що дані дослідження повинні виявити недостатній рівень розвитку комунікативних умінь і навичок у педагогічних працівників ліцеїв. Згідно з отриманими нами результатами, у дослідження педагогічних працівників ліцеїв у віці від 18 до 65 років сформованість комунікативної компетентності (комунікативні вміння та навички) виявилося нерозуміння понять «психологічні особливості комунікації», «комунікативні вміння», «комунікативні навички». Разом з тим визначено недостатню для педагогічних працівників ліцеїв сформованість комунікативних вмінь, що характеризується відсутністю критеріїв достоїнств позитивно спрямованого спілкування, та невміння активно використовувати в динаміці різні манери спілкування.

Перед вченими психологами, практичними психологами повстає задання розробити програму тренінга з розвитку комунікативних умінь та навичок працівників ліцеїв, яка б була спрямована підвищення ефективності спілкування працівників ліцеїв в умовах військових дій та можливої окупації. Разом з тим, тренінгова програма повинна містити в собі такі класичні компоненти як: вступ, основну частину (активне навчання), підведення підсумків тренінгу. Змістове навантаження в програмі може відповідати заздалегідь визначеним запитам. Саме тоді, можна сподіватися, що педагогічні працівники будуть активно себе проявляти та бути зацікавлені у навчанні, або ж підвищенні свого фахового рівня. Працівники, ліцеїв які будуть

брати участь у тренінгу зможуть себе активно проявити на заняттях, що й буде свідчити про їх зацікавленість. Групова взаємодія фахівців ліцею різного фаху, різного стажу роботи, різної базової освіти буде лише сприяти розширенню знань в області комунікації, умінь знаходити спільну мову з різними віковими категоріями. Мова йде про те, що ліцей як феномен сучасної освіти має багатоаспектну та мегакультурну спрямованість своєї основної діяльності. Працівники ліцею повинні знизити емоційне напруження. Разом з тим, основна діяльність працівників ліцеїв спрямована на проведення навчальної діяльності. Уміння відтворювати інформацію доступно у працівників ліцеїв розвинене на високому рівні. Разом з тим, повстає питання про розвиток у працівників ліцеїв активного слухання, що залишається на низькому рівні. Реальна практика роботи ліцеїв свідчить, що реальні умови функціонування галузі освіти в України не дають можливість працівникам ліцеїв активізувати процес самопізнання й самоактуалізації. Впровадження тренінгів по удосконаленню психологічних особливостей комунікативної компетенції працівників ліцеїв потрібно перевіряти науково обумовленими психологічними дослідженнями. Ми передбачаємо, що результати повторного тестування після проведення тренінгів та інших заходів позитивного впливу дозволяти встановити, що працівники ліцеїв після проведення таких заходів будуть значно вдосконалювати комунікативні уміння. Також у працівників ліцеїв після активних психологічних впливів повинні удосконалюватися комунікативні та організаторські здібності. Яскравим показником покращення психологічних особливостей комунікативних компетенцій працівників ліцеїв є зростання їх показників із впевненості в собі.

Висновки. Вивчення теоретичних джерел та реальна психологічна, педагогічна та управлінська практика дають можливість зробити висновок, що впровадження програм комунікативної підготовки працівників ліцеїв в умовах нової української школи необхідним та своєчасним. Також слід звернути увагу, що в більшості ліцеїв системна робота у цьому напрямку не має системного характеру. Недоліком є те, що у більшості ліцеїв у штатних розписах посада практичний психолог має об’єм 0,75 ставки, що унеможливлює подальшу активізацію роботи у цьому напрямку. Характерні особливості та специфічні психологічні характеристики комунікативної компетенції педагогічних працівників ліцею в умовах нової української школи полягають у: доброзичливості та дружелюбності до різних вікових, професійних, національних, консесійних аудиторій; вміння створювати атмосферу тепла та доброзичливості; вміння швидко орієнтуватися на виклики емоційного стану аудиторії; вміння приймати та розуміти думку окремого учасника освітнього процесу та всієї багаточисельної групи в незалежності від свого психологічного стану; вміння поєднувати лідерські, акторські, дикторські, лекторські якості; вміти формувати у себе уміння більше довіряти людям; вивчати психологічні особливості переконувати слухачів; вміти регулювати в собі підозрілість, невдоволення аудиторією; стриманість у скептичних оцінках та судженнях.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення: збірник наукових праць ІІ Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (23 січня 2025 р., м. Суми) за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги. Суми: НВВ КЗ СОІППО. 2025. 218 с.

2. Брюховецька О. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування як чинник професійного становлення особистості. *Наукові записки* [Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України]; За ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Міленіум. 2006. Вип. 28. С. 244–250.

3. Горелов Д. О. Большенко С. Ф. Стратегія підприємства: навч.-метод. посіб. Х.: ХНАДУ, 2010. 133с.

4. Карамушка Л. М. Психологія управління. Навчальний посібник. К.: Міленіум. 2003, 344 с.

5. Карамушка Л. М. Москальова М. В. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: монографія. К. Львів: Сподом. 2011. 216 с.

6. Кравченко О. О., Кикоть С. В. Психологічні аспекти управління персоналом. *Молодий вчений*. 2016. №3.

7. Коломенський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. К.: МАУП. 2000, 286 с.

Мельничук Вікторія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти
Навчально-наукового інституту психології
Донецького національного університету
імені Василя Стуса
Науковий керівник: Логутіна Наталія Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та спеціальної психології
Донецького національного університету
імені Василя Стуса

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

Актуальність дослідження. Сучасні умови життя супроводжуються високим рівнем психоемоційного навантаження. Воєнний стан, постійний інформаційний тиск, невизначеність майбутнього та зміни у звичному способі життя негативно впливають на психічний стан молоді. Особливо вразливою категорією є студенти, оскільки саме у період юності відбувається формування особистості, професійного самовизначення та системи життєвих цінностей. У багатьох студентів спостерігаються підвищена тривожність, емоційне виснаження, труднощі з концентрацією уваги та мотивацією до навчання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання пошуку психологічних ресурсів, які сприяють стабілізації емоційного стану та підтримці психологічного благополуччя.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні ресурси, які допомагають студентській молоді підтримувати емоційну стабільність в умовах хронічного стресу, а також визначити ефективні методи психологічної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Психологічні ресурси особистості розглядаються як внутрішні та зовнішні можливості людини, які допомагають адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стрес та підтримувати емоційну рівновагу. До внутрішніх ресурсів належать самооцінка, емоційна стійкість, навички саморегуляції, мотивація та здатність до рефлексії. Зовнішніми ресурсами виступають підтримка сім'ї, друзів, викладачів, а також безпечне освітнє середовище.

Одним із важливих чинників психологічної стабільності є емоційна саморегуляція. Вона передбачає здатність людини усвідомлювати власні емоції, контролювати їх прояв та конструктивно реагувати на стресові ситуації. Для студентів ефективними є техніки дихальних вправ, короткі медитації, ведення щоденника емоцій та методи усвідомленості. Використання таких практик допомагає знижувати рівень тривожності та покращує загальний психоемоційний стан.

Важливу роль у подоланні стресу відіграє соціальна підтримка. Спілкування з близькими людьми, підтримка друзів та позитивна атмосфера у навчальному колективі сприяють формуванню відчуття безпеки та впевненості. Студенти, які мають можливість відкрито говорити про свої переживання, зазвичай легше адаптуються до складних обставин та швидше відновлюють емоційну рівновагу.

Не менш значущим ресурсом є фізична активність. Регулярні прогулянки, спортивні вправи, танці чи йога позитивно впливають не лише на фізичний стан людини, а й на її психічне здоров'я. Під час фізичної активності знижується рівень напруги та покращується настрій. Для студентів, які проводять багато часу за навчанням, особливо важливо підтримувати баланс між інтелектуальною діяльністю та відпочинком.

Ще одним ефективним способом стабілізації психоемоційного стану є творчість. Малювання, музика, фотографія, написання текстів чи будь-які інші творчі заняття допомагають виражати емоції та знижувати внутрішнє напруження. Творча діяльність сприяє розвитку креативності, самовираженню та формуванню позитивних емоцій.

У сучасних умовах значного поширення набули онлайн-ресурси психологічної підтримки. Це можуть бути консультації психологів у дистанційному форматі, психологічні вебінари, мобільні додатки для медитації та технік релаксації. Для багатьох студентів саме онлайн-формат є більш доступним та комфортним способом отримання психологічної допомоги.

Окрему увагу варто приділити ролі закладів освіти у збереженні психічного здоров'я студентів. Психологічна служба закладу освіти може проводити тренінги зі стресостійкості, групові заняття з емоційної підтримки та індивідуальні консультації. Важливо також формувати у студентів навички турботи про власний психічний стан та вчасного звернення по допомогу.

Таким чином, психологічна підтримка студентської молоді повинна бути комплексною та враховувати індивідуальні особливості особистості. Ефективне поєднання внутрішніх ресурсів людини та підтримки соціального середовища сприяє стабілізації емоційного стану й підвищенню стресостійкості.

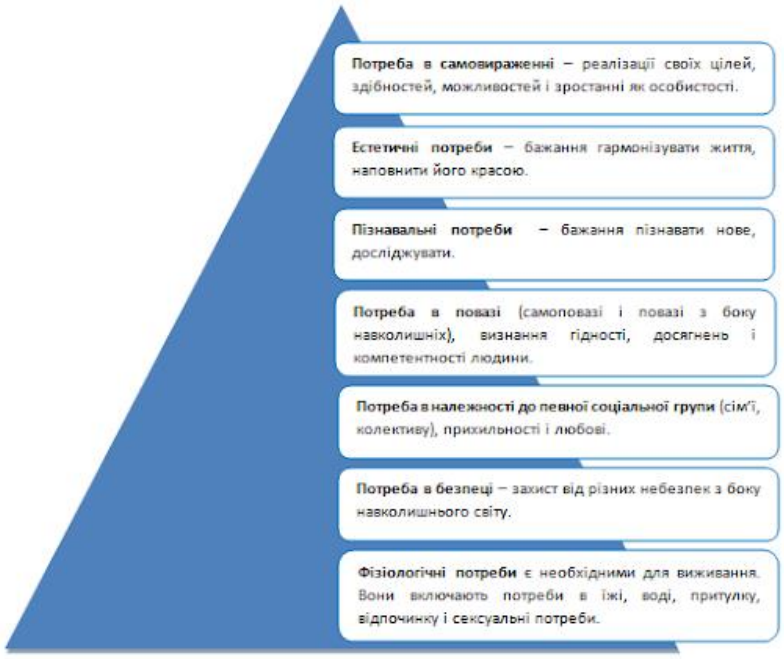

Схема 1 (http://llt.multycourse.com.ua/ua/print_page/module/22)

Висновки. Отже, проблема збереження психічного здоров'я студентської молоді є надзвичайно актуальною в умовах сучасних викликів. Основними психологічними ресурсами стабілізації емоційного стану є емоційна саморегуляція, соціальна підтримка, фізична активність, творчість та доступ до психологічної допомоги. Формування навичок стресостійкості та психологічної грамотності допомагає молоді ефективніше долати труднощі та підтримувати психологічне благополуччя.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 520 с.

2. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академ. видав, 2020. 384 с.

3. Титаренко Т. М. Психологія особистості у кризових ситуаціях. Київ: Каравела, 2018. 304 с.
4. Варій М. Й. Психологія особистості: навч. посібник. Львів: Сполом, 2016. 512 с.
5. Москалець В. П. Психологія стресу та подолання кризових станів. Київ: Ліра-К, 2021. 288 с.
6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасної молоді. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2020. 344 с.

Мокренко Оксана Олексіївна,
практичний психолог
Сумського дошкільного навчального закладу
(центру розвитку) дитини №13 «Купава»
Сумської міської ради

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається зростання уваги до проблеми раннього розвитку дитини, оскільки саме в дошкільному віці формуються основні психічні процеси, що визначають подальший інтелектуальний і мовленнєвий розвиток особистості. У цьому контексті особливої значущості набуває розвиток дрібної моторики рук, який є важливою умовою гармонійного становлення когнітивної, емоційної та мовленнєвої сфер дитини. Наукові дослідження доводять тісний взаємозв'язок між розвитком тонких рухів пальців та активізацією роботи мозкових структур, що відповідають за мовлення та мислення. Водночас у практиці дошкільної освіти недостатньо повною мірою реалізуються системні підходи до цілеспрямованого розвитку дрібної моторики. Саме тому питання розвитку дрібної моторики рук як важливої складової формування психічних процесів у дітей дошкільного віку є актуальним і потребує подальшого вивчення та наукового обґрунтування.

Мета дослідження – проаналізувати особливості розвитку дрібної моторики та її роль у формуванні психічних процесів у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дрібна моторика рук є важливою складовою загального психофізичного розвитку дитини дошкільного віку та розглядається як система скоординованих дій дрібних м'язів кисті та пальців, що забезпечують виконання точних, диференційованих і цілеспрямованих рухів. Вона включає здатність дитини керувати рухами рук, координувати їх із зоровим сприйняттям, а також здійснювати складні маніпуляції з предметами різного розміру та форми. До таких дій належать застібання ґудзиків, зав'язування шнурків, малювання, ліплення, конструювання, робота з дрібними деталями та інші види діяльності, які потребують точності та узгодженості рухів.

У сучасній психолого-педагогічній науці дрібна моторика розглядається не лише як рухова функція, а як важливий механізм розвитку вищих психічних процесів. Її значення полягає у тому, що вона безпосередньо пов'язана з дозріванням нервової системи та функціонуванням кори головного мозку. Зокрема, дослідження доводять, що моторні та мовленнєві зони мозку тісно взаємопов'язані, тому стимуляція рухів пальців рук сприяє активізації мовленнєвого розвитку дитини. Саме тому дрібна моторика розглядається як один із найважливіших чинників формування мовлення у дошкільному віці.

Важливим є те, що розвиток дрібної моторики безпосередньо впливає на становлення пізнавальних психічних процесів. У процесі виконання точних рухів у дитини формуються такі психічні функції, як увага, пам'ять, мислення, сприйняття та уява. Зокрема, увага стає більш стійкою та довільною, оскільки дитина змушена концентруватися на виконанні рухових дій. Пам'ять розвивається через запам'ятовування послідовності рухів, а мислення – через необхідність аналізу, порівняння та узагальнення дій. Таким чином, дрібна моторика виступає важливим інструментом інтелектуального розвитку дитини.

У дошкільному віці розвиток дрібної моторики має особливо важливе значення, оскільки цей період є сенситивним для формування базових психічних функцій. Дитина активно пізнає навколишній світ через дію, експериментування та маніпулювання предметами. Саме через руки вона отримує основну інформацію про властивості об'єктів, що сприяє формуванню цілісної картини світу. Недостатній розвиток дрібної моторики може призводити до труднощів у навчальній діяльності, зокрема у письмі, читанні та виконанні інтелектуальних завдань

У сучасній системі дошкільної освіти розвиток дрібної моторики розглядається як один із пріоритетних напрямів педагогічної роботи. Він реалізується через різні види дитячої діяльності, серед яких провідне місце займають гра, образотворча діяльність, конструювання та праця. Саме у грі дитина природним чином засвоює рухові навички, розвиває координацію та точність рухів. Образотворча діяльність (малювання, ліплення, аплікація) сприяє розвитку дрібних м'язів кисті, а також творчого мислення та уяви.

Важливо підкреслити, що розвиток дрібної моторики має бути цілеспрямованим, системним і послідовним процесом. Епізодичне використання окремих вправ не забезпечує стійкого результату, тоді як комплексний підхід дозволяє досягти значного прогресу у розвитку психічних процесів дитини. Саме тому у практиці дошкільної освіти доцільно використовувати цілісні системи вправ, які охоплюють різні напрями моторного розвитку.

Одним із ключових психічних процесів, на які впливає розвиток дрібної моторики, є увага. У процесі виконання точних і скоординованих рухів пальців дитина змушена концентруватися на завданні, контролювати свої дії, дотримуватися інструкції та послідовності виконання. Це сприяє розвитку довільної уваги, підвищенню її стійкості, обсягу та здатності до переключення. Таким чином, моторна діяльність виступає важливим чинником формування здатності дитини до цілеспрямованого зосередження.

Не менш суттєвим є вплив дрібної моторики на розвиток мислення. Діяльність, пов'язана з маніпуляцією дрібними предметами, конструюванням, ліпленням, нанизуванням, сортуванням, сприяє формуванню основних розумових операцій. У дитини розвиваються аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація. У процесі такої діяльності дитина починає встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати власні дії та прогнозувати результат, що є основою розвитку логічного мислення.

Особливо важливим є вплив дрібної моторики на пам'ять. Під час виконання різних практичних дій дитина запам'ятовує не лише інструкції, а й послідовність рухів, способи виконання завдань, образи та дії з предметами. Це сприяє розвитку як мимовільної, так і довільної пам'яті. Регулярне повторення рухових дій формує міцні нейронні зв'язки, що забезпечує кращу здатність до запам'ятовування та відтворення інформації у майбутньому.

Окремо слід підкреслити вплив дрібної моторики на мовленнєвий розвиток. Між руховими центрами кисті руки та мовленнєвими зонами кори головного мозку існує тісний функціональний зв'язок. Саме тому активізація дрібних рухів сприяє стимуляції мовленнєвої діяльності. У дітей покращується звуковимова, збагачується словниковий запас, формується зв'язне мовлення та розвивається здатність до побудови складних мовленнєвих конструкцій.

Важливим є також вплив дрібної моторики на розвиток уяви та творчого мислення. Під час художньо-творчої діяльності, такої як малювання, аплікація або ліплення, дитина створює нові образи, експериментує з формами, кольорами та матеріалами. Це сприяє розвитку креативності, образного мислення та здатності до нестандартного вирішення завдань.

Не менш важливим аспектом є вплив дрібної моторики на емоційно-вольову сферу дитини. Виконання точних і складних рухів потребує терпіння, наполегливості, зосередженості та самоконтролю. У процесі такої діяльності дитина вчиться регулювати свою поведінку, долати труднощі, доводити розпочату справу до кінця. Це сприяє формуванню довільності психічних процесів, що є однією з ключових характеристик психологічної готовності до шкільного навчання.

Ефективність розвитку дрібної моторики значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов. Серед них важливими є систематичність занять, поступове

ускладнення завдань, використання ігрових методів, емоційна залученість дитини та різноманітність матеріалів. Саме за таких умов забезпечується гармонійний розвиток моторної та психічної сфер дитини.

Таким чином, дрібна моторика виступає як комплексний чинник розвитку, який впливає на всі основні психічні процеси дитини дошкільного віку: увагу, мислення, пам'ять, мовлення, уяву та емоційно-вольову сферу. Вона є важливою умовою формування загальної психічної зрілості та готовності дитини до навчання в школі.

Важливо підкреслити, що розвиток дрібної моторики має бути цілеспрямованим, системним і послідовним процесом. Епізодичне використання окремих вправ не забезпечує стійкого результату, тоді як комплексний підхід дозволяє досягти значного прогресу у розвитку психічних процесів дитини. Саме тому у практиці дошкільної освіти доцільно використовувати цілісні системи вправ, які охоплюють різні напрями моторного розвитку.

Подальший аналіз проблеми розвитку дрібної моторики дозволяє розширити уявлення про її значення у загальному розвитку дитини. Встановлено, що дрібні рухи кисті та пальців мають тісний зв'язок із функціонуванням центральної нервової системи. Їх виконання сприяє активізації різних ділянок кори головного мозку, що забезпечує узгоджену роботу психічних процесів, розвиток довільної регуляції поведінки та підвищення загального рівня психічної активності.

Важливим є також те, що розвиток точних рухів руки пов'язаний із удосконаленням сенсомоторної координації. У процесі маніпулювання дрібними предметами формуються механізми узгодження зорового сприймання та рухових дій, що є необхідною умовою успішного пізнання навколишнього середовища. Завдяки цьому дитина набуває досвіду точності, узгодженості та послідовності дій.

Окремо слід відзначити значення дрібної моторики для формування навчальної готовності. Рівень розвитку точних рухів безпосередньо впливає на здатність виконувати графічні завдання, координувати рухи під час письма та контролювати силу натиску. Це є важливою передумовою успішного оволодіння навчальними навичками в подальшому освітньому процесі.

Крім того, дрібна моторика має суттєве значення для розвитку навичок самостійності у повсякденному житті. Виконання дрібних побутових дій вимагає узгодженої роботи м'язів кисті, точності рухів та поступового формування автоматизованих дій, що підвищує рівень самостійності та впевненості у власних можливостях.

Таким чином, розвиток дрібної моторики є складним і багатокомпонентним процесом, який охоплює як нейрофізіологічні, так і функціональні аспекти розвитку дитини та створює основу для подальшого формування різних видів діяльності.

На основі аналізу науково-методичної літератури нами систематизовано комплекс вправ для розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку. Вона включає декілька взаємопов'язаних блоків.

Перший блок – пальчикові ігри. Пальчикові ігри є ефективним засобом розвитку координації рухів, мовлення та уваги. Вони супроводжуються ритмічними віршами або короткими текстами, що стимулює мовленнєву активність дітей. Наприклад, гра «Сорока-ворона», де дитина по черзі загинає пальці, сприяє розвитку координації та мовлення. Також ігри «Замок», «Квітка розквітає», «Пальчики вітаються» допомагають формувати точність рухів і взаємодію обох рук. Виконання таких вправ сприяє активізації мовленнєвих центрів мозку, розвитку пам'яті та уваги.

Другий блок – дидактичні ігри з дрібними предметами. До цього блоку належать вправи з намистинами, ґудзиками, мозаїкою, конструктором. Наприклад, нанизування намистин на нитку сприяє розвитку координації рухів, окоміру та терпіння. Викладання візерунків із мозаїки формує просторове мислення та уяву. Конструювання з дрібних деталей розвиває логічне мислення, дрібні рухи та здатність до планування діяльності. Такі ігри також виховують наполегливість і уважність.

Третій блок – художньо-творча діяльність. Сюди належать малювання, ліплення, аплікація. Малювання олівцями або фарбами сприяє розвитку точності рухів пальців, координації руки та ока. Ліплення з пластиліну або глини розвиває силу пальців, тактильні відчуття та уяву. Аплікація формує вміння працювати з ножицями, клеєм і дрібними деталями, що є важливим для підготовки руки до письма. Художньо-творча діяльність також сприяє емоційному розвитку дитини, формуванню естетичного смаку та творчого мислення.

Четвертий блок – побутові вправи та самообслуговування. До цього блоку належать застібання ґудзиків, зав'язування шнурків, використання столових приладів, прибирання дрібних предметів. Такі дії формують самостійність дитини, розвивають координацію рухів і практичні навички. Вони мають велике значення для соціалізації дитини та підготовки її до повсякденного життя.

П'ятий блок – фізичні вправи для пальців і кистей рук. Це можуть бути вправи з еспандерами, м'ячиками, масажними кільцями. Вони сприяють розвитку сили пальців, гнучкості та витривалості м'язів рук. Регулярне виконання таких вправ покращує кровообіг і сприяє загальному розвитку моторики.

Таким чином, запропонована система вправ охоплює різні види діяльності дитини та забезпечує комплексний підхід до розвитку дрібної моторики. Важливо, що всі вправи повинні виконуватися систематично, у формі гри, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Висновки. Дрібна моторика є важливою складовою загального розвитку дитини дошкільного віку та має тісний зв'язок із формуванням психічних процесів. Вона впливає на розвиток мовлення, мислення, уваги, пам'яті та уяви, а також є основою для формування навичок письма. Аналіз наукової літератури дозволив визначити основні підходи до її розвитку та обґрунтувати необхідність систематичної роботи в цьому напрямі. Підібрана система вправ, що включає пальчикові ігри, дидактичні ігри, художньо-творчу діяльність, побутові навички та фізичні вправи для рук, є ефективним засобом розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку. Її використання сприятиме гармонійному розвитку психічних процесів.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. 312 с.

2. Павелків В. Р., Цигипало О. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2015. 432 с.

3. Запорожец О. В. Розвиток дрібної моторики у дітей дошкільного віку. Харків: Ранок, 2021.198 с.

4. Кононко О. Л. Психологія розвитку дитини. Київ: Академія, 2022. 356 с.

5. Савченко О. Я. Дошкільна педагогіка. Київ: Генеза, 2018. 420 с.

6. Швайка Л. А. Ігрові технології у дошкільній освіті. Львів: Світ, 2020. 275 с.

7. Методичні рекомендації МОН України «Розвиток дрібної моторики дітей дошкільного віку». Київ. 2021. 64 с

Молодцова Юлія Сергіївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального заклауд Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УМОВ НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Актуальність дослідження. Студентська молодь є однією з найдинамічніших соціальних груп, яка перебуває на етапі інтенсивного особистісного розвитку та професійного становлення. Вступ до закладу вищої освіти знаменує собою перехід до принципово нового

соціального й освітнього середовища, що супроводжується зміною звичного способу життя, соціальних ролей, комунікативних стратегій та системи вимог. Як зазначали Е. Еріксон та Ж. Піаже, саме в цей період відбувається формування ідентичності та розвиток когнітивних структур особистості. Українські дослідники (Г. Костюк, С. Максименко, І. Бех) підкреслюють важливість соціального середовища й навчальної діяльності у становленні молодої особистості.

Актуальність дослідження психологічної адаптації здобувачів вищої освіти зумовлена тим, що успішність цього процесу значною мірою визначає не лише ефективність навчання, а й загальний рівень психологічного благополуччя, соціалізації та подальшої професійної самореалізації молодої людини. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених адаптації студентів (Ю. Бохонкова, Т. Алексєєва, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін.), проблема залишається відкритою для систематизації теоретичних підходів і розробки ефективного психодіагностичного інструментарію.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей адаптації здобувачів вищої освіти до умов навчання, уточнити зміст поняття «адаптація» та обґрунтувати комплекс методик для її емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. У науковій психологічній літературі адаптація розглядається як багатовимірний процес пристосування особистості до нових соціальних, освітніх і психологічних умов, що передбачає активне включення в нове середовище, засвоєння його норм і правил, формування ефективних моделей поведінки. У структурі адаптації студентів традиційно виокремлюють декілька форм: формальну (ознайомлення з правами та обов'язками), соціально-психологічну (інтеграція в студентське середовище), особистісно-психологічну (прийняття нової соціальної ролі) та дидактичну (готовність до нових форм навчання) [1; 2; 3].

Аналіз наукових джерел дозволив визначити ключові компоненти психологічної адаптації: діяльнісно-практичний (здатність до опанування нових форм навчальної діяльності), соціально-комунікативний (входження в систему міжособистісних відносин) та особистісний (емоційний стан, самооцінка, рівень тривожності) [4; 5]. Основними критеріями адаптованості виступають: навчальний (успішність, самостійність), соціальний (якість взаємин у групі) та особистісний (психологічний комфорт, здатність до саморегуляції).

Особливого значення набуває аналіз психологічних новоутворень студентського віку, які виступають як передумова, так і результат успішної адаптації. До них належать: розвиток самосвідомості та рефлексії, формування професійної ідентичності, становлення системи цінностей і життєвих орієнтацій, розвиток автономності, відповідальності та здатності до саморегуляції [6; 7]. Як зазначає С. Максименко, саме у студентському віці особистість переходить до рівня самодетермінації, що є основою її зрілості.

Успішність адаптації першокурсників зумовлюється комплексом чинників: індивідуально-психологічними особливостями (темперамент, психотип, вольові якості), рівнем згуртованості академічної групи, ефективністю взаємодії з викладачами та куратором, активною участю в навчальній і позанавчальній діяльності. До основних труднощів адаптації віднесено: різку зміну способу життя, недостатню готовність до самостійності та відповідальності, низький рівень навчальної мотивації, труднощі саморегуляції поведінки [8; 9].

Для емпіричного дослідження психологічної адаптації студентів нами обґрунтовано та підібрано комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють комплексно оцінити різні аспекти цього процесу:

Тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка – спрямований на визначення рівня тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності як показників, що впливають на адаптаційний потенціал особистості.

Методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант С. Болтівця) – дозволяє оцінити загальний рівень адаптованості студентів через показники здатності до навчання, психоемоційного стану та клінічного самопочуття.

Методика «Адаптованість студентів до ВНЗ» Т. Дубовицької та А. Крилової – дає змогу диференційовано оцінити адаптованість до навчальної групи та до навчальної діяльності.

Методика визначення індексу групової згуртованості К. Сішора – спрямована на оцінку рівня згуртованості студентського колективу як важливого чинника соціально-психологічної адаптації.

Застосування зазначених методик у комплексі забезпечує можливість виявити студентів із низьким рівнем адаптованості, визначити сфери утруднень (навчальна діяльність, міжособистісна взаємодія, емоційний стан) та окреслити напрями психологічного супроводу.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дозволяє стверджувати, що психологічна адаптація здобувачів вищої освіти є складним, багатокомпонентним процесом, який відбувається на діяльнісному, соціально-комунікативному та особистісному рівнях. Успішність адаптації визначається поєднанням зовнішніх (умови навчання, характер взаємодії в групі, підтримка викладачів і куратора) та внутрішніх (індивідуально-психологічні особливості, рівень розвитку саморегуляції, навчальна мотивація) чинників.

Обґрунтований у статті комплекс психодіагностичних методик може бути використаний для емпіричного дослідження адаптації студентів-першокурсників, виявлення груп ризику та планування заходів психологічної підтримки. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні специфіки адаптації студентів в умовах воєнного стану, розробці тренінгових програм розвитку адаптивності та дослідженні ролі емоційного інтелекту в подоланні дезадаптаційних проявів.

Список використаних джерел

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2004. 176 с.

2. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: дис. … канд. психол. наук. Луганськ, 2005. 207 с.

3. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навчальний посібник. Київ: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

4. Балл Г. О. Взаємозв’язок рівнів особистісної розвиненості й соціальної адаптованості. URL: http://georgyball.com/462.pdf

5. Заслуженюк В. С., Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ, 2001. Ч. І. 217 с.

6. Демченко В. А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: дис. … канд. психол. наук. Харків, 2006. 187 с.

7. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. 240 с.

8. Спіріна Т. П. Адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу як соціально-педагогічна проблема. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4195/

9. Левченко М., Феденько С., Форостян Ф. Особливості соціальної адаптації здобувачів вищої освіти до освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 52, Т. 2. С. 185–192.

Моргун Ярослав Ігорович,
кандидат психологічних наук,
офіцер відділення психологічного забезпечення,
Київський інститут Національної гвардії України
Шамрук Олег Павлович,
кандидат психологічних наук, полковник,
начальник кафедри професійної військової підготовки
Центру післядипломної освіти
Київського інституту Національної гвардії України

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ЗА ПРИЗНАЧЕННЯМ У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. Збройна агресія російської федерації проти України докорінно змінила ставлення суспільства до військової служби. За період повномасштабного вторгнення суспільна думка змінювалася у кілька етапів, що має суттєві наслідки для мотиваційної сфери діючих та майбутніх військовослужбовців. Тривалі бойові дії в умовах обмеженості ресурсів, суперечливі настрої в суспільстві щодо питань загального військового обов'язку та процесів мобілізації, підкріплені численними інформаційно-психологічними операціями ворога створюють проблеми у мотиваційній сфері військовослужбовців, а також курсантів вищих військових навчальних закладів, тобто тих людей чиї професійні і кар'єрні перспективи тісно пов'язані з військовою діяльністю. Нове покоління військових лідерів має бути освіченим, професійно грамотним, володіти лідерськими якостями, організаційними здібностями, та, що найбільш важливо, мати стійку внутрішню мотивацію до виконання завдань за призначенням. За таких обставин дослідження мотивації майбутніх офіцерів виступає актуальним.

Мета дослідження – розглянути особливості мотиваційної сфери сучасних військовослужбовців та курсантів вищих військових навчальних закладів. Розробити рекомендації щодо розвитку стійкої мотивації до виконання завдань за призначенням.

Виклад основного матеріалу. Питання впливу мотивації особистості на успішність виконання завдань і впливу мотивації на ефективність діяльності організацій в цілому досліджувалися багатьма закордонними та вітчизняними вченими. Мотивація являє собою сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають людину до діяльності, визначають тип її поведінки, орієнтують на досягнення поставлених цілей. Діяльність мотивованої особистості спрямована на прояв активності, націленість на результат, здатність до ризику, до прийняття відповідальних рішень [1; 4]. Загалом прийнято виділяти фактори зовнішньої та внутрішньої мотивації, що тісно переплітаються між собою та мають складні механізми трансформації. Яценко В.А. та Остапенко О.А. виокремлюють шість основних кластерів (блоків) чинників мотивації – три блоки зовнішньої мотивації та три блоки внутрішньої. До зовнішньої мотивації, що обумовлює виконання військовими завдань за призначенням, відносять інституційні, професійні та індивідуальні мотиви [2; 3].

Інституційний тип мотивації є основним, на ньому історично ґрунтувалися призовні армії та загальний військовий обов'язок [2]. Цей тип мотивації підкреслює значення військового обов'язку в загальній структурі суспільства, оперує поняттями честі, гідності, любові до своєї Батьківщини, необхідності всіх громадян ставати на її захист у випадку військового вторгнення. Інституційний блок зовнішньої мотивації включає уявлення суспільства про військовий обов'язок, що історично сформувався під впливом ідеології, цінностей, морально-етичних принципів. Інституційна мотивація до військової служби потребує належної актуалізації мотивації в суспільстві через пропаганду, опис безпекових викликів, доведення необхідності боротьби, формування національної ідентичності, тощо [2; 3]. Втім, інституційна мотивація має підкріплюватися не лише ідеологією. Крім абстрактних форм інституційна мотивація має конкретні змістовні характеристики: висока грошова винагорода за військову службу та безпосередню участь у бойових діях; соціальні гарантії для

військовослужбовця – пільги на отримання житла, комунальні послуги, проїзд, медичне забезпечення, організацію власного бізнесу, освіту; стабільна поважна робота; високий рівень життя родини; пільги членам родини військового на освіту дітей; набуття в армії корисних навичок для подальшого життя; перспективи побудови власної кар'єри після закінчення служби.

Професійний блок зовнішньої мотивації характеризується усвідомленням, що військова служба – це така ж професія чи робота, як інші. Для цього типу мотивації характерне більш раціональне оцінювання недоліків і переваг, зокрема розміру та стабільності зарплатні чи можливості здобути професійні навички [2]. Така мотивація є основою контрактної армії. Урахування цих факторів мотивації вимагає від армії як працедавця змін і гнучкості, яку демонструють цивільні працедавці, а також розширення спектру військових професій, спеціалізації навальних програм.

Індивідуалістична мотивація розглядає армію як інструмент особистого розвитку та досягнення власних цілей. Такий тип мотивації, наприклад, виявляється в бажанні служити в технологічних підрозділах для старту кар'єри в галузі комп'ютерних технологій. Прикладами індивідуалістичної мотивації є бажання розвинутися як особистість, опанувати нові галузі знань, здобувати досвід у розвинених арміях світу, приймати участь у міжнародних місіях, тощо.

Якщо зовнішня мотивація оперує загальноприйнятими благами та спонуканнями, то внутрішня мотивація є більш індивідуальною та багатогранною. До внутрішніх мотиваційних чинників часто відносять відчуття належності до конкретної групи, команди, організації: належність до певного роду військ, конкретної бойової бригади, конкретного підрозділу, групи побратимів. Даний вид мотивації пов'язаний із суб'єктивним відчуттям комфорту перебування серед «своїх» і, на психологічному рівні, тісно пов'язаний з ідентичністю особистості та її Я-концепцією. Внутрішні мотиви також можуть бути пов'язані з виконанням конкретного бойового завдання. Внутрішня мотивація до завдання уособлює прагнення до почуття компетентності, власного вибору. Її мета – сформувати у бійця почуття значущості, особистого внеску у перемогу, можливості контролювати хід виконання завдання і добиватися прогресу. Сюди також можна віднести матеріальну й моральну винагороду за успішність виконання завдання, наприклад за збиті літальні апарати, знищену техніку. Причому матеріальна винагорода розглядається тут як вторинна вигода і слугує скоріше доказом визнання компетентності.

Чільне місце в структурі мотивації сучасного військового займають і особисті мотиви. Цей вид мотивації найрізноманітніший, проте можна виділити мотиви помсти, відплати, прагнення відновити справедливість. Подіями, що спонукають до розвитку особистих мотивів можуть виступати втрати рідних, побратимів, знайомих, своєї землі або майна, колишнього соціального статусу, тощо [2].

Аналізуючи мотивацію до виконання завдань за призначенням у здобувачів вищої освіти Київського інституту Національної гвардії України, що здійснювалася з використанням методу контент-аналізу індивідуальних та групових бесід, можемо відмітити певні закономірності залежно від віку курсантів та наявності або відсутності бойового досвіду.

Так, мотиваційна сфера курсантів перших років навчання, що не мали попереднього досвіду служби в армії (здобувачі вищої освіти із числа цивільної молоді) перебуває на стадії формування. Мотивація до виконання завдань за призначенням у майбутньому переважно представлена зовнішніми мотивами, серед яких найбільшого значення мають інституційні та професійні. Причому інституційна мотивація, тобто та яка ґрунтується на поняттях обов'язку, цінностей, морально-етичних принципів, сильніше у тих курсантів, що мають військові традиції в сім'ї. Це підтверджує значення референтних груп, таких як сім'я, рідні, друзі та знайомі у формуванні та підтримці мотивації військового. Професійні мотиви у цієї категорії курсантів представлені переважно бажанням освоїти нові знання та навички, причому найбільший інтерес викликають озброєння, техніка, безпілотні літальні апарати. Збільшення

навчальних годин, що присвячені оволодінню практичними навичками стрільб, управління БПЛА, тощо, актуалізують професійну мотивацію здобувачів освіти.

Умовно можна виділити і другу категорію здобувачів вищої освіти – це військовослужбовці, що мають певний досвід військової служби, але не приймали участі у бойових діях. Для цих курсантів характерне поєднання як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації, причому кожна група мотивів має свою специфіку. Абстрактні компоненти інституційної мотивації тут дещо знецінені. Такі військовослужбовці мають певний скепсис стосовно престижу військової професії та її статусу в суспільстві. Інституційні зовнішні мотиви тут поєднані з внутрішніми особистими мотивами (захист власної родини, майна, територій). Також для цієї категорії характерне поєднання професійної, індивідуалістичної та внутрішньої мотивації виконання конкретного завдання. Такі курсанти, як правило, знають розвитку яких саме умінь та навичок вони потребують, мають певний професійний план та кар'єрні перспективи.

Мотивація здобувачів вищої освіти, що мають бойовий досвід також має свою специфіку. Представники цієї групи вже пройшли етапи переоцінки цінностей та смислів, що дозволило сформувати стійку внутрішню мотивацію до виконання завдань за призначенням. Такі курсанти достатньо скептичні щодо зовнішніх мотивів (особливо інституційних) та керуються у більшості випадків професійними, індивідуалістичними, особистими мотивами та мотивами належності. Для цієї категорії вкрай важливим є прийняття іншими їх досвіду, прикладні аспекти навчальної діяльності.

Також варто відмітити суттєві проблеми у мотиваційній сфері здобувачів вищої освіти. Так, статус військового в сучасному суспільстві, невисокий рівень грошового забезпечення та соціальних гарантій, відсутність простору для реалізації особистісного потенціалу в умовах чітко регламентованого навчального процесу у військових вузах, зумовлюють слабкість зовнішньої мотивації, що, у свою чергу, унеможливлює формування стійкої внутрішньої мотивації до виконання завдань за призначенням. Багато курсантів демонструють індиферентність у мотиваційній сфері, або амбівалентність, коли вони припиняють навчання та повертаються на службу в бойові підрозділи у зв'язку з вищим грошовим забезпеченням, іншою системою відносин, вищою особистою відповідальністю, тощо.

Розуміння стану мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти дозволяє розробити методичні рекомендації щодо її розвитку. Зокрема розвиток мотивації передбачає:

1. Вдосконалення системи патріотичного виховання, що здійснюється як викладачами і офіцерами курсової ланки, так і через взаємодію з членами сімей та іншими референтними групами; участь курсантів у соціальних заходах, що спрямовані та популяризацію професії військовослужбовця, підвищення соціального статусу військового; доведення та роз'яснення соціальних гарантій, прав та свобод військовослужбовців, соціальних пільг членам їх родин.

2. Збагачення навчальних програм новітніми компонентами, що мають прикладний характер, забезпечення професійного розвитку військовослужбовця у тому числі і тими компонентами, що затребувані на цивільному ринку праці.

3. Розкриття можливостей та перспектив кар'єрного розвитку за галузями та напрямками, що відповідають особистим вподобанням та здібностям курсантів.

4. Формування почуття причетності та належності у підрозділах, курсах, групах, регулярне проведення заходів командозгуртування у малих та середніх групах.

5. Оптимізація горизонтальної і вертикальної взаємодії та комунікації, формування у здобувачів освіти відчуття прийняття, компетентності, поваги.

Висновки. Отже, розвиток мотивації до виконання завдань за призначенням у курсантів вищих військових навчальних закладів є багатокомпонентним процесом, чільне місце у якому займають педагогічні, психологічні, соціальні аспекти, підтримка з боку суспільства та держави в цілому. Було детально проаналізовано особливості мотивації здобувачів вищої освіти, розроблено рекомендації щодо розвитку та формування мотивації до виконання завдань за призначенням. Розвиток мотивації курсантів є комплексним процесом, що включає ціннісне виховання, психологічну підтримку, системну організаційну роботу та

врахування індивідуальних особливостей. Висока мотивація до виконання завдань за призначенням є ключовою характеристикою майбутнього військового лідера та запорукою бойової готовності підрозділів Національної гвардії України.

Список використаних джерел

1. Лиман А. Психологічні особливості мотивації військовослужбовців Національної гвардії України. *Честь і закон*. 2021. Вип. 2. С. 22–33.

2. Остапенко О. А., Яценко В. А. Методичні підходи до визначення рівнів мотивації громадян щодо вступу на військову службу або продовження служби в силах оборони України в умовах широкомасштабної війни. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2024. Вип. 1(165). С. 16–28.

3. Остапенко О. А., Яценко В. А. Основні аспекти дослідження системи внутрішньої мотивації військовослужбовців в умовах війни. *Ефективність державного управління*. 2024. № 1(78/79). С. 97–107.

4. Ступницька О. Г. Специфіка мотивації військовослужбовців сил територіальної оборони. *Габітус*. 2025. Вип. 70. С. 264–267.

Павленок Катерина Сергіївна,
доктор філософії (PhD) в галузі психології, доцент,
доцент кафедри практичної психології ментального здоров'я
Навчально-наукового інституту права, психології
та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»

АВТОНОМНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність дослідження зумовлена тим, що професійна діяльність викладача закладу вищої освіти сьогодні відбувається в умовах високої динамічності, соціальної невизначеності, цифровізації освітнього процесу, воєнних викликів та зростання психологічного навантаження на всіх учасників освітнього середовища. Викладач ЗВО виконує не лише навчальну функцію, а й організовує освітню взаємодію, підтримує академічну мотивацію здобувачів освіти, адаптує зміст і форми навчання до змінних умов, забезпечує комунікацію в групі, реагує на емоційні труднощі студентів і водночас має зберігати власну професійну ефективність, психологічну стійкість та внутрішню цілісність.

У таких умовах особливого значення набуває автономність особистості викладача. Її не слід розуміти як ізольованість, індивідуалізм або дію поза межами професійних норм. Автономність викладача ЗВО доцільно розглядати як здатність до усвідомленого професійного вибору, відповідального прийняття рішень, саморегуляції, збереження суб'єктної позиції та реалізації власної професійної компетентності в умовах зовнішніх вимог і обмежень [1]. Саме автономність дозволяє викладачеві не лише виконувати формальні освітні функції, а й творчо, гнучко та відповідально організовувати професійну діяльність.

Проблема автономності є особливо важливою в контексті сучасних викликів вищої освіти. З одного боку, викладач має діяти відповідно до стандартів, освітніх програм, нормативних вимог і організаційних правил. З іншого боку, ефективна професійна діяльність потребує ініціативності, педагогічної творчості, академічної свободи, здатності адаптувати навчання до потреб студентів і приймати самостійні рішення у нестандартних ситуаціях. Саме баланс між зовнішньою регламентацією та внутрішньою професійною свободою визначає якість автономної позиції викладача.

Соціально-психологічне значення автономності полягає в тому, що вона формується не лише як індивідуальна риса особистості, а й як результат взаємодії викладача з освітнім середовищем. На її розвиток впливають професійна ідентичність, внутрішня мотивація, самоефективність, рефлексивність, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності,

організаційна культура ЗВО, рівень довіри в колективі, стиль управління, можливості професійного розвитку та підтримка академічної свободи. Якщо освітнє середовище підтримує ініціативу, відповідальність і професійний діалог, автономність викладача посилюється. Якщо ж переважають надмірний контроль, формалізація, недовіра та страх помилки, автономність поступово блокується.

З огляду на це автономність викладача ЗВО можна розглядати як важливий соціально-психологічний ресурс професійної діяльності. Вона сприяє збереженню професійної суб'єктності, підвищує здатність до адаптації в умовах змін, підтримує внутрішню мотивацію, знижує ризики професійного виснаження та створює підґрунтя для якісної освітньої взаємодії. Особливої ваги ця проблема набуває в умовах кризи та невизначеності, коли від викладача очікується не лише передача знань, а й здатність бути стабільною, відповідальною та ресурсною фігурою в освітньому просторі.

Мета дослідження – розкрити автономність особистості викладача ЗВО як соціально-психологічний ресурс професійної діяльності, що забезпечує професійну суб'єктність, саморегуляцію, психологічну стійкість і здатність до ефективної освітньої взаємодії в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Автономність особистості викладача ЗВО доцільно розглядати як інтегральну соціально-психологічну характеристику, що виявляється у здатності фахівця самостійно, усвідомлено й відповідально здійснювати професійну діяльність, приймати педагогічні рішення, регулювати власну активність і зберігати суб'єктну позицію в умовах зовнішніх вимог, організаційних обмежень та соціальної невизначеності. У цьому контексті автономність не є тотожною незалежності або відокремленості від освітнього середовища. Вона передбачає здатність викладача діяти відповідально, спираючись на професійні цінності, внутрішню мотивацію, компетентність, рефлексію та розуміння наслідків власних рішень.

Теоретичним підґрунтям аналізу автономності особистості є положення теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, відповідно до якої автономія належить до базових психологічних потреб людини поряд із потребами в компетентності та пов'язаності з іншими [2]. У професійній діяльності задоволення потреби в автономії сприяє внутрішній мотивації, залученості, відповідальному ставленню до діяльності та відчуттю особистісного сенсу виконуваної роботи. Якщо професійна активність викладача ґрунтується лише на зовнішньому контролі, формальних вимогах або страху санкцій, вона поступово втрачає суб'єктний і творчий характер. Натомість автономна мотивація дозволяє викладачеві сприймати професійну діяльність як значущу, ціннісно прийняту й особистісно важливу [3].

У професійній діяльності викладача ЗВО автономність виявляється на кількох рівнях. По-перше, на когнітивному рівні вона передбачає здатність самостійно аналізувати освітню ситуацію, обирати доцільні методи навчання, адаптувати навчальний матеріал до потреб студентської аудиторії та приймати рішення в нестандартних педагогічних умовах. По-друге, на мотиваційно-ціннісному рівні автономність пов'язана з внутрішнім прийняттям професійної ролі, усвідомленням сенсу викладацької діяльності, орієнтацією на розвиток студентів і власне професійне зростання. По-третє, на поведінковому рівні вона проявляється у готовності брати відповідальність за результати освітньої взаємодії, ініціювати зміни, впроваджувати нові методи навчання та конструктивно реагувати на професійні труднощі.

Особливого значення автономність набуває в умовах сучасних викликів, серед яких цифровізація освіти, змішане та дистанційне навчання, воєнний стан, емоційне напруження учасників освітнього процесу, зростання вимог до якості викладання та необхідність психологічної підтримки здобувачів освіти. У цих умовах викладач не може діяти лише за усталеними алгоритмами. Він має бути здатним гнучко змінювати форми взаємодії, підтримувати навчальну мотивацію студентів, створювати безпечне освітнє середовище, зберігати професійну стійкість і водночас не втрачати власної суб'єктної позиції.

Автономність викладача ЗВО є також важливим професійним ресурсом у межах моделі «вимоги-ресурси роботи». Відповідно до цієї моделі, професійна діяльність супроводжується

певними вимогами, що можуть призводити до виснаження, однак наявність ресурсів допомагає зберігати залученість, ефективність і психологічне благополуччя [1]. Автономність у цьому контексті виступає ресурсом, який дозволяє викладачеві не лише реагувати на зовнішні вимоги, а й активно впливати на спосіб організації власної праці, обирати ефективні стратегії взаємодії, підтримувати внутрішню мотивацію та знижувати ризик професійного вигорання.

Соціально-психологічна природа автономності полягає в тому, що вона формується не лише як індивідуальна властивість особистості, а й як результат взаємодії викладача з освітнім середовищем. На її розвиток впливають організаційна культура ЗВО, стиль управління, рівень довіри в колективі, можливості академічної свободи, підтримка професійної ініціативи, якість комунікації, доступність професійного розвитку та психологічна безпека в освітній організації. Якщо освітнє середовище підтримує самостійність, ініціативність і відповідальність викладача, автономність посилюється. Якщо ж переважають надмірний контроль, формалізація, недовіра й страх помилки, автономність блокується, а професійна діяльність набуває переважно виконавського характеру.

Дослідження професійної автономії викладачів університету дають підстави розглядати її як чинник психологічного і психосоматичного благополуччя. Автономність пов’язана зі здатністю викладача зберігати контроль над професійними рішеннями, підтримувати відчуття компетентності, реалізовувати власні професійні цінності та знижувати вплив хронічного професійного напруження [5]. У цьому аспекті автономність є не лише умовою ефективної професійної діяльності, а й ресурсом самозбереження фахівця в умовах високого навантаження.

Важливо підкреслити, що автономність викладача ЗВО має не лише індивідуальне, а й міжособистісне значення. Автономний викладач здатний створювати автономно-підтримувальне освітнє середовище для студентів. Це означає, що він не лише сам діє відповідально і самостійно, а й підтримує суб’єктність здобувачів освіти: заохочує їх до активної участі, критичного мислення, самостійного вибору, рефлексії та відповідальності за результати навчання. У дослідженнях підкреслюється, що автономно-підтримувальна позиція викладача позитивно впливає на мотивацію, залученість і навчальну активність студентів [7].

Водночас автономність викладача не слід абсолютизувати. Вона має поєднуватися з професійною відповідальністю, етичністю, дотриманням освітніх стандартів, командною взаємодією та повагою до інституційного контексту. Надмірно індивідуалізоване трактування автономності може призвести до ізоляції, методичної хаотичності або ігнорування спільних освітніх цілей. Тому автономність викладача ЗВО доцільно розуміти як відповідальну свободу професійної дії в межах академічної культури, етичних норм і спільної освітньої мети.

У контексті сучасних освітніх викликів автономність викладача тісно пов’язана із самоефективністю, задоволеністю професійною діяльністю та емоційним станом. Дослідження засвідчують, що вища автономність педагогічних працівників асоціюється з вищою залученістю, більшою задоволеністю роботою та нижчим рівнем емоційного виснаження [8]. Це дозволяє розглядати автономність як один із важливих напрямів профілактики професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя викладачів.

Розвиток автономності викладачів ЗВО потребує цілеспрямованої підтримки на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях. На індивідуальному рівні важливими є розвиток рефлексивності, емоційної саморегуляції, професійної ідентичності, навичок прийняття рішень і готовності до професійного саморозвитку. На груповому рівні значущими є професійні спільноти, інтервізійні та супервізійні формати, наставництво, обмін досвідом і підтримувальна комунікація між колегами. На організаційному рівні необхідними є академічна свобода, довіра, прозорі правила, підтримка ініціативи, можливість підвищення кваліфікації та культура психологічної безпеки.

Висновки. Отже, автономність особистості викладача ЗВО є важливим соціально-психологічним ресурсом професійної діяльності в умовах сучасних викликів. Вона забезпечує

здатність діяти усвідомлено, відповідально й гнучко, зберігати професійну суб'єктність, внутрішню мотивацію, саморегуляцію та психологічну стійкість.

Автономність викладача формується під впливом як особистісних, так і соціально-психологічних чинників. До них належать професійна ідентичність, самоефективність, рефлексивність, емоційна саморегуляція, організаційна культура ЗВО, рівень довіри в колективі, підтримка академічної свободи та психологічна безпека освітнього середовища.

Обґрунтовано, що автономність сприяє підвищенню якості освітньої взаємодії, підтриманню професійного благополуччя викладача, зниженню ризику емоційного виснаження та створенню автономно-підтримувального середовища для здобувачів освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язку автономності викладачів ЗВО з професійним благополуччям, самоефективністю, задоволеністю професійною діяльністю та особливостями організаційної культури закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22, №3. P. 309–328. DOI: https://doi.org/10.1108/02683940710733115

2. Deci E. L., Ryan R. M. The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, №4. P. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

3. Gagné M., Deci E. L. Self-determination theory and work motivation. Journal of *Organizational Behavior*. 2005. Vol. 26, №4. P. 331–362. DOI: https://doi.org/10.1002/job.322

4. Ha C, Pressley T, Marshall DT (2025). Teacher voices matter: The role of teacher autonomy in enhancing job satisfaction and mitigating burnout. *PLoS ONE* 20(1): e0317471. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317471

5. Pavlenok K. Professional autonomy of university teachers as a resource for psychosomatic well-being: a theoretical analysis. *PsyUpgrade Journal*. 2025. №1. P. 108–129. DOI: https://doi.org/10.66228/3083-7510-2025-1-108-129

6. Peng Y., Wu H., Guo C. The Relationship between Teacher Autonomy and Mental Health in Primary and Secondary School Teachers: The Chain-Mediating Role of Teaching Efficacy and Job Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, №22. Article 15021. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph192215021

7. Reeve J. Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*. 2006. Vol. 106, №3. P. 225–236. DOI: 10.1086/501484. DOI: https://doi.org/10.1086/501484

8. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*. 2014. Vol. 114, №1. P. 68–77. DOI: https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w

Павлюченко Тетяна Олександрівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального заклауд Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України, зумовлені пандемією COVID-19, умовами повномасштабної війни та стрімким розвитком цифрових технологій, істотно змінюють характер педагогічної діяльності. Особливо значущим є поширення дистанційної форми навчання, яка трансформує організацію

освітнього процесу, способи взаємодії між його учасниками та вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників.

У цих умовах актуалізується проблема професійної мотивації педагогічних працівників, оскільки саме вона визначає рівень їхньої професійної активності, здатність до адаптації, ефективність виконання професійних функцій і готовність до впровадження інноваційних підходів у навчанні.

Дистанційне навчання, з одного боку, відкриває нові можливості для професійного розвитку, самореалізації та використання сучасних цифрових інструментів, а з іншого – супроводжується низкою викликів, зокрема підвищеним емоційним навантаженням, ризиком професійного вигорання, труднощами у встановленні ефективної комунікації та обмеженням безпосередньої міжособистісної взаємодії.

Зазначені зміни безпосередньо впливають на структуру та прояви професійної мотивації педагогічних працівників, що зумовлює необхідність її наукового осмислення в контексті дистанційного навчання. У зв'язку з цим, дослідження специфіки прояву професійної мотивації педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання є актуальним і своєчасним.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз та обґрунтувати специфіку прояву професійної мотивації педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема професійної мотивації педагогічних працівників є однією з ключових у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки саме мотиваційна сфера значною мірою визначає ефективність професійної діяльності, рівень залученості та готовності до змін. Професійна мотивація належить до соціально-психологічних утворень і переважно має внутрішній характер, оскільки пов'язана з потребами саморозвитку, самореалізації, досягнення професійного визнання та відповідальності за результати діяльності.

У психолого-педагогічній літературі проблематика професійної мотивації педагогічних працівників широко представлена як у вітчизняних, так і в зарубіжних дослідженнях. Значний внесок у її вивчення зробили українські науковці Л. М. Карамушка [2], Т. Л. Ковбасюк [3], А. М. Лукіянчук [4], О. Г. Павлова [6] та інші. Серед зарубіжних дослідників одне з провідних місць займають Р. М. Райан та Е. Л. Десі [8], які розробили теорію самодетермінації, що стала однією з базових концепцій для пояснення внутрішньої та зовнішньої мотивації у професійній діяльності.

Згідно з узагальненням О. Г. Павлової [6], професійна мотивація може розглядатися у межах різних теоретичних підходів: як сукупність потреб та інтересів, що спонукають до професійної діяльності, як внутрішні рушійні чинники розвитку особистості фахівця, а також як система внутрішніх детермінант професійного розвитку в межах діяльнісного підходу. При цьому, дослідниця наголошує на необхідності розмежування професійної мотивації як сукупності мотивів та ширшого поняття мотиваційної сфери особистості, яка включає комплекс взаємопов'язаних мотиваційних утворень.

На думку Л. М. Карамушки [2], професійна мотивація – це результат взаємодії соціального середовища, організаційних умов та особистісних характеристик працівника, що забезпечує ефективність діяльності та можливість професійної самореалізації. Т.Л. Ковбасюк [3] підкреслює її багатокомпонентний характер, виокремлюючи внутрішню та зовнішню мотивацію, співвідношення яких визначає рівень професійної активності педагогічного працівника. Дослідниця наголошує, що домінування внутрішньої мотивації є умовою більш високої ефективності педагогічної праці.

А. М. Лукіянчук [4] розглядає професійну мотивацію як складову психолого-педагогічної компетентності, підкреслюючи значення усвідомленості цілей професійної діяльності та внутрішньої залученості до їх реалізації.

Серед зарубіжних дослідників ключове місце займають Р. М. Райан та Е. Л. Десі [8], які є авторами теорії самодетермінації. У межах цього підходу вони розглядають мотивацію як процес, що визначається рівнем внутрішньої та зовнішньої регуляції поведінки та

підкреслюють важливу роль внутрішньої мотивації у професійній діяльності. Їхня теорія базується на трьох основних психологічних потребах – автономії, компетентності та соціальній взаємодії, задоволення яких забезпечує розвиток і підтримку стійкої внутрішньої мотивації особистості. У контексті педагогічної діяльності це означає, що стійка професійна мотивація виникає за умови можливості самостійного прийняття рішень, відчуття професійної ефективності та наявності якісної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

За сучасних трансформацій освітнього процесу особливого значення набуває дослідження професійної мотивації педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання. Перехід до дистанційної форми організації освіти зумовив зміну характеру педагогічної діяльності, що, у свою чергу, вплинуло на мотиваційну сферу педагогів.

Дистанційне навчання як форма організації освітнього процесу передбачає опосередковану взаємодію між учасниками освітнього процесу з використанням цифрових технологій. Воно стало особливо актуальним у період пандемії COVID-19 та в умовах повномасштабної війни Україні, що призвело до суттєвої трансформації педагогічної діяльності. З одного боку, даний формат навчання забезпечив можливість продовжувати освітній процес, але з іншого – створив нові виклики, пов'язані з підвищеним навантаженням, технічними складнощами та ізоляцією [5].

За Л. Є. Петуховою [7] «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище виступає суб'єктом освітнього процесу за дотримання певних вимог: технічні вимоги (електронні ресурси, матеріально-технічне забезпечення комп'ютерами та доступом в Інтернет), програмні вимоги (програми ефективні та безпечні для всіх учасників освітнього процесу), академічні вимоги (методичне наповнення освітнього середовища), соціальні вимоги та вимоги до людських ресурсів».

Л. Є. Петухова також зазначає, що «сучасний стан науково-професійної підготовки вчителя не забезпечує повною мірою належний рівень його готовності до ефективної діяльності». У зв'язку з цим, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке є основою дистанційної освіти, потребує подальшого вдосконалення та висуває до педагогічного працівника нові вимоги щодо організації освітнього процесу. У результаті така форма навчання формує специфічні умови професійної діяльності, які можуть як підтримувати, так і ускладнювати професійну мотивацію педагогічних працівників.

Передусім відзначається підвищення ролі інформаційно-комунікаційної компетентності, оскільки ефективна реалізація освітнього процесу вимагає впевненого володіння цифровими інструментами, платформами дистанційного навчання та онлайн-сервісами. Це, з одного боку, стимулює професійний розвиток і самовдосконалення, а з іншого – може створювати труднощі для педагогічних працівників із недостатнім рівнем цифрової підготовки або обмеженим технічним забезпеченням [1].

Важливою особливістю є перехід до опосередкованої взаємодії зі здобувачами освіти. Комунікація відбувається переважно через електронні засоби, що змінює характер педагогічної взаємодії, ускладнює встановлення емоційного контакту та оперативного зворотного зв'язку. Це може знижувати рівень задоволеності професійною діяльністю, хоча водночас сприяє формуванню нових форм комунікації та розвитку педагогічної майстерності.

У дистанційному форматі також спостерігається суттєве зростання професійного навантаження педагогічних працівників. Підготовка електронних матеріалів, проведення онлайн-занять, організація контролю та перевірка завдань потребують значних часових і енергетичних ресурсів [1]. Така інтенсифікація праці може призводити до перевтоми та емоційного виснаження, що негативно впливає на мотивацію. У цьому контексті важливого значення набуває здатність до самоменеджменту та раціональної організації робочого часу, що дозволяє зменшити ризики професійного вигорання.

Особливим аспектом є зміна характеру комунікації в освітньому процесі. Відсутність невербальних сигналів може спричиняти відчуження та зниження емоційної залученості педагогічного працівника, що виступає одним із чинників професійного вигорання [5].

Педагог може сприймати освітній процес як більш формалізований, що знижує відчуття значущості власної діяльності.

Водночас, за умов належної організації дистанційного навчання та підтримки з боку освітнього середовища такі негативні прояви можуть бути зменшені. Професійний розвиток, опанування нових технологій та вдосконалення педагогічних підходів сприяють підвищенню внутрішньої мотивації.

Окремо варто зазначити, що в умовах дистанційного навчання зменшується кількість безпосереднього («живого») спілкування з учнями та колегами, яке зазвичай є важливим джерелом професійного задоволення педагогів. Це змінює спосіб взаємодії між учасниками освітнього процесу, оскільки спілкування відбувається переважно через цифрові засоби. У таких умовах особливо важливими стають діалог між учасниками та якісний зворотний зв'язок, які підтримують професійну мотивацію педагогічних працівників.

Відсутність аудиторної взаємодії може спричиняти соціальну ізольованість і зниження емоційної включеності в освітній процес, тоді як професійне спілкування між педагогами частково компенсує ці втрати через обмін досвідом [5].

Дистанційна форма організації навчання також пов'язана з підвищеним рівнем тривожності, невпевненості у власній професійній ефективності та відчуттям знецінення результатів праці. Це зумовлено обмеженістю безпосереднього зворотного зв'язку та відсутністю звичних індикаторів ефективності педагогічної діяльності.

Додатковим чинником є необхідність одночасного виконання кількох функцій – організаційної, методичної, технічної та комунікативної, що підвищує когнітивне та емоційне навантаження і може сприяти розвитку професійного вигорання. Водночас адаптація до нових умов, опанування цифрових технологій і розвиток саморегуляції позитивно впливають на професійну мотивацію.

Робота в дистанційному форматі також створює певні ризики для фізичного стану педагогів, зокрема через тривале перебування за екраном та зниження рівня рухової активності.

Попри наявність низки труднощів і негативних наслідків дистанційного навчання для професійної діяльності педагогічних працівників, варто також звернути увагу на його позитивні аспекти, які впливають на професійну діяльність педагогічних працівників і їхню мотиваційну сферу.

Одним із ключових позитивних чинників є посилення ролі внутрішньої мотивації. За умов зменшення зовнішнього контролю та безпосереднього керівництва педагог змушений більшою мірою спиратися на власну ініціативу, відповідальність і професійні інтереси. Це сприяє активізації усвідомленого ставлення до роботи та підвищує значення особистісних професійних цілей.

Важливим аспектом виступає також розширення можливостей для саморозвитку. Дистанційний формат навчання стимулює педагогічних працівників до опанування нових інформаційно-комунікаційних технологій, цифрових платформ і сучасних освітніх інструментів. У результаті відбувається постійне оновлення професійних компетентностей, що позитивно впливає на впевненість у власних силах і загальний рівень професійної мотивації.

Окремо варто відзначити творчий компонент педагогічної діяльності. Використання цифрових ресурсів, мультимедійних матеріалів та інтерактивних форм навчання розширює можливості для педагогічної творчості. Це дозволяє урізноманітнювати освітній процес і сприяє більшій залученості педагога до професійної діяльності [1].

Позитивним є й розвиток самостійності та самоорганізації. Педагог сам планує робочий час, визначає пріоритети та контролює виконання професійних завдань. Така автономія сприяє формуванню навичок самодисципліни й підвищує рівень відповідальності за результати власної діяльності.

Попри наявність певних труднощів, дистанційне навчання створює умови для посилення внутрішньої мотивації педагогічних працівників, розвитку їхніх професійних

компетентностей та активізації саморозвитку, що загалом може позитивно впливати на якість педагогічної діяльності.

Висновки. Отже, специфіка прояву професійної мотивації педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання полягає у зміні балансу між внутрішніми та зовнішніми мотиваційними чинниками. У дистанційному освітньому середовищі відбувається послаблення ролі зовнішнього стимулювання (безпосередній контроль, емоційний зворотний зв'язок, соціальне підкріплення результатів діяльності) та одночасне посилення значення внутрішньої мотивації.

Провідними характеристиками мотивації стають автономність, саморегуляція, цифрова компетентність, готовність до безперервного професійного розвитку та здатність до самоорганізації. Водночас специфічними викликами виступають зростання когнітивного та емоційного навантаження, обмеженість живої комунікації, ризики емоційного вигорання та зниження відчуття професійної значущості.

Таким чином, професійна мотивація в умовах дистанційного навчання набуває більш внутрішньо детермінованого, саморегульованого та динамічного характеру, що визначає необхідність підтримки педагогічних працівників через розвиток їхніх цифрових, комунікативних і рефлексивних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Васильченко Л. В., Шацька Н. М. Досвід реалізації дистанційного навчання в умовах пандемії. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2021. Вип. 10. С. 43–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2021_10_7

2. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. К.: Міленіум, 2003. 344 с.

3. Ковбасюк Т. Л. Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до професійної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 4(108). С. 62–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2021_4_13

4. Лукіянчук А. М. Мотивація професійної діяльності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як складова психолого-педагогічної компетентності. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2017. Випуск 4-5. С. 58–66.

5. Остополець І., Соломаха А., Кучеренко Н., Кучеренко С. Дистанційне навчання як чинник професійного вигорання педагогів. *Psychology travelogs*. 2025. №1. С. 243–253. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pstr_2025_1_26

6. Павлова О. Г. Професійна мотивація як педагогічна проблема. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2018. №61. С. 121–128. URL: http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/8979

7. Петухова Л. Є. Трисуб'єктна дидактика в моделі інноваційного розвитку освітніх систем / Л.Є. Петухова. *Збірник наукових праць* [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 74–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_15

8. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press. 2017. Volume 38, No. 3. P. 231–234. URL: https://id.erudit.org/iderudit/1041847ar

Пилипенко Світлана Сергіївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності Психологія
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
Дворніченко Лариса Леонідівна,
кандидатка філософських наук, доцентка кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ БАТЬКІВ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану в Україні проблема збереження психологічного благополуччя дітей набуває особливої наукової та практичної значущості. Повномасштабна війна супроводжується постійним психоемоційним навантаженням, відчуттям небезпеки, соціальною нестабільністю, вимушеним переміщенням сімей, порушенням звичних умов життя та зростанням рівня тривожності серед населення. У таких умовах сім'я стає головним джерелом психологічної підтримки для дитини, а емоційний стан батьків визначає особливості адаптації дітей до кризових обставин.

Тривалий вплив хронічного стресу негативно позначається на психологічному функціонуванні дорослих, знижує рівень емоційної саморегуляції, провокує емоційне виснаження та ускладнює процес ефективної взаємодії з дітьми. Саме тому проблема стресостійкості батьків є надзвичайно актуальною у сучасних умовах. дитині відчуття безпеки значною мірою залежить рівень її психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя дитини визначається не лише відсутністю психоемоційних порушень, а й наявністю внутрішнього відчуття безпеки, позитивного емоційного стану, здатності до соціальної адаптації, ефективної саморегуляції та гармонійного розвитку особистості. У ситуації воєнного стресу особливої значущості набувають питання формування сімейної резилієнтності, підтримувальної комунікації та психологічних ресурсів сім'ї.

Сучасні дослідження свідчать про те, що низький рівень стресостійкості батьків може призводити до підвищеної тривожності дітей, порушень поведінки, емоційної нестабільності, труднощів у навчанні та соціальній адаптації. Водночас високий рівень психологічної стійкості дорослих сприяє формуванню у дітей адаптивних копінг-стратегій, емоційної стабільності та резилієнтності [1].

Проблема набуває особливої актуальності у зв'язку з необхідністю розроблення ефективних програм психологічної підтримки сімей, які функціонують в умовах хронічного стресу. Важливим завданням сучасної психології є визначення психологічних механізмів, через які стресостійкість батьків впливає на психологічне благополуччя дітей.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати психологічні механізми взаємозв'язку між рівнем стресостійкості батьків та психологічним благополуччям дітей в умовах воєнного стану, а також визначити основні фактори, що опосередковують цей взаємозв'язок.

Виклад основного матеріалу. Проблема стресу, стресостійкості та психологічної адаптації особистості посідає важливе місце у сучасній психологічній науці. Теоретичні основи дослідження психологічного стресу були закладені у працях Р. Лазаруса та С. Фолкман, які розглядали стрес як результат взаємодії особистості із середовищем та особливостей когнітивної оцінки ситуації [2]. Науковці підкреслювали важливість копінг-стратегій як механізмів подолання стресових ситуацій.

Значний внесок у вивчення психологічної стійкості зробили С. Гобфолл, К. Коннор та Дж. Девідсон. У межах теорії збереження ресурсів С. Гобфолл розглядав стресостійкість як здатність особистості підтримувати та відновлювати внутрішні психологічні ресурси в умовах несприятливих життєвих обставин [3]. К. Коннор і Дж. Девідсон пов'язували резилієнтність із можливістю ефективної адаптації до психотравмувальних подій та швидкого відновлення психологічної рівноваги.

Важливе значення для розуміння особливостей дитячо-батьківської взаємодії має теорія прив'язаності Дж. Боулбі, відповідно до якої емоційний зв'язок між дитиною та

батьками є базовою умовою формування психологічної безпеки та емоційної стабільності [4]. У працях Дж. Боулбі наголошується, що емоційна доступність батьків визначає рівень довіри дитини до світу та особливості її психоемоційного розвитку.

Системно-екологічний підхід У. Бронфенбреннера дозволяє розглядати сім'ю як цілісну систему взаємопов'язаних соціальних та психологічних впливів [5]. У межах цього підходу дитина розглядається як активний учасник взаємодії із соціальним середовищем, а сімейний мікроклімат визначається одним із ключових факторів психічного розвитку.

У сучасних українських дослідженнях особлива увага приділяється проблемам психологічного благополуччя особистості в умовах воєнного стану. Т. Титаренко підкреслює, що тривалий соціальний стрес значно підвищує ризик емоційного виснаження та дезадаптації особистості [1]. Н. Чепелєва наголошує на важливості сімейної підтримки та психологічної стабільності батьків як умов збереження психічного здоров'я дітей [6].

Сучасні міжнародні дослідження 2022 – 2026 років демонструють зростання рівня дитячої тривожності, емоційних розладів та вторинної травматизації внаслідок тривалого впливу воєнного стресу. Науковці акцентують увагу на необхідності розвитку сімейної резилієнтності, підтримувальної комунікації та психоедукації батьків як основних напрямів профілактики психоемоційних порушень у дітей.

Попри значну кількість наукових праць, проблема психологічних механізмів впливу стресостійкості батьків на психологічне благополуччя дітей в умовах воєнного стану залишається недостатньо дослідженою та потребує подальшого комплексного аналізу.

У сучасній психологічній науці стресостійкість розглядається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність людини ефективно функціонувати в умовах психоемоційного навантаження. Вона включає емоційну саморегуляцію, адаптивність, здатність до конструктивного подолання труднощів, психологічну гнучкість та сформованість адаптивних копінг-стратегій.

У межах транзакційної концепції стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман стресостійкість пов'язується з особливостями когнітивної оцінки ситуації та здатністю особистості використовувати ефективні способи подолання стресу [2]. Особистість із високим рівнем стресостійкості здатна зберігати емоційну рівновагу, приймати конструктивні рішення та підтримувати стабільність поведінки навіть в умовах тривалого стресу.

В умовах війни сім'я функціонує в ситуації постійного психоемоційного напруження. Батьки стикаються з численними стресогенними чинниками: загрозою життю, невизначеністю майбутнього, економічними труднощами, порушенням соціальних зв'язків, інформаційним перенавантаженням. Унаслідок цього значно підвищується ризик емоційного виснаження, тривожності та психологічної дезадаптації.

Постійне перебування дорослих у стані хронічного стресу негативно впливає на сімейну атмосферу та якість взаємодії з дитиною. У таких умовах порушується емоційна стабільність сімейної системи, зростає конфліктність, знижується рівень підтримувальної комунікації. Діти, своєю чергою, стають особливо чутливими до емоційного стану батьків.

Одним із основних психологічних механізмів взаємозв'язку між стресостійкістю батьків та психологічним благополуччям дітей є емоційна ко-регуляція. У дитячому віці механізми саморегуляції ще недостатньо сформовані, тому дитина значною мірою орієнтується на емоційні реакції дорослих. Батьки виступають для дитини своєрідним емоційним орієнтиром, через який формується сприйняття навколишнього світу як безпечного або небезпечного.

Відповідно до теорії прив'язаності Дж. Боулбі, саме стабільний емоційний контакт із батьками забезпечує формування у дитини базового відчуття безпеки [4]. Якщо батьки демонструють спокій, емоційну підтримку та здатність конструктивно долати труднощі, дитина поступово засвоює адаптивні моделі поведінки. Натомість емоційна нестабільність дорослих, надмірна тривожність або агресивність можуть провокувати у дітей відчуття небезпеки та емоційної невизначеності.

Важливим механізмом впливу є також стиль сімейного виховання. Батьки з високим рівнем стійкості до стресу частіше демонструють підтримувальний та послідовний стиль взаємодії з дитиною. Вони здатні конструктивно вирішувати конфлікти, підтримувати відкриту комунікацію, враховувати емоційні потреби дитини та забезпечувати стабільність виховних впливів. Такий стиль виховання сприяє розвитку у дітей впевненості, самоконтролю та психологічної резилієнтності.

Натомість низька стресостійкість батьків може супроводжуватися імпульсивністю, підвищеною дратівливістю, непослідовністю виховних дій та емоційною відстороненістю. У результаті у дітей можуть формуватися підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі соціальної адаптації та порушення поведінки.

Особливої значущості проблема набуває в умовах воєнного стану, коли дитина додатково стикається з травматичними переживаннями. Вимушене переміщення, розлука з близькими, зміна соціального оточення, перебування в умовах небезпеки негативно впливають на психоемоційний стан дітей. За відсутності належної психологічної підтримки ці фактори можуть спричиняти розвиток хронічної тривожності, страхів, порушень сну, агресивних реакцій та емоційної дезадаптації.

Одним із важливих чинників психологічного благополуччя дітей є сімейна резилієнтність. Під сімейною резилієнтністю розуміють здатність сім'ї зберігати функціональність, підтримувати внутрішні ресурси та адаптуватися до кризових обставин. Основними компонентами якої є згуртованість, підтримувальна комунікація, емоційна відкритість, взаємодопомога та спільне подолання труднощів.

Сімейна резилієнтність виконує буферну функцію щодо негативного впливу стресу на дитину. У сім'ях із високим рівнем психологічної згуртованості діти демонструють кращу емоційну стабільність, вищий рівень адаптивності та меншу схильність до психоемоційних порушень [7].

Важливу роль у підтриманні психологічного благополуччя дітей відіграє емоційна підтримка з боку батьків. Дослідження свідчать, що діти, які отримують достатній рівень емоційної підтримки, краще адаптуються до стресових ситуацій, демонструють вищу самооцінку та більш ефективні копінг-стратегії. Підтримувальна взаємодія сприяє формуванню у дітей почуття безпеки та довіри до світу.

Особливого значення в умовах війни набуває проблема вторинної травматизації дітей через емоційний стан батьків. Діти часто несвідомо переймають страхи, тривогу та психоемоційне напруження дорослих. Це може призводити до формування хронічної тривожності, емоційної нестабільності, порушень поведінки та труднощів міжособистісної взаємодії.

Водночас високий рівень стійкості до стресу батьків сприяє формуванню у дітей адаптивних копінг-стратегій та психологічної резилієнтності. Дитина, спостерігаючи конструктивні моделі подолання труднощів, поступово засвоює навички емоційної саморегуляції, контролю власних емоцій та ефективної адаптації до кризових ситуацій.

Психологічне благополуччя дітей доцільно розглядати як комплексний феномен, що охоплює емоційну стабільність, позитивне самосприйняття, здатність до соціальної адаптації, ефективну саморегуляцію та відчуття психологічної безпеки. Відповідно до концепції психологічного благополуччя К. Ріфф важливими складовими благополуччя є позитивні взаємини з оточенням, автономність, компетентність та здатність до особистісного розвитку [8].

Методологічно дослідження взаємозв'язку між стресостійкістю батьків та психологічним благополуччям дітей потребує комплексного підходу із застосуванням кількісних і якісних методів. Доцільним є використання психодіагностичних методик для оцінки рівня стресостійкості батьків, визначення копінг-стратегій, рівня емоційного вигорання та психологічної адаптації.

Для дослідження психологічного благополуччя дітей можуть використовуватися шкали тривожності, методики оцінювання емоційного стану, соціальної адаптації та сімейного

мікроклімату. Важливим є також застосування методів спостереження, бесіди та аналізу особливостей сімейної взаємодії.

Перспективним напрямом сучасних досліджень є вивчення впливу цифрового інформаційного середовища на рівень сімейного стресу та психологічне благополуччя дітей. Постійний доступ до негативної інформації, пов'язаної з воєнними подіями, може посилювати рівень тривожності як у батьків, так і у дітей. Саме тому важливого значення набуває розвиток навичок інформаційної гігієни та психоемоційної саморегуляції.

Важливим напрямом психологічної допомоги є впровадження комплексних програм підтримки сімей, спрямованих на розвиток стресостійкості батьків, формування адаптивних копінг-стратегій, покращення сімейної комунікації та зміцнення сімейної резилієнтності. Ефективна психологічна підтримка має здійснюватися на міждисциплінарному рівні із залученням психологів, педагогів, соціальних працівників та медичних фахівців.

Висновки. Отже, стресостійкість батьків є важливим психологічним чинником забезпечення психологічного благополуччя дітей в умовах воєнного стану. Її вплив реалізується через механізми емоційної регуляції, підтримувальної комунікації, стилю виховання та формування емоційного клімату сім'ї.

Високий рівень психологічної стійкості батьків сприяє розвитку у дітей адаптивних копінг-стратегій, резилієнтності, емоційної стабільності та здатності ефективно адаптуватися до кризових ситуацій. Натомість низький рівень стресостійкості дорослих підвищує ризик виникнення у дітей психоемоційної дезадаптації, тривожності та труднощів соціальної адаптації.

Особливої значущості проблема набуває в умовах тривалого воєнного стресу, коли сім'я функціонує в ситуації постійної невизначеності та психоемоційного навантаження. Саме тому одним із пріоритетних напрямів сучасної психологічної практики має бути розроблення та впровадження комплексних програм психологічної підтримки сімей.

Підвищення рівня стресостійкості батьків, розвиток навичок емоційної саморегуляції, підтримувальної комунікації та сімейної резилієнтності сприятимуть збереженню психічного здоров'я дітей та мінімізації негативних наслідків воєнного стресу.

Список використаних джерел

1. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

2. 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, 2012. P. 127–147.

3. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books, 1969. 428 p.

4. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 330 p.

5. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No.2. P. 76–82.

6. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83, No.1. P. 10–28.

7. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2021. 320 с.

8. Чепелєва Н. В. Особистість у ситуації життєвих змін: психологічна допомога та підтримка. *Психологія і суспільство*. 2020. №4. С. 35–44.

Погорєлова Світлана Володимирівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні докорінно змінила умови функціонування вітчизняної системи освіти. Педагогічні працівники опинилися в епіцентрі психотравмуючих подій. Вони змушені одночасно виконувати професійні обов'язки, забезпечувати безпеку учнів та долати власні стресові реакції. У цих реаліях комунікативна толерантність педагога стає не просто професійною чеснотою, а базовою умовою збереження ментального здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Ефективність діяльності сучасних педагогічних працівників обумовлена різними чинниками, в тому числі й соціально-психологічними. Саме ці чинники надають якісного імпульсу розвиткові взаємодії викладача з оточенням, забезпечують особистісне зростання педагогічних працівників. Важлива роль серед соціально-психологічних чинників належить комунікативній толерантності педагогічних працівників, яка може сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу у закладах освіти.

Мета дослідження – розкрити особливості прояву комунікативної толерантності у педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення професійної компетентності вчителя полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному, практичному. Професійна компетентність учителя – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність учителя успішно здійснювати професійну діяльність.

Комунікативна компетентність – це поняття, вивчення якому приділяли багато вчених. Його вивченням займалися такі психологи, як Г. Андрєєва, Ю. Ємельянов, Л. Петровська, Ю. Жуков. Крім того, даний вид компетентності тісно пов'язаний з вивченням процесу спілкування, а спілкування є традиційним предметом дослідження таких вчених як В. Бехтерєв, А. Лазурський, В. Виготський, В. Мясищев, Б. Ломов, А. Леонтьєв та ін.

Останніми десятиліттями поняття «толерантність» стало міжнародним терміном, найважливішим ключовим словом у проблематиці світу. У сучасному суспільстві толерантність має стати свідомо сформованою моделлю взаємин людей, народів, країн. З розвитком цивілізацій сфера значущого в людини й суспільства розширюється: з'являються все нові підстави для небайдужості, провідними проявами яких є толерантність та інтолерантність. Толерантність та інтолерантність – це особливі відносини, що формуються на підставі оцінки об'єкту. Толерантність як ставлення породжує довіру, готовність до співробітництва й компромісу, товариськість і дружелюбність. Толерантність – це особливий спосіб взаємин і міжособистісної взаємодії; толерантність як соціальна категорія розкривається через повагу і визнання рівності, відмову від домінування і насильства. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і проявляється в установці на прийняття іншої людини, на відкрите і довірче спілкування. Вона може бути виражена через соціокультурний підхід і обов'язково пов'язана з процесом спілкування.

Згідно визначення В. Бойко, комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що демонструє переносимість/непереносимість індивідом поведінки, особистісних особливостей іншої людини у процесі комунікації.

А. Скок пропонує визначення, комунікативної толерантності, як здатності людини до взаємодії з іншими. Наслідком «…пізнанням особистістю самої себе та іншої людини, толерантними настановами поведінки й спілкування».

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь переносимості нею неприємних або прийнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії.

Комунікативна толерантність – це особлива особистісна риса, яка відображає психологічну готовність людини до позитивної взаємодії з іншими людьми, які наділені іншими світоглядними установками та стилями поведінки, основними критеріями якої виступатимуть: терпимість, емпатія, інтелектуальна гнучкість, повага, самоконтроль. Наявність саме таких особистісних характеристик забезпечуватиме партнерам по спілкуванню високу міру розуміння їхніх психічних, функціональних станів, індивідуальних властивостей, внутрішніх якостей та особливостей поведінкових патернів і забезпечуватиме між ними безконфліктну комунікативну взаємодію.

Наявність такої професійної компетентності як комунікативна толерантність, як своєрідної фіксації конкретних зусиль з боку психолога, необхідних для підтримки позитивної співпраці з клієнтом при вирішенні його нагальних проблем виступатиме однією із важливих передумов розвитку рівня його професійної здатності. Визнання психологом основних комунікативних прав іншої особистості (як своїх) і слідування їм у процесі професійної комунікації виступатимуть важливими критеріями його професіоналізму.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, що передбачають розвиток та вдосконалення його комунікативної толерантності.

Комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь терпимості неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей та вчинків партнерів по взаємодії.

Толерантна людина поважає переконання інших людей, не намагаючись довести свою правоту. Комунікативна толерантність є однією із найважливіших та інформативних рис людини. Вона збірна, тому що відображає фактори її долі та виховання, досвід спілкування, культуру, цінності, потреби, інтереси, настанови, характер, темперамент, звички, особливості мислення та емоційний стереотип поведінки. Ця характеристика є стрижневою, тому що значною мірою визначає життєвий шлях та діяльність – позицію у найближчому оточенні та на роботі, просування в кар'єрі та виконання професійних обов'язків. Це систематизуюча характеристика, бо з нею узгоджуються інші якості індивіда, насамперед моральні, характерологічні та інтелектуальні.

Отже, особливості комунікативної толерантності можуть свідчити про психічне здоров'я, внутрішню гармонію або її відсутність, про здібності до контролю та самокорекції. У педагогічній діяльності можна виявити різноманітні прояви комунікативної толерантності педагога: одні вчителі дуже стерпні до оточуючих, інші вміють добре приховувати неприязнь до партнерів, треті здатні силою самопереконання змушувати не помічати неприємні особливості іншого. Також дається взнаки певний ступінь зниження комунікативної толерантності вчителя: риси партнера по спілкуванню можуть спричинювати часткове, суттєве або повне осудження, роздратування чи неприйняття.

Основними підструктурами особистості, що обумовлюють комунікативну толерантність, є:

– інтелектуальна – передає парадигму (зразок, тип, стиль) розумової діяльності соціального педагога, тобто принципи розуміння ним дійсності, звичні для нього стереотипи осмислення проблем, ідей, прийняття рішень;

– ціннісно-орієнтаційна – включає основні світоглядні ідеали соціального педагога, його життєві найближчі і віддалені цілі, інтереси, оцінки того, що відбувається;

– етична – виражає етичні норми, яких дотримується соціальний педагог;

– естетична – охоплює область переваг, смаків і відчуттів, особливості сприйняття соціальним педагогом красивого і потворного, піднесеного і низовинного, комічного і трагічного;

– емоційна – демонструє переважаючий спектр, в якому найчастіше перебуває соціальний педагог;

– сенсорна – включає особливості сприйняття світу на рівні зорового, слухового, нюхового, смакового, шкірного і рухового відчуттів.

Комунікативна толерантності передбачає вирішення мирним шляхом суперечностей та конфліктів в освіті, створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, культури спілкування, оскільки толерантність є гарантією суспільної стабільності. Вона покликана концептуально забезпечити процес трансформації толерантності як універсальної загальнолюдської цінності в цілі, які реалізуються на практиці в галузі освіти. Навчання толерантності поступово входить в освіту, воно повинно стати абсолютним пріоритетом. Молодь повинна усвідомлювати, що всі люди рівні. Відбувається це в загальному контексті формування толерантної свідомості.

Комунікативна толерантність – це здатність людини спокійно, без агресії та роздратування сприймати думки, звички, характер, а також прояви психічних станів чи вчинків своїх партнерів по спілкуванню, навіть якщо вони є неприємними або не збігаються з її власними поглядами.

Це одна з ключових характеристик успішної взаємодії в соціумі, яка визначає рівень психологічної культури особистості. Рівень комунікативної толерантності педагога впливає на рівень взаємодії з учнями: висока толерантність сприяє стримуванню негативних реакцій, тоді як низька пов’язана з виходом негативних емоцій без перешкод. Також у професійній діяльності педагога спостерігається динаміка комунікативної толерантності.

Рівні комунікативної толерантності:

– ситуативна виявляється до конкретної людини (наприклад, партнера у шлюбі, колеги чи дитини);

– типологічна стосується певної збірної групи людей (наприклад, до представників іншої нації, професії, віку чи соціального статусу);

– професійна необхідна якість для фахівців сфери «людина-людина» (педагогів, медиків, психологів, поліцейських) для збереження об’єктивності.

Загальна: стійка риса характеру, що визначає загальне гуманне ставлення до людей та світу в цілому.

Ознаки низької толерантності (інтолерантності). За класифікацією відомого психолога В. В. Бойка, низький рівень цієї якості проявляється через такі поведінкові маркери:

– категоричність через прагнення оцінювати людей, виходячи лише з власних мірок та уподобань;

– негнучкість через невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття під час зустрічі з неординарними особистостями;

– консерватизм як небажання приймати або розуміти індивідуальність інших людей;

– повчання через нав’язливе прагнення перевиховати, переробити свого співрозмовника;

– дратівливість через бурхливу реакцію на дискомфортні стани партнера по комунікації.

Демонстрація низького рівня комунікативної толерантності соціального педагога виступає показником негнучкості або лінощів його розуму і заважає виходу з конфліктних ситуацій. Про це особливо корисно пам’ятати соціальному педагогові, якому доводиться частіше, ніж іншим фахівцям, стикатися з інтелектуальною своєрідністю своїх вихованців.

Психологічний контекст професійної діяльності педагога під час війни.

Ключові деструктивні чинники. Воєнний стан формує комплекс негативних факторів, які безпосередньо впливають на нервову систему педагогічних працівників:

– хронічний стрес як постійна загроза життю через обстріли, повітряні тривоги;

– інформаційне перевантаження як безперервний потік трагічних новин;

– професійна релокація як необхідність працювати дистанційно або адаптуватися до нових колективів у статусі ВПО;

– втрати через загибель близьких, колег, руйнація домівок чи закладів освіти.

Наслідки для психіки проявляються через:

– зниження когнітивної гнучкості;

– емоційне виснаження;

– професійне вигорання (синдром вигорання розвивається вдвічі швидше);

– зростання внутрішньої агресії.

Війна деформує звичні поведінкові патерни. Психологи фіксують два протилежні вектори змін у комунікації педагогічних працівників.

Вектор 1: Гіпертолерантність (жертовна толерантність). Педагогічні працівники повністю ігнорують власні кордони. Бажання «врятувати» учнів, компенсувати їм жахи війни. Миттєве психосоматичне виснаження.

Вектор 2: Інтолерантність (криза прийняття). Різкі реакції, дратівливість, категоричність оцінок. Захисний механізм психіки, звуження ресурсу нервової системи. Руйнація довіри між учнем та вчителем.

Специфіка комунікації в системі «Педагог – Учень». Учні під час війни демонструють нестабільну поведінку (агресія, апатія, девіантність). Толерантність педагога тут виступає «буфером».

Виклики:

– зниження мотивації учнів коли учні не бачать сенсу в навчанні через невизначеність;

– поведінкові регреси через прояви дитячих страхів, вередливість;

– різні формати навчання через складнощі утримати увагу в Zoom/Teams під час тривог.

Стратегії прояву толерантності:

– легітимізація емоцій через дозвіл учню сумувати чи злитися;

– зменшення академічного тиску як пріоритет психологічного стану над оцінкою;

– уникнення публічних зауважень через перенесення критики у приватний формат.

Взаємодія з батьками: зони напруги та толерантність.

Батьківська спільнота перебуває у стані підвищеної тривожності. Це часто трансформується у претензії до школи.

Типові конфліктні тригери: вимоги щодо безпеки в укриттях; незгода з обсягом домашніх завдань; евакуація родин (різниця у часових поясах під час онлайн-уроків).

Інструменти толерантної комунікації:

– проактивне інформування через чіткі правила та алгоритми дій закладу освіти;

– техніка «Активного слухання» через готовність дати батькам виговорити тривогу, не перебиваючи;

– партнерство замість протистояння через залучення батьків до спільних психологічних сесій.

Комунікативна толерантність у педагогічному колективі.

Внутрішні конфлікти серед колег під час війни загострюються через ідеологічні, побутові чи професійні розбіжності.

Специфічні тригери у колективі: різний досвід перебування в окупації, тилу чи за кордоном; нерівномірний розподіл навантаження (заміна колег, які виїхали); мовне питання (перехід на українську мову в побуті).

Шляхи збереження толерантності:

– табу на порівняння травми через прийняття того, що кожному важко по-своєму;

– корпоративна етика через заборону обговорення гострих політичних питань у робочих чатах;

– взаємодопомога через створення банку обміну методичними матеріалами для зменшення навантаження.

Професійне вигорання як головний ворог толерантності. Між рівнем вигорання та толерантністю існує зворотна залежність: що вище вигорання, то нижча толерантність.

Симптоми деструкції толерантності: цинізм щодо учнів та їхніх досягнень; прагнення до повної ізоляції (ігнорування нарад, чатів); використання авторитарних методів управління класом.

Висновки. Комунікативна толерантність педагогів в умовах війни трансформувалася з бажаної особистісної якості на критично важливу професійну компетенцію. Вона виступає основою психологічної стійкості (резильєнтності) всієї системи освіти.

Зниження толерантності під час війни є природною захисною реакцією на хронічний стрес. Проте її свідоме відновлення через розвиток емоційного інтелекту, психологічну підтримку та саморегуляцію дозволяє зберегти якість навчання та підтримати ментальне здоров'я майбутнього покоління України. Створення умов для відновлення психологічного ресурсу вчителів має стати пріоритетом державної освітньої політики.

Список використаних джерел

1. Андрєєв М. В. Формування толерантності вчителя як проблема сучасної школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXIV. Харків. 2010. С. 18–24.
2. Бикова М. М. Толерантність педагога як чинник його комунікативної культури. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/7997/1/Bykova_Tolerantnist.pdf
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Веретенко Т., Долгополова Я. Толерантність у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №4. С. 65–72.
5. Вірна Ж., Гайдук Г. Толерантна компетентність педагога: концепція й емпірична верифікація. *Психологічні перспективи*. Вип. 36, 2020. С. 67–85.
6. Гайдук Г. А. Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*. Вип. 32. 2018. С. 73–84.
7. Гладких Ж. Г. Формування толерантності як складової комунікативної компетентності викладача. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 2019. № 1(177). С. 112–116.
8. Данченко І. О. Формування комунікативної толерантності як складової особистісного компоненту соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. *Журнал науковий огляд*. № 1(33), 2017. С. 1–18.
9. Довга Т. Педагогічна толерантність як ознака іміджевої позиції вчителя-вихователя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. №10 (Ч. 2), 2014. С. 138–145.
10. Карпюк Ю. Я. Комунікативна толерантність як складова професійної компетентності сучасного психолога. URL: http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/8322/1/EURASIAN-SCIENTIFIC-CONGRESS_14-16.06.2020-376-382.pdf
11. Києнко-Романюк Л. А. Толерантність як професійна компетентність педагогів та умова формування громадянських цінностей у молоді. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_29_1/Kienko27.pdf
12. Клочек Л., Уличний І. Комунікативна толерантність як психологічний чинник справедливості у педагогічній взаємодії. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35803
13. Пермінова Л. Комунікативна толерантність як умова фахової підготовки майбутніх учителів початквої школи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2017. Вип 5. С. 33–38.
14. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 236 с.
15. Фруктова Я. С. Комунікативна толерантність як складова професіограми вчителя. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2268/1/Y_Fruktova_konf_GI.pdf
16. Харченко Л. П. Комунікативна толерантність соціального педагога як компонент його етичної культури. URL: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/6_100892.doc.htm

Приймач Марина Василівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ СТРАХІВ У ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

Актуальність дослідження. Воєнні події на території України суттєво вплинули на психоемоційний стан дітей та молоді. Втрата звичного середовища, переїзд до інших регіонів, розлука з близькими людьми, постійне інформаційне напруження та переживання небезпеки створюють складні умови для особистісного розвитку.

Особливо гостро подібні зміни переживають підлітки, адже цей період характеризується емоційною нестабільністю, підвищеною чутливістю до соціального оточення та активним формуванням самосвідомості [1].

Вимушене переселення часто супроводжується втратою відчуття безпеки та внутрішньої стабільності. Після переїзду підлітки стикаються не лише з побутовими труднощами, а й із тривожними переживаннями, страхом невизначеності, емоційним виснаженням та труднощами адаптації.

За умов тривалого стресу подібні переживання можуть закріплюватися та негативно впливати на поведінку, навчання, міжособистісне спілкування і загальний психічний стан [8].

Сучасні дослідження визначають страх як емоційний стан, пов’язаний із переживанням реальної або уявної небезпеки.

Для періоду дорослішання характерними є переживання, пов’язані із соціальною оцінкою, самотністю, невпевненістю у власних можливостях, втратою підтримки та нестабільністю майбутнього [3].

Після початку повномасштабної війни до звичних вікових переживань додалися страхи, спричинені небезпекою для життя, втратою дому, постійним очікуванням загрози та порушенням звичного способу життя.

Проблема страхів у підлітків, які опинилися в умовах вимушеного переселення, набуває особливої актуальності через ризик емоційної дезадаптації, внутрішнього виснаження та труднощів соціальної взаємодії.

Тривале психологічне напруження негативно позначається на самооцінці, поведінці, навчальній діяльності та здатності пристосовуватися до нових умов життя [4].

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз психологічних особливостей страхів у підлітків, які опинилися в умовах вимушеного переселення.

Виклад основного матеріалу. Період дорослішання належить до найбільш складних етапів формування особистості. Саме в цей час активно формується система цінностей, самооцінка, ставлення до себе та оточення.

Психоемоційні реакції часто характеризуються імпульсивністю, мінливістю настрою та підвищеною чутливістю до зовнішніх подій [1]. Значний вплив на емоційний стан мають взаємини з однолітками, підтримка родини та стабільність соціального середовища.

Страх належить до базових емоцій людини та виконує захисну функцію, допомагаючи уникати небезпечних ситуацій. Помірні переживання сприяють розвитку обережності та самоконтролю. Надмірне або тривале емоційне напруження виснажує психіку, провокує тривожність, внутрішню нестабільність та труднощі адаптації [5].

Воєнні події суттєво змінили зміст емоційних переживань підлітків. Для багатьох джерелом внутрішнього напруження стали обстріли, повітряні тривоги, вимушені переїзди, втрата стабільності та переживання за життя близьких людей.

Навіть після переміщення до більш безпечних регіонів частина продовжує перебувати у стані емоційної настороженості та постійного очікування небезпеки [6].

Переїзд до нового місця проживання часто супроводжується втратою звичних соціальних контактів та необхідністю адаптуватися до нового середовища.

Для багатьох подібні зміни стають додатковим джерелом внутрішньої напруги. Особливо гостро переживаються труднощі входження у новий колектив, страх осуду, невпевненість у собі та побоювання соціального неприйняття [5].

Частина підлітків після пережитих подій стає більш замкнутою, уникає спілкування або дистанціюється від соціальних контактів. Інші демонструють дратівливість, агресивність, різкі зміни настрою чи конфліктну поведінку.

Подібні реакції нерідко пов'язані з внутрішнім емоційним перевантаженням та складністю психологічної адаптації [2].

Психоемоційний стан значною мірою залежить від атмосфери у сім'ї. Якщо дорослі постійно перебувають у стані тривоги або виснаження, дитина гостро реагує на загальне емоційне тло. Підтримка, стабільне спілкування та відчуття прийняття допомагають швидше відновлювати внутрішню рівновагу й адаптуватися до нових умов життя [7].

Не менш вагомий вплив має соціальне оточення. Позитивне ставлення з боку педагогів, друзів, психологів та однолітків сприяє зниженню рівня внутрішнього напруження. Підтримка значущих людей допомагає поступово відновлювати довіру до світу, формувати відчуття стабільності та впевненості у власних силах [8]. Після вимушеного переселення підлітки стикаються з труднощами соціальної адаптації.

Зміна місця проживання нерідко супроводжується втратою звичних соціальних зв'язків, зміною навчального середовища та необхідністю повторно вибудовувати взаємини з однолітками. Подібні зміни стають джерелом додаткового емоційного напруження, особливо у випадках, коли дитина почувається чужою у новому колективі [8].

Адаптаційний період супроводжується внутрішньою невпевненістю, сором'язливістю та страхом негативної оцінки. Підлітки уникають активної комунікації і це зменшує коло спілкування або вони дистанціюється від колективу.

Подібні реакції пов'язані не лише з особистісними особливостями, а й із пережитим стресом, нестачею емоційної підтримки та втратою відчуття стабільності [4].

Тривале переживання страху поступово впливає на різні сфери життя підлітка. Постійне емоційне напруження виснажує нервову систему, погіршує концентрацію уваги, знижує навчальну мотивацію та ускладнює процес навчання.

У деяких випадках виникають порушення сну, емоційна нестабільність, замкнутість або підвищена дратівливість [2].

Підлітки намагаються приховувати власні переживання, демонструючи зовнішню байдужість або емоційне відсторонення. Подібна поведінка виступає психологічним захистом від внутрішнього напруження та травматичних спогадів. За відсутності підтримки накопичені переживання негативно позначаються на психічному здоров'ї та міжособистісній взаємодії [6].

Емоційний стан значною мірою залежить від можливості відчувати підтримку та стабільність у новому середовищі. Дружня атмосфера у колективі, позитивне ставлення педагогів, підтримка з боку родини та психологічний супровід сприяють швидшому відновленню емоційної рівноваги та зменшенню рівня внутрішньої тривоги [7].

Психологічна допомога підліткам, які пережили вимушене переселення, потребує комплексного підходу. Ефективними залишаються індивідуальні консультації, арттерапевтичні методи, групова підтримка та розвиток навичок емоційної саморегуляції.

Безпечний простір для спілкування та можливість відкрито говорити про власні переживання допомагають зменшувати рівень внутрішньої тривоги та емоційного напруження [6]. Переживання страху суттєво впливає на навчальну діяльність дітей підліткового віку.

Постійне внутрішнє напруження ускладнює концентрацію уваги, погіршує пам'ять та знижує здатність зосереджуватися на навчальному матеріалі. Частина дітей швидко втомлюється, втрачає інтерес до занять або демонструє байдужість до результатів навчання. На цьому фоні нерідко виникають труднощі у спілкуванні з педагогами та однолітками [2].

Емоційна нестабільність також позначається на поведінці. Одні стають надмірно тривожними та невпевненими у собі, інші реагують різкими змінами настрою, агресивністю або конфліктністю.

Часто подібні реакції є наслідком накопиченого внутрішнього напруження та постійного переживання небезпеки. За умов тривалого стресу погіршується здатність контролювати власні емоції та конструктивно реагувати на труднощі [5].

Окремою проблемою залишається страх майбутнього. Після пережитих травматичних подій втрачається відчуття стабільності та впевненості у завтрашньому дні. Невизначеність, пов'язана з воєнними подіями, зміною місця проживання та порушенням звичного способу життя, формує постійне емоційне напруження. Подібні переживання можуть супроводжуватися песимістичними думками, емоційним виснаженням та відчуттям безпорадності [7].

Зниження рівня страху значною мірою залежить від наявності безпечного середовища та стабільної емоційної підтримки. Підлітки легше адаптуються до нових умов за наявності позитивного соціального оточення, доброзичливого ставлення та можливості відкрито висловлювати власні переживання.

Значну підтримку забезпечує родина, адже саме близькі люди формують відчуття захищеності та емоційної стабільності [8]. Ефективна психологічна допомога повинна враховувати індивідуальні особливості дитини, рівень пережитого стресу та специфіку емоційних реакцій.

Позитивний результат дають методи арттерапії, психологічне консультування, групові заняття та вправи, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції. Подібна робота допомагає зменшити внутрішню тривогу, покращити емоційний стан та відновити здатність до соціальної взаємодії [6].

Поступове відновлення емоційної рівноваги є тривалим процесом, який потребує підтримки з боку дорослих, педагогів і психологів.

Сприятлива атмосфера спілкування, стабільність повсякденного життя та уважне ставлення до емоційних переживань дитини допомагають знизити рівень страху та полегшити процес психологічної адаптації після вимушеного переселення.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити, що страхи у підлітків, які опинилися в умовах вимушеного переселення, формуються під впливом як вікових особливостей розвитку, так і психотравмувальних подій воєнного часу.

Переживання небезпеки, втрата звичного способу життя, порушення соціальних зв'язків та тривала невизначеність створюють додаткове емоційне навантаження на особистість.

Найбільш поширеними залишаються страхи самотності, втрати близьких, соціального неприйняття, повторення небезпечних подій та невизначеності майбутнього.

Подібні переживання можуть проявлятися у підвищеній тривожності, замкнутості, емоційній нестабільності, агресивності та труднощах адаптації.

Позитивний вплив на психоемоційний стан мають підтримка родини, стабільне соціальне середовище, безпечна атмосфера спілкування та своєчасна психологічна допомога.

Робота з емоційними переживаннями потребує уважного та індивідуального підходу з урахуванням особливостей пережитого досвіду.

Список використаних джерел

1. Бабарикіна І. В. Психологічні особливості вікової динаміки страхів у навчальній діяльності школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2011. 20 с.

2. Безрукова О. А. Особливості психологічного стану внутрішньо переміщених дітей та підлітків в умовах війни. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2022. Т. 7, № 3(37). С. 185–191.

3. Булах І. С., Сідало Н. М. Вивчення специфіки прояву страхів особистості підліткового віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2010. Вип. 2. С. 118–130.

4. Зливков В. Л. Адаптація особистості до кризових умов життєдіяльності. Київ: Педагогічна думка, 2021. 132 с.

5. Кузнєцов М. А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання : монографія. Харків: ХНПУ, 2012. 224 с.

6. Осьодло В. І. Психологія травматичних подій: монографія. Київ : НУОУ, 2020. 188 с.

7. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах воєнного стану. *Психологічні науки*. 2022. №2. С. 10–15.

8. Усик Д. Б. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб. *Психологічні студії*. Суми, 2023. С. 74–79.

Прищенко Вікторія Василівна,
практичний психолог
Коровинського закладу дошкільної освіти «Сонечко»
Коровинської сільської ради
Роменського району Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІЗОТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особлива увага приділяється емоційному благополуччю дитини, оскільки саме емоції є регулятором внутрішнього світу та містком до її успішної соціалізації. Проблема корекції негативних емоційних станів – тривожності, агресії та замкненості – у дошкільників потребує пошуку м'яких та природних методів впливу. Оскільки вербалізація почуттів у дітей 3-6 років ще не є досконалою, найефективнішим інструментом стає арт-терапія, зокрема такий її напрям, як ізотерапія.

Ізотерапія – це метод психолого-педагогічної корекції та розвитку особистості засобами образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, аплікація), спрямований на стабілізацію емоційного стану дитини. Вона базується на використанні художньої творчості як способу невербального вираження внутрішніх переживань. Через роботу з кольором, формою та фактурою, ізотерапія дозволяє дитині «вивести» назовні приховані конфлікти, страхи та напруження, трансформуючи їх у позитивний досвід самовираження без ризику бути засудженою.

Використання нетрадиційних технік малювання дозволяє знизити психологічні захисти дитини та активізувати її внутрішні ресурси для саморегуляції. Таким чином, дослідження особливостей розвитку емоційних проявів саме через засоби ізотерапії є практично значущим для сучасних педагогів та психологів закладів дошкільної освіти.

Мета дослідження – обґрунтувати поняття ізотерапії, як засобу розвитку емоційної сфери дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Емоційна сфера дошкільника є надзвичайно пластичною та чутливою. У період від 3 до 6-7 років відбувається поступовий перехід від ситуативних емоцій до стійких емоційних станів. Емоції стають більш інтелектуалізованими, формується здатність до емпатії та первинної саморегуляції. Проте через вікову незрілість нервової системи та вплив зовнішніх стресових факторів у дітей часто виникають деструктивні емоційні прояви:

Підвищена тривожність та страхи: виражаються через скутість рухів, боязнь зробити помилку, відмову від нових видів діяльності.

Дитяча агресивність: проявляється як у вербальній формі (крик, образи), так і у фізичній (руйнування іграшок, бійки).

Замкненість та емоційне відчуження: труднощі в адаптації до колективу однолітків, небажання йти на контакт.

Оскільки дошкільники ще не здатні повноцінно аналізувати свої переживання словами, саме образотворче мистецтво стає для них природною мовою самовираження.

В основі ізотерапії лежить механізм проекції – перенесення внутрішніх переживань, несвідомих конфліктів та емоцій на художній продукт (малюнок, скульптуру). Коли дитина

зображує свій страх чи гнів, емоція (виноситься назовні). Дитина отримує можливість подивитися на неї збоку, що зменшує її інтенсивність.

Основні функції ізотерапії:

Катарсична (очищувальна): звільнення від накопиченого напруження через експресивні рухи (розтирання фарби, енергійне штрихування).

Регулятивна: стабілізація психоемоційного стану, розвиток самоконтролю під час роботи з художніми матеріалами.

Діагностична: колір, характер ліній, композиція та заповненість аркуша сигналізують дорослому про приховані проблеми дитини.

Комунікативна: полегшення процесу спілкування та соціалізації через спільну художню діяльність.

Техніки та вправи ізотерапії в роботі з дошкільниками

У роботі з дітьми дошкільного віку найбільшу ефективність демонструють нетрадиційні техніки ізотерапії. Вони знімають страх «зіпсувати роботу» або «намалювати неправильно», що є дуже важливим для зниження тривожності.

Техніки для зниження тривожності та зняття емоційного напруження

Техніка «Малювання пальцями та долонями»

Відсутність пензлика як посередника між рукою та папером знижує рівень контролю, розслабляє м’язи кисті та має заспокійливий ефект. Дитина отримує безпосередній тактильний контакт із фарбою.

Вправа «Кольоровий дощ»

Мета: зняття психоемоційного напруження, подолання скутості.

Хід проведення: Дитині пропонується вмочити пальці у фарби різних кольорів і залишати на аркуші паперу сліди-крапельки. Спочатку «крапає» тихий дощик (легкі дотики), потім починається злива (активні, швидкі удари пальчиками по паперу). Наприкінці вправи діти долоньками «розгладжують» дощ, створюючи плавні кольорові хвилі.

Техніка «Малювання на мокрому папері»

Аркуш паперу попередньо змочується водою за допомогою губки, після чого дитина наносить акварельні фарби. Фарба плавно розтікається, утворюючи м’які переходи.

Вправа «Чарівні хмаринки»

Мета: зниження рівня тривожності, розвиток гнучкості сприйняття.

Хід проведення: Дитина наносить на вологий аркуш плями синього, блакитного або рожевого кольору. Спостерігаючи за тим, як розтікається фарба, дитина розповідає, на яку тваринку чи предмет схожа її хмаринка. Плавність ліній заспокоює нервову систему та усуває страх зробити помилку.

Техніки для корекції дитячої агресивності та гніву

Техніка «Кляксографія»

На аркуш паперу наноситься велика крапля фарби, після чого дитина роздмухує її через трубочку для напоїв у різних напрямках.

Вправа «Звільни монстрика»

Мета: відреагування гніву, безпечний вихід агресії через дихання та дію.

Хід проведення: Дитині пропонується поставити на папері «злу» кляксу (використовуючи темні кольори). Потім за допомогою трубочки дитина активно роздмухує кляксу, «випускаючи» з неї енергію. Коли пляма розійшлася промінцями, дитині пропонують домалювати їй очі, посмішку або бантик, перетворюючи «монстрика» на смішного персонажа.

Техніка «Малювання на фользі»

Гладка, блискуча поверхня фольги викликає інтерес, а фарба (краще гуаш із додаванням мила) лягає на неї специфічним шаром.

Вправа «Мій гнів на склі/фользі»

Мета: трансформація агресивних проявів, заспокоєння.

Хід проведення: На аркуші фольги дитині дозволяється малювати свої почуття пальцями або пензлем, сильно натискаючи на поверхню. Оскільки фарбу з фольги можна

легко стерти вологою серветкою, дитина розуміє, що будь-який негативний стан можна змінити, «стерти» та перемалювати заново.

Техніки для подолання страхів

Техніка «Малювання та трансформація образу»

Використовуються традиційні матеріали (олівці, фломастери, гуаш) для візуалізації страху з наступною його видозміною.

Вправа «Приручи свій страх»

Мета: подолання конкретних страхів (темряви, самотності, казкових персонажів).

Хід проведення: На першому етапі дитина малює те, чого вона найбільше боїться. Педагог підтримує дитину, обговорює з нею малюнок. На другому етапі дитині пропонується змінити малюнок так, щоб страх зник або став кумедним. Дитина може домалювати страховиську клітку, посадити його за паркан, домалювати йому повітряні кульки або клоунський ніс.

Техніки для згуртування та розвитку комунікативних навичок

Техніка «Колективне малювання»

Діти працюють разом на одному великому аркуші паперу (наприклад, на рулоні шпалер), використовуючи спільні фарби та олівці.

Вправа «Чарівна країна друзів»

Мета: подолання замкненості, розвиток емпатії та вміння домовлятися.

Хід проведення: Підгрупі дітей (3-5 осіб) пропонується намалювати спільну країну. На папері немає чітких меж – діти мають малювати поруч, об’єднувати свої малюнки дорогами, містками, спільними квітами чи будинками. У процесі роботи діти вчаться поступатися місцем, ділитися фарбами та вербалізувати свої наміри.

Організація ізотерапевтичної роботи в закладі дошкільної освіти

Ефективність використання ізотерапії досягається лише за умови системного підходу. Організація кожного заняття має підпорядковуватися чіткій структурі:

Вступна частина	Творча діяльність	Рефлексія/Обговорення
Зняття напруги, налаштування	Власне ізотерапія, робота з фарбами	Аналіз емоційного стану, вербалізація переживань

Етапи впровадження програми ізотерапії:

Підготовчий етап. Проведення діагностики емоційної сфери дітей за допомогою спостережень та проективних методик («Малюнок сім’ї», «Який у мене настрій»). Формування груп за типом емоційних труднощів.

Основний етап (корекційно-розвивальний). Проведення серії тематичних занять (8-12 занять, тривалістю 20-25 хвилин для середньої групи та 30 хвилин для старшої групи). Заняття проводяться 1-2 рази на тиждень.

Заключний етап. Оцінка динаміки змін в емоційній сфері дошкільників. Проведення повторної діагностики та порівняння результатів.

Роль кольорового сприйняття в ізотерапевтичному процесі

Колір у дитячому малюнку є потужним індикатором емоційного стану. В ізотерапії колір розглядається не лише як засіб діагностики, а й як інструмент корекції. Використання певної кольорової гами дозволяє цілеспрямовано змінювати психофізіологічні показники дитини.

Червоний колір: символізує активність, енергію, але водночас може свідчити про наявність прихованої агресії або високої напруги. У корекційній роботі з апатичними, замкненими дітьми використання червоного кольору допомагає стимулювати життєвий тонус.

Синій та блакитний: мають заспокійливий ефект. Вони допомагають гіперактивним дітям зосередитися, знижують м’язове напруження та сприяють релаксації.

Жовтий: колір радості та оптимізму. Він стимулює когнітивні процеси та допомагає дітям із заниженою самооцінкою відчути впевненість у власних силах.

Чорний та темно-сірий: часто свідчать про пригніченість, страх або переживання стресу. Проте в ізотерапії важливо не забороняти ці кольори, а дати дитині можливість «вималювати» похмурі почуття, щоб згодом додати до них яскравіші відтінки.

Специфіка використання художніх матеріалів

Вибір матеріалу в ізотерапії має принципове значення для розвитку емоційної саморегуляції дошкільника. Кожен матеріал має різний ступінь опору та впливу на сенсорну систему.

Гуашеві фарби. Завдяки своїй щільній текстурі вони дають дитині відчуття впевненості. Можливість перекривати один шар іншим символізує для дитини право на помилку та можливість її виправлення, що критично важливо для тривожних дітей.

Акварель. Цей матеріал вимагає прозорості та делікатності. Робота з аквареллю на вологому папері сприяє розвитку емоційної гнучкості, вчить дитину відпускати ситуацію та приймати плинність змін.

М'які матеріали (пастель, вугілля, сангіна). Дозволяють дитині безпосередньо відчувати контакт із папером, розтирати лінії пальцями. Це стимулює дрібну моторику та допомагає зняти психосоматичні затиски.

Глина та пластилін. Робота з об'ємними формами активізує кінестетичні канали. Процес «руйнування» та «створення» фігури з глини допомагає дитині опрацювати почуття гніву та навчитися конструктивно трансформувати свою енергію.

Висновки. Ізотерапія є одним із найбільш ефективних та екологічних засобів корекції емоційної сфери дітей дошкільного віку. Завдяки використанню художньої творчості вона забезпечує природне самовираження дитини без тиску з боку дорослого. Практичне впровадження нетрадиційних технік малювання (пальцевий живопис, кляксографія, малювання на вологому папері) дозволяє цілеспрямовано впливати на різні емоційні проблеми дошкільників: знижувати рівень тривожності, безпечно виводити агресію, долати страхи та розвивати навички спілкування. Успішність ізотерапевтичного впливу залежить від дотримання психолого-педагогічних умов: створення атмосфери довіри та безпеки, відсутності оцінювання художніх здібностей дитини, системності проведення занять та поєднання творчого процесу з подальшим обговоренням емоційних переживань.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О. В., Мова Л. В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: навч. посіб. Київ: Шкільний світ, 2017. 120 с.

2. Запорожець О. В. Емоційний розвиток дошкільника. Київ: Радянська школа, 1986. 176 с.

3. Копитін О. І. Практикум з арт-терапії. 2001. 448 с.

4. Мельник Н. М. Використання нетрадиційних технік малювання в корекції емоційних порушень дітей. *Психолог дошкілля*. 2021. №4. С. 12–18.

5. Тараріна О. В. Практикум з арт-терапії: теорія, методика, практичні вправи. Київ: Астон, 2018. 216 с.

Проніна Галина,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Муранова Наталія,
доктор педагогічних наук, професор,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

РОЗВИТОК Я-КОНЦЕПЦІЇ ЯК ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. В умовах воєнного стану, який діє в Україні з лютого 2022 року внаслідок повномасштабного російського вторгнення, питання психологічної резильєнтності та адаптаційних можливостей особистості набувають особливої гостроти.

Вимушена міграція мільйонів громадян, руйнування житлової інфраструктури, втрати родичів і друзів, постійна загроза ракетних обстрілів, систематичні перебої з енергопостачанням та інші реалії воєнного часу формують екстремальне психоемоційне навантаження на представників усіх демографічних і соціальних категорій населення.

Зазначена соціально-психологічна ситуація зумовлює експоненційне зростання суспільної потреби у кваліфікованій психологічній підтримці. Українське суспільство потребує фахівців із спеціалізованими навичками надання допомоги при посттравматичних стресових розладах, гострих кризових станах, порушеннях адаптації, ускладненому переживанні втрат, тривожно-фобічних і депресивних проявах та інших психологічних наслідках воєнної агресії. Формується специфічний запит на підготовку психологів-практиків, компетентних у роботі з екстремальними психологічними станами в умовах триваючої загрози.

Водночас результативність психологічної інтервенції у кризових обставинах детермінується рівнем особистісної зрілості та емоційної стабільності самого практика. Виключно спеціаліст, який виробив функціональний арсенал стратегій совладання, характеризується інтегрованою я-концепцією та володіє ефективними механізмами використання особистісного й соціального ресурсу, спроможний забезпечувати дієву психологічну підтримку постраждалим від воєнних подій.

У зв'язку з цим особливої наукової та практичної значущості набуває вивчення кореляцій між структурними компонентами особистості майбутніх фахівців-психологів, передусім їхньої я-концепції, та процесами становлення продуктивних стратегій стрес-менеджменту. Усвідомлення характеру цих залежностей уможливить удосконалення освітніх програм професійної підготовки психологів, орієнтованих на діяльність в умовах загальнонаціональної кризи, та розробку науково обґрунтованих технологій розвитку їхньої психологічної резильєнтності як ключової професійної компетенції в сучасному українському контексті.

Науковий доробок щодо копінг-стратегій у цілому та в контексті фахової підготовки психологів характеризується вагомими теоретичними та емпіричними напрацюваннями. Українські вчені О. Главінська, Ю. Сошников, та Р. Калініна аналізували різноманітні аспекти психологічних механізмів совладання зі стресом.

Базові дослідження я-концепції та її компонентної структури відображені у наукових працях І. Беха, О. Васильченко, С. Максименка, Н. Чепелєвої та Г. Балла. Особливості формування копінг-поведінки в процесі професіоналізації майбутніх психологів вивчали Л. Карамушка, Н. Пов'якель, М. Савчин. Суттєвий науковий внесок у розуміння взаємозв'язків між особистісними конструктами та вибором стратегій подолання здійснили Т. Титаренко, О. Саннікова, Н. Шевченко та Ж. Вірна. Зарубіжна психологічна наука представлена фундаментальними дослідженнями копінг-процесів Р. Лазаруса і С. Фолкман, концепцій я-структури К. Роджерса, А. Маслоу та Е. Еріксона, теорій психологічної травми Б. ван дер Колка і Дж. Герман, а також розробками психологічної стійкості М. Селігмана та А. Бандури.

Проте, незважаючи на масштабність наукових розвідок, недостатньо дослідженим залишається питання взаємодетермінації я-концепції та копінг-стратегій саме в контексті підготовки психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану та інших системних криз сучасного українського суспільства.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості я-концепції як чинника копінг-стратегій майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Здійснено глибокий аналіз сутності, змісту, функцій та типології копінг-стратегій в умовах воєнного стану в Україні. Визначено ключові психологічні детермінанти, що впливають на формування стратегій подолання стресу, серед яких особливу увагу приділено я-концепції як інтегральній особистісній детермінанті. Проведено систематизацію психологічних підходів до визначення змісту, структури та особливостей розвитку я-концепції особистості в онтогенезі з урахуванням сучасних наукових досліджень

українських та зарубіжних учених. Виявлено психологічні особливості я-концепції та копінг-стратегій майбутніх психологів у контексті актуальних професійних викликів, пов'язаних із зростаючим запитом на психологічну допомогу населенню, яке переживає наслідки воєнної травматизації.

На основі емпіричних даних виділено та охарактеризовано типи я-концепції здобувачів психологічної освіти (позитивно-гармонійний, позитивно-дисгармонійний, суперечливий, негативно-дисгармонійний, негативно-гармонійний), встановлено кореляційні взаємозв'язки між типом я-концепції та репертуаром копінг-стратегій. Виявлено специфіку впливу змісту я-концепції майбутніх психологів на формування ними адаптивних та дезадаптивних стратегій подолання стресу в контексті воєнного стану в Україні, коли фахівці психологічної сфери потребують розвинених навичок адаптації до екстремальних умов.

Розроблено та апробовано науково обґрунтоване психологічне забезпечення розвитку змісту компонентів я-концепції майбутніх психологів як детермінанти формування ефективних стратегій долаючої поведінки. Представлено комплексну тренінгову програму «Я-РЕСУРС: Розвиток професійної стійкості майбутніх психологів в умовах воєнного стану», яка включає послідовний розвиток когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів я-концепції, адаптовану до сучасних умов підготовки фахівців під час війни з можливістю реалізації у гібридному форматі. Детально викладено хід і результати формувальної дослідно-експериментальної роботи з розвитку змісту я-концепції здобувачів психологічної освіти як детермінанти їхніх стратегій долаючої поведінки, проаналізовано ефективність програми на основі статистично значущих показників, які підтверджують позитивну динаміку у формуванні адаптивних копінг-стратегій, необхідних для роботи в умовах воєнного стану.

Запропоновано систему психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів, спрямовану на розвиток їх резильєнтності та формування навичок психологічної самодопомоги, що набуває критичного значення в умовах підвищеного психоемоційного навантаження під час війни. Система включає чотири взаємопов'язані компоненти: інформаційно-освітній (систематизація знань про я-концепцію та її вплив на копінг-стратегії в умовах воєнного стану), діагностично-проєктувальний (виявлення індивідуальних особливостей з урахуванням потреб роботи в екстремальних умовах), розвивально-корекційний (цілеспрямований вплив на компоненти я-концепції для розширення адаптивних копінг-стратегій) та рефлексивно-оцінювальний (моніторинг змін та оцінка готовності до професійної діяльності в умовах війни).

Представлено модель інтеграції розробленої програми в навчальний процес закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку психологів, з урахуванням можливості застосування гібридних форм навчання, необхідних в умовах воєнного стану (можливість онлайн-підключення в разі повітряних тривог, адаптація матеріалів для дистанційного формату, використання цифрових інструментів самомоніторингу).

Результати дослідження створюють теоретико-методологічне та практичне підґрунтя для оптимізації професійної підготовки майбутніх психологів в умовах воєнного стану в Україні, підвищення їх психологічної готовності до роботи з травмованим війною населенням та формування особистісних ресурсів для профілактики професійного вигорання в екстремальних умовах професійної діяльності під час війни. В умовах воєнного стану отримані результати набувають особливої практичної значущості, оскільки демонструють можливість цілеспрямованого розвитку я-концепції майбутніх психологів як ключового ресурсу формування адаптивних копінг-стратегій, необхідних для ефективного надання психологічної допомоги населенню та самостійного професійного функціонування в умовах хронічного стресу воєнного часу.

Висновки. Виявлені закономірності можуть бути використані для вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема шляхом упровадження спеціалізованих тренінгових програм і практикумів, спрямованих на формування адаптивних копінг-стратегій та позитивної я-концепції в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, зумовленого воєнним станом.

Матеріали дослідження також можуть стати основою для розробки методичних рекомендацій щодо психологічного супроводу майбутніх психологів у період воєнного стану, сприяючи формуванню їхньої професійної стійкості, психологічної витривалості та ефективних механізмів подолання стресу, що в подальшому позитивно впливатиме на якість їхньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрійчук, І. (2002). Особистісно зорієнтоване навчання як умова формування позитивної Я-концепції у майбутніх практичних психологів. *Матеріали наук.-практ. конференції «Ступенева освіта психологів-фахівців: бакалавр, спеціаліст, магістр»* (С. 3–7). Львів.

2. Бацилєва, О. В., & Гресько, І. М. (2019). Позитивна Я-концепція.

3. Бамбурак, Н. М. (2009). Поняття «Я-концепції» особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі. *Проблеми загальної та педагогічної психології:* збірник наукових праць Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 11(6).

4. Богачук, А. Р. (2021). Позитивна Я-концепція як ресурс вибору ефективних копінг-стратегій у юнацькому віці. Вінниця: Донецький національний університет імені Василя Стуса. URL: https://jarch.donnu.edu.ua/article/view/11673

5. Самара, О. (2009). Копінг-стратегії в умовах професійної діяльності підвищеної напруженості. *Соціальна психологія,* (10).

Прядко Наталія Іванівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Актуальність дослідження. Війна в Україні докорінно змінила соціальний ландшафт, у якому відбувається становлення особистості підлітка. Соціальна адаптація, яка за нормальних умов спрямована на інтеграцію в стабільне суспільство, сьогодні відбувається в умовах хронічної невизначеності, постійної загрози життю та руйнування звичних соціальних інститутів (школи, позашкільного дозвілля). Підлітковий вік сам по собі є періодом фізіологічної та психологічної перебудови (пубертатна криза). Накладання на цей процес травматичних подій війни створює «ефект подвійного навантаження», що може призвести до глибокої дезадаптації, девіантної поведінки або апатії. Дослідження того, як підлітки долають цей тиск, є критичним для збереження ментального здоров'я покоління. Від успішності соціальної адаптації сьогоднішніх підлітків залежить майбутній людський капітал України. Мінімізація наслідків воєнної травми та запобігання соціальному відчуженню молоді є пріоритетним завданням національної безпеки в гуманітарній сфері. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена гострим протиріччям між потребою підлітків у стабільному соціальному середовищі та деструктивним впливом воєнних дій, що потребує наукового переосмислення стратегій соціальної адаптації в умовах глобальних криз.

Мета дослідження – проаналізувати особливості соціальної адаптації учнів підліткового віку в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Особливості соціальної адаптації досліджували зарубіжні психологи: Т. Парсонс, Дж. Стюард, У. Томас, Л. Уайтта ін. Українські науковці також розробляли цю проблематику: О. Агарков, Н. Атаманчук, М. Гриньова, Т. Рябовол, Н. Скрипник, Т. Титаренко, О. Чекан та ін.

Розглянемо психологічні детермінанти адаптації в умовах війни. Соціальна адаптація підлітків у воєнний період не є лінійним процесом. Вона визначається станом «хронічного стресу», де звичні механізми пристосування часто виявляються неефективними. Провідною

особливістю є емоційна амплітуда учнів підліткового віку: від стану підвищеної мобілізації та патріотичного піднесення до глибокої апатії та депресивних проявів. Дослідження [4; 6] показують, що адаптація відбувається через прийняття ризику як частини повсякденності, що формує специфічний тип поведінки має назву«адаптивний фаталізм».

Прослідковується трансформація соціальних зв'язків та роль цифрового середовища. Війна призвела до фізичного розриву традиційних груп приналежності (клас, спортивні секції, дружні компанії). У цих умовах основна функція соціалізації перейшла до цифрового простору. Для підлітків соціальні мережі та месенджери стали не просто засобом зв'язку, а єдиним стабільним простором для самовираження та отримання підтримки. Проте «цифрова адаптація» має ризики: вона може створювати ілюзію включеності, водночас посилюючи почуття самотності в реальному житті [2]. Для учнів-ВПО процес адаптації ускладнюється необхідністю подвійної інтеграції: до нових безпекових умов та до нового соціального мікрокосму. Основними бар'єрами тут виступають:

– відчуття тимчасовості свого перебування («життя на валізах»);

– порівняння минулого (довоєнного) та теперішнього досвіду, що часто веде до ідеалізації втраченого дому;

– труднощі у встановленні контактів з новими однолітками через різницю у пережитому досвіді.

Масове переміщення населення (ВПО та біженці за кордоном) і перехід на дистанційне навчання змінили традиційні механізми соціальної взаємодії. Школа перестала бути сталим фізичним місцем зустрічі, що ускладнює формування соціальних компетенцій та потребує розробки нових методів педагогічного супроводу в цифровому просторі.

В умовах воєнного стану школа змінює свою роль: з місця трансляції знань вона перетворюється на «територію безпеки». Школа стає інструментом соціальної стабілізації [3]. Соціальна адаптація учнів безпосередньо залежить від того, як організовано освітній процес. Змішане навчання або уроки в укриттях стають важливими ритуалами, що повертають підліткам відчуття структурованості життя. Особливого значення набуває розвиток резильєнтності, як здатності відновлюватися після стресових подій, що є основою успішної соціальної інтеграції.

Аналіз поведінки підлітків дозволяє виділити основні стратегії подолання стресу:

Проактивна: залучення до волонтерства, допомога ЗСУ (формує відчуття суб'єктності та контролю над ситуацією).

Уникаюча: занурення у віртуальний світ, ігнорування новин (захисна реакція на надмірний травматизм).

Когнітивна: активне вивчення історії, політики, військової справи (спроба раціоналізувати хаос) [1].

Таким чином, соціальна адаптація підлітків під час війни є процесом активного перетворення особистісних ресурсів. Вона залежить не стільки від відсутності стресу, скільки від здатності підлітка знайти нові сенси у зміненій реальності за підтримки значущих дорослих та соціальних інститутів.

Слід зазначити, що найбільш специфічними для сучасного покоління «зумерів» в умовах війни є: цифрова соціалізація та волонтерство.

Цифрова соціалізація може розглядатись як простір збереження ідентичності.

В умовах воєнного стану цифровізація спілкування підлітків набула статусу «екзистенційного притулку» [1; 3].

Віртуальна референтна група: Коли фізичні класи розпадаються через міграцію, месенджери (Telegram, Discord) стають єдиним стабільним місцем групової приналежності. Тут підлітки відпрацьовують навички соціальної взаємодії, які раніше реалізовувалися на перервах чи в позашкільних гуртках.

Емоційне розвантаження через контент: специфічною ознакою адаптації стала «меметизація» війни. Створення та поширення сатиричного контенту про ворога чи побутові

труднощі війни виступає як колективний механізм психологічного захисту, знижуючи рівень тривоги та формуючи почуття спільності.

Водночас, виникає явище «цифрової втоми» та деформації критичного мислення через надмірне споживання неперевіреного контенту, що може дезорієнтувати підлітка у процесі соціальної адаптації [4; 6].

Розглянемо волонтерство як механізм подолання соціальної безпорадності. Залучення підлітків до волонтерської діяльності є одним із найефективніших механізмів проактивної адаптації. Розглянемо соціально-психологічні особливості волонтерства.

Трансформація статусу «жертви» в статус «дієвця»: участь у зборах коштів, плетінні маскувальних сіток чи допомозі ВПО дозволяє підлітку подолати почуття меншовартості та безпорадності перед обличчям війни. Соціальна адаптація відбувається через усвідомлення власної корисності для суспільства.

Розвиток горизонтальних зв'язків: волонтерство створює нові соціальні ліфти та знайомства, які компенсують втрату довоєнного оточення. Це формує нову громадянську ідентичність, де підліток відчуває себе частиною нації, що чинить опір.

Формування життєвих цінностей: робота заради спільної мети прискорює процес соціального дозрівання, зміщуючи акценти з егоцентричних потреб на альтруїстичні, що є ознакою високого рівня соціальної адаптованості.

Висновки. Таким чином, дослідження особливостей соціальної адаптації учнів підліткового віку в умовах війни дозволяє зробити такі висновки. Соціальна адаптація підлітків є багаторівневим процесом, що в умовах війни зміщується з площини «спілкування заради розваги» у площину «спілкування заради виживання та підтримки». Ключовими факторами успішної адаптації є цифрова грамотність, залученість до волонтерства та наявність стабільного освітнього середовища, яке виконує функцію соціального стабілізатора. Виявлено, що підлітки демонструють високу здатність до формування нових копінг-стратегій, проте потребують фахового супроводу для запобігання емоційному вигоранню. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні віддалених наслідків воєнної травми на соціальну інтеграцію молоді в післявоєнний період.

Список використаних джерел

1. Вплив хронічного стресу на психічне та фізичне здоров'я. URL: https://www.treatfield.com/field/no-advice-chronic-stress

2. Горінов П. В. Молодіжна політика в Україні: навчальний посібник НДУ ім. М.П. Драгоманова, 2023. 304 с.

3. Осадчук Н. І., Сергета І. В. Фізичний розвиток дітей і підлітків та сучасні підходи до оцінки його гармонійності: Монографія. Вінниця, 2014. 188 с.

4. Підчасов Є. В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Підчасов Євген Вікторович. Х., 2010. 245с.

5. Савчин М. В.. Василенко Л. П. Вікова психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.

6. Шапошніков А. Психологічні особливості адаптації у підлітковому віці. URL: https://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/12/

Пухно Світлана Валеріївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Важливе завдання вітчизняних закладів вищої освіти на сьогодні – підготовка компетентного фахівця в складних умовах війни на території України, який здатний до виконання професійної діяльності в умовах життя в небезпеці, конфліктності

суспільства, невизначеності і нестабільності. Визначене потребує певного рівня сформованості компонентів психологічної компетентності майбутніх фахівців – здобувачів вищої освіти. Визначена компетентність – симбіоз психологічних знань і вмінь їх реалізації, які, в свою чергу, – складові психологічної культури особистості. Психологічно компетентний фахівець – це людина з розвиненим емоційним інтелектом, яка під час виконання завдань професійної діяльності здатна розуміти власні психоемоційні стани і стани партнерів; усвідомлено відноситись до власного рівня когнітивної сфери, а також, – розвитку цієї структурної складової психіки партнерів, власних індивідуально-психологічних особливостей і інших. Психологічно компетентний фахівець професійної діяльності вміє орієнтуватися в ситуаціях невизначеності, готовий прийняти рішення за умови прогнозування їх наслідків. Все зазначене залежить не лише від рівня володіння майбутніми фахівцями психологічними знаннями, вміннями, але і готовності, і можливостей їх реалізації, творчої модифікації під час професійних дій. Визначене – підґрунтя професіоналізму фахівця, здатного до саморефлексії психоемоційних станів і процесів, дбайливого відношення до власного психологічного здоров'я, розуміння можливостей і здійснення самодопомоги. Відповідно, підготовка психологічно компетентного фахівця в сучасних умовах війни в вітчизняних закладах вищої освіти, який розуміє власні психологічні ресурси, їх можливості і шляхи підтримки і збереження, є актуальною проблемою сьогодення.

Мета дослідження – теоретичний аналіз психологічних ресурсів студентів вітчизняних закладів вищої освіти під час навчання в умовах війни, шляхів їх підтримки і збереження.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах вітчизняне освітнє середовище є простором зі зачиним психологічним навантаженням для всіх його учасників: організація навчання, дистанційний формат, технічна і інформативна компетентність представників адміністрації, викладачів, здобувачів вищої освіти, працівників закладу вищої освіти, проблеми адаптації до нових викликів сьогодення, – все вказане потребує певних психологічних особливостей людини. Переважна більшість досліджень присвячена вивченню стресостійкості особистості, що, безпосередньо, є пов'язаною з адаптаційними можливостями в складних умовах життя [1, с. 401]. Учасники освітнього процесу переживають постійний стрес, що впливає на показники тривожності, емоційного виснаження, вигорання, і це позначається на якості освітнього процесу, особливості мотивації, стан психологічного і психічного здоров'я. Вивчення стресостійкості, знаходження ресурсів з метою збереження психоемоційного балансу – пріоритетна тематика досліджень з метою забезпечення ефективності функціонування інститутів системи освіти [4, с. 127].

Військові дії в Україні впливають на зміну пріоритетів потребнісно-мотиваційної сфери, перебудови поведінкових моделей, ускладнення психоемоційного стану населення: одні складно переживають постійний стрес, інші люди в результаті цих дій мобілізують сили, виробляють адаптаційні стратегії, формують вміння емоційної саморегуляції. Визначені відмінності зумовлені розвитком психологічних ресурсів особистості. Стресостійкість, розвиток саморегуляції, активна життєва позиція людини, формування і використання нових копінг-стратегій є тими психологічними ресурсами збереження психологічного здоров'я, що забезпечують ефективність функціонування особистості.

Стресостійкість – ключовий психологічний ресурс, який забезпечує здатність адаптації до складних умов життя завдяки збереженню внутрішньої рівноваги і ефективного функціонування за умов переживання тривалого стресу; вагомий чинник попередження емоційного вигорання, тривожності, фізичного виснаження. Психічна стійкість є тим ресурсом особистості, що сприяє протидії емоційному виснаженню, втраті мотивації внаслідок тривалого стресу, фактично, – є захисним механізмом під час підвищення психоемоційного навантаження. Серед психологічних ресурсів, виділених Е. Фромом, – надія (очікування позитивного під час змін, готовність до зустрічі з майбутнім) і раціональна віра (переконаність у наявності можливостей), що допомагають збереженню душевної рівноваги людині [2, с. 544]. Визначене формує основу внутрішньої мотивації та підтримку психічної стійкості під час кризових ситуацій. Індикатори психологічних ресурсів студентів ЗВО –

показники академічної успішності і соціальної діяльності; задоволеність життям; наявність, переважно, оптимістичного настрою; позитивне відношення до оточення і, власне, своєї персони. Психічна стійкість охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти. Згідно досліджень Ф. Гильєна і С. Лаборда, виокремлено наступні складові психічної стійкості: надія (впевненість людини у власних здібностях і переконання про можливості знаходження рішення навіть в складних ситуаціях), оптимізм (навіть під час невизначеності умов життя очікування позитивного результату), стійкість (збереження цілеспрямованості, здатності долати труднощі, наполегливість в досягненні дальніх цілей), адаптованість (індивідуальна характеристика, яка проявляється в здатності прийняти те, що людина не можна змінити, і зосередженні на тому, що можна контролювати) [2, с. 545]. Розвиток визначених складових – необхідна умова формування психічної стійкості, яка залежить від досвіду, сформованих переконань і світогляду, і є динамічним психологічним ресурсом, що залежить від рефлексії, саморегуляції і формування у людини конструктивних переконань. Психічна стійкість особистості набуває особливого значення в кризових умовах життя. Особлива категорія психологічних ресурсів – копінг-стратегії, як способи долання стресових ситуацій, формування яких відбувається на підставі індивідуального досвіду і особистісних характеристик людини. Механізми формування та підтримки стресостійкості включають психологічні ресурси, саморегуляцію, соціальну підтримку та адаптаційні стратегії, спрямовані на збереження психоемоційного балансу в умовах війни.

Формування стресостійкості – багатовимірний процес, що включає і психологічні ресурси, і соціальні умови. Формування психологічної компетентності здобувачів вищої освіти під час навчання – одна зі складових психологічної грамотності майбутніх фахівців, що набувається під час вивчення психологічних дисциплін як компонентів освітніх програм ЗВО. Компонентами психологічної компетентності майбутнього фахівця, є інформаційний (наявність сучасних психологічних знань), операційний (психологічні навички і вміння), аксіологічний (мотиваційна, рефлексивна і емоційна складові). Здобувачі вищої освіти під час вивчення психологічних дисциплін працюють з психодіагностичними методиками, що сприяють рефлексії і розумінні необхідності психологічної корекції тих чи інших особистісних властивостей. Компетентна особистість здатна до ефективного використання психологічних знань, вмінь в ході вирішенні проблем сьогодення в умовах невизначеності.

Актуальною на сьогодні є потреба в роботі зі стресом зі студентами, що може здійснювати психологічна служба ЗВО, а саме – діагностика, корекція, профілактика стресових станів. Вагоме місце, з нашої точки зору, мають тренінги навичок саморегуляції і розуміння природи стресу, також, профілактичні заходи, зокрема, – оволодіння техніками релаксації, що будуть сприяти усвідомленню необхідності турбуватись про стан психологічного здоров'я і відповідних навичок самодопомоги.

В умова військових дій в Україні, навчання здійснюється, переважно, або в дистанційній, або в змішаній формі [3]. Дистанційне навчання передбачає широкі можливості: використання інтернет-ресурсів (сайтів, веб-сторінок, форумів); організацій і проведення інтернет-семінарів, інтернет-конференцій, курсів підвищення кваліфікації, що проводяться дистанційно та ін. Здобувачі освіти можуть дистанційно приймати участь в віртуальних освітніх програмах, знайомитися з віртуальними аудіо, відео лекціями, і навіть створювати особисті інтернет-ресурси. Все вказане позначається на розширенні меж психологічної компетентності здобувачів вищої освіти в Україні. Інтерактивні методи навчання – робота в групах і мікро-групах, організація і проведення дискусій, «мозковий штурм», дидактичні ігри, робота з проблемними ситуаціями, соціально-психологічні тренінги, зокрема, – тренінг самопізнання; виконання науково-дослідних завдань і участь студентів в інтернет-конференціях з результатами досліджень, «круглих столах», вебінарах, тощо.

Висновки. В результаті теоретичного аналізу питань щодо психологічних ресурсів студентів вітчизняних закладів вищої освіти під час навчання в умовах війни, визначено наступне. До психологічних ресурсів збереження психологічного здоров'я майбутніх фахівців відносяться стресостійкість, розвинута саморегуляція, активна життєва позиція, нові копінг-

стратегії життя в складних умовах нестабільності. Готовність виконання завдань професійної діяльності залежить від компонентів психологічної компетентності студентів ЗВО України, які формуються під час вивчення психологічних дисципліни, а саме: інформаційного (система психологічних знань), операційного (психологічні навички і вміння), аксіологічного (мотиваційна, рефлексивна і емоційна складові). Компетентна особистість здатна до ефективного використання психологічних знань і вмінь в ході вирішенні проблем сьогодення, а також, – підтримки психологічного здоров'я. Актуальності набуває потреба в роботі зі стресом зі студентами, що може здійснюватися практичним психологами – фахівцями психологічної служба ЗВО, зокрема, – діагностика, корекція, профілактика стресових станів. Також, вагоме місце, посідають тренінги навичок саморегуляції і розуміння природи стресу, також, профілактичні заходи, зокрема, – оволодіння техніками релаксації. Визначене сприяє усвідомленню необхідності турбуватись про стан психологічного здоров'я і формуванню відповідних навичок самодопомоги.

Список використаних джерел

1. Березяк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 10(15). С. 401–411. URL: https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/handle/123456789/11259

2. Візнюк І., Дзекан О., Савицька О. Механізми підвищення стресостійкості в освітньому середовищі українських ЗВО під час війни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 1(141). С. 542–555. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/10/%D0%92%D1%96%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA.pdf

3. Лучанінова О. Дистанційне навчання студентів в умовах війни: латентна сила метанавичок. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». 2022. № 13(25).

4. Пляка Л. В., Герасимова О. О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2025. Том 36(75). №1. С. 127–132. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/1_2025/24.pdf

Редько Руслана,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Івкін Володимир,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Актуальність дослідження. Сучасне освітнє середовище функціонує в умовах постійних соціальних, культурних та технологічних змін, що зумовлює підвищені вимоги до якості міжособистісної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Ефективна комунікація є необхідною умовою успішного навчання, соціалізації та психологічного благополуччя учнів, особливо в підлітковому віці, який характеризується інтенсивними особистісними, емоційними та соціальними трансформаціями.

Разом із тим в освітній практиці досить поширеним явищем є комунікативні бар'єри, що ускладнюють або блокують процес взаєморозуміння між підлітками, педагогами та іншими суб'єктами освітнього середовища. Наявність таких бар'єрів призводить до зниження навчальної мотивації, виникнення міжособистісних конфліктів, емоційного напруження,

соціальної ізоляції окремих учнів та погіршення психологічного клімату в учнівському колективі. Особливо гостро проблема комунікативних труднощів проявляється у підлітковому віці, коли підвищена емоційна чутливість, нестабільність самооцінки та страх соціальної оцінки істотно ускладнюють відкриту взаємодію.

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемі спілкування та комунікативних труднощів, недостатньо вивченими залишаються взаємозв'язки між рівнем комунікативних бар'єрів, комунікативною толерантністю, копінг-стратегіями та можливостями цілеспрямованого психологічного впливу з метою їх подолання.

Таким чином, актуальність обраної теми визначається її значущістю для розвитку соціальної та поведінкової галузі психології, а також практичними потребами сучасної освітньої системи у створенні психологічно безпечного та комунікативно сприятливого середовища для гармонійного розвитку особистості підлітка.

Проблема комунікативних бар'єрів у спілкуванні є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців різних психологічних напрямів. Теоретичні засади комунікації та міжособистісної взаємодії представлені у працях Л. Виготського, К. Левіна, К. Роджерса, Е. Берна. Психологічні аспекти комунікативних труднощів та бар'єрів у спілкуванні аналізували Г. Балл, Л. Орбан-Лембрик, Л. Карамушка, Г. Почепцов, Т. Лук'янець. Особливості комунікації в освітньому середовищі та чинники її ускладнення розглядали І. Глазкова, Н. Макаренко, Т. Павленко, С. Солодчук, В. Гордієнко. Питання емоційної регуляції, комунікативної толерантності та копінг-стратегій у контексті міжособистісної взаємодії досліджували Д. Леонтьєв, П. Лушин, С. Максименко та інші.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що проблема подолання комунікативних бар'єрів у підлітків потребує подальшого емпіричного вивчення з урахуванням специфіки освітнього середовища та можливостей використання тренінгових психологічних технологій.

Мета дослідження полягає визначенні психологічних особливостей подолання комунікативних бар'єрів у підлітків в умовах освітнього середовища через розвиток комунікативної толерантності та адаптивних копінг-стратегій і обґрунтуванні ефективності тренінгового впливу як засобу їх зниження.

Виклад основного матеріалу. У магістерській роботі здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей подолання комунікативних бар'єрів у підлітків в умовах освітнього середовища. Актуальність порушеної проблематики зумовлена специфікою підліткового віку, який характеризується підвищеною емоційною чутливістю, інтенсивністю міжособистісних контактів і зростанням значущості соціальної взаємодії в шкільному колективі. Комунікативні бар'єри в цьому віці можуть негативно впливати на навчальну мотивацію, якість міжособистісних відносин і процес соціалізації загалом, що обґрунтовує необхідність їх своєчасної діагностики та психологічної корекції.

У першому розділі роботи здійснено теоретичний аналіз основних наукових підходів до вивчення комунікації та комунікативних бар'єрів. Узагальнення наукових джерел дозволило розглядати комунікативні бар'єри як багатовимірний психологічний феномен, що включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Встановлено, що суттєву роль у формуванні комунікативних труднощів у підлітків відіграють порушення емоційної саморегуляції, недостатній розвиток емпатії та специфіка індивідуальних копінг-стратегій реагування на міжособистісне напруження. Теоретичний аналіз також підтвердив значущість комунікативної толерантності як ресурсу ефективної взаємодії, зниження якої може виступати чинником ризику конфліктної поведінки в освітньому середовищі.

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження особливостей прояву комунікативних бар'єрів, рівня комунікативної толерантності та копінг-стратегій у підлітків 7-х класів. Отримані дані свідчать, що в досліджуваній вибірці найбільш вираженими є комунікативні бар'єри, пов'язані з емоційною сферою, зокрема труднощі емоційної експресії та контролю власного емоційного стану. Зазначені особливості ускладнюють процес емоційного зчитування та взаєморозуміння між учасниками комунікації.

Результати дослідження комунікативної толерантності показали, що більшість підлітків мають загальну установку на прийняття інших, однак виявлено окремі проблемні зони, пов'язані з емоційною нестриманістю та труднощами пробачення помилок комунікативного партнера. Це вказує на внутрішню суперечливість комунікативної сфери підлітків, коли декларована толерантність не завжди супроводжується сформованими навичками емоційного самоконтролю.

Аналіз копінг-стратегій засвідчив, що репертуар способів подолання стресових ситуацій у підлітків є загалом помірно адаптивним. Переважання проблемно-орієнтованих стратегій над неадаптивними свідчить про наявність психологічних ресурсів для конструктивного реагування, водночас підвищена активність стратегії дистанціювання та недостатній рівень звернення по соціальну підтримку вказують на обмеження у сфері міжособистісної відкритості.

Кореляційний аналіз не підтвердив гіпотезу про прямий негативний зв'язок між рівнем комунікативних бар'єрів, комунікативною толерантністю та адаптивними копінг-стратегіями. Виявлені слабкі й помірні позитивні кореляції дозволили зробити висновок про складний, опосередкований і нелінійний характер взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Отримані результати свідчать, що підвищені показники толерантності та активного копінгу можуть супроводжуватися зростанням психологічної рефлексії та загальної психоемоційної реактивності підлітків.

У третьому розділі розроблено та апробовано тренінгову програму «Шлях до порозуміння», спрямовану на зниження комунікативних бар'єрів і розвиток комунікативної компетентності підлітків. Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку за всіма ключовими показниками в експериментальній групі. Після проходження тренінгу зафіксовано зниження інтенсивності комунікативних бар'єрів, насамперед тих, що пов'язані з емоційною невиразністю та труднощами емоційного самоконтролю.

Важливим результатом формувального етапу стало підвищення рівня комунікативної толерантності, що проявилося у зменшенні інтолерантних установок та зниженні емоційної нестриманості. Це свідчить про розвиток у підлітків здатності до більш гнучкої, прийнятної та конструктивної міжособистісної взаємодії.

Позитивні зміни також виявлено у сфері копінг-поведінки: після участі в тренінгу зросла частота використання адаптивних, проблемно-орієнтованих стратегій і зменшилося застосування неадаптивних форм реагування. Отримані результати дозволяють стверджувати, що тренінгова програма сприяла не лише зниженню комунікативних труднощів, а й формуванню більш усвідомленого та ефективного стилю подолання стресових і конфліктних ситуацій.

Загалом результати магістерського дослідження підтверджують доцільність комплексного підходу до подолання комунікативних бар'єрів у підлітків, який поєднує діагностику емоційних, толерантнісних і копінг-аспектів міжособистісної взаємодії. Тренінгова програма «Шлях до порозуміння» довела свою ефективність як практичний інструмент психологічного супроводу підлітків в умовах освітнього середовища.

Висновки. Отримані висновки мають теоретичну й практичну значущість. Теоретично робота розширює уявлення про психологічну природу комунікативних бар'єрів у підлітковому віці та специфіку їхнього взаємозв'язку з комунікативною толерантністю і копінг-стратегіями. Практично результати можуть бути використані у діяльності практичних психологів, соціальних педагогів і класних керівників для розробки та впровадження корекційно-розвивальних програм, спрямованих на оптимізацію комунікативного клімату в учнівських колективах.

Список використаних джерел

1. Андрійчук, Н. С. (2023). Комунікативна компетентність як адаптаційний ресурс особистості підлітка. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка,* (2), 56–63.

2. Дудар, О. В., Величко, В. М. (2018). Проблема міжособистісного спілкування підлітків. *Молодий вчений,* (12(64)), 387–390.

3. Самойленко, Ю. Психологічні особливості прояву психологічних бар'єрів у спілкуванні підлітків. *Scientific Collection «InterConf».* 2024. Вип. 204. С. 139–142.

Риба Оксана,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Чаусова Тетяна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СТИЛІВ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема психічного здоров'я підлітків набуває особливої актуальності. Підлітковий вік є складним і суперечливим етапом становлення особистості, що супроводжується інтенсивними фізіологічними, емоційними та соціальними змінами. У цей період відбувається формування самосвідомості, самооцінки, ціннісних орієнтацій та моделей поведінки, що значною мірою визначає подальший життєвий шлях особистості.

Однією з найбільш поширених психологічних проблем у підлітковому віці є тривожність. Вона може проявлятися як у вигляді ситуативних реакцій на стресові події, так і як стійка особистісна характеристика. Підвищений рівень тривожності негативно впливає на навчальну діяльність, міжособистісні взаємини, соціальну адаптацію та загальне психологічне благополуччя підлітка.

Важливу роль у формуванні емоційної сфери підлітка відіграє сім'я, зокрема стиль батьківського виховання. Саме характер взаємодії між батьками та дитиною визначає рівень емоційної підтримки, контролю та прийняття, що безпосередньо впливає на розвиток тривожності. Неефективні стилі виховання можуть сприяти формуванню підвищеної тривожності, невпевненості у собі та труднощів у соціальній адаптації.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення впливу стилів батьківського виховання на формування тривожності у підлітковому віці з метою розробки ефективних засобів її профілактики та корекції.

Проблема стилів батьківського виховання та їх впливу на розвиток особистості широко досліджувалася у психологічній науці. Значний внесок у розробку цієї проблематики зробили як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Зокрема, у працях Д. Баумрінд було запропоновано класифікацію стилів виховання, що включає авторитарний, авторитетний і ліберальний стилі, яка згодом була доповнена індиферентним стилем.

Проблема тривожності розглядалася у роботах Ч. Спілбергера, який розмежував ситуативну та особистісну тривожність. У сучасних дослідженнях тривожність трактується як складне багатокомпонентне явище, що формується під впливом як індивідуально-психологічних, так і соціальних чинників.

Разом із тим, незважаючи на значну кількість досліджень, питання взаємозв'язку стилів батьківського виховання з різними проявами тривожності підлітків, зокрема соціальною тривожністю та самооцінкою, потребує подальшого емпіричного вивчення.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості тривожності підлітків залежно від стилів батьківського виховання.

Виклад основного матеріалу. У ході теоретичного аналізу встановлено, що стиль батьківського виховання є інтегративною характеристикою сімейної взаємодії, яка включає

рівень контролю та емоційної підтримки. Відповідно до сучасних підходів, виділяють чотири основні стилі виховання: авторитарний, авторитетний, ліберальний та індиферентний.

Авторитарний стиль характеризується високим рівнем контролю та низьким рівнем емоційної підтримки, що часто призводить до формування у підлітків підвищеної тривожності, страху помилки та заниженої самооцінки. Ліберальний стиль, навпаки, передбачає високий рівень емоційної підтримки при недостатньому контролі, що може сприяти формуванню нестійкої самооцінки та труднощів у саморегуляції. Індиферентний стиль є найбільш несприятливим, оскільки поєднує низький рівень як контролю, так і підтримки, що призводить до емоційної нестабільності та високої тривожності. Найбільш оптимальним є авторитетний стиль, який забезпечує баланс між вимогливістю та підтримкою і сприяє гармонійному розвитку особистості.

У емпіричному дослідженні взяли участь 64 підлітки віком від 13 до 17 років. Для діагностики використовувалися методики: PAQ, STAI, SAS-A та шкала самооцінки Розенберга.

Результати дослідження показали наявність статистично значущих зв'язків між стилями батьківського виховання та рівнем тривожності підлітків. Зокрема, встановлено, що авторитарний та індиферентний стилі виховання пов'язані з підвищеним рівнем як особистісної, так і соціальної тривожності. Ліберальний стиль виявив зв'язок із ситуативною тривожністю та нестабільністю самооцінки.

Водночас авторитетний стиль виховання продемонстрував зворотний зв'язок із рівнем тривожності та позитивний зв'язок із адекватною самооцінкою. Підлітки, які виховуються в умовах підтримки та помірного контролю, характеризуються більшою емоційною стабільністю та кращою соціальною адаптацією.

На основі отриманих результатів було розроблено та апробовано тренінгову програму, спрямовану на зниження рівня тривожності підлітків. Програма включала вправи на розвиток емоційної регуляції, підвищення самооцінки, формування навичок самоприйняття та подолання тривожних станів.

Результати впровадження тренінгу засвідчили позитивну динаміку: зниження рівня тривожності, підвищення впевненості у собі та покращення показників психологічного благополуччя підлітків.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що стилі батьківського виховання є важливим чинником формування тривожності у підлітковому віці. Найбільш несприятливими щодо розвитку тривожності є авторитарний та індиферентний стилі, тоді як авторитетний стиль виступає фактором психологічного захисту. Емпірично підтверджено наявність взаємозв'язку між стилями виховання, рівнем тривожності та самооцінкою підлітків. Доведено ефективність тренінгової програми як засобу зниження тривожності та оптимізації емоційного стану підлітків. Отримані результати можуть бути використані у практичній діяльності психологів, педагогів і батьків з метою своєчасної профілактики та корекції тривожності у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Баумрінд Д. Стилі батьківського виховання та їх вплив на розвиток особистості дитини. Київ: Наукова думка, 1991. 58 с.

2. Спілбергер Ч. Д. Тривожність як емоційний стан і властивість особистості. Київ: Вища школа, 1983. 24 с.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 520 с.

4. Карамушка Л. М. Психологія сім'ї: навчальний посібник. Київ: Інкос, 2015. 368 с.

5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2017. 400 с.

Ричко Юлія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема формування комунікативних умінь особистості набуває особливого значення. Ефективне спілкування є важливою умовою успішної соціалізації людини, її міжособистісної взаємодії та самореалізації. Особливо актуальною проблема розвитку комунікативних умінь є у підлітковому віці, оскільки саме в цей період значно зростає роль спілкування з однолітками, формується самосвідомість та активно розвиваються навички соціальної взаємодії [2].

В умовах війни проблема розвитку комунікативних умінь підлітків набуває особливої актуальності. Воєнний стан супроводжується емоційним напруженням, тривожністю, переживанням втрат, зміною соціального середовища та порушенням звичних умов життя. За таких обставин спілкування стає не лише засобом соціальної взаємодії, а й важливим чинником психологічної підтримки та емоційної стабільності підлітків.

Мета дослідження – проаналізувати особливості комунікативних умінь учнів підліткового віку в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «комунікативні уміння» розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та спілкування. Комунікативні уміння пов'язані зі здатністю людини встановлювати контакти, підтримувати діалог, адекватно сприймати співрозмовника та будувати конструктивні взаємини з оточенням [1].

Проблему комунікативних умінь досліджували як зарубіжні (А. Бандура, Дж. Равен, К. Роджерс), так і українські науковці (Ф. Бацевич, І. Бех, Т. Зеленська, Л. Орбан-Лембрик та ін.).

Слід зазначити, що комунікативна компетентність розглядається науковцями як важлива умова продуктивної взаємодії та становлення особистості. Особливого значення у спілкуванні набувають уміння активного слухання, емпатії, відкритості у взаємодії та здатність підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування. Сформованість зазначених умінь позитивно впливає на якість комунікації та побудову конструктивних міжособистісних стосунків.

Ф. Бацевич зазначає, що комунікація є складним процесом передачі та сприймання інформації, який включає не лише мовленнєву взаємодію, а й систему невербальних засобів спілкування [1]. Відповідно, комунікативні уміння охоплюють уміння використовувати мовні та немовні засоби взаємодії залежно від ситуації спілкування.

У наукових роботах поняття «комунікативниі уміння» нерідко розглядається у взаємозв'язку з поняттям комунікативної компетентності. Дж. Равен визначав компетентність як сукупність знань, умінь, способів поведінки та особистісних якостей, що забезпечують ефективність діяльності людини у певній сфері [4]. У цьому контексті комунікативні уміння виступають важливою складовою комунікативної компетентності особистості.

Важливий внесок у дослідження міжособистісного спілкування зробив К. Роджерс. Учений розглядав спілкування як основу особистісного розвитку та побудови гармонійних міжособистісних взаємин. На його думку, успішна комунікація ґрунтується на здатності людини до емпатії, активного слухання, відкритості та щирості у взаємодії [5].

А. Бандура досліджував розвиток комунікативних умінь у межах теорії соціального навчання. Науковець наголошував, що людина засвоює моделі поведінки через спостереження, наслідування та взаємодію із соціальним середовищем. Саме у процесі соціальної взаємодії формуються навички спілкування, співробітництва та саморегуляції поведінки.

Серед українських науковців проблему комунікативного розвитку особистості досліджував І. Бех. Учений підкреслював, що спілкування є важливою умовою соціалізації людини та формування її моральних якостей. Комунікативні уміння, на думку дослідника, формуються у процесі активної взаємодії особистості з оточенням і ґрунтуються на гуманістичних цінностях, взаємоповазі та емпатії [2].

Слід зазначити, що в сучасній науці існують різні підходи до структурування комунікативних умінь. Одним із найбільш поширених є підхід, який ґрунтується на виділенні комунікативного, перцептивного та інтерактивного компонентів спілкування [3].

Комунікативний компонент охоплює уміння передавати інформацію, чітко формулювати власні думки, підтримувати діалог та використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування [1]. Перцептивний компонент пов'язаний зі здатністю сприймати та розуміти співрозмовника, аналізувати його емоційний стан, наміри та поведінку. Інтерактивний компонент включає уміння організовувати взаємодію, співпрацювати, вирішувати конфлікти та підтримувати міжособистісний контакт [3].

Враховуючи психологічні особливості віку, науковці приділяють увагу вивченню комунікативних умінь цієї вікової категорії. Підлітковий вік є одним із найбільш складних і суперечливих етапів психічного розвитку особистості. Для цього вікового періоду характерні суттєві зміни у когнітивній, емоційній та соціальній сферах. Саме у підлітковому віці значно зростає потреба у спілкуванні, самоствердженні та визнанні з боку ровесників.

Важливу роль міжособистісної взаємодії у становленні підлітка підкреслював А. Бандура, який зазначав, що саме у процесі спілкування з однолітками формується соціальний досвід особистості, засвоюються моделі поведінки та набуваються навички соціальної взаємодії. На думку А. Бандури, група ровесників виступає важливим середовищем соціального навчання, у межах якого підліток навчається співпрацювати, відстоювати власну позицію та регулювати міжособистісні стосунки.

Серед українських науковців значення спілкування з ровесниками у підлітковому віці підкреслював І. Бех. Учений зазначав, що для підлітка надзвичайно важливими є визнання з боку однолітків, відчуття приналежності до групи та позитивне емоційне прийняття. У цьому контексті комунікативні уміння виступають важливим засобом встановлення, підтримання та регуляції міжособистісних стосунків. Сформованість комунікативних умінь значною мірою впливає на становище підлітка у колективі, його здатність до конструктивної взаємодії та адаптації серед ровесників [2].

Для підліткового віку характерна підвищена емоційність та нестабільність емоційних реакцій. Підлітки часто гостро реагують на оцінку оточення, переживають невпевненість у собі та труднощі у самовираженні. Це може ускладнювати міжособистісне спілкування та спричиняти конфлікти.

Підлітковий вік нерідко супроводжується прагненням до самоствердження, відстоювання власної позиції та демонстрації самостійності. У процесі взаємодії з іншими людьми підлітки активно шукають способи самовираження та прагнуть отримати визнання у групі ровесників.

Водночас саме у цей період активно розвиваються навички діалогічного спілкування, уміння підтримувати розмову, аргументувати власну позицію та враховувати точку зору співрозмовника. Важливого значення набуває розвиток емпатії, здатності розуміти емоційний стан іншої людини та будувати довірливі міжособистісні стосунки.

У структурі комунікативних умінь підлітків доцільно виокремити чотири основні компоненти: інформаційно-комунікативний, перцептивно-рефлексивний, інтерактивний та регуляційно-вольовий.

Інформаційно-комунікативний компонент охоплює уміння передавати та сприймати інформацію у процесі спілкування. До нього належать уміння логічно висловлювати власні думки, аргументувати позицію, підтримувати діалог та використовувати різні засоби мовленнєвого впливу.

Перцептивно-рефлексивний компонент включає уміння уважно слухати співрозмовника, розуміти невербальні сигнали, проявляти емпатію та аналізувати власну комунікативну поведінку. Важливість цього компоненту полягає у здатності враховувати позицію іншої людини та адекватно оцінювати ситуацію спілкування [5].

Інтерактивний компонент охоплює уміння організовувати взаємодію та співпрацю, підтримувати контакт із партнерами по спілкуванню, конструктивно розв'язувати конфлікти та адаптуватися до різних комунікативних ситуацій [1].

Регуляційно-вольовий компонент передбачає здатність керувати власними емоціями та поведінкою у процесі спілкування. До нього належать уміння контролювати емоційні реакції, долати психологічні бар'єри спілкування та підтримувати емоційну стійкість у складних ситуаціях взаємодії.

В умовах воєнного стану проблема розвитку комунікативних умінь підлітків набуває особливої актуальності. Війна супроводжується постійним емоційним напруженням, тривожністю, переживанням втрат та зміною звичних умов життя. Це безпосередньо впливає на психологічний стан підлітків та особливості їхньої комунікативної поведінки.

Підлітковий вік є важливим етапом становлення комунікативних умінь, оскільки саме у цей період значно зростає роль міжособистісного спілкування, самопрезентації та групової взаємодії. У процесі соціальних контактів підлітки засвоюють нові моделі поведінки, набувають досвіду співпраці, вчаться контролювати власну поведінку та прогнозувати результати комунікації.

Однією з провідних особливостей комунікативної поведінки підлітків в умовах війни є підвищена емоційна вразливість. Психологічне напруження та тривожність можуть ускладнювати міжособистісне спілкування, знижувати впевненість у собі та спричиняти труднощі у встановленні нових контактів.

У сучасних умовах підлітки нерідко стикаються з переживанням страху, невизначеності та емоційної нестабільності. Це може проявлятися у замкненості, підвищеній конфліктності, труднощах у вираженні власних емоцій та недостатньому розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Водночас саме спілкування виступає важливим чинником психологічної підтримки підлітків у кризових умовах. Взаємодія з ровесниками, підтримка друзів, можливість поділитися власними переживаннями сприяють емоційній стабілізації та знижують рівень психологічного напруження.

Особливого значення в умовах війни набуває розвиток емпатії, взаємопідтримки та толерантності у спілкуванні. Підлітки вчаться уважніше ставитися до емоційного стану інших людей, підтримувати друзів у складних ситуаціях та конструктивно взаємодіяти у колективі.

Суттєвий вплив на розвиток комунікативних умінь підлітків має також цифрове середовище. Соціальні мережі та месенджери стали важливими засобами підтримання контактів та організації спілкування. З одного боку, цифрова комунікація розширює можливості взаємодії, а з іншого – може знижувати потребу у живому спілкуванні та ускладнювати розвиток навичок безпосередньої міжособистісної взаємодії.

Варто зазначити, що всі виокремлені компоненти комунікативних умінь тісно взаємопов'язані та функціонують як єдина система. Сформованість кожного з них безпосередньо впливає на загальну результативність комунікативної діяльності особистості. Водночас гармонійне поєднання всіх компонентів забезпечує здатність підлітка до продуктивної соціальної взаємодії, успішної адаптації у колективі та конструктивного розв'язання комунікативних завдань.

Висновки. Отже, комунікативні уміння є складним інтегративним утворенням, що включає інформаційно-комунікативний, перцептивно-рефлексивний, інтерактивний та регуляційно-вольовий компоненти. Їх розвиток забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії, сприяє успішній соціалізації підлітків та формуванню конструктивних способів спілкування.

Підлітковий вік є важливим періодом розвитку комунікативних умінь, оскільки саме у цей час активно формується система міжособистісних взаємин, розвиваються навички соціальної взаємодії та саморегуляції поведінки.

В умовах воєнного стану комунікативні уміння набувають особливої значущості, оскільки спілкування виступає важливим засобом психологічної підтримки, емоційної стабілізації та адаптації підлітків до кризових умов. Розвинені комунікативні уміння є важливою умовою гармонійного особистісного розвитку та успішної адаптації особистості у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Академія, 2024. 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. К.: Либідь, 2022. 408 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: підручник: у 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. К.: Либідь, 2021. 400 с.
4. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: її визначення, розвиток і реалізація. Oxford: Oxford Psychologists Press, 2020. 251 с.
5. Роджерс К. Шлях буття. Boston: Houghton Mifflin, 2021. 404 с.

Рязанова Тетяна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ
Науковий керівник: Бондарчук Олена,
доктор психологічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап реформування системи професійно-технічної освіти в Україні ставить перед закладами завдання не лише підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці, але й формування соціально зрілої, психологічно стійкої особистості. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема успішної адаптації студентів першого курсу до нових умов навчання та життєдіяльності.

Специфіка закладу професійно-технічної освіти полягає у його подвійній спрямованості: з одного боку, це освітнє середовище, де здобуваються теоретичні знання, з іншого – це прообраз виробничого колективу, де формуються професійні навички та ідентичність. Для вчорашнього школяра вступ до ЗПТО пов’язаний із кардинальною зміною соціальної ситуації розвитку: змінюється соціальний статус (від «учня» до «студента»), коло спілкування, режим дня, зростає рівень вимог та особистої відповідальності [2].

Науковці наголошують, що період адаптації є критичним етапом, від успішності проходження якого залежить не лише академічна успішність та якість професійної підготовки, але й психологічне благополуччя особистості, її подальше професійне самовизначення та закріплення в обраній професії. Низький рівень адаптованості першокурсників часто стає причиною девіантної поведінки, академічної неуспішності та, як наслідок, відсіву студентів вже на першому році навчання [5].

Особливу складність процесу адаптації у системі ПТО додає необхідність одночасного входження студента у дві нові соціальні спільноти: академічну групу та навчально-виробничий колектив під керівництвом майстра. Це вимагає від першокурсника мобілізації значних особистісних ресурсів та актуалізує потребу у створенні сприятливих соціально-психологічних умов для його успішної інтеграції в освітнє середовище.

Проблема адаптації особистості до нових умов життєдіяльності є предметом пильної уваги багатьох сучасних дослідників. Теоретико-методологічні засади цього процесу

ґрунтовно проаналізовано у працях таких науковців, як В. Балахтар, О. Блинова, Т. Левченко та ін. Зокрема, О. Блинова у своїй монографії [2] глибоко розкриває психологічні чинники соціальної адаптації в умовах суспільних трансформацій, що є важливим підґрунтям для розуміння механізмів пристосування студентської молоді до динамічного освітнього середовища.

Специфіку адаптації саме студентів першого курсу до умов навчання у закладі вищої освіти детально розглянуто у роботах В. Балахтар [1] та Т. Левченко [3]. Автори акцентують увагу на тому, що успішність цього процесу залежить від комплексу зовнішніх (організація освітнього процесу, соціальне оточення) та внутрішніх (особистісні якості, мотивація, емоційний стан) факторів. О. Авраменко [4] доповнює цей аналіз, виокремлюючи конкретні психологічні умови, що сприяють ефективній адаптації на початковому етапі навчання.

Водночас, незважаючи на значний науковий інтерес до проблеми, питання адаптації студентів у системі професійно-технічної освіти залишається недостатньо вивченим. Специфіка ПТО, яка поєднує навчання з раннім залученням до виробничої діяльності, створює унікальний контекст, що вимагає окремого дослідження. З. Ковальчук [5] справедливо зазначає, що соціально-психологічна адаптація першокурсників є складним процесом, що потребує виявлення проблем та пошуку шляхів їх вирішення.

Мета дослідження – визначити соціально-психологічні чинники успішної адаптації студентів першого курсу у системі професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціальне середовище закладу освіти виступає тим зовнішнім полем, у якому відбувається процес адаптації. Для студента першого курса система ПТО є новим соціумом зі своїми специфічними нормами, цінностями, структурою взаємин та вимогами до діяльності [4]. Вирішальну роль тут відіграють кілька компонентів.

По-перше, це психологічний клімат в академічній групі та навчально-виробничому колективі. Від того, наскільки швидко студент знайде своє місце в групі, встановить довірливі стосунки з одногрупниками, відчує підтримку та прийняття, значною мірою залежить його емоційний стан та бажання навчатися.

По-друге, важливим є організація освітнього процесу. Чіткість вимог, зрозумілий розклад, доступність інформації про навчальну та, що особливо важливо для ПТО, виробничу практику, значно полегшують процес орієнтації студента в новому середовищі. Невизначеність та організаційний хаос, навпаки, стають потужними стрес-факторами [2].

По-третє, ключову роль у системі ПТО відіграє фігура майстра виробничого навчання. Він є не просто викладачем, а провідником у професію, зразком для наслідування та основною особою, яка здійснює первинну професійну соціалізацію студента. Від стилю керівництва майстра, його вміння знайти індивідуальний підхід, надати емоційну та професійну підтримку, залежить не лише успішність оволодіння професійними навичками, але й загальна задоволеність студента навчанням у закладі. Саме через взаємодію з наставником відбувається перехід від рольової моделі «учень» до моделі «молодий робітник/фахівець».

Якщо соціальне середовище створює умови для адаптації, то психологічні чинники визначають здатність самого студента ефективно взаємодіяти з цими умовами. Це внутрішні ресурси особистості, які вона мобілізує у відповідь на виклики нового етапу життя. Проблеми адаптації часто корелюють з особистісною неготовністю студента до вимог закладу освіти [5].

Серед ключових психологічних детермінант можна виділити наступні.

Насамперед, це мотивація вибору професії та навчання. Усвідомлений вибір спеціальності, наявність стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності є потужним рушієм адаптації. Внутрішня мотивація допомагає долати труднощі, пов’язані з освоєнням нових знань та навичок, і надає сенсу навчальній діяльності. Натомість, як зауважує В. Балахтар, випадковий або вимушений вибір професії часто призводить до низької залученості у навчальний процес, пасивності та ускладнює інтеграцію в професійне середовище [1].

Критично важливими є комунікативні навички та соціальна компетентність. Адаптація – це передусім процес побудови нових соціальних зв’язків. Здатність студента встановлювати

та підтримувати контакти з одногрупниками, викладачами, майстрами виробничого навчання, ефективно працювати в команді та конструктивно вирішувати конфлікти є запорукою успішної соціалізації в новому колективі.

Не менш значущим чинником є емоційна стійкість та навички саморегуляції. Перший курс ПТО пов'язаний зі значним підвищенням фізичного та психічного навантаження (поєднання теоретичного навчання з виробничою практикою), зміною режиму дня та життєвого укладу. Здатність конструктивно справлятися зі стресом, керувати своїми емоціями, планувати свій час та діяльність дозволяє студенту зберігати психологічне благополуччя та працездатність у ситуації невизначеності та новизни.

Висновки. Отже, успішну адаптацію першокурсників до системи ПТО не можна розглядати як результат дії окремих, ізольованих факторів. Вона є наслідком динамічної та складної взаємодії соціальних умов освітнього середовища та психологічних ресурсів особистості самого студента. З одного боку, заклад освіти має створити сприятливий психологічний клімат, забезпечити чітку організацію навчального процесу та ефективну систему наставництва. Це формує зовнішнє поле можливостей для адаптації.

З іншого боку, студент повинен мати певний рівень внутрішньої готовності скористатися цими можливостями: мати сформовану мотивацію до опанування професії, розвинені комунікативні навички та достатню емоційну стійкість для подолання стресу.

Ігнорування будь-якої зі складових цієї системи (наприклад, формальний підхід до наставництва при високій мотивації студента, або ж створення ідеальних умов для невмотивованої особистості) значно знижує ймовірність успішної адаптації.

Адаптація студентів першого курсу у системі професійно-технічної освіти є складним, багатогранним та динамічним процесом, який детермінується комплексом взаємопов'язаних соціально-психологічних чинників. Успішність входження студента в нове освітньо-виробниче середовище залежить від гармонійного поєднання зовнішніх умов, створених закладом освіти (сприятливий психологічний клімат, чітка організація процесу, ефективне наставництво), та внутрішніх ресурсів особистості (мотивація до професії, комунікативна компетентність, емоційна стійкість).

Список використаних джерел

1. Балахтар В. В. Психологічні особливості адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 3.

2. Блинова О. Є. Психологічні чинники соціальної адаптації особистості в умовах трансформації суспільства. Монографія. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2014.

3. Левченко Т. І. Психологічні особливості адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Практична психологія та соціальна робота.* 2017. №2.

4. Авраменко О. О. Психологічні умови адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому навчальному закладі. *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* 2019. Т. 24. Вип. 2(52).

5. Ковальчук З. Я. Соціально-психологічна адаптація студентів першого курсу: проблеми та шляхи їх вирішення. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2020. №1.

Савченко Тетяна Вікторівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
Навчально-науковий інститут післядипломної педагогічної освіти
Чорноморського національного університету ім. Петра Могили

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДОМІНУЮЧИХ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ ПРИФРОНТОВОГО МІСТА ТА ТЕРИТОРІЇ ВІДНОСНОГО ТИЛУ

Актуальність дослідження. Сучасні виклики війни стали тими критичними чинниками, які здійснюють деструктивний вплив на психоемоційний стан українців. У найбільшій зоні ризику зараз опинилася психоемоційна сфера підлітків, оскільки вікова криза

для них перетворилася на кризу виживання. Усі нормативні психологічні новоутворення пубертатного віку розвиваються під впливом пролонгованого кумулятивного стресу, що сприяє формуванню негативних психоемоційних станів: фрустрації, тривоги, агресії, депресивних настроїв. Перед українською науковою спільнотою постало важливе завдання – дослідити динаміку, механізми розвитку та деструктивні впливи таких станів на формування особистості підлітка, а також розробити нові вектори психокорекційної роботи, спрямованої на підтримку психоемоційного стану сучасної молоді задля збереження її ментального здоров'я. На основі наукових розвідок, здійснених нами під час дослідження, можна стверджувати, що в період з 2022 по 2024 рр. значно збільшилися показники рівнів тривожності й депресивних настроїв, що спричинило підвищення рівня агресії як захисного механізму дітей. Варто звернути увагу на той факт, що дослідження, віднайдені та узагальнені нами, були здійснені на тилових територіях: Ужгород, Луцьк, Хмельницький, Київ, Кропивницький, Вінниця, Житомир, Чернігівщина [3]. Саме тому особливий науковий інтерес викликає дослідження психоемоційних станів підлітків, які мешкають на території прифронтового міста, виявлення особливостей їхньої трансформації станом на 4 рік повномасштабної війни, а також порівняння отриманих результатів із результатами аналогічного дослідження, проведеного паралельно на території відносного тилу.

Метою дослідження є порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження психоемоційних станів підлітків, які проживають на території прифронтового міста, з результатами, отриманими на тиловій території; узагальнення висновків щодо динаміки розвитку та трансформації психоемоційних станів учнівської молоді станом на 2026 рік та виявлення закономірностей їхнього впливу на формування особистості підлітків.

Виклад основного матеріалу. Дослідження домінуючих психоемоційних станів підлітків проводилося на базі Миколаївського ліцею №41 Миколаївської області, Нікопольської гімназії №25 та Нікопольської гімназії №20 Дніпропетровської області. Вибірку склали 59 учнів 8 класів Миколаївського ліцею №41 і 49 учнів 8-х класів Нікопольської гімназій №25 та Нікопольської гімназії №20. Для максимально точного наукового розуміння висновків дослідження треба враховувати різницю безпекової ситуації міст. Місто Миколаїв розташоване у відносному тилу, освітній процес та позаурочна діяльність учнів здійснюється тут в очному режимі. На відміну від Миколаєва, місто Нікополь має складніші безпекові умови, оскільки воно розташоване на відстані близько 10 кілометрів від лінії бойового зіткнення, що дозволяє противнику здійснювати вогневий вплив по місту з усіх видів зброї. Освітній процес тут здійснюється за допомогою технологій дистанційного навчання, функціонування гуртків та секцій обмежене, відбувається постійний відтік місцевого населення та часткова евакуація.

Порівняльний аналіз результатів анкетування «Соціально-психологічний контекст життєдіяльності в умовах війни» дає підстави стверджувати, що підлітки прифронтового Нікополя й тилового Миколаєва мають різний контекст життя: 94% (46) респондентів Миколаєва зазначили в анкеті, що живуть у власному будинку (квартирі), а в Нікополі – лише 52% (19 учнів). У зв'язку з постійними руйнуваннями та складною безпековою ситуацією 32% (12) дітей живуть в орендованому батьками житлі, 16% (6) учнів – у родичів.

Нікопольські підлітки більше страждають від зміни звичного середовища: 73% (27) респондентів втратили друзів через їхній виїзд із міста, а 19% (7) зазначили, що друзів взагалі не залишилось. У Миколаєві ці показники менші: 55% (27) підлітків обмежені у спілкуванні через виїзд друзів, 12% (6) зазначили, що друзів зараз майже не мають. Було з'ясовано, що 14% (7) миколаївських і 11% (4) нікопольських учнів втрачають сенс навчання. Нікопольські респонденти мають дещо нижчий показник втрати сенсу, отже, можна припустити, що навчання для дітей прифронтового міста є тією опорою, яка забезпечує їхнє відчуття зв'язку з нормальним життям.

Окремі запитання анкети були спрямовані на дослідження відчуття часової перспективи респондентів. Було виявлено, що горизонт планування у 51% (25) миколаївських та 43% (16) нікопольських учнів обмежений одним тижнем; 25% (9) респондентів Нікополя та

12% (6) Миколаєва зазначили, що живуть одним днем. Вищі показники прифронтового міста можуть бути пов'язаними з екстремальними умовами їхнього життя. Особливу групу ризику складають 38% (14) нікопольських і 33% (16) миколаївських дітей, оскільки в анкеті вони зазначили, що взагалі не можуть думати про майбутнє. Це може свідчити про наявність феномену скороченої перспективи на фоні кумулятивного дистресу, що систематично негативно впливає на когнітивну сферу підлітків [1]. Такі впливи небезпечні тим, що здатні змінити структуру особистості: паралізувати її мотиваційну сферу та призвести до апатії. Окрім того, феномен скорочення часової перспективи загрожує формуванню підліткової самоідентифікації, адже побудова образу себе нерозривно пов'язана з розумінням дитиною того, ким вона є і ким хоче стати.

На фоні глибокої фрустрації діти війни систематично живуть у стані тривоги, тому нами було проведено вивчення рівнів ситуативної та особистісної тривожності респондентів за допомогою шкали самооцінки тривожності Спілбергера-Ханіна [4, с. 16–17]. Результати двох вибірок указують на те, що і в підлітків із Миколаєва, і в підлітків із Нікополя переважає середній рівень особистісної та ситуативної тривожності (див. рис. 1).

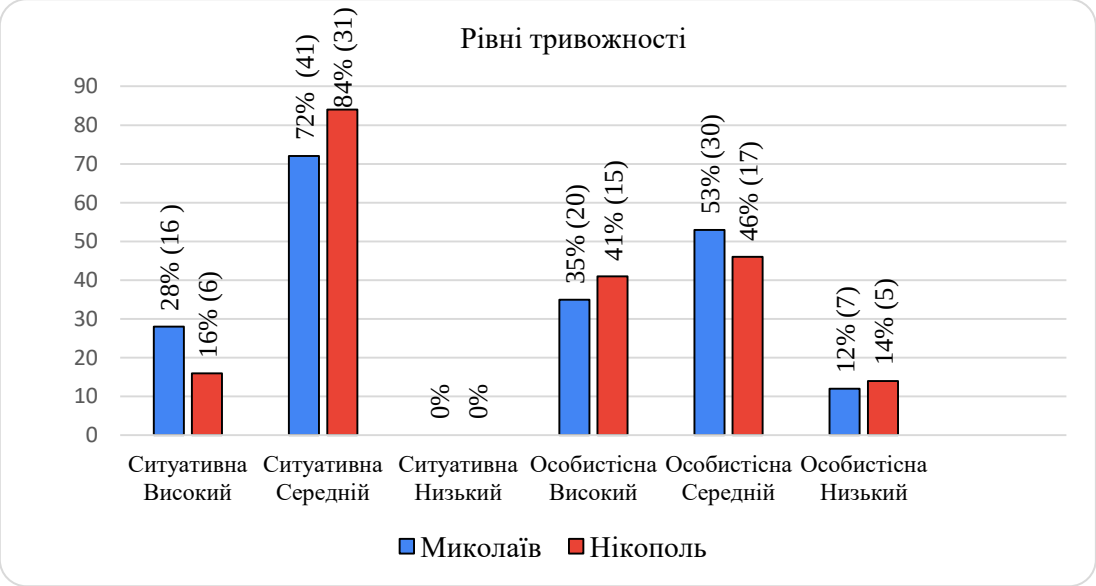

Рис. 1. Рівні тривожності підлітків м. Миколаєва та м. Нікополя

Статистичний аналіз засвідчив відсутність суттєвої різниці між вибірками за рівнем ситуативної та особистісної тривожності ($p>0,05$), що вказує на формування в підлітків обох міст адаптаційних механізмів та високої психологічної резильєнтності, а також на нівеляцію впливу територіальних чинників та різниці безпекових умов.

Оскільки тривога та агресія є взаємопов'язаними складниками комплексної реакції на кумулятивний стрес, нами було проведено дослідження рівнів і форм вияву агресії за допомогою методики Басса-Даркі [2, с. 82–84]. При пріоритетно середніх показниках рівня тривожності було виявлено високий індекс ворожості у 46,4% (26) респондентів із Миколаєва та 41% (16) підлітків із Нікополя.

Середній рівень індексу ворожості виявлено в 39% (22) респондентів із Миколаєва та 43,6% (17) респондентів із Нікополя. Низький рівень ворожості мають лише 14,3% (8) підлітків Миколаєва та 15,4 % (6) підлітків Нікополя (див. рис 2).

Варто звернути увагу на те, що високі показники ворожості в обох вибірках майже однакові, що свідчить про ідентичну тенденцію ворожого світосприйняття підлітків, незалежно від регіональних і безпекових відмінностей. Отже, війна спровокувала в респондентів обох вибірок формування однакових когнітивних установок, що виражаються в негативізмі, образі та підозрілості.

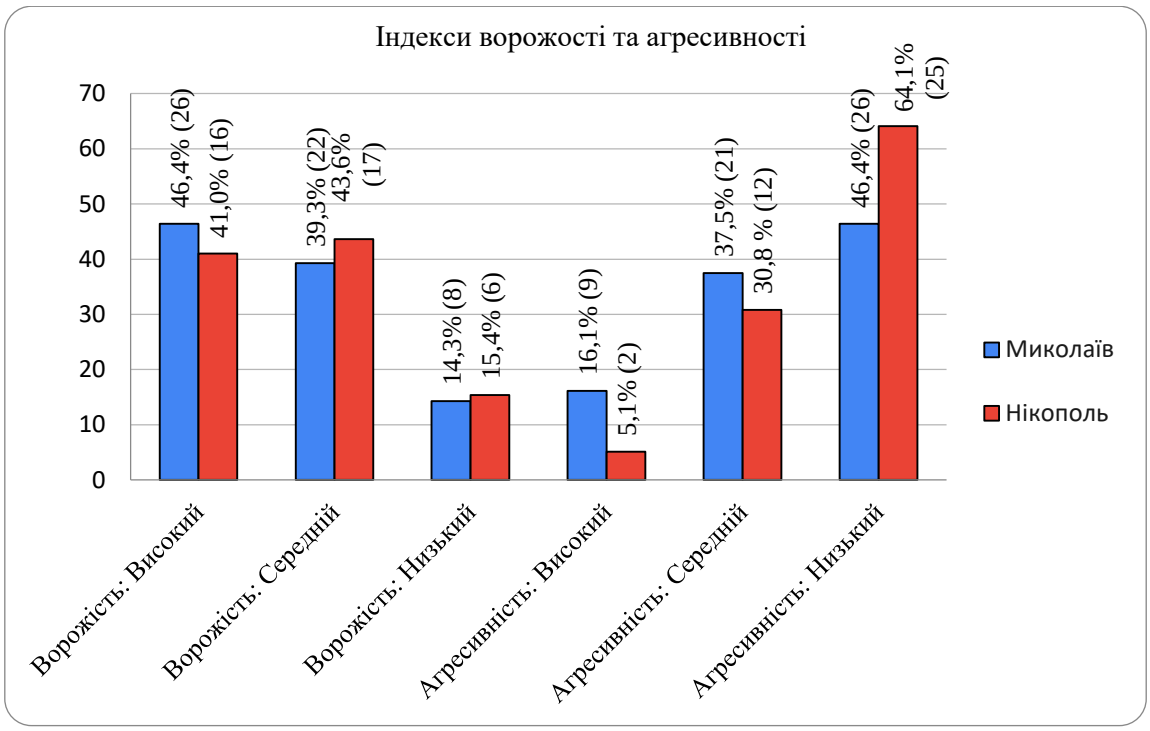

Рис. 2. Індекси агресивності та ворожості підлітків м. Миколаєва та м. Нікополя

Специфічну картину дає аналіз рівнів індексу агресивності двох вибірок: 16% (9) підлітків миколаївської вибірки мають високий індекс агресивності, 37,5% (21) – середній, 46,4% (26) – низький; 5,1% (2) респондентів Нікополя мають високий індекс агресивності, 30,8% (12) – середній, 64,1% (25) – низький.

Статистичний аналіз індексу агресивності ($t = 2,52$, $p<0,05$) засвідчив значущі відмінності між двома вибірками. Виявлено, що підлітки Миколаєва мають вищий рівень агресивності, ніж підлітки Нікополя, що може бути детерміновано соціальними умовами: очне навчання, постійна міжособистісна взаємодія можуть бути сприятливими чинниками для вивільнення накопиченої напруги.

Водночас значно вищий відсоток низького індексу агресивності може свідчити про захисне гальмування психіки респондентів Нікополя та наявність у них емоційної депривації.

На фоні достатньо високої ворожості такі результати діагностики свідчать про необхідність психокорекційних інтервенцій, спрямованих на подолання емоційного оніміння, відновлення відчуття суб'єктивного контролю над життям, роботу над вираженням негативних емоцій і почуттів.

Вплив кумулятивного стресу часто стає причиною деформації афективної сфери підлітків, тому нами було досліджено рівень депресивної симптоматики респондентів за допомогою Шкали настоїв та почуттів MFQ (Mood and feelings questionnaire – childe version) [5].

За результатами діагностики було встановлено, що 31,4% (16) респондентів Миколаєва мають високий рівень депресивної симптоматики, 35,3% (18) – помірний рівень, 33,3% (17) – у межах норми. Високий рівень депресивної симптоматики серед респондентів Нікополя мають 37,1% (13), помірний – 22,9% (8), у межах норми – 40% (14) (див. рис. 3).

Результати діагностики вказують на високу інтенсивність депресивних проявів в обох вибірках (31,4% (16) – Миколаїв; 37,1% (13) – Нікополь).

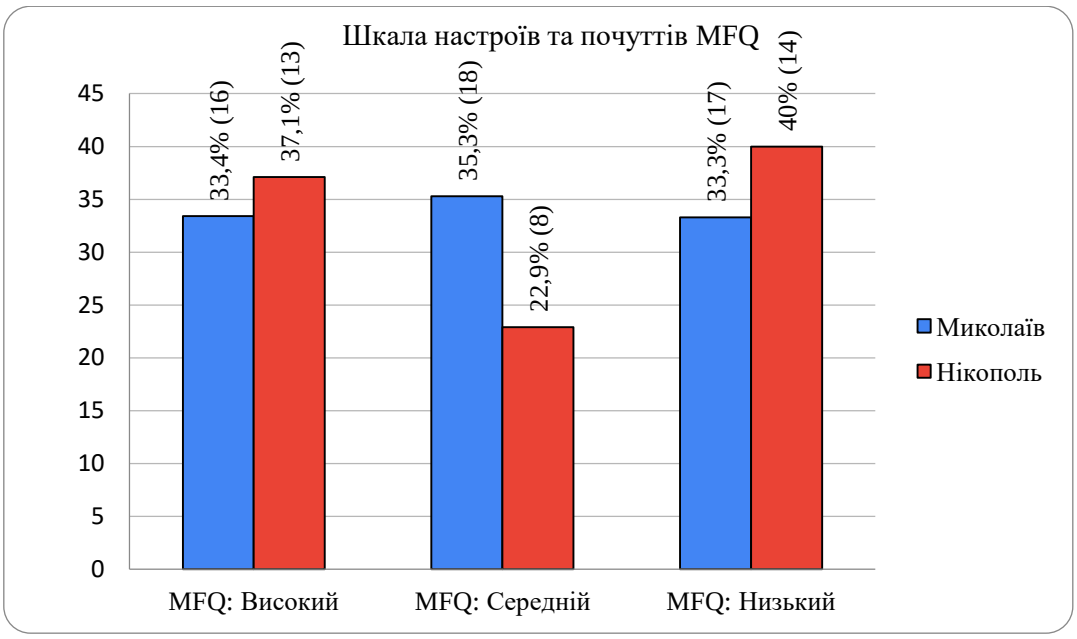

Рис. 3. Депресивна симптоматика респондентів Миколаєва й Нікополя

Відсутність суттєвих відмінностей підтверджує висновок про тотальний вплив воєнного стану на емоційну сферу підлітків, незалежно від регіонального фактору.

Висновки. Отже, результати дослідження психоемоційних станів підлітків засвідчили деструктивний вплив кумулятивного стресу в умовах війни на афективну сферу підлітків, незалежно від регіональних відмінностей чи безпекових умов. Високий індекс ворожості та депресивної симптоматики вказує на деструктивне світосприйняття та формування в підлітків когнітивної установки щодо несправедливості світу, сприймання його як постійної загрози. На відміну від внутрішніх переживань, які є подібними в обох вибірках, їхні зовнішні прояви відрізняються в підлітків Миколаєва та Нікополя. Вищий рівень агресії в респондентів із Миколаєва вказує на безпосередній вплив соціальних умов. Підлітки з Миколаєва, які навчаються очно та перебувають в умовах систематичної соціальної комунікації, схильні до екстернального вираження емоцій, натомість підлітки з Нікополя здебільшого демонструють стан захисного гальмування, оскільки перебувають в умовах соціальної ізоляції. Виявлені домінуючі психоемоційні стани вказують на деформацію часової перспективи підлітків обох регіонів, що деструктивно впливає на формування важливого психологічного новоутворення підліткового віку – самоідентифікацію. Таким чином, перш за все виникає необхідність зміни пріоритетних практичних орієнтирів роботи всіх ланок освітнього процесу задля відновлення суб'єктності підлітків та формування механізмів емоційної саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Левін, К. Теорія поля в соціальних науках [Текст]: пер. з англ. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2007. 252 с.

2. Лемак, М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики [Текст]: збірник. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.

3. Савченко Т. В. Домінуючі психоемоційні стани підлітків у стресогенних умовах війни. *Role of science and education in sustainable development (RSESD2026):* conference proceedings of the 5th International Scientific Conference (Katowice, February 25–26, 2026). Katowice: Academy of Silesia, 2026. С. 459–463.

4. Співак Л. М. Психодіагностика в клінічній психології [Текст]: навч. посіб. / укл. Л.М. Співак, А.М. Османова. Київ: Університет «Україна», 2023. 146 с.

5. Опитувальник настрою та почуттів (MFQ) [Електронний ресурс]. Український інститут когнітивно-поведінкової терапії: вебсайт. URL: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/MFQ%D1%81_ukr.pdf (дата звернення: 25.05.2026).

Сергієнко Оксана,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Актуальність дослідження. Суспільство складається з безлічі груп та колективів, які різняться за кількістю, місцем та роллю в суспільному житті та діяльності. Існують макрогрупи (соціальні верстви, нації, збройні сили тощо) та мікрогрупи (магазин, шкільний клас, студентська академічна група й тощо).

Згуртованість студентського колективу відіграє важливу роль у формуванні сприятливої соціально-психологічної атмосфери студентської групи і, таким чином, надає можливості для колективного обговорення та прийняття рішень, тим самим покращуючи освітній процес ; створює умови для отримання задоволення від взаємовідносин ; сприяє усвідомленню та рефлексії спрямованості особистості студента на оволодіння професійними знаннями; мотивує до активної пізнавальної позиції під час навчальної діяльності; забезпечує особистісний та професійний розвиток майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки. Отже, досить актуальним є особливості дослідження соціально-психологічного клімату у студентській групі.

Проблема соціально-психологічного клімату у студентській групі, його загальна характеристика, особливості формування, представлена у праця багатьох дослідників. Так, проблема групи та групових відносин широко розкривається в дослідженнях як вітчизняних (Л. Балабанова, В. Васютинський, О. Донченко, Л. Карамушка, М. Корнєв, С. Максименко, В. Москаленко, В. Татенко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, Н. Чепелєва), так і зарубіжних вчених С. Мілграм, Дж. Моутон, Ч. Немет, Ф. Олпорт, Б. Такмен, М. Пірен, Ю. Швалб, (М. Альберт, С. Аш, М. Белбін, Ч. Кулі, Д. Майєрс, Е. Мейо, Г. Тэджфел, К. Фото, Г. Хаймен, М. Шериф та ін.).

В численних працях психологів (Е. Мейо, М. Тоба, В. Третьяченко, М. Ярошевський, М. Савчин, В. Семиченко, Г. Теджфел, та ін.) група представлена основними параметрами, що характеризують ціле (спільна діяльність, склад, структура, груповий процес) та людьми, які є членами групи (групові норми та цінності, групові очікування, групові санкції).

Більшість дослідників зазначила, що важливою умовою створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери в студентській групі є позитивна мотивація та зацікавленість студентів до отримання позитивних результатів навчання та особистісна орієнтація викладачів, які успішно вирішують навчальні проблеми.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості формування соціально-психологічного клімату у студентській групі.

Виклад основного матеріалу. Студентська академічна спільнота пройшла кілька етапів у процесі розвитку (Від групи та головного офісу, офіційно створеного на рівні дирекції (деканатом), до розпорядження колективу згуртованості, він може бути розбитий на міні-групи, кожна група має якісні характеристики наступних параметрів:

– поведінка та спрямованість членів команди;

– організація членів групи;

– навички спілкування членів команди.

На початку навчання в ЗВО першокурсники переважають переважно за своїми особистими мотиваціями, і вони в основному зосереджені на задоволенні своїх особистих потреб. Їх соціальна роль у групі не визначена. Але поступово всі починають усвідомлювати необхідність визначити свою роль у житті групи, узгодити свою діяльність з діяльністю та поведінкою інших людей, порівняти та оцінити діяльність членів групи та визначити їх соціальний статус у групі. Це відбувається за такими параметрами.

– фокус діяльності студентів;

– організація;

– комунікативні навички;
– інтелект, добровільний розвиток емоцій;
– підготовка до виконання ролі студента.
Загальною характеристикою студентських груп є такі показники:
– діяльність всередині та між групами;
– психологічний мікроклімат (емоційний стан) у групі;
– довідкова група – її значення, повноваження для членів групи;
– лідерство та керівництво;
– згуртованість тощо.
Ці показники визначають наступні етапи розвитку студентської групи [8]:
Перший етап – номінальна група, відповідно до розпорядження директора та дирекційного списку (деканату), існує лише одна зовнішня формальна студентська спілка;
Другий етап – комунікація – початкова міжособистісна комунікація, основна взаємодія студентів, заснована на спільній основі. Організатором життя на цьому етапі є відповідальна особа та куратор. Вони вимагають дотримання трудової дисципліни, систем та норм поведінки, які застосовуються до кожного учня та всієї групи. Відносини в основному налагоджуються через важливі особисті цілі (група друзів). На цьому етапі куратор знайомиться з кожним членом групи, вивчаючи мотивацію першокурсників до участі, особистісні психологічні особливості (через анкети, тести, особисті інтерв'ю тощо),надання їм інструкції, як виконувати свої обов'язки та визначити найактивніших студентів, чутливих до справ і життєвого життя групи. Для студентів розпочався період адаптації до життя та вимог викладачів і вони засвоїли внутрішні правила та положення університету та традиції коледжу (коледжу).
Третій етап – співпраця, в рамках якого соціальна психологія та адаптація до навчання майже завершені. Хоча в групі переважають ділові відносини (призначені для вирішення конкретних завдань у певній діяльності для досягнення очікуваних результатів), вона відрізняється від міжособистісних відносин. Неофіційний організатор, авторитетний активіст організації було виявлено. Їм були призначені соціальні норми та вказівки щодо життя всередині групи. Студенти виявляють інтерес до групових справ , цікавляться нею, і готові активно долучитись до розвитку групи.
Однією з важливих цілей студента гарний психологічний клімат у студентському організмі, його професійна спрямованість сприяє впевненості, взаємним вимогам, товариству, дружбі, успіху в навчанні, формуванню особистості майбутнього фахівця в цілому [5].
Однією з важливих цілей щодо допомоги студентського організму це допомогти підготувати кожного з членів групи до майбутньої професійної діяльності, вплинути на формування необхідних особистісних та професійних якостей.
Особиста участь у керуванні діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здатності, психологічно готує до праці після закінчення ЗВО.
Студентський колектив – унікальний, він відрізняється від інших наступними особливостями:
– основним видом діяльності є навчання, спрямоване на одержання вищої освіти;
– єдність мети та мотивація членів команди здобувати спеціальність;
– однорідністю складу за віком, утворенням, тощо;
– обмеженістю періоду існування (4-5 років);
– стабільністю складу;
– послідовністю й планомірністю навчальної роботи;
– порівняно високим ступенем самоврядування (староста групи, заступник старостин, профгрупорг і тощо).
Психологія студентської групи включає як загальну атмосферу життя та діяльності студентів, так і взаємну, громадську думку, колективний настрій, традиції тощо. Студенти характеризуються спрямованістю на майстерність та професію, спільністю потреб, інтересів,

цілей і завдань, перспектив і зобов'язань, що передбачають досягнення високих результантів у навчальній і іншій діяльності, наявність спільних справ, в яких беруть участь усі члени групи, ставлення членів команди до обраної професії як покликання, певний рівень згуртованості.

Взаємини між членами студентського колективну, хоча й залежать від особливостей кожного з них, визначаються насамперед навчально-виховною роботою, організацією діяльності студентів.

Представники західної психології вважають, що відносини (особистісні соціальні) будуються на психологічній основі, зокрема на лайках. Цим деякі психологи намагаються пояснити розвиток суспільних відносин і намічають можливі шляхи соціальних змін [9].

Вітчизняна психологія не заперечує ролі психологічного фактору в процесі взаємин між людьми. Орієнтація, характер, темперамент, цікавість, звички, вплив на взаємних людей, але психологічний фактор, основні психологічні якості людей існують не самі по собі, вони базуються на діяльності й інтегрованості в спілкуванні кожного члена колективну [7].

У структурі відносин у студентському гурті можна виділити кілька сфер: офіційну, суспільно-політичну та побутову, а також їх цілісний аспект – систему особистісних психологічних відносин. Формальні відносини визначаються статутом університету, загальними та частковими регламентами університету. Суспільно-політичні взаємини пов'язані з контактами студентів у період проведення різних зборів, диспутів, бесід, на вечорах художньої самодіяльності, спортивних змаганнях, тощо.

Характер і сила впливу колективу студентнів на особистість і діяльність кожного з них залежать від того, який психологічний, клімат є усталеним в академічній групі, наскільки вибір індивідуальних цілей погоджений із цілями всього колективу [3].

Психологічний статус студентів у групі пов'язаний з його навчальною діяльністю, що є цілісною характеристикою, яка включає активність студентів на семінарах, мотиви та ефективність його діяльності, його ставлення до навчання тощо. Найбільш інтенсивно зв'язки й контакти із групами встановлюються на четвертному та п'ятому курсах. Обсяг спілкування, наприклад, з вченими подвоюється. На старших курсах збільшується обсяг спілкування з іншими соціальними групами (працівниками тощо), що пов'язано з початком трудової діяльності (виробнича практика) [2].

У результаті відповідей на питання «В оточуючих мене людях я насамперед зауважую...» студенти з негативним ставленням до навколишнього середовища зазвичай відзначають їх байдужість, зайнятість своїми інтересами, холодністю у стосунках, обмеженими інтересами, егоїзмом, нещирістю. Позитивно налаштованих студентів залучає доброта, простота, справедливість, щирість, розум і доброзичливість до людей. Часто зустрічаються студенти, які мають підвищений інтерес до розвитку позитивних рис особистості. Звичайно, легше знайти спільну мову, спілкуватися з тими, коли в людині переважає позитивне.

Таким чином, міжособистісні психологічні відносини й спілкування є однієї зі сторін діяльності колективу, що становить великий вплив на поведінку студентів.

Висновки. Однією з важливих цілей щодо допомоги студентського організму це допомогти підготувати кожного з членів групи до майбутньої професійної діяльності, вплинути на формування необхідних особистісних та професійних якостей. Особиста участь у керуванні діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здатності, психологічно готує до професійної праці.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О. В. Чинники, що впливають на психологічне благополуччя особистості. *Психологічні виклики сучасності:* збірник тез / матеріалів. 2025. С. 45–47.

2. Варбан Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого успіху. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство:* наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова) та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 114–121.

3. Варій М. Й., Ординський В. Л. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 376 с.

4. Васютинський В. О. Соціальна психологія бідності: монографія / за ред. В.О. Васютинського. Київ: Міленіум, 2016. 294 с.

5. Головатий М. Ф., Цибульник В. С. Проблеми молодіжної політики. *Філософська і соціологічна думка.* 2011. №12. С. 28–31.

6. Горбунова В. Психологія командотворення: ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

7. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

8. Карамушка Л. М., Андрєєвна І. А. Психологія відданості персоналу організації: монографія. Київ; Львів: Галицький друкар, 2012. 212 с.

9. Карпінська М. Психологічний клімат у педагогічному колективі. *Завуч.* 2008. №6. С. 11–13.

10. Кібенко Л. М., Брюховецька І. В., Ступак О. П. Роль викладача в сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2023. №91. С. 105–109.

11. Класному керівнику: створення й розвиток колективу класу / уклад. А.Г. Дербеньова, А.В. Кундельська. Харків: Основа, 2012. 202 с.

12. Кокун О. М. Психологія життєстійкості особистості в умовах війни: монографія. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 210 с.

13. Коломінській Н. Л. Психологічна культура менеджменту та проблеми добору та навчання керівних кадрів освіти. Потенціал управлінських систем: питання формування і розвитку. Київ, 1993. С. 25–29.

Синельник Ірина Василівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія»
Муринович Наталія Юріївна,
старший викладач кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти
Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія»

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

Актуальність теми дослідження обумовлена невідповідністю темпів розвитку сучасних технологій, особливо в сфері інформатики та комп'ютерної техніки, та системи професійної освіти, яка має забезпечувати відповідні галузі економіки висококваліфікованими працівниками, що вимагає пошуку нових підходів до підготовки педагогів, здатних працювати в умовах швидких змін, нестабільності, невизначеності. Поява на ринку принципово нових засобів діяльності – квантових комп'ютерів, штучного інтелекту (AI), роботизованих систем та систем опрацювання надвисоких обсягів інформації (BigData) – призводить до змін у характері та змісті діяльності фахівців, професійна підготовка яких здійснюється, фактично, одночасно з формуванням змісту освіти і відповідного дидактичного та навчально-методичного забезпечення. В таких умовах особливого значення набуває дидактична компетентність майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю як здатність, усвідомлюючи загальні закономірності процесу навчання і психологічні механізми засвоєння соціально-пізнавального досвіду, забезпечувати ефективний освітній процес.

Дидактична компетентність як науково-педагогічна категорія і складова професійної компетентності докладно вивчалась багатьма дослідниками (О. М. Атаманчук, І. І. Бойко, О. В. Боровець, В. Й. Гриньов, О. А. Заболотній, Л. З. Тархан, та ін.), якими було з'ясовано сутність поняття, визначено структуру та функції, запропоновані критерії та показники

сформованості, розроблено способи її формування. Але хоча фактично усіма науковцями зазначалось, що дидактична компетентність не може бути редукована до сукупності знань, умінь, навичок, а має розглядатись як інтегральна характеристика, дослідники переважно зосереджувались на педагогічному аспекті, розглядаючи формування дидактичної компетентності як результат процесу навчання загальних та спеціальних педагогічних дисциплін, не приділяючи достатньо уваги психологічним чинникам, що обумовлюють формування та розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця. Психологічні аспекти формування дидактичної компетентності залишились поза увагою.

Отже, дослідження психологічних аспектів формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю є важливим як для психологічної науки, так і для практики професійної освіти.

Мета цього **дослідження** – визначити та теоретично обґрунтувати психологічні чинники формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у процесі їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Виклад основного матеріалу вимагає уточнення змісту ключового поняття, що використовується в цьому дослідженні, а саме – дидактичної компетентності, в контексті її формування як цілеспрямованого процесу, що здійснюється в межах професійної підготовки.

Поняття компетентності як характеристики людини в контексті її здатності ефективно здійснювати певну діяльність поширилось у науковому обігу завдяки науковим працям психолога Джона Равена в 1970-80 роки, і протягом пари десятиріч стало провідною парадигмою освітньої діяльності на різних рівнях – від початкової школи до університету [5]. В межах компетентнісного підходу сформувалось поняття професійної компетентності як інтегральної характеристики фахівця, яке згодом конкретизувалось для окремих галузей і видів діяльності, утворюючі відповідні поняття – педагогічна компетентність, юридична компетентність, цифрова компетентність, комунікативна компетентність тощо.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що поняття «дидактична компетентність» не має однозначного трактування в сучасній психолого-педагогічній літературі. Різноманітність підходів до його розуміння зумовлена тим, що дослідники акцентують увагу на різних аспектах цього феномену: особистісному, діяльнісному, когнітивному, методичному, технологічному та професійно-практичному. Дидактична компетентність розглядається як інтегрована якість особистості (О. М. Атаманчук, І. І. Бойко, В. Й. Гриньов, О. А. Заболотній, Л. З. Тархан, О. В. Боровець); як здатність до ефективного здійснення професійної діяльності (Н. Є. Колесник, І. В. Корнейко, С. Шеховцова); як готовність до здійснення дидактичної діяльності (І. І. Бойко, В. Й. Гриньов, О. М. Крилова, В. І. Саюк, І. М. Ткачівська, В. Тищенко); як комплекс окремих компетентностей (Г. М. Удовіченко), як сукупність когнітивної та операційної складових. Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що дидактична компетентність майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює знання, уміння, навички, професійне мислення, готовність до педагогічної діяльності, здатність до прийняття дидактичних рішень, особистісні якості та вміння адаптувати зміст навчання до потреб і можливостей здобувачів освіти.

У психологічному аспекті дидактична компетентність передбачає не лише знання методики викладання, а й сформованість внутрішньої готовності до педагогічної взаємодії. Майбутній інженер-педагог має розуміти, як студенти сприймають інформацію, чому виникають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, як підтримати пізнавальний інтерес, як попередити перевантаження, як реагувати на помилки та як створити психологічно безпечне освітнє середовище.

Виходячи з методології системно-діяльнісного підходу, і базуючись на проаналізованому тлумаченні дидактичної компетентності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, можемо припустити, що провідні психологічні чинники, що впливають на формування дидактичної компетентності можуть бути визначені на основі структури особистості, що зокрема включає мотиваційну, когнітивну, емоційну, вольову,

комунікативну сфери [2–4]. В практичній психології особливий інтерес становлять внутрішні чинники, які впливають на становлення майбутнього інженера-педагога як фахівця, здатного психологічно грамотно організовувати освітню взаємодію, враховувати когнітивне навантаження студентів, їхній рівень підготовки, емоційний стан, мотивацію та здатність до самостійного навчання. До них можна віднести професійну мотивацію, педагогічне мислення, рефлексію, емоційну стійкість, комунікативні здібності, здатність до саморегуляції та готовність до прийняття педагогічних рішень.

Одним з провідних психологічних чинників формування дидактичної компетентності є професійна мотивація. Для майбутнього інженера-педагога важливо не лише прагнути бути фахівцем у сфері комп'ютерних технологій, а й в педагогічній складовій. Якщо студент сприймає себе тільки як технічного спеціаліста, педагогічна діяльність може здаватися йому другорядною. У такому випадку формування дидактичної компетентності відбувається повільніше, оскільки відсутня внутрішня потреба вдосконалювати вміння навчати інших. Професійна мотивація включає інтерес до викладацької діяльності, позитивне ставлення до роботи зі здобувачами освіти, бажання пояснювати, консультувати, підтримувати, розвивати навчальну активність студентів. Для інженера-педагога комп'ютерного профілю важливо зрозуміти, що його професійна цінність полягає не лише у володінні технологіями, а й у здатності зробити ці технології зрозумілими для інших.

Також треба брати до уваги педагогічне мислення. Воно виявляється у здатності аналізувати навчальну ситуацію, прогнозувати труднощі студентів, добирати оптимальні способи пояснення, бачити зв'язок між метою заняття, змістом матеріалу, методами навчання та результатами. Для майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю це особливо важливо, адже комп'ютерні дисципліни часто містять складні поняття: алгоритм, змінна, база даних, мережевий протокол, об'єкт, клас, функція, інформаційна модель тощо. Зважаючи на два режими мислення, докладно описані Даніелем Канеманом [1] про можна сказати, що лише їх взаємодія забезпечує здатність до усвідомленого прийняття ефективних педагогічних рішень. Діяльність викладача постійно пов'язана з вибором: який метод застосувати, скільки часу приділити поясненню, як організувати практичну роботу, як оцінити відповідь, як відреагувати на помилку, як підтримати студента, який втратив мотивацію. Ці рішення часто приймаються в умовах обмеженого часу та неповної інформації. Досвідчений викладач часто діє інтуїтивно, але якісна дидактична діяльність потребує постійного залучення аналітичного мислення.

Рефлексія забезпечує здатність майбутнього інженера-педагога аналізувати власні дії, оцінювати їхню ефективність, усвідомлювати причини успіхів і труднощів. Без рефлексії педагогічний досвід може залишатися випадковим і не перетворюватися на професійний розвиток. Людина може багато разів проводити заняття, але не змінювати власний стиль викладання, якщо не аналізує, що саме було ефективним, а що потребує корекції. Рефлексія пов'язана з умінням ставити собі професійні запитання: чи досягнуто мети заняття; чи були студенти активними; які труднощі виникли; чи були завдання посильними; чи достатньо зрозумілим було пояснення; чи відповідають методи навчання рівню підготовки групи; що необхідно змінити наступного разу. Для майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю рефлексія є особливо важливою, бо вона дозволяє поєднати технічну точність із педагогічною гнучкістю.

Комунікативна компетентність. Дидактична діяльність неможлива без спілкування. Навіть найкраще підготовлений навчальний матеріал не буде ефективним, якщо викладач не вміє встановити контакт з аудиторією, пояснити завдання, поставити запитання, надати підтримувальний зворотний зв'язок, створити атмосферу довіри та взаємоповаги. Для інженера-педагога комп'ютерного профілю комунікативна компетентність має особливе значення, оскільки технічний матеріал часто викликає у студентів тривогу, невпевненість, страх помилки. Якщо викладач реагує на труднощі різко, це може знизити навчальну мотивацію. Якщо ж він пояснює спокійно, підтримує спроби студента, показує помилку як природну частину навчання, тоді формується більш сприятливе психологічне середовище.

Комунікативна компетентність включає вміння говорити зрозуміло, слухати, ставити уточнювальні запитання, враховувати невербальні сигнали, підтримувати діалог, змогу здійснювати пояснення до рівня групи.

Емоційна стійкість і саморегуляція. Педагогічна діяльність пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження. Викладач стикається з різними навчальними труднощами, низькою мотивацією студентів, необхідністю оцінювання, конфліктними ситуаціями, адміністративними вимогами, потребою постійно оновлювати знання. У сфері комп'ютерних технологій до цього додається швидке старіння інформації, необхідність опановувати нові програми, сервіси, платформи та цифрові інструменти. Емоційна стійкість дає змогу майбутньому інженеру-педагогу зберігати професійний спокій навіть у складних ситуаціях. Вона допомагає не переносити власне роздратування на студентів, не реагувати імпульсивно, не уникати труднощів, а конструктивно вирішувати педагогічні завдання. Саморегуляція передбачає здатність керувати власною увагою, емоціями, поведінкою і мовленням. Це особливо важливо під час пояснення складного матеріалу, коли студенти ставлять багато запитань або демонструють нерозуміння.

Важливо також враховувати, що формування дидактичної компетентності відбувається в умовах конкретного освітнього середовища. Значення мають зміст освітньої програми, якість педагогічної практики, характер взаємодії з викладачами, можливості для самостійної роботи, наявність рефлексивних завдань, участь у моделюванні навчальних ситуацій, проведення пробних занять, аналіз педагогічних кейсів.

До ефективних психологічно орієнтованих засобів формування дидактичної компетентності можна віднести: рефлексивні щоденники, аналіз педагогічних ситуацій, мікровикладання, рольові ігри, тренінги педагогічного спілкування, взаємооцінювання, супервізійні обговорення, самоаналіз проведених занять, розбір типових когнітивних упереджень у педагогічній діяльності. Такі методи допомагають майбутньому інженеру-педагогу не лише засвоювати теоретичні знання, а й усвідомлювати власні способи мислення, реагування та взаємодії. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку вміння уникати когнітивних помилок у педагогічній оцінці.

На підставі виконаних теоретичних досліджень можемо зробити **висновки.**

1. Психологічні чинники формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю охоплюють мотиваційні, когнітивні, рефлексивні, комунікативні, емоційно-регулятивні та ідентифікаційні компоненти.

2. Урахування цих факторів в процесі формування дидактичної компетентності забезпечує не лише засвоєння педагогічних знань, а й становлення майбутнього фахівця як психологічно готового суб'єкта педагогічної діяльності.

3. Позитивний вплив психологічних чинників може бути реалізований через систему психологічно орієнтованих засобів формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Список використаних джерел

1. Канеман Д. Мислення швидке й повільне / пер. з англ. М. Яковлєва. 5-те вид. Київ: Наш Формат, 2021. 480 с.

2. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Вид-во ОДУВС, 2023. 154 с.

3. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М.Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.

4. Максименко С., Деркач Л., Кіричевська Е., Касинець М. Психологія когнітивних процесів: науковий посібник. Київ: Вид-во Людмила, 2022. 420 с.

5. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London: H. K. Lewis & Co. Ltd., 1984. 251 p. URL: http://www.eyeonsociety.co.uk/resources/Competence-in-Modern-Society-John-Raven.pdf (дата звернення: 25.05.2026).

Ситник Анастасія Олександрівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкими, динамічними та часто непередбачуваними змінами в усіх сферах людської життєдіяльності. Особливе навантаження у цей період припадає на систему освіти, яка має не просто транслювати накопичений досвід минулих поколінь, а й готувати фахівців, здатних жити та ефективно діяти в умовах майбутнього, параметри якого ще остаточно не визначені. Реформування освітньої галузі, впровадження нових державних стандартів, інтеграція в міжнародний освітній простір та масова цифровізація висувають принципово нові вимоги до особистості та професійної діяльності викладача.

У цих умовах традиційні, репродуктивні методи навчання втрачають свою ефективність. На зміну їм приходить потреба в гнучких, нестандартних, інноваційних підходах. Ключовою фігурою та рушійною силою цих трансформацій стає педагог, який володіє високим рівнем професійної мобільності та педагогічної креативності. Педагогічна креативність перестає бути просто бажаною особистісною характеристикою чи елементом педагогічної майстерності окремих талановитих вчителів; вона перетворюється на професійну необхідність, базову компетентність сучасного викладача, без якої неможлива успішна адаптація до інноваційних змін.

Актуальність дослідження особливостей прояву педагогічної креативності зумовлена суперечністю між високими вимогами суспільства до інноваційної діяльності педагога та реальною готовністю (мотиваційною, когнітивною, технологічною) більшості фахівців до реалізації свого творчого потенціалу в умовах нестабільного та швидкозмінного професійного середовища.

Мета дослідження – розкрити особливості прояву педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін.

Виклад основного матеріалу. Феномен креативності тривалий час перебуває у центрі уваги психологічної та педагогічної науки. У зарубіжній та вітчизняній науковій думці сформувалося кілька основних підходів до розуміння цього поняття. Початково креативність розглядалася переважно як загальна здатність до творчості, зумовлена певними інтелектуальними та особистісними характеристиками (Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс, Р. Стернберг). Проте стосовно професійної діяльності, зокрема педагогічної, креативність набуває специфічних рис.

Педагогічна креативність – це комплексне особистісно-професійне утворення, що базується на системі знань, умінь, ціннісних орієнтацій та індивідуальних якостей, які забезпечують здатність педагога ефективно та нестандартно вирішувати різноманітні педагогічні завдання, створювати нові освітні технології, методики та інструменти, а також оперативно реагувати на мінливі умови освітнього процесу.

Важливо розрізняти поняття «творчість» та «креативність» у контексті професійної діяльності. Якщо творчість частіше сприймається як процесуальна та результативна діяльність, спрямована на створення принципово нових, суспільно значущих цінностей чи продуктів, то креативність є внутрішнім потенціалом особистості, її готовністю та здатністю до генерації нових ідей, гнучкістю мислення та сприйнятливістю до інновацій. У педагогічній практиці креативність виявляється в умінні відійти від шаблонів, переосмислити власний досвід і трансформувати його відповідно до потреб учнів.

Досліджуючи структуру педагогічної креативності в умовах інновацій, доцільно виділити кілька взаємопов’язаних компонентів:

Мотиваційно-ціннісний компонент. Включає в себе внутрішню мотивацію до педагогічної діяльності, прагнення до самовдосконалення, професійного зростання та самореалізації, а також усвідомлення цінності інноваційних змін для розвитку особистості вихованця.

Когнітивно-інтелектуальний компонент. Охоплює гнучкість, критичність та оригінальність мислення, здатність до аналізу, синтезу та прогнозування результатів педагогічної діяльності, широку ерудицію та володіння сучасними науковими знаннями.

Емоційно-вольовий компонент. Характеризується толерантністю до невизначеності, готовністю до виправданого ризику, емоційною стійкістю в стресових ситуаціях, наполегливістю у подоланні труднощів та бар'єрів на шляху до впровадження інновацій.

Діяльнісно-технологічний компонент. Виявляється у безпосередньому володінні інноваційними технологіями навчання та виховання, здатності до проектування власних дидактичних матеріалів, умінні конструктивно взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Інноваційні зміни, що відбуваються в сучасній освіті, мають комплексний характер. Вони охоплюють структурно-організаційні реформи, оновлення змісту навчання, появу нових форм організації освітнього процесу (дистанційне, змішане, дуальне навчання), а також масове впровадження цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту. Усі ці чинники радикально змінюють традиційну роль педагога як «єдиного джерела знань».

У сучасному освітньому просторі педагог дедалі більше виконує функції фасилітатора, ментора, тьютора та коуча. Його завдання полягає не в передачі готової інформації, а в організації самостійної пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхнього критичного мислення, медіаграмотності та навичок вирішення складних проблем. Ця трансформація вимагає високого рівня креативності, оскільки стандартні поурочні плани та конспекти втрачають свою актуальність перед обличчям миттєвого доступу студентів до будь-якої інформації через глобальну мережу.

Окремим потужним чинником змін є цифровізація. Поява віртуальних лабораторій, гейміфікованих платформ, хмарних сервісів та засобів автоматизації оцінювання вимагає від педагога не просто технічної грамотності (цифрової компетентності), а саме цифрової креативності. Це здатність інтегрувати технологічні інструменти в логіку навчального заняття так, щоб вони підсилювали пізнавальний інтерес, а не перетворювалися на відволікаючий фактор. Педагог змушений постійно експериментувати, комбінувати різні цифрові рішення, створювати унікальний мультимедійний контент.

Змінюється також соціокультурний контекст. Сучасне покоління здобувачів освіти (так звані «цифрові аборигени») має специфічні особливості сприйняття інформації, серед яких кліпове мислення, потреба в постійній візуалізації та швидкому зворотному зв'язку. Традиційні монологічні методи навчання викликають у них нудьгу та втрату концентрації. Щоб утримати увагу такої аудиторії, педагог повинен демонструвати високу креативність у виборі форм подачі матеріалу, застосовувати сторітеллінг, інтерактивні методи, кейс-методи, проєктні технології та квести.

В умовах інноваційного середовища прояв педагогічної креативності має низку специфічних особливостей. На відміну від творчості художника чи письменника, творчість педагога завжди обмежена певними рамками: державними стандартами, навчальними програмами, часовими межами занять та етичними нормами. Тому педагогічна креативність – це переважно «творчість у заданих умовах», що вимагає ще вищого рівня гнучкості мислення.

Основні форми прояву педагогічної креативності в умовах інновацій можна класифікувати за сферами їхньої реалізації:

Креативність у конструюванні змісту навчання. Виявляється в умінні педагога адаптувати складний теоретичний матеріал під рівень сприйняття конкретної аудиторії, не втрачаючи при цьому наукової точності. Це включає створення міждисциплінарних зв'язків, інтеграцію різних навчальних предметів, розробку авторських спецкурсів та адаптацію навчальних програм до вимог сучасного ринку праці чи актуальних запитів суспільства.

Креативний педагог здатний побачити нові грані у звичних темах і подати їх через призму вирішення практичних життєвих завдань.

Креативність у виборі та поєднанні методів і технологій. Сучасний інноваційний процес пропонує величезний арсенал методик: від перевернутого класу (flipped classroom) до використання технологій доповненої реальності (AR). Прояв креативності тут полягає не в сліпому копіюванні модних трендів, а в їхній доцільній, критичній та індивідуалізованій комбінації. Педагог виступає як режисер освітнього процесу, створюючи унікальний сценарій для кожного заняття, де чергуються індивідуальна та групова робота, дискусії, мозкові штурми та самостійні дослідження.

Креативність у педагогічній взаємодії та комунікації. Умови інноваційних змін, особливо перехід в онлайн-формат, суттєво ускладнюють емоційний контакт між викладачем та здобувачами освіти. Креативність у комунікації виявляється в умінні створювати атмосферу психологічного комфорту, довіри та відкритості навіть через екран монітора. Це використання нестандартних прийомів залучення аудиторії, гумору, педагогічної імпровізації, здатність конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації та стимулювати ініціативу учнів.

Креативність в оцінюванні та рефлексії. Традиційна бальна система часто не відображає реального прогресу особистості в умовах компетентнісного підходу. Креативний педагог розробляє та впроваджує альтернативні системи оцінювання: критеріальні матриці, цифрові портфоліо, системи самооцінювання та взаємооцінювання (peer assessment), використання гейміфікованих балів та сертифікатів. Важливим елементом є також креативність у рефлексії – здатність аналізувати власну діяльність, критично оцінювати ефективність нововведень та оперативно коригувати освітню траєкторію.

Попри очевидну необхідність розвитку педагогічної креативності, процес її реалізації в умовах інноваційних змін стикається з низкою серйозних перешкод та бар'єрів. Ці бар'єри можна розділити на зовнішні (середовищні, організаційні) та внутрішні (психологічні, особистісні).

Серед зовнішніх бар'єрів найбільший негативний вплив мають:

Надмірна бюрократизація освітнього процесу. Необхідність заповнення великої кількості звітної документації, жорсткий контроль з боку адміністративних органів та регламентація кожного кроку педагога забирають час і сили, які могли б бути спрямовані на творчий пошук та підготовку якісних інноваційних занять.

Консерватизм освітнього середовища. Опір нововведенням з боку частини колег або адміністрації закладу, орієнтація на принцип «ми завжди так робили, і все працювало» створюють ситуацію психологічного тиску на педагога-новатора.

Недостатнє матеріально-технічне забезпечення. Відсутність сучасного обладнання, швидкісного інтернету, ліцензійного програмного забезпечення суттєво обмежує можливості реалізації цифрової креативності педагога.

Внутрішні (психологічні) бар'єри часто виявляються ще більш стійкими та складними для подолання:

Страх перед помилкою та критикою. Інноваційна діяльність завжди пов'язана з ризиком. Страх отримати негативну оцінку від колег, керівництва, учнів чи їхніх батьків блокує бажання експериментувати та змушує педагога повертатися до перевірених, хоча й застарілих шаблонів.

Синдром професійного вигорання. Високий рівень психоемоційного навантаження, хронічна втома, низький рівень матеріальної винагороди призводять до виснаження внутрішніх ресурсів особистості. Вигорілий педагог фізично й психологічно не здатний до прояву креативності, оскільки вона вимагає значних енергетичних витрат.

Професійні стереотипи та ригідність мислення. Тривалий стаж роботи в межах однієї парадигми може формувати стійкі стереотипи сприйняття та поведінки. Педагогу стає важко поглянути на знайомі процеси під іншим кутом, прийняти позицію учня чи визнати ефективність нових технологічних рішень.

Подолання зазначених бар'єрів та стимулювання педагогічної креативності в умовах інноваційних змін потребує системного підходу, який має реалізовуватися як на рівні державної освітньої політики та управління конкретним закладом освіти, так і на рівні самоменеджменту самого педагога.

Організаційно-управлінський рівень. Адміністрація закладів освіти має створювати сприятливе, підтримуюче «креатогенне» середовище. Це передбачає:

Зменшення обсягів паперової звітності через автоматизацію та цифровізацію документообігу.

Впровадження гнучких систем матеріального та морального стимулювання інноваційної діяльності (гранти, премії, зменшення аудиторного навантаження для розробників нових курсів).

Створення умов для професійного діалогу та обміну досвідом: організація воркшопів, хакатонів, педагогічних майстерень, де вчителі можуть спільно генерувати ідеї без страху отримати оцінку чи критику.

Система підвищення кваліфікації. Традиційні курси підвищення кваліфікації, що часто мають лекційний та репродуктивний характер, мають бути замінені на інтерактивні, тренінгові форми навчання. Програми підготовки та перепідготовки педагогів повинні містити спеціальні модулі з розвитку креативного мислення, управління інноваційними проєктами, опанування інструментів штучного інтелекту в дидактиці, а також тренінги з розвитку емоційного інтелекту та профілактики професійного вигорання.

Рівень особистісного саморозвитку педагога. Креативність – це якість, яку можна і потрібно тренувати протягом усього життя (концепція lifelong learning). Педагог, який прагне бути ефективним в умовах змін, має свідомо займатися розширенням свого світогляду:

Вивчати досвід колег з інших країн та суміжних галузей (дизайн, маркетинг, IT-індустрія), шукаючи ідеї для адаптації в освіті.

Опановувати техніки активації творчого мислення (ментальні карти, метод фокальних об'єктів, синектика, ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких завдань).

Розвивати навички рефлексії, регулярно аналізуючи свої успіхи та невдачі, сприймаючи помилки не як фіаско, а як цінний досвід та індикатор необхідності подальшого пошуку.

Висновки. Педагогічна креативність в умовах інноваційних змін є фундаментальною характеристикою професіоналізму сучасного викладача, визначальним чинником успішності модернізації освітньої системи загалом. Вона виявляється не у спонтанному самовираженні, а у цілеспрямованій, системній діяльності, спрямованій на оптимізацію освітнього процесу, підвищення його якості та відповідності викликам сучасності.

Прояв креативності педагога має багатоаспектний характер, охоплюючи трансформацію змісту навчання, методологічного інструментарію, комунікативних стратегій та систем оцінювання результатів. Ефективна реалізація творчого потенціалу викладача можлива лише за умови подолання організаційних, технологічних та глибоких психологічних бар'єрів, що вимагає перебудови системи управління освітою, модернізації підходів до підвищення кваліфікації та активної позиції самого педагога у процесі безперервного самовдосконалення.

Подальші дослідження у цьому напрямі можуть бути пов'язані з вивченням специфіки прояву педагогічної креативності під час інтеграції інструментів генеративного штучного інтелекту в освітній процес та розробкою методик кількісного й якісного оцінювання інноваційного потенціалу педагогічних колективів.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*: [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.

2. Антонова О. Є. Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання*: Наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту

освіти МОНМС України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки: В 2-х ч. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 2. С. 11–17.

3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.

4. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. *Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3(50). Полтава, 2006. С. 215–219.

5. Нікітюк О. Б., Євсюков О. Ф. Креативність як невід'ємний елемент інтелектуального розвитку творчої особистості в процесі навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2010. Вип. 4(26). С. 237–241.

6. Павленко В. В. Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти:* збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С.145–150.

7. Петришин Л. Й. Креативне середовище як педагогічна умова формування креативності майбутніх соціальних педагогів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. №2. С. 61–71.

8. Саприкіна Н. В. Креативність як складова професійної компетентності вчителя української мови та літератури. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. 2013. Вип. 20(30). (Спец. вип.). С. 190–193.

9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

10. Твердохліб Н. В. Проблема розвитку креативності особистості у психолого-педагогічних наукових дослідженнях. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2015. Вип. 43. С. 399–402.

11. Шапрак О. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Рідна школа*. 2007. №9. С. 31–33.

Скомороха Наталія Петрівна,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Комунального закладу Сумської обласної ради
«Шосткинське вище професійне училище»,
м. Шостка Сумської області

МАЙСТЕРНЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я: ІННОВАЦІЙНА ЕКОСИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ (з досвіду роботи КЗ СОР «Шосткинське ВПУ»)

Актуальність дослідження. Сучасна соціокультурна та безпекова ситуація в Україні висуває нові вимоги до функціонування закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Війна, постійна загроза життю та соціальна нестабільність стали хронічними стресорами для всіх учасників освітнього процесу. У таких умовах ментальне здоров'я особистості перестає бути лише приватним питанням і стає стратегічним ресурсом закладу освіти. Для Комунального закладу Сумської обласної ради «Шосткинське вище професійне училище» ключовим завданням стало створення середовища, яке б не лише надавало знання, а й формувало навички психологічної стійкості. Ці зусилля були інтегровані в інноваційну екосистему «Майстерня ментального здоров'я». Вибір назви обумовлений специфікою закладу: ми вчимо молодь працювати руками, будувати та ремонтувати складні механізми. Проте ефективна професійна діяльність неможлива без «ремонту» та зміцнення внутрішнього стану людини.

Мета дослідження – представити досвід створення інноваційної екосистеми психологічної підтримки учасників освітнього процесу «Майстерня ментального здоров'я» на базі Комунального закладу Сумської обласної ради «Шосткинське вище професійне училище».

Виклад основного матеріалу. Концепція «Майстерні» базується на принципах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» та спрямована на розвиток резильєнтності – здатності особистості виходити з кризових ситуацій, стаючи сильнішою. Екосистемний підхід означає, що підтримка є багатовекторною та охоплює всіх учасників: від адміністрації та викладачів до учнів і батьків.

У межах екосистеми паралельно реалізуються два великі проєкти:

«Завжди поруч» – спрямований на педагогічних працівників, які є першою ланкою психологічної допомоги учням, а тому самі потребують захисту від вигорання.

«Керуй своїм життям» – проєкт для учнівської молоді, що допомагає адаптуватися до умов війни, інтегрувати досвід ВПО та формувати життєві орієнтири.

Психофізіологічне відновлення та тілесна терапія. Науково доведено, що стрес має тілесну локалізацію у вигляді м'язових затисків. Тому першим і найважливішим напрямом «Майстерні» стала робота з тілом.

Гігієна сну як фундамент когнітивного здоров'я. Для учнів, особливо тих, хто проживає в гуртожитку, було розроблено воркшоп «Сон як суперсила». Ми виходимо з того, що якісний відпочинок – це не розкіш, а біологічний процес регенерації імунної та гормональної систем. Під час практичних занять учні вивчали «правило 20 хвилин» для денного перепочинку та принципи «світлового детоксу». Ключовим результатом стало створення індивідуальних графіків відновлення, де учні вчилися балансувати час між навчання, побутом та сном, враховуючи вироблення мелатоніну.

Експрес-методики саморегуляції. Особливу цінність має авторська методика «Вісім по вісім: експрес-зарядка для релаксу», розроблена викладачем фізичного виховання Хлусом Д.Г. Її інноваційність полягає у доступності: вправи виконуються сидячи за робочим столом. Методика базується на принципі ізометричного напруження м'язів (протягом 8 секунд) з наступним повним розслабленням. Це дозволяє за 2 хвилини «розірвати» цикл стресової реакції та повернути концентрацію уваги.

Тілесний інтенсив та зони розвантаження. У закладі створено «Місце сили», де реалізовано різні зони активності:

Зона активного скидання напруги: використання боксерської груші для легального та безпечного відреагування агресії.

Зона дрібної моторики: використання м'ячиків та еспандерів для зняття статичної напруги кистей рук, що актуально після тривалої роботи в майстернях чи за комп'ютером.

Зона гнучкості: вправи на розтяжку під керівництвом фахівців фізвиховання, що допомагають зняти затиски у плечовому поясі та спині.

Ресурсне середовище та медико-психологічна синергія. Інноваційність нашого підходу полягає в активному залученні медичного працівника до психологічного супроводу. «Місце сили» – це простір, де медицина працює на випередження стресу.

Локації психоемоційного ресурсу:

Трав'яний бар: Дегустація заспокійливих фітозборів (м'ята, меліса, липа) стає ритуалом сповільнення. Це момент, коли учень чи педагог може зробити паузу у «шумному» навчальному дні.

Зона діагностики: Медичний працівник не лише вимірює тиск, а й проводить роз'яснювальну роботу про психосоматику – як емоції впливають на фізичні показники.

«Вітаміни радості»: Замість традиційних медикаментів учасники отримують фрукти та поради щодо харчування, яке сприяє виробленню серотоніну.

Психологічна акція «Аптечка для душі». На стінах закладу розміщено інтерактивні конверти-підказки. Це інструмент когнітивної самодопомоги, який працює за принципом «тут і зараз». Кожен конверт містить алгоритм дій для конкретного стану: «Якщо тобі сумно»,

«Якщо ти злий», «Якщо попереду іспит». Такий формат дозволяє надати підтримку навіть тоді, коли психолог зайнятий або учень не готовий до особистої бесіди.

Цифровізація та медіасупровід. Враховуючи кліпове мислення сучасної молоді та необхідність роботи у дистанційному форматі, ми інтегрували в екосистему цифрові інструменти.

Інтерактивна платформа Padlet «Паркан побажань та думок». Це віртуальний простір анонімної взаємодії. Учні можуть ділитися своїми страхами, словами підтримки або рецептами бадьорості. Анонімність створює безпечне середовище для тих, хто має труднощі з відкритою комунікацією. «Паркан» став своєрідним цифровим літописом стійкості нашого закладу.

Медіа-ресурси для самодопомоги. На сайті училища функціонують розділи з відеоматеріалами:

Ролик «Цінність життя» – спрямований на профілактику деструктивної поведінки.

Відеоінструкція «Зарядка за 2 хвилини» – інструмент для швидкого релаксу під час онлайн-уроків.

Інформ-дайджести «Психологія для профі» – короткі пости про те, як психологічні навички (стресостійкість, емпатія) впливають на успішність у професії (кухаря, зварювальника, водія).

Арттерапія та технології візуалізації. Творчий підхід дозволяє працювати з глибинними переживаннями через символи та метафори.

Творча майстерня «Слова, що тримають». У межах цього напряму учні створюють інтерактивні лепбуки. Лепбук розглядається нами як «архітектура стійкості». Він включає:

Блок «Дзеркало ресурсів»: пошук внутрішньої сили через самопізнання.

Блок «Будуємо завтра»: візуалізація професійних цілей, що дає відчуття контролю над власним майбутнім.

«Кишенька підтримки»: збірка цитат та технік дихання, які завжди під рукою.

Тренінг з командоутворення «Чуємо. Підтримуємо. Діємо». Для лідерів учнівського самоврядування реалізується програма згуртування. Через вправи «Будинок незламності» та «Вежа єдності» студенти вчаться діяти як єдиний організм, що надзвичайно важливо для формування соціальної підтримки в колективі.

Психосоціальний захист та професійне вигорання педагогів. Педагогічний колектив – це серце екосистеми. Проєкт «Завжди поруч» акцентує увагу на тому, що безпека праці – це не лише справне обладнання, а й стабільна психіка працівника. Хронічний стрес призводить до зниження концентрації уваги, що в умовах виробничого навчання може мати критичні наслідки.

Семінари з мобільною бригадою. Ми активно співпрацюємо з фахівцями соціально-психологічної допомоги. Теми зустрічей – «Домашнє насильство: алгоритм реагування», «Професійне вигорання: симптоми та запобігання» тощо. Педагоги отримують практичні навички розпізнавання невербальних ознак стресу у підлітків та вчаться технікам «контейнування» власних емоцій.

Психологічна вітальня для батьків. Робота з батьками є невід'ємною частиною екосистеми. Формат «кави без краваток» дозволяє обговорити особливості виховання підлітків у кризовий період та надати батькам інструменти для підтримки власних дітей.

Результати та перспективи розвитку. За час функціонування «Майстерні ментального здоров'я» було зафіксовано позитивну динаміку в емоційному стані учасників освітнього процесу. Спостерігається зниження рівня загальної тривожності, зміцнення міжособистісних зв'язків та підвищення мотивації до навчання.

Головним висновком нашої роботи є те, що синергія фізичного та психологічного розвантаження є найефективнішою моделлю в умовах кризи. Ми не просто покращуємо самопочуття тут і зараз – ми формуємо психологічну грамотність як професійну компетенцію.

Перспективи проєкту:

1. Масштабування авторських методик (зокрема «Вісім по вісім») на регіональному рівні.

2. Підготовка «амбасадорів ментального здоров'я» серед учнів-лідерів. Це дозволить створити мережу підтримки «рівний – рівному», де підготовлені студенти зможуть надавати первинну допомогу однолітками.

3. Подальше наповнення медіа-ресурсів закладу спеціалізованим контентом для різних професійних напрямів.

Висновки. Екосистема «Майстерня ментального здоров'я» у Комунальному закладі Сумської обласної ради «Шосткинське вище професійне училище» – це не тимчасова акція, а стратегічний напрям розвитку закладу. Ми довели, що навіть у складні часи можна створити простір, де кожен учасник відчуває себе почутим, захищеним та ресурсним. Дбати про ментальне здоров'я – це ознака професійної зрілості та незламності, яка веде нас до перемоги та успішного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» [Електронний ресурс]. URL: https://howareu.com

2. Лист МОН України «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу».

3. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. К.: Видавництво, 2019. 548 с.

4. Офіційний сайт КЗ СОР «Шосткинське ВПУ» [Електронний ресурс]. URL: https://shvpu.osv.org.ua/

5. Ройз С. Психологічна стійкість під час війни. Практичний посібник. К., 2022.

Соломко Костянтин Вікторович,
практичний психолог
Державного навчального закладу
«Сумське вище професійне училище
будівництва та автотранспорту»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. У сучасній психологічній науці проблема стресу та стресостійкості належить до числа найбільш актуальних і соціально значущих. Це пояснюється тим, що життя людини супроводжується високим темпом соціальних змін, інформаційним перенавантаженням, економічною нестабільністю, суспільними кризами, необхідністю постійної адаптації до нових умов існування та професійної діяльності. Людина щоденно стикається з великою кількістю зовнішніх і внутрішніх подразників, які можуть викликати емоційне напруження, тривогу, невпевненість, втому та виснаження. Саме тому питання розвитку здатності ефективно протидіяти стресогенним впливам набуває особливого значення.

Для українського суспільства проблема стресостійкості набула виняткової гостроти в умовах війни. Воєнні події суттєво змінили звичний спосіб життя населення, порушили почуття безпеки, стабільності та передбачуваності майбутнього. Постійна загроза життю та здоров'ю, повітряні тривоги, вимушене переселення, руйнування житла, розрив соціальних зв'язків, втрата близьких людей, фінансові труднощі, невизначеність завтрашнього дня, необхідність пристосування до нових життєвих реалій – усе це створює потужний і тривалий стресогенний фон.

Особливо гостро ці виклики проявляються у професійній сфері педагогічних працівників. Саме освітяни в умовах війни змушені не лише забезпечувати безперервність навчального процесу, а й підтримувати дітей, батьків, колег, зберігати організованість, спокій та професійну ефективність у ситуаціях, що самі по собі є кризовими. Учитель часто виступає

для учнів джерелом психологічної стабільності, прикладом врівноваженості та впевненості, навіть тоді, коли сам переживає страх, втому або особисті втрати.

Педагогічна професія традиційно належить до емоційно-напружених видів діяльності. Робота педагога передбачає щоденну взаємодію з великою кількістю людей, високий рівень відповідальності, необхідність контролю власних емоцій, вирішення конфліктних ситуацій, швидке прийняття рішень, гнучкість поведінки та здатність підтримувати інших. У мирний час це вже вимагає значних психологічних ресурсів, а в умовах війни навантаження зростає в декілька разів.

У науковій літературі стресостійкість розглядається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність людини ефективно діяти в складних життєвих обставинах, зберігати психічну рівновагу, працездатність, здоров'я та конструктивно долати труднощі. Вона пов'язана з особливостями мислення, емоційної сфери, поведінки, мотивації, життєвого досвіду та соціального оточення.

Попри значну кількість досліджень, проблема розвитку стресостійкості саме педагогічних працівників в умовах війни потребує подальшого комплексного вивчення. Необхідність пошуку ефективних шляхів психологічної підтримки освітян, профілактики професійного вигорання та збереження психічного здоров'я зумовлює високу актуальність обраної теми.

Мета дослідження – визначення сутності поняття стресостійкості, аналіз особливостей її розвитку у педагогічних працівників в умовах війни та окреслення практичних шляхів підвищення психологічної стійкості освітян.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу наукової літератури та власного професійного досвіду практичного психолога, нами було розглянуто стрес у сучасній психології як стан психічної, емоційної та фізіологічної напруги, що виникає внаслідок дії зовнішніх або внутрішніх чинників, які людина оцінює як загрозливі, надмірно складні чи такі, що перевищують її адаптаційні можливості. Стрес сам по собі не завжди має негативний характер. Короткочасний стрес може виконувати мобілізуючу функцію: активізувати увагу, сприяти швидкому прийняттю рішень, підвищувати зібраність і працездатність. Однак тривалий, хронічний або надмірно інтенсивний стрес виснажує нервову систему, знижує імунітет, погіршує когнітивні функції, викликає емоційне виснаження, тривожність, депресивні реакції, психосоматичні захворювання та професійне вигорання.

Стресостійкість визначають як сукупність особистісних якостей, психологічних механізмів і поведінкових стратегій, які дозволяють людині переносити вплив стресогенних факторів без істотного порушення діяльності, здоров'я та міжособистісних відносин. Вона проявляється у здатності контролювати емоції, адекватно оцінювати ситуацію, зберігати внутрішню рівновагу, швидко відновлювати ресурси та знаходити ефективні способи подолання труднощів [1; 3].

Для педагогічних працівників стресостійкість є однією з ключових професійно значущих якостей. Від психологічного стану вчителя залежить не лише ефективність його праці, а й емоційний клімат у класі, навчальна мотивація учнів, рівень довіри у взаєминах між учасниками освітнього процесу. Учитель, який зберігає спокій і впевненість, здатний стабілізувати ситуацію навіть у кризових умовах.

У період війни професійна діяльність педагога значно ускладнюється. До основних стресогенних факторів належать:

1. Постійна небезпека для життя та здоров'я.
2. Повітряні тривоги та необхідність переривати заняття.
3. Робота в укриттях.
4. Вимушене переселення.
5. Зміна місця роботи або втрата робочого середовища.
6. Дистанційне чи змішане навчання.
7. Технічні перебої зі світлом, інтернетом, зв'язком.
8. Переживання дітей, батьків та колег.

9. Надмірне навантаження документацією.

10. Перевтома.

11. Дефіцит сну.

12. Невизначеність майбутнього.

Унаслідок тривалого впливу зазначених факторів педагог може відчувати підвищену тривожність, дратівливість, апатію, зниження інтересу до роботи, втому, порушення сну, труднощі з концентрацією уваги, емоційне виснаження, почуття безсилля. Якщо такі стани не коригуються, підвищується ризик професійного вигорання [5].

Особливість розвитку стресостійкості педагогічних працівників полягає у взаємодії особистісних і професійних ресурсів. До особистісних ресурсів належать: адекватна самооцінка; внутрішня впевненість; емоційна стабільність; оптимізм; відповідальність; здатність до рефлексії; гнучкість мислення; самодисципліна; сформовані навички саморегуляції; внутрішній локус контролю.

Особливе значення має локус контролю, поняття якого розробив Д. Роттер. Особи з внутрішнім локусом контролю схильні вважати, що результати значною мірою залежать від їхніх власних дій. Такі люди частіше беруть відповідальність, активніше шукають вихід зі складних ситуацій та легше адаптуються до змін. Особи з зовнішнім локусом контролю частіше пояснюють події впливом долі, випадку або інших людей, що може знижувати активність у подоланні труднощів.

До професійних ресурсів належать: педагогічна майстерність; професійний досвід; комунікативні навички; організаторські здібності; здатність працювати в команді; уміння швидко змінювати формат роботи; педагогічна гнучкість.

Одним із важливих компонентів стресостійкості є когнітивна оцінка ситуації. Саме те, як людина інтерпретує події, значною мірою визначає силу її стресової реакції. Якщо труднощі сприймаються як абсолютна катастрофа, виникають паніка, безпорадність і емоційний колапс. Якщо ж ситуація оцінюється як складна, але така, що має можливі шляхи вирішення, активізуються внутрішні ресурси та здатність діяти конструктивно [1; 3].

Не менш значущою є емоційна саморегуляція. Педагог, який уміє розпізнавати власні емоції, контролювати імпульсивні реакції, знижувати рівень тривоги та вчасно відновлювати внутрішню рівновагу, краще справляється зі щоденними труднощами. Саморегуляція включає вміння робити паузи, переключати увагу, відновлювати сили, використовувати техніки релаксації та звертатися по допомогу.

Суттєву роль у розвитку стресостійкості відіграє соціальна підтримка. Педагог, який відчуває підтримку родини, колег, адміністрації та друзів, легше переносить емоційні навантаження. Довіра в колективі, доброзичлива атмосфера, взаємодопомога, справедливий розподіл обов'язків і можливість бути почутим значно знижують рівень напруження.

Важливу роль у зміцненні стресостійкості педагогів відіграє адміністрація закладу освіти. Керівництво має створювати безпечний психологічний клімат, забезпечувати чітку комунікацію, зменшувати зайву бюрократію, враховувати емоційний стан працівників, організовувати програми підтримки та професійного розвитку.

Ефективними формами роботи є тренінги стресостійкості, групові зустрічі підтримки, супервізії, арттерапевтичні заняття, семінари з емоційної компетентності, навчання технікам кризової комунікації. Такі заходи допомагають не лише знизити рівень напруження, а й формують почуття згуртованості колективу [2].

Отже, стресостійкість педагогічних працівників не є сталою вродженою рисою. Вона формується протягом життя, залежить від досвіду людини, особистісних характеристик, умов праці та соціального середовища. Її можна цілеспрямовано розвивати через формування адаптивних навичок, удосконалення саморегуляції, розвиток позитивного мислення та створення підтримувального професійного простору.

Способи підвищення стресостійкості:

1. Нормальний і повноцінний сон.

2. Фізичні вправи на свіжому повітрі, заняття спортом.

3. Правильне і здорове харчування.
4. Дихальні вправи (глибокий вдих через ніс, повільний видих через рот).
5. Психологічна саморегуляція (медитація, релаксація).
6. Пошук сенсу професійної діяльності (усвідомлення значущості своєї праці).

Висновки. Таким чином, проблема розвитку стресостійкості педагогічних працівників в умовах війни є надзвичайно актуальною та суспільно важливою. Воєнні події значно посилили психологічне навантаження на освітян, які змушені поєднувати професійні обов'язки з подоланням особистих кризових переживань, підтримкою дітей і забезпеченням стабільності освітнього процесу.

Стресостійкість слід розглядати як комплексну особистісно-професійну властивість, що забезпечує здатність педагога ефективно діяти у складних і невизначених умовах, зберігати емоційну рівновагу, працездатність, психічне здоров'я та якість професійної діяльності.

Найбільш результативними шляхами її розвитку є формування навичок саморегуляції, підтримання здорового способу життя, розвиток позитивного мислення, соціальна підтримка, інформаційна гігієна, баланс праці та відпочинку, професійна взаємодія та своєчасне звернення по психологічну допомогу.

Аналіз основних наукових досліджень стресостійкості дає можливість стверджувати, що більшість дослідників розуміють її як властивість психіки, що формується в онтогенезі та відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну життєдіяльність у стресогенних умовах.

Список використаних джерел

1. Губенко І. Я. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування. К.: Медицина, 2013. 296 с.

2. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. К.: Міленіум, 2004. 265 с.

3. Марков В. В. Основи здорового способу життя та профілактики хвороб : уч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. К. : Видавничий центр Академія, 2001. С. 18–33, 44–53.

4. Овсяннікова Я. О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стресостійкості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 85–94.

5. Юрченко В. М. Психічні стани людини: системний опис: монографія. Рівне, 2006. 574 с.

6. Стрес: поняття, вплив, фази, характеристика та подолання. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/28184/

Сотніченко Оксана,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ
Науковий керівник: Балахтар Валентина,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні створила надзвичайно високий рівень стресу для всіх груп населення. Особливо вразливими є студенти-психологи, які, з одного боку, переживають ті самі кризові події, що й решта, а з іншого – опановують професію, яка передбачає високий рівень емоційної стійкості, емпатії та здатності до саморегуляції [1; 2].

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів-психологів під час війни.

Виклад основного матеріалу. Важливість окресленої проблематики зумовлюється її багатофакторністю та складною взаємодією різних аспектів, що визначають рівень емоційної саморегуляції студентів-психологів у період війни. На цей процес впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники, зокрема травматичні події воєнного часу (постійна загроза небезпеки, втрати, вимушені переміщення), які формують підвищений рівень стресу та емоційної напруги [2]. Не менш важливим є перехідний життєвий етап, у якому перебувають студенти, – період активного становлення особистісної й професійної ідентичності, що підсилює вразливість до емоційних дисбалансів. Загострюються питання безпеки, соціальної приналежності, відчуття сенсу професійного вибору. Майбутні психологи можуть сумніватися у доцільності або безпеці обраної професії, бачити нові соціальні запити (наприклад – робота з постраждалими від війни) або, навпаки, відчувати, що професійні плани ставляться на паузу. Такі невизначеності посилюють емоційне навантаження, підвищують ризик внутрішнього конфлікту між особистими потребами (захист, стабільність) і професійними прагненнями (допомога іншим, участь у відновленні суспільства). У результаті формування професійної ідентичності може сповільнюватися, а процес адаптації до ролі психолога ускладнюватися.

Додаткової складності ситуації надає специфічна роль студентів-психологів, які вимушені поєднувати власні переживання з опануванням професії, орієнтованої на допомогу іншим, що потребує високого рівня емоційної стабільності, емпатії та відповідальності. В умовах війни зростає і значущість емоційної саморегуляції як ключової професійної компетенції, адже саме вона забезпечує здатність долати стрес, підтримувати функціональність та ефективно взаємодіяти з людьми під час навчальної практики чи волонтерської діяльності [1; 2].

Ситуація ускладнюється також тим, що спостерігається дефіцит наукових досліджень, присвячених емоційній сфері студентської молоді саме у воєнний період. Більшість попередніх наукових напрацювань не охоплюють специфіку бойового стресу, масової травматизації та тривалого перебування в умовах небезпеки, що створює прогалини у науковому розумінні проблеми [3].

Додатковий ризик становлять виклики майбутньої професійної діяльності, адже недостатній рівень емоційної врівноваженості може ускладнювати роботу з клієнтами, підвищувати ймовірність вторинної травматизації та сприяти формуванню професійного вигорання. У цьому контексті особливо гострою є потреба у впровадженні спеціалізованих освітніх програм і тренінгів саморегуляції, які б забезпечували студентів практичними інструментами роботи з власним емоційним станом, сприяли розвитку стресостійкості та формували стратегії професійної турботи про себе [2; 3].

Висновки. Таким чином, багатовимірність факторів, що впливають на емоційну саморегуляцію студентів-психологів у воєнний час, підкреслює комплексний характер проблеми та визначає її високу наукову і соціальну значущість. Поєднання навчального навантаження, невизначеності майбутнього, близькості до травматичних подій та необхідності допомагати іншим створює підвищені вимоги до здатності студента керувати власними емоційними станами.

Тому дослідження емоційної саморегуляції в цій групі є вкрай важливим для розробки ефективних програм підтримки, профілактики емоційного виснаження та формування професійної психологічної компетентності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Gross J. J. Handbook of Emotion Regulation. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2014. 689 p.

2. Кулешова О., Захарченко І. Емоційна саморегуляція як умова психічного здоров’я майбутніх психологів. *Psychology Travelogs.* 2025. DOI: 10.31891/PT-2025-1-11

3. Hobfoll S. E., Hall B. J., Canetti D., Bonanno G. A. Preserving mental health in the face of terrorism: A psychological resilience model. *American Psychologist.* 2012. Vol. 67, № 6. P. 497–510.

Степанюк Людмила,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності 053 «Психологія»,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ
Науковий керівник: Негараш Олена,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку,
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України функціонує в умовах масштабних суспільних змін, що зумовлені цифровізацією освітнього простору, наслідками пандемії COVID-19 та тривалим воєнним станом. Повномасштабна війна істотно трансформувала організацію освітнього процесу, змінила професійні ролі педагогів і висунула нові вимоги до їхньої психологічної стійкості. За таких обставин проблема розвитку позитивного соціально-психологічного середовища в педагогічному колективі набуває особливої значущості.

Воєнний стан створює для освітян ситуацію постійної напруги: повітряні тривоги, ризики для життя і здоров'я, вимушені переміщення, робота в укриттях або в дистанційному форматі, необхідність підтримувати здобувачів освіти, які пережили травматичні події. Педагог одночасно виконує функції вчителя, наставника, психологічного посередника та кризового комунікатора. Таке багаторівневе навантаження підсилює емоційне виснаження й підвищує ризик професійного вигорання.

У цих умовах характер взаємин між членами педагогічного колективу стає визначальним ресурсом збереження психологічного благополуччя. Атмосфера взаємної підтримки, довіри та відкритої комунікації сприяє зниженню рівня стресу, підвищенню професійної мотивації та готовності до інновацій. Натомість конфліктність, ізольованість чи недостатня згуртованість посилюють дезадаптаційні прояви та негативно впливають на якість освітнього процесу.

Проблематика формування та розвитку позитивного соціально-психологічного середовища в педагогічних колективах посідає вагоме місце у вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях. У межах української наукової традиції теоретико-методологічні засади вивчення соціально-психологічного клімату в освітніх організаціях були обґрунтовані у працях Н. Л. Коломінський (2000) та Л. М. Карамушка (2004), які розкрили специфіку управління освітніми колективами та умови створення сприятливої професійної атмосфери. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії в педагогічному середовищі та їхній вплив на психічне здоров'я вчителя системно проаналізовано у дослідженнях О. І. Бондарчук (2008).

Питання механізмів формування конструктивних професійних взаємин знайшли відображення у працях В. Г. Панок (2011) та Е. О. Помиткін (2013), де наголошується на ролі ціннісно-смислових орієнтацій та особистісної зрілості педагогів. У контексті профілактики професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя освітян вагомими є роботи Т. В. Зайчикова (2015) та С. Д. Максименко (2017), у яких обґрунтовано системний підхід до оптимізації соціально-психологічної атмосфери як чинника збереження професійного здоров'я. Комунікативні засади згуртованості педагогічних колективів висвітлено в дослідженнях Н. В. Чепелєва (2012) та І. В. Данилюк (2016).

В умовах воєнного стану особливої актуальності набули дослідження психологічної стійкості освітян та колективної підтримки в кризових ситуаціях. У працях українських психологів 2022-2024 років акцентується увага на ролі згуртованості педагогічного колективу як ресурсу подолання хронічного стресу, пов'язаного з воєнними ризиками, дистанційною роботою та необхідністю надання психоемоційної підтримки здобувачам освіти.

У зарубіжному науковому дискурсі концептуальні підходи до аналізу професійної взаємодії вчителів представлені у працях Енді Харгрівс (1998) та Майкл Фуллан (2001), які розробили теорію «професійного капіталу» як підґрунтя розвитку ефективних освітніх спільнот. Ідеї формування «спільнот практики» та розвитку колективної ідентичності обґрунтовано у роботах Етьєн Венгер (1998). Позитивно-психологічний вимір професійного середовища розкрито у дослідженнях Мартін Селігман (2011), який підкреслював значення підтримувального мікроклімату для збереження психологічного благополуччя.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості розвитку соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі закладу освіти в умовах воєнного стану. Розробити й апробувати тренінгову програму розвитку позитивного соціально – психологічного клімату серед педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення результатів теоретичного опрацювання проблеми та проведеного експериментального дослідження дає підстави сформулювати низку підсумкових положень щодо формування сприятливого соціально-психологічного простору в педагогічному колективі ліцею.

Соціально-психологічне середовище доцільно розглядати як відносно стійкий емоційний фон і характер міжособистісних взаємин, що домінують у колективі та визначають якість професійної взаємодії, рівень задоволеності працею й ефективність освітнього процесу. Його стан безпосередньо впливає на професійну самореалізацію педагогів, їхню мотивацію, психологічне благополуччя та результативність спільної діяльності.

У сучасних умовах воєнного стану значущість цієї проблематики суттєво зростає, оскільки освітнє середовище функціонує під впливом зовнішніх стресогенних чинників, підвищеної тривожності та соціальної нестабільності. За таких обставин саме якість внутрішньоколективних відносин стає важливим ресурсом підтримки професійної стійкості педагогів та збереження стабільності освітнього процесу.

Соціально-психологічне середовище є багатовимірною характеристикою колективу, що поєднує зміст професійної діяльності, емоційний клімат, рівень конфліктності, особливості формального й неформального спілкування. Емпірично воно проявляється у переважаючому груповому настрої, який формується на основі сприйняття педагогами системи професійних та особистісних взаємин, опосередкованих цілями й змістом спільної діяльності в специфічних умовах ліцейної освіти.

Структура соціально-психологічного середовища має комплексний характер і включає: ставлення членів колективу до професійної діяльності, керівництва, колег та освітнього простору загалом; співвідношення психологічних, соціальних і соціально-психологічних чинників, що визначають якість взаємодії.

Залежно від спрямованості можна виокремити три типи середовища: сприятливе (позитивне), несприятливе (негативне) та нейтральне.

Сприятливе середовище характеризується атмосферою взаємоповаги, підтримки та партнерства, у межах якої створюються оптимальні умови для професійного розвитку, адаптації та творчої самореалізації кожного педагога. Водночас кожен член колективу усвідомлює власну відповідальність за спільний результат, імідж закладу та його поступальний розвиток.

Дослідження соціально-психологічного середовища передбачає врахування двох взаємопов’язаних аспектів: по-перше, його розгляд як суб’єктивного феномену групової психології, що відображає особливості взаємодії та спільної діяльності; по-друге, як управлінського ресурсу, що безпосередньо впливає на ефективність функціонування освітньої організації.

Формування соціально-психологічного середовища зумовлюється впливом чинників макрорівня (суспільні процеси, соціально-економічна ситуація, умови воєнного часу) та мікрорівня (стиль керівництва, особливості комунікації, професійна культура колективу). В умовах воєнного стану зовнішні фактори набувають особливої сили впливу, що потребує посиленої уваги до внутрішньої згуртованості колективу.

Для забезпечення сприятливого соціально-психологічного середовища та підвищення ефективності управління керівнику ліцею необхідно враховувати комплекс взаємопов'язаних умов, серед яких: створення належної матеріально-технічної та організаційної бази, що забезпечує безпечні й комфортні умови праці; дотримання гуманістичних принципів управління, упровадження демократичного стилю керівництва та гармонійне поєднання формальної й неформальної структур взаємодії; науково обґрунтований добір кадрів із урахуванням їхньої психологічної сумісності; розвиток психологічної культури керівника й педагогічних працівників; створення умов для емоційної підтримки та профілактики професійного вигорання.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що рівень задоволеності педагогів соціально-психологічною атмосферою в ліцеї залишається недостатнім. Водночас виявлено розрив між тим, як учасники колективу сприймають реальний стан взаємин, і тим, яким вони хотіли б бачити психологічний клімат. Така різниця свідчить про наявність внутрішнього потенціалу для вдосконалення середовища, який усвідомлюється самими педагогами та визначається ними як ресурс подальших змін.

Діагностичні процедури дали змогу визначити коефіцієнт сприятливості соціально-психологічного середовища як помірний, із тенденцією до покращення. Водночас встановлено, що організаційно-управлінська структура закладу загалом не чинить вираженого негативного впливу на внутрішньоколективні процеси.

Провідним чинником, який визначає якість соціально-психологічного простору та має найбільший потенціал для його вдосконалення, є стиль управління адміністрації. Особливої ваги набуває посилення людиноцентричних підходів у щоденній управлінській практиці, орієнтованих на підтримку, довіру та врахування індивідуальних потреб працівників.

Отримані на констатувальному етапі результати стали підґрунтям для розроблення програми розвитку конструктивного соціально-психологічного середовища в педагогічному колективі. Її впровадження та апробація засвідчили практичну ефективність запропонованих заходів.

Підтверджено доцільність використання соціально-психологічного тренінгу як інструменту формування позитивного клімату. Розроблена програма тривалістю 24 години (шість тематичних модулів по чотири години) була спрямована на вдосконалення навичок професійної комунікації, розвиток толерантності у сприйнятті колег, утвердження партнерських стратегій взаємодії як у системі «керівник – педагог», так і у горизонтальних зв'язках між працівниками.

В умовах воєнного стану значення таких заходів значно посилюється, оскільки тривала соціальна напруга, психологічні перевантаження та нестабільність зовнішнього середовища можуть негативно позначатися на емоційному стані педагогів і якості їхньої професійної взаємодії. Саме тому створення підтримувального, безпечного й згуртованого середовища виступає необхідною умовою стабільного функціонування закладу освіти.

У ході експериментальної роботи зафіксовано як якісні, так і кількісні позитивні зміни в структурі соціально-психологічного середовища педагогічного колективу. Це підтверджує ефективність упровадженої програми та доцільність її використання в практиці управління ліцеєм. Формування гармонійного середовища потребує системності з боку керівника та внутрішньої готовності педагогічного колективу до конструктивних змін.

Висновки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням підготовки педагогічних колективів до конструктивної управлінської комунікації, впровадженням людиноцентричних підходів в організацію діяльності ліцею, а також застосуванням стратегічного планування в умовах воєнного стану та післявоєнної трансформації освітньої системи.

Список використаних джерел

1. Бех, І. Д., & Рибалка, В. В. (2022). Психологія педагогічної взаємодії: ціннісно-особистісний підхід. Академвидав.

2. Бочелюк, В. Й., & Зарицька, В. В. (2021). Організаційна психологія в закладах освіти. ЗНУ.

3. Бондарчук, О. І. (2023). Психологічні основи управління педагогічним колективом ЗЗСО. Ранок.

4. Головньова, І. В., & Мельник, Ю. Б. (2021). Психологічні аспекти управлінської діяльності в закладах загальної середньої освіти. Харків: ХОГОКЗ.

5. Горностай, П. П., & Титаренко, Т. М. (2001). Психологія особистості: словник-довідник. Київ: Рута.

6. Завацька, Н. Є., & Боярин, Л. В. (2021). Психологія ефективної командної взаємодії в освітніх організаціях. Сєвєродонецьк: СНУ ім. В**.** Даля

Счастлівцева Оксана Федорівна,
практичний психолог
Сумського дошкільного навчального закладу
(центру розвитку дитини) №13 «Купава»
Сумської міської ради Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Актуальність дослідження. Комунікативний розвиток є основою соціалізації дитини. Для дітей з особливими освітніми потребами цей процес ускладнюється через порушення мовлення, емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності або соціальної взаємодії. Умови дошкільного навчального закладу мають забезпечувати корекційно-розвиткову підтримку таких дітей. Проблему розвитку комунікації у дітей з особливими освітніми потребами досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Вони підкреслюють значення раннього втручання, ігрової діяльності та спеціально організованого середовища.

Мета дослідження – визначити особливості розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами та запропонувати ефективні практичні засоби їх формування у дошкільному закладі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивного навчання, що передбачає створення рівних умов для здобуття освіти всіма дітьми, зокрема дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку комунікативних навичок як одного з ключових чинників соціалізації, навчальної успішності та особистісного становлення дитини.

Комунікативна діяльність виступає базовим механізмом взаємодії дитини з навколишнім середовищем, забезпечуючи формування емоційного контакту, розвиток мовлення, здатності до співпраці та соціальної адаптації. Для дітей з особливими освітніми потребами процес формування комунікативних умінь є ускладненим через наявність первинних або вторинних порушень розвитку, що зумовлює необхідність спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз наукових досліджень (А. Колупаєва, В. Синьов, В. Тарасун, С. Миронова та ін.) свідчить, що ефективний розвиток комунікативної сфери у дітей з особливими освітніми потребами можливий за умови комплексного підходу, який включає індивідуалізацію навчання, використання альтернативних і додаткових засобів комунікації, а також створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища.

Водночас у практиці закладів дошкільної освіти спостерігається потреба в удосконаленні методичного забезпечення корекційно-розвиткової роботи, спрямованої на формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами. Це зумовлює необхідність подальшого наукового обґрунтування та впровадження ефективних психолого-педагогічних технологій розвитку комунікації.

Комунікативна діяльність відіграє важливу роль у розвитку дитини, оскільки забезпечує встановлення емоційного контакту з дорослим, отримання підтримки та позитивної оцінки. Особливої уваги потребує проблема розвитку комунікації у дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Сучасні наукові підходи до розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами ґрунтуються на принципах індивідуалізації, соціальної взаємодії та використання допоміжних технологій. Ефективність корекційної роботи в освітньому середовищі значною мірою залежить від узгодженої взаємодії фахівців – психолога, логопеда, вихователя – та батьків, що забезпечує системність і послідовність педагогічного впливу.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами є результативним за умови врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, створення сприятливого комунікативного середовища, використання адаптованих методик навчання та забезпечення психологічної підтримки. Важливо підкреслити, що сформованість комунікативних умінь є не лише запорукою успішного навчання, а й основою соціальної інтеграції та становлення особистості.

Розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти базується на індивідуальному підході, використанні альтернативних засобів комунікації (зокрема PECS, жестової мови) та адаптації освітнього середовища. Важливими аспектами є формування емоційного контакту, зниження рівня тривожності та розвиток соціальних навичок через ігрову діяльність.

До основних підходів належать:

– індивідуалізація з урахуванням особливостей розвитку дитини (РАС, ЗПР, інтелектуальні порушення);

– використання альтернативної та додаткової комунікації (PECS та ін.);

– застосування ігрових методів (казкотерапія, сюжетно-рольові ігри);

– створення інклюзивного освітнього середовища;

– розвиток емоційної сфери та формування здатності розуміти власні й чужі почуття.

Діти з особливими освітніми потребами можуть мати специфічні труднощі у комунікативному розвитку, зокрема: обмежений словниковий запас, недостатнє розуміння зверненого мовлення, низьку ініціативність у спілкуванні, порушення невербальних засобів комунікації (жестів, міміки), труднощі встановлення контактів з однолітками. Їхня комунікація часто має ситуативний характер і потребує постійної підтримки дорослого.

Важливу роль у розвитку комунікативних навичок відіграє заклад дошкільної освіти, який забезпечує:

– створення безпечного емоційного середовища;

– використання ігрових технологій;

– реалізацію індивідуального підходу;

– міждисциплінарну взаємодію фахівців.

Значущою є також діяльність практичного психолога, який здійснює діагностику рівня комунікативного розвитку, організовує корекційно-розвиткові заняття, консультує педагогів і батьків та сприяє формуванню позитивної взаємодії у дитячому колективі.

На основі аналізу наукових джерел і власного професійного досвіду було підібрано ефективні вправи та техніки розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти.

Вправи на встановлення емоційного контакту

Тема: Знайомство та емоційний контакт

Мета: формувати довіру, знизити тривожність, стимулювати перші комунікативні прояви.

Матеріали: м’яч, клубок ниток, смайлики.

Хід заняття:

1. Привітання (2-3 хв).

Психолог: «Доброго дня! Давайте станемо в коло і привітаємось. Я скажу: «Привіт, я – Оксана», і передам м'яч». Діти повторюють.

2. Вправа «Передай усмішку» (5 хв).

Психолог: «Подивись на друга і подаруй йому усмішку». (Якщо дитині складно – показати приклад).

3. Вправа «Теплий клубочок» (7 хв).

Психолог: «Я тримаю ниточку і кажу щось приємне: «Ти добрий». Передаю клубок далі». (Допомагати дітям формулювати).

4. Вправа «Покажи настрій» (5 хв).

Психолог: «Оберіть смайлик – який у вас настрій? Покажіть його обличчям».

5. Рефлексія (3 хв). Що вам сподобалось? Кому сьогодні було радісно?

Вправи на розвиток невербальної комунікації

Тема: Емоції та невербальна комунікація.

Мета: розвивати розпізнавання емоцій, міміку, жести.

Матеріали: картки емоцій.

Хід заняття:

1. Привітання «Долоньки» (2 хв). «Привітаємось долоньками» (легкий дотик).

2. Вправа «Вгадай емоцію» (7 хв).

Психолог показує картку: «Як виглядає радість? Покажіть». Діти відгадують.

3. Вправа «Дзеркало» (7 хв). «Я буду рухатись, а ви – моє дзеркало». (Потім діти по черзі ведучі).

4. Вправа «Живі статуї» (5 хв). «Покажіть без слів: ти здивувався / зрадів».

5. Рефлексія (3 хв). «Яка емоція була найцікавішою?»

Вправи на розвиток мовлення

Тема: Розвиток мовлення.

Мета: активізувати мовлення, розширити словниковий запас.

Матеріали: іграшка-мікрофон, предмети.

Хід заняття:

1. Привітання (2 хв). «Скажемо «добрий день» по черзі».

2. Вправа «Чарівний мікрофон» (7 хв). «Як тебе звати?». «Що ти любиш?» (Адаптація: відповіді одним словом).

3. Вправа «Закінчи речення» (7 хв). «Я люблю…». «Я граюся…».

4. Вправа «Опиши предмет» (5 хв). «Що це? Якого кольору?»

5. Рефлексія (3 хв). «Хто сьогодні багато говорив?»

Вправи на розвиток діалогічного мовлення

Тема: Діалог та взаємодія.

Мета: формувати навички діалогу, ініціативу у спілкуванні.

Матеріали: лялька.

Хід заняття:

1. Привітання (2 хв). «Привітайся з другом».

2. Вправа «Діалог із лялькою» (8 хв).

Лялька: «Привіт! Як тебе звати?». «Що ти любиш?».

3. Вправа «Запитай друга» (7 хв). «Постав запитання другу». (Підказки: «Як тебе звати?», «Що ти любиш?»).

4. Вправа «Телефон» (5 хв). Передача простого повідомлення.

5. Рефлексія (3 хв). «З ким тобі було цікаво говорити?»

Вправи на розвиток групової взаємодії

Тема: Співпраця та дружба.

Мета: розвивати навички взаємодії, командну роботу.

Матеріали: конструктор, аркуш паперу.

Хід заняття:

1. Привітання (2 хв). «Привітайся посмішкою».

2. Вправа «Разом будуємо» (10 хв). «Побудуємо будинок разом». (Слідкувати за взаємодією).

3. Вправа «Спільний малюнок» (7 хв). «Кожен домалює частинку».

4. Вправа «Допоможи другу» (3 хв). Моделювання ситуацій.

5. Рефлексія (3 хв). «Що ми зробили разом?»

Вправи на розвиток соціальних навичок

1. Вправа «Привітайся по-різному». Мета: формування навичок привітання, контактності, зорового контакту.

Вік: 4-6 років.

Хід вправи: Дітям пропонується привітатися різними способами: посмішкою, помахом руки, рукостисканням, «привіт» з ім'ям. Психолог показує зразок, потім діти повторюють у парах.

2. Вправа «Ми будуємо разом».

Мета: розвиток співпраці, вміння домовлятися.

Матеріали: кубики, конструктор.

Хід: Дітям дається спільне завдання – побудувати будинок/вежу/місто. Правила: кожен має свою роль (будівельник, помічник, подавач деталей); домовляються, що будують; не можна руйнувати роботу іншого. Після завершення – коротке обговорення: «Що було легко/важко?»

3. Вправа «Магазин». Мета: розвиток мовлення, соціальної взаємодії, рольової поведінки.

Хід: Організовується сюжетно-рольова гра: продавець – покупець.

Діти вчаться: звертатися («Дайте, будь ласка…»); дякувати; чекати чергу; обирати товар. Ускладнення: використання «грошей» або карток.

Висновки. Розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами є складним багаторівневим процесом, що потребує створення спеціально організованого інклюзивного середовища, використання ігрових та корекційно-розвиткових методик, а також системної взаємодії педагогів, психологів і батьків. Підібрана система вправ і технік сприятиме розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами та буде ефективною у практичній діяльності практичних психологів у закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Жук Н. В. Розвиток комунікативної діяльності дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Київ: Освіта України, 2013. 256 с.

2. Зарецька С. Розвиток комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми навчання і виховання молодших школярів:* матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. здобувачів вищої освіти і молодих учених (м. Харків, 8 трав. 2025 р.) / за заг. ред. Л.П. Ткаченко. Харків, 2025. С. 81–82. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19605

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.

5. Комунікативні навички – це? Які бувають комунікативні навички та навіщо їх розвивати? МКГ «Живе Діло». 2019. URL: https://zhyvoedelo.com/ua/news/kommunikativnye-navyki

6. Соціалізація дитини в умовах сучасного життя: інформація для педагогів. Сайт ЗДО (ясла-садок) «Росинка» Охтирської міської ради Сумської області. 2023. URL: https://rosinka.org.ua/informacziya-dlya-pedagogiv-soczializacziya-dytyny-v-umovah-suchasnogo-zhyttya/

Тихенко Володимир Сергійович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасні умови функціонування системи освіти України характеризуються значними соціальними, економічними та психологічними викликами. Особливої актуальності набуває проблема збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників, професійна діяльність яких пов'язана з постійною емоційною взаємодією, високою відповідальністю та необхідністю підтримувати ефективну комунікацію з дітьми, батьками та колегами. У зв'язку з цим проблема емоційного вигорання педагогів стає однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці.

Педагогічні працівники закладів позашкільної освіти виконують важливу соціальну функцію, спрямовану на розвиток творчого потенціалу дітей та молоді, формування їхніх здібностей, соціальної активності та особистісного розвитку. Особливістю діяльності педагогів позашкільної освіти є необхідність постійної емоційної включеності у взаємодію з вихованцями, організація творчого та виховного процесу, індивідуальний підхід до дітей різного віку, а також забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища.

В умовах воєнного стану професійна діяльність педагогічних працівників ускладнюється додатковими стресогенними чинниками: нестабільністю соціальної ситуації, психологічним напруженням, тривожністю, вимушеною адаптацією до дистанційних або змішаних форм навчання, збільшенням психоемоційного навантаження. Значна кількість педагогів стикається з емоційним виснаженням, зниженням професійної мотивації, хронічною втомою та втратою психологічних ресурсів.

Актуальність дослідження проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти зумовлена необхідністю своєчасного виявлення факторів ризику, визначення психологічних особливостей прояву цього феномену та розробки ефективних заходів психопрофілактики і психологічної підтримки педагогів.

Феномен емоційного вигорання є предметом ґрунтовного наукового аналізу як у зарубіжній, так і у вітчизняній психологічній науці. У зарубіжних дослідженнях його концептуальні засади були розроблені Г. Фрейденбергером, а подальший розвиток здійснено у працях К. Маслач, С. Джексон, М. Лейтера, А. Пайнс, В. Шауфелі та інших науковців, які визначили структурно-компонентну модель та основні механізми формування синдрому емоційного вигорання.

В українській психологічній науці значний внесок у вивчення емоційного вигорання в освітньо-педагогічному контексті здійснили Н. Грисенко, Ю. Жогно, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Т. Колтунович, М. Корольчук, А. Погрібна, Л. Тищук, Н. Чепелєва та інші дослідники, які зосереджували увагу на його детермінації, специфіці прояву у професійній діяльності педагогів та психологічних механізмах профілактики і подолання.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, питання прояву емоційного вигорання саме у педагогічних працівників закладів позашкільної освіти потребує подальшого вивчення з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості прояву емоційного вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття «емоційне вигорання» вперше було введене американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для характеристики психологічного стану фахівців, професійна діяльність яких пов'язана з інтенсивним спілкуванням та емоційною взаємодією з людьми. Надалі проблема емоційного вигорання стала предметом дослідження багатьох учених, які розглядали її як специфічний синдром професійної дезадаптації [6].

М. Лейтер та А. Пайнс розглядали емоційне вигорання як результат невідповідності між вимогами професійної діяльності та особистісними ресурсами індивіда [7]. В. Шауфелі розширив розуміння цього феномену, акцентуючи увагу на його динамічному характері та зв'язку з організаційними умовами праці [3].

Найбільш поширеною у сучасній психології є концепція К. Маслач, відповідно до якої емоційне вигорання визначається як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що виникає внаслідок тривалого професійного стресу. Емоційне виснаження проявляється у відчутті спустошеності, втоми та нестачі емоційних ресурсів. Деперсоналізація характеризується формальним або негативним ставленням до інших людей, а редукція професійних досягнень – зниженням професійної самооцінки та відчуттям неефективності власної діяльності [7].

В українській психологічній науці Л. Карамушка здійснила один із найбільш системних і концептуально цілісних внесків у дослідження феномену професійного та емоційного вигорання в українській психології, розглядаючи його насамперед у контексті організаційної та професійної діяльності освітян. У її наукових роботах вигорання інтерпретується як багаторівневий психологічний феномен, що виникає внаслідок тривалого дисбалансу між високими професійними вимогами та обмеженими особистісними й організаційними ресурсами працівника. Особливу увагу дослідниця приділяє ролі організаційного середовища, стилю управління та соціально-психологічного клімату колективу як ключових детермінант розвитку синдрому вигорання. У межах її підходу підкреслюється, що емоційне вигорання не є виключно індивідуально-психологічною проблемою, а виступає результатом взаємодії особистісних характеристик педагога (рівень стресостійкості, копінг-стратегії, мотиваційна структура) та організаційних умов професійної діяльності. Л. Карамушка також детально описує структурні компоненти вигорання, узгоджуючи їх із класичною моделлю К. Маслач, та акцентує на важливості ранньої діагностики й психопрофілактики у педагогічних колективах. У практичному вимірі її дослідження спрямовані на розробку програм психологічного супроводу освітніх організацій, формування здорового соціально-психологічного клімату та впровадження технологій розвитку психологічного здоров'я педагогів, що має безпосереднє значення для зниження рівня емоційного вигорання у працівників освітньої сфери [5]. Н. Чепелєва та інші дослідники наголошують на ролі когнітивних та особистісних ресурсів у його подоланні [1].

Педагогічна діяльність належить до професій типу «людина-людина», що передбачає високий рівень емоційної включеності, відповідальності та постійної міжособистісної взаємодії. Саме тому педагоги належать до групи підвищеного ризику розвитку емоційного вигорання. Особливо це стосується педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, діяльність яких має низку специфічних особливостей.

Заклади позашкільної освіти забезпечують розвиток творчих, інтелектуальних, художньо-естетичних, спортивних та соціальних здібностей дітей і молоді. Робота педагогів таких закладів вимагає високого рівня творчості, гнучкості, ініціативності та емоційної залученості. Педагог повинен не лише організовувати освітній процес, а й виступати наставником, мотиватором, психологічною підтримкою для вихованців.

Однією з психологічних особливостей професійної діяльності педагогів позашкільної освіти є постійна необхідність підтримувати позитивний емоційний фон у роботі з дітьми. Вихованці очікують від педагога емоційної відкритості, підтримки та зацікавленості. Тривале перебування у стані емоційної напруги поступово призводить до виснаження внутрішніх ресурсів особистості.

Важливим фактором розвитку емоційного вигорання є високий рівень відповідальності педагогів за психологічний комфорт, безпеку та розвиток дітей. У багатьох випадках педагогічні працівники змушені виконувати не лише освітню, а й виховну, консультативну та психологічну функції. Це підвищує рівень психоемоційного навантаження та сприяє накопиченню хронічної втоми.

Суттєвим чинником розвитку емоційного вигорання є невідповідність між високими вимогами професійної діяльності та обмеженими можливостями особистості щодо відновлення власних психологічних ресурсів. Тривалий стрес без достатньої психологічної підтримки призводить до формування негативних емоційних станів.

На думку В. Бойка, емоційне вигорання формується поступово та проходить кілька стадій. Перша стадія характеризується напруженням, переживанням психотравмуючих обставин, незадоволеністю собою та відчуттям тривоги. Друга стадія пов'язана з резистенцією, коли людина починає економити емоції, обмежувати контакти та уникати емоційного залучення. Третя стадія – виснаження – супроводжується емоційною спустошеністю, психосоматичними порушеннями та зниженням професійної активності.

Емоційне вигорання педагогів може проявлятися на різних рівнях: емоційному, когнітивному, поведінковому, фізіологічному та супроводжуватися дратівливістю, втратою професійної мотивації, уникненням професійних обов'язків, хронічною втомою та іншими проявами [2].

Особливої уваги потребує проблема емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану. Постійна тривожність, інформаційне перенавантаження, небезпека для життя та здоров'я, переживання за дітей і родину суттєво впливають на психоемоційний стан педагогічних працівників. У багатьох випадках педагоги самі перебувають у кризовому психологічному стані, але при цьому змушені надавати підтримку дітям та створювати безпечне освітнє середовище.

У професійній діяльності педагогів позашкільної освіти значне навантаження пов'язане з організацією творчої діяльності дітей. Необхідність постійно генерувати нові ідеї, підтримувати мотивацію вихованців, організовувати заходи, конкурси, виступи та проєкти вимагає значних емоційних і психологічних ресурсів.

Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти також пов'язані з високим рівнем емпатійності. Педагоги часто емоційно включаються у проблеми вихованців, переживають їхні труднощі та прагнуть надати підтримку. Надмірна емоційна залученість без належного психологічного відновлення може призводити до виснаження.

Одним із важливих чинників профілактики емоційного вигорання є розвиток психологічної стійкості особистості та усвідомлення власного емоційного стану. Психологічна стійкість передбачає здатність людини ефективно долати стресові ситуації, зберігати емоційну рівновагу та підтримувати професійну мотивацію.

Ефективним засобом попередження емоційного вигорання є супервізійна підтримка педагогів, професійне спілкування, взаємопідтримка у колективі та створення умов для емоційного відновлення. Важливого значення набуває також діяльність практичного психолога закладу освіти, спрямована на психодіагностику, профілактику та корекцію негативних психоемоційних станів.

Таким чином, емоційне вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти є складним багатокомпонентним феноменом, який формується під впливом професійних, психологічних та соціальних факторів. Його розвиток негативно впливає не лише на особистість педагога, а й на ефективність освітнього процесу, психологічний клімат у колективі та якість взаємодії з вихованцями.

Висновки. Отже, проблема емоційного вигорання педагогічних працівників закладу позашкільної освіти є актуальною в умовах сучасних соціальних та професійних викликів. Професійна діяльність педагогів позашкільної освіти характеризується високим рівнем емоційної напруги, значним психоемоційним навантаженням та необхідністю постійної міжособистісної взаємодії, що підвищує ризик розвитку емоційного вигорання.

Встановлено, що емоційне вигорання проявляється у формі емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. Основними психологічними чинниками його розвитку є хронічний професійний стрес, перевантаження, недостатня

психологічна підтримка, високий рівень відповідальності, емоційна перенапруга та несприятливі соціально-психологічні умови професійної діяльності.

Особливості професійної діяльності педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, зокрема необхідність творчої активності, емоційної залученості та підтримки вихованців, обумовлюють специфіку прояву емоційного вигорання. В умовах воєнного стану проблема набуває особливої значущості через зростання рівня тривожності, психологічного напруження та емоційного виснаження.

Список використаних джерел

1. Андрєєва Я. Ф., Булатевич Н. М. Психоемоційні стани педагогів у контексті професійного вигорання. *Психологічний журнал*. 2021. №3. С. 44–52.

2. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання у педагогічних працівників: теоретичний аспект. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Психологічні науки. 2017. № 2(18). С. 34–39.

3. Грицук О. В. Основні підходи у дослідженні структури й динаміки синдрому емоційного вигорання у вітчизняній та зарубіжній психології. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2012. Вип. 42(1). С. 51–57.

4. Жогно І. В. Особливості прояву професійного вигорання у педагогічних працівників закладів освіти. *Науковий вісник ХДУ*. Серія: Психологічні науки. 2021. №1. С. 101–107.

5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 424 с.

6. Freudenberger H. J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30. № 1. P. 159–165. URL: https://www.researchgate.net/publication/227583152_Staff_Burn-Out (дата звернення: 12.05.2026).

7. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. P. 397–422. URL: https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf (дата звернення: 12.05.2026).

Товчигречка Діана Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах суспільних трансформацій проблема формування самооцінки підлітків набуває особливої актуальності [1; 7] Підлітковий вік є одним із найбільш складних та суперечливих періодів розвитку особистості, оскільки саме в цей час відбувається активне становлення самосвідомості, формування образу «Я», системи цінностей, життєвих орієнтирів та соціальної ідентичності [6; 9]. Самооцінка виступає важливим психологічним механізмом, що визначає рівень впевненості особистості у власних силах, характер міжособистісної взаємодії, здатність до саморегуляції та адаптації в соціальному середовищі [3; 4; 5].

Особливої значущості проблема самооцінки набуває в умовах зростання впливу цифрового середовища, соціальних мереж, інформаційного перевантаження та посилення соціального порівняння [1; 8]. Підлітки дедалі частіше орієнтуються на зовнішні критерії оцінювання власної значущості, що може спричиняти формування нестійкої, заниженої або завищеної самооцінки, підвищення тривожності, емоційної нестабільності та труднощів соціальної адаптації [7; 8].

Вивчення психологічних особливостей самооцінки підлітків є важливим не лише з теоретичної, а й із практичної точки зору, оскільки результати дослідження можуть бути використані у психолого-педагогічній практиці для розробки програм профілактики емоційних порушень, розвитку позитивного самосприйняття та підтримки гармонійного

особистісного становлення підлітків [4; 6]. Науковці наголошують, що своєчасна психологічна підтримка та створення сприятливого освітнього середовища сприяють формуванню адекватної самооцінки, підвищенню рівня психологічного благополуччя, упевненості у власних можливостях і розвитку ефективної соціальної взаємодії [3; 6; 8]. Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю поглибленого вивчення чинників формування самооцінки підлітків та пошуку дієвих засобів її корекції й розвитку в сучасних соціокультурних умовах [1; 7; 8].

Мета дослідження – визначити психологічні особливості самооцінки підлітків, її сутність, структуру, види та рівні, а також основні чинники і механізми її формування в підлітковому віці, зокрема вплив сім'ї, стилів батьківського виховання, однолітків, соціального середовища та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Виклад основного матеріалу. Самооцінка як психологічний феномен є складним інтегративним утворенням, що охоплює систему уявлень особистості про власні якості, можливості, досягнення та соціальну значущість. Вона формується у процесі соціальної взаємодії та інтеріоризації зовнішніх оцінок, поступово перетворюючись на внутрішній механізм саморегуляції поведінки [1; 2; 7]. У цьому процесі ключову роль відіграє досвід міжособистісних стосунків, зворотний зв'язок від значущих інших, а також індивідуальне осмислення власних успіхів і невдач [3; 4]. Самооцінка виступає центральним компонентом самосвідомості, оскільки забезпечує інтеграцію когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів «Я» в цілісну систему уявлень про себе [8; 10]. Науковці зазначають, що характер самооцінки значною мірою визначає рівень активності особистості, особливості її мотивації, емоційної стабільності та здатності до конструктивної взаємодії із соціальним середовищем [5; 6; 9].

У структурному плані самооцінка включає когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, які перебувають у тісній взаємодії та визначають цілісність самоставлення особистості [3; 8; 9]. Когнітивний компонент самооцінки відображає систему знань людини про себе, її уявлення про власні здібності, риси характеру, можливості та обмеження. Він формується на основі самоспостереження, аналізу власної діяльності та порівняння себе з іншими [4; 9]. Емоційно-ціннісний компонент характеризує ставлення до себе, рівень самоприйняття або самозаперечення, а також загальну емоційну оцінку власної особистості, яка може проявлятися у вигляді впевненості, задоволеності собою або, навпаки, невпевненості та внутрішньої напруги [2; 6]. Поведінковий компонент проявляється у реальних діях людини, її здатності реалізовувати власні цілі, відстоювати позицію, брати відповідальність та будувати взаємодію з іншими відповідно до сформованого образу «Я» [5; 7]. У сукупності ці компоненти забезпечують регуляцію поведінки та визначають рівень адаптації особистості в соціальному середовищі [10; 11].

Важливим аспектом дослідження самооцінки підлітків є аналіз її функціонального значення в структурі особистості. Самооцінка виконує низку взаємопов'язаних функцій: регулятивну, мотиваційну, захисну та прогностичну [3; 9]. Регулятивна функція полягає у впливі на вибір поведінкових стратегій та способів взаємодії із соціальним середовищем. Мотиваційна функція визначає рівень домагань особистості, її прагнення до досягнень та готовність долати труднощі [4; 7]. Захисна функція забезпечує психологічну стабільність шляхом підтримки позитивного образу «Я» навіть у ситуаціях невдач [2; 6]. Прогностична функція дозволяє підлітку оцінювати власні перспективи розвитку та будувати життєві плани [8; 10]. Дослідники підкреслюють, що ефективне функціонування самооцінки сприяє формуванню адекватного самоставлення, емоційної врівноваженості та успішної соціальної адаптації підлітків, тоді як порушення її структури можуть призводити до внутрішніх конфліктів, невпевненості та труднощів у міжособистісній взаємодії [5; 9; 11].

Окремої уваги заслуговує вплив сучасного інформаційного простору на формування самооцінки підлітків. Соціальні мережі створюють специфічне середовище постійного соціального порівняння, де успішність та соціальна значущість часто оцінюються через зовнішні атрибути – зовнішність, кількість підписників, лайків та коментарів. Це може

призводити до формування залежності самооцінки від зовнішньої соціальної валідизації, що підвищує ризик емоційної нестабільності, тривожності та зниження самоприйняття [1; 8; 11]. Дослідники зазначають, що надмірна орієнтація на зовнішнє схвалення здатна спричиняти розвиток невпевненості у собі, внутрішньої напруги та зниження психологічного благополуччя підлітків [2; 9].

Водночас цифрове середовище може мати і позитивний вплив, зокрема через розширення можливостей самовираження, пошук соціальної підтримки та формування спільнот за інтересами [3; 7]. Соціальні мережі та сучасні цифрові платформи можуть сприяти розвитку комунікативних навичок, самопрезентації та реалізації творчого потенціалу особистості [6; 10]. Таким чином, вплив цифрових технологій на самооцінку є амбівалентним і залежить від індивідуальних особливостей підлітка, рівня його критичного мислення та медіаграмотності [4; 8; 11].

Важливим чинником формування самооцінки виступає сімейне середовище. Емоційно підтримувальний стиль виховання, що характеризується прийняттям дитини, повагою до її думки та помірним контролем, сприяє формуванню адекватної самооцінки [2; 6]. Натомість авторитарний або надмірно критичний стиль виховання часто призводить до формування заниженої самооцінки, невпевненості у власних силах та залежності від зовнішньої оцінки [1; 5]. Дослідники підкреслюють, що характер емоційної взаємодії між батьками й підлітком безпосередньо впливає на рівень самоприйняття, психологічної безпеки та емоційної стабільності особистості [7; 9].

Суттєву роль відіграє також шкільне середовище, зокрема взаємодія з педагогами та однолітками. Позитивний педагогічний клімат, підтримка з боку вчителів та прийняття в колективі сприяють розвитку впевненості у собі та формуванню адекватної самооцінки [6; 10]. Негативний соціально-психологічний клімат, навпаки, може провокувати розвиток почуття неповноцінності, соціальної ізоляції та зниження рівня самоповаги [5; 11]. Важливе значення має також успішність навчальної діяльності, оскільки шкільні досягнення та оцінювання нерідко виступають для підлітка критерієм власної значущості та компетентності [3; 4]. Таким чином, сімейне та освітнє середовище є провідними соціальними чинниками, що визначають особливості формування самооцінки підлітків та рівень їхньої психологічної адаптації [1; 2; 7].

У сучасній психології виокремлюють різні теоретичні підходи до розуміння самооцінки, які відображають багатовимірність цього явища. Культурно-історичний підхід підкреслює соціальну природу її формування та роль інтеріоризації зовнішніх оцінок, наголошуючи на тому, що самооцінка є результатом засвоєння культурних норм і соціальних очікувань [1; 2]. Діяльнісний підхід розглядає самооцінку як результат практичної діяльності та досвіду успіхів і невдач, акцентуючи увагу на її зв’язку з реальними досягненнями особистості [7; 9]. Гуманістичний підхід акцентує увагу на самооцінці як центральному елементі Я-концепції, що пов’язаний із прагненням до самоактуалізації, внутрішньої гармонії та самоприйняття [3]. Соціально-психологічні концепції пояснюють її формування через механізми соціального порівняння, взаємодії та зворотного зв’язку від значущих інших, що визначають рівень соціальної впевненості та самоповаги [4; 5].

Сучасні дослідження свідчать, що самооцінка підлітків формується під впливом комплексу біологічних, психологічних та соціальних чинників, які перебувають у постійній взаємодії [6; 10]. Саме тому її вивчення потребує комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості особистості, умови сімейного виховання, освітнє середовище та специфіку сучасного інформаційного простору [8; 11]. Комплексне розуміння природи самооцінки створює підґрунтя для розробки ефективних психолого-педагогічних програм, спрямованих на підтримку гармонійного розвитку підлітків та формування їхнього позитивного самоставлення [2; 6; 10].

Самооцінка не є стабільною характеристикою особистості, а розглядається як динамічне утворення, що змінюється під впливом життєвого досвіду, соціальних умов та індивідуально-психологічних особливостей [1; 2]. Її розвиток відбувається протягом усього життєвого шляху, однак особливо інтенсивно – у підлітковому віці, коли відбувається

становлення самосвідомості, формування ідентичності та переосмислення власного «Я» [8; 10]. У цей період самооцінка є особливо чутливою до зовнішніх впливів і може зазнавати значних коливань залежно від соціальних ситуацій, успіхів або невдач [5; 9]. Дослідники зазначають, що нестабільність самооцінки у підлітковому віці пов'язана з підвищеною емоційною чутливістю, потребою у визнанні та активним пошуком власного місця у системі соціальних відносин [3; 4].

У психологічній науці виділяють різні види самооцінки залежно від рівня її адекватності, стабільності та змістовної спрямованості. За критерієм адекватності вона може бути адекватною або неадекватною (завищеною чи заниженою) [6; 7]. За рівнем сформованості – високою, середньою або низькою. За стабільністю – стійкою або нестійкою [1; 8]. Також розрізняють глобальну самооцінку, що відображає загальне ставлення до себе, та специфічну, яка стосується окремих сфер діяльності, таких як навчальна, соціальна чи фізична [2; 10]. Науковці підкреслюють, що гармонійний розвиток особистості значною мірою залежить від сформованості адекватної та відносно стійкої самооцінки, яка забезпечує впевненість у собі, психологічну рівновагу та здатність до ефективної самореалізації [5; 9; 11].

Адекватна самооцінка характеризується реалістичним сприйняттям власних можливостей, збалансованим ставленням до сильних і слабких сторін та здатністю конструктивно реагувати на успіхи й невдачі [1; 2]. Вона забезпечує внутрішню стабільність, сприяє розвитку впевненості в собі, формуванню адекватного рівня домагань і ефективній соціальній адаптації [5; 8]. Дослідники підкреслюють, що саме адекватна самооцінка є основою психологічної зрілості та гармонійного розвитку особистості, оскільки дозволяє реально оцінювати власні ресурси та будувати конструктивні життєві стратегії [3; 10].

Натомість завищена самооцінка може супроводжуватися переоцінкою власних можливостей, зниженням критичності, труднощами у сприйнятті зворотного зв'язку та конфліктністю у взаємодії з оточенням [4; 6]. Занижена самооцінка, у свою чергу, проявляється невпевненістю, залежністю від зовнішніх оцінок, страхом помилок, уникненням складних завдань та зниженням мотивації досягнення [7; 9]. Науковці зазначають, що як завищена, так і занижена самооцінка можуть негативно впливати на процес соціальної адаптації та емоційне благополуччя підлітків [5; 11].

Стабільність самооцінки визначає її стійкість до зовнішніх впливів і є важливим чинником психологічного благополуччя особистості, оскільки забезпечує емоційну рівновагу та послідовність поведінки [2; 8; 10]. Нестабільна самооцінка, навпаки, може призводити до частих коливань настрою, залежності від ситуативних оцінок оточення та труднощів у формуванні цілісного образу «Я» [1; 6].

Особливого значення самооцінка набуває у підлітковому віці, який характеризується кризою ідентичності, інтенсивними фізіологічними та психологічними змінами, а також підвищеною чутливістю до соціальних оцінок [1; 8; 10]. У цей період відбувається активне переосмислення образу «Я», посилюється потреба у самоствердженні, автономії та соціальному визнанні [2; 3]. Самооцінка підлітків є нестабільною, емоційно забарвленою та значною мірою залежить від оцінок значущих дорослих і однолітків [5; 9].

Вона формується під впливом сімейного середовища, шкільного колективу, групи ровесників, а також сучасного цифрового простору, який створює нові умови соціального порівняння та самопрезентації [1; 5; 11]. Дослідники підкреслюють, що саме в підлітковому віці зовнішня оцінка часто стає провідним фактором формування самоставлення, що може як сприяти розвитку впевненості в собі, так і провокувати виникнення невпевненості, емоційної нестабільності та внутрішніх конфліктів [2; 6; 10]. У зв'язку з цим, підлітковий вік розглядається як сенситивний період для становлення самооцінки та формування базових характеристик особистісної зрілості [3; 8; 11].

Для підліткового віку характерною є суперечливість самосприйняття, поєднання прагнення до самостійності з високою потребою у соціальному схваленні. Підлітки часто демонструють нестійкість емоційних реакцій, підвищену чутливість до оцінок оточення та схильність до внутрішніх конфліктів між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Це зумовлює

динамічний і нерідко суперечливий характер самооцінки, яка може суттєво змінюватися під впливом соціальних ситуацій, успіхів або невдач [1; 8; 10].

Таким чином, самооцінка є ключовим регулятором поведінки та розвитку особистості, що визначає її соціальну адаптацію, рівень домагань, характер міжособистісних відносин і загальне психологічне благополуччя [1; 5; 10]. У підлітковому віці її формування залежить від взаємодії сімейних, соціальних та індивідуально-психологічних чинників, що в сукупності визначають її зміст, рівень, стабільність та динаміку розвитку [2; 6; 8]. Розуміння цих механізмів є важливою передумовою для ефективного психологічного супроводу підлітків, спрямованого на формування адекватної, стійкої та гармонійної самооцінки, яка забезпечує успішну соціальну адаптацію та особистісний розвиток [3; 7; 11].

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що самооцінка підлітків є складним багаторівневим психологічним утворенням, яке інтегрує когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти самосвідомості. Вона виконує регулятивну, мотиваційну, орієнтаційну та рефлексивну функції, забезпечуючи внутрішню узгодженість особистості та визначаючи особливості її соціальної поведінки, рівень домагань і характер міжособистісної взаємодії. Самооцінка не є статичною рисою, а динамічним утворенням, що формується в процесі соціального розвитку та інтеріоризації зовнішніх оцінок.

Доведено, що підлітковий вік є сензитивним періодом становлення самооцінки, який характеризується її нестабільністю, підвищеною залежністю від зовнішніх оцінок і значним впливом референтного оточення. Водночас саме в цей період закладаються основи майбутньої психологічної зрілості та самоповаги особистості.

Провідними чинниками формування самооцінки виступають сім’я та стиль батьківського виховання, вплив однолітків і соціального середовища, а також індивідуально-психологічні особливості підлітка. Найбільш сприятливим для розвитку адекватної самооцінки є поєднання емоційної підтримки, конструктивного соціального досвіду та сформованих механізмів саморегуляції. Дослідники підкреслюють, що саме гармонійна взаємодія цих чинників забезпечує формування стійкої, реалістичної та позитивної Я-концепції, яка є основою успішної соціальної адаптації та особистісного розвитку підлітка.

Отже, самооцінка підлітка формується внаслідок складної взаємодії сімейних, соціальних та індивідуально-психологічних чинників. Її розвиток залежить не лише від зовнішніх умов, а й від особливостей внутрішньої інтерпретації особистістю власного досвіду. Отримані результати підтверджують необхідність комплексного психолого-педагогічного супроводу підлітків, спрямованого на розвиток позитивного самоставлення, емоційної стійкості, навичок саморегуляції та критичного сприйняття соціального впливу.

Перспективи подальших досліджень убачаються у проведенні емпіричного вивчення особливостей самооцінки сучасних підлітків, аналізі впливу цифрового середовища та соціальних мереж на формування Я-концепції, а також у розробці й апробації психолого-педагогічних програм розвитку адекватної самооцінки та психологічної стійкості підлітків в умовах сучасних соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Барбуха В. В. Особливості самооцінки підлітків та її зв’язок зі стресостійкістю. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. №7. С. 15–20.

2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. К.: Академвидав, 2012. 256 с.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Либідь, 2018. 256 с.

4. Бондаренко О. Ф. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 280 с.

5. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 1008 с.

6. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / за ред. О.В. Скрипченка. Київ: Каравела, 2019. 400 с.

7. Волочій Т. В. Самооцінка як чинник психологічного благополуччя підлітків: магістерська робота. Івано-Франківськ, 2022. 95 с.

8. Глотова О. І., Гриньова Н. В. Дослідження особливостей самоставлення підлітків та психологічні умови його корекції. *Mental Health*. 2025. №3. С. 45–52.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія. К.: Центр навчальної літератури, 2019. 272 с.
10. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977.
11. Rogers C. On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

Торяник Оксана Анатоліївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

СИСТЕМА ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження психологічного благополуччя у педагогічних працівників в умовах війни набуває особливої актуальності, оскільки професійна діяльність супроводжується підвищеним рівнем стресу, емоційного напруження та невизначеності. Воєнні дії створюють комплекс екстремальних умов, які впливають не лише на загальний психоемоційний стан особистості, а й на ефективність професійного функціонування, якість освітнього процесу та міжособистісну взаємодію.

Мета дослідження – проаналізувати систему чинників, які впливають на психологічне благополуччя у педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Психологічне благополуччя – це динамічний, багатовимірний стан особистості, що характеризується позитивним емоційним самопочуттям, задоволеністю життям, наявністю життєвих смислів, ефективною саморегуляцією та здатністю до адаптації й самореалізації в різних життєвих умовах. У сучасній психологічній науці поняття психологічного благополуччя розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює емоційний, когнітивний, особистісний та соціальний аспекти функціонування людини.

Ця проблема активно розроблялась як зарубіжними (Е. Дінер, К. Ріфф, М. Селігман), так і вітчизняними психологами (Л. Карамушка, С. Максименко, Д. Савчин та Т. Титаренко). Одним із перших дослідників цієї проблеми стала К. Ріфф, яка визначила психологічне благополуччя як позитивне функціонування особистості, що включає самоприйняття, автономію, особистісне зростання, позитивні взаємини з іншими, наявність життєвих цілей та здатність керувати власним життям. Значний внесок у дослідження суб'єктивного благополуччя зробив Е. Дінер, який розглядав благополуччя як поєднання задоволеності життям, позитивних емоцій та низького рівня негативних переживань.

Також серед зарубіжних науковців проблему психологічного благополуччя досліджували М. Селігман, засновник позитивної психології, який підкреслював значення позитивних емоцій, залученості, сенсу життя та міжособистісних стосунків для підтримання психічного здоров'я людини. Р. Лазарус у своїй теорії стресу та копінгу довів, що психологічний стан особистості значною мірою залежить від того, як людина оцінює стресову ситуацію та які стратегії подолання використовує. Його підхід є особливо важливим для розуміння психологічного благополуччя педагогічних працівників в умовах війни, оскільки саме копінг-стратегії визначають здатність адаптуватися до тривалого стресу та професійних труднощів [2].

Важливе значення для розуміння психологічного благополуччя відіграє теорія стресу Г. Сельє. Науковець увів у науковий обіг поняття «стрес». Він довів, що тривалий стрес може призводити до фізичного та психічного виснаження людини, однак помірний рівень стресу здатний активізувати адаптаційні можливості організму. Його концепція стала основою для подальших досліджень психологічної стійкості, емоційного вигорання та професійного благополуччя [5].

Дана проблема активно досліджується і українськими науковцями. Зокрема, Л. Карамушка вивчає психологічне благополуччя педагогічних працівників в умовах соціальної напруженості та підкреслює важливість психологічної підтримки, розвитку стресостійкості та ресурсності. У своїх працях дослідниця наголошує, що професійне благополуччя педагогічних працівників безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та психологічний клімат у закладі освіти [1].

Вагомий внесок у дослідження психологічного благополуччя, психологічної стійкості та адаптації особистості до кризових умов зробили С. Максименко, Д. Савчин та Т. Титаренко. Їхні наукові підходи дозволяють глибше зрозуміти особливості збереження психічного здоров'я педагогічних працівників в умовах війни. Так, С. Максименко розглядає особистість як активного суб'єкта життєдіяльності, який здатний до саморозвитку, саморегуляції та подолання кризових ситуацій. Особливу увагу дослідник приділяє внутрішнім ресурсам особистості, які допомагають долати стресові та травматичні події [3]. Д. Савчин у своїх працях досліджував духовний потенціал, психологічне здоров'я та механізми саморегуляції. Науковець підкреслював, що психологічне благополуччя залежить не лише від зовнішніх умов життя, а й від системи цінностей, смислів та моральної зрілості людини. На думку дослідника, здатність людини усвідомлювати сенс власної діяльності та підтримувати внутрішню гармонію є важливим чинником подолання кризових ситуацій. Для педагогічних працівників в умовах війни саме усвідомлення професійної значущості, відповідальності перед учнями та цінності педагогічної діяльності може виступати важливим ресурсом підтримання психологічного благополуччя [4]. Вагомий внесок зробила Т. Титаренко. Дослідниця розглядає психологічне благополуччя як динамічний процес, пов'язаний зі здатністю переосмислювати власний досвід, адаптуватися до нових життєвих обставин та знаходити нові життєві смисли навіть після пережитої травми. У своїх роботах вона підкреслює, що після травматичних подій людина не лише відновлюється, а й може досягати особистісного зростання та формувати нові життєві перспективи [6].

Таким чином, аналіз наукових підходів свідчить про те, що психологічне благополуччя педагогічних працівників є багатокомпонентним утворенням, на яке впливають як внутрішні ресурси особистості, так і зовнішні соціально-психологічні умови. В умовах війни система чинників, що визначають психологічне благополуччя, значно ускладнюється та набуває специфічних характеристик. Доцільно окремо зупинитися на макросоціальних та організаційно-професійних детермінантах. Перш за все, макросоціальні чинники охоплюють широкий спектр зовнішніх умов, у яких функціонує особистість. В умовах війни вони набувають критичного значення, адже формують постійний фон напруження та невизначеності. Одним із ключових чинників є загроза безпеці життя та здоров'я, яка має як прямий, так і опосередкований вплив. Педагогічні працівники змушені працювати в умовах повітряних тривог, ризику обстрілів, необхідності перебування в укриттях, що порушує відчуття стабільності та контролю над власним життям.

Також суттєвий вплив має економічна нестабільність. Зниження доходів, затримки виплат, невизначеність щодо майбутнього професійного становища підвищують рівень тривожності та емоційного напруження. Окремо слід виділити інформаційний фактор. Постійний потік новин про воєнні події, втрати та загрози створює ефект хронічного інформаційного стресу. Крім того, важливим макросоціальним чинником є загальний соціально-психологічний клімат у суспільстві. З одного боку, війна може посилювати згуртованість, почуття єдності та підтримки, що позитивно впливає на благополуччя. З іншого боку, тривале перебування в стані напруження сприяє накопиченню агресії, тривоги та емоційної нестабільності.

Перейдемо до організаційно-професійних чинників. В умовах війни навчання часто відбувається у дистанційному або змішаному форматі, що потребує від педагогічних працівників швидкої адаптації до нових технологій і методів роботи. Це супроводжується додатковим когнітивним навантаженням, необхідністю постійного самонавчання та перебудови професійної діяльності. Тісно пов'язаний чинник – ризик емоційного вигорання.

Постійний стрес, високі вимоги та недостатній рівень відновлення ресурсів призводять до виснаження, зниження мотивації, байдужості до професійної діяльності та зменшення ефективності роботи. Важливу роль відіграє також рівень організаційної підтримки. Наявність підтримки з боку адміністрації, чітке планування освітнього процесу, доступ до ресурсів і психологічної допомоги можуть значно знижувати негативний вплив стресових факторів. Натомість, відсутність такої підтримки посилює відчуття ізольованості та професійної невизначеності.

Ще одним чинником є нестабільність професійного середовища. Часті зміни розкладу, переривання навчального процесу через повітряні тривоги, технічні проблеми під час дистанційного навчання створюють ситуацію постійної непередбачуваності, що ускладнює планування діяльності та підвищує рівень напруження. Розглядаючи психологічне благополуччя у педагогічних працівників в умовах війни, важливо звернути увагу не лише на зовнішні обставини, але й на внутрішні ресурси особистості та характер її соціальних взаємодій. Саме індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники виступають ключовими механізмами адаптації до стресових умов. Індивідуально-психологічні чинники відображають внутрішній потенціал особистості, її здатність протистояти стресу та зберігати психологічну рівновагу. Одним із ключових понять у цьому контексті є життєстійкість (resilience), яку досліджували українські науковці С. Максименко та Л. Карамушка. Вони підкреслюють, що здатність особистості адаптуватися до складних життєвих умов, зберігати активність і продуктивність діяльності є визначальною для підтримки психологічного благополуччя [1; 3].

Не менш значущою є самооцінка та самоприйняття. Позитивне ставлення до себе, прийняття власних можливостей і обмежень сприяє формуванню внутрішньої стабільності та зменшує ризик емоційного виснаження [6]. Окремо варто виділити копінг-стратегії, саме вибір копінг-стратегій визначає, чи буде стрес руйнівним, чи адаптивним. У педагогічних працівників, які використовують конструктивні стратегії (пошук підтримки, переоцінка ситуації, планування дій), рівень психологічного благополуччя значно вищий [2].

Говорячи про соціально-психологічні чинники, слід зазначити, що вони пов’язані з системою міжособистісних взаємин, у яких перебуває педагогічний працівник. Одним із ключових чинників є соціальна підтримка. За даними досліджень, підтримка з боку колег, адміністрації та родини значно знижує рівень стресу та сприяє збереженню психологічного благополуччя.

Умови війни підсилюють значення цього чинника, оскільки людина потребує відчуття захищеності та приналежності. Важливу роль відіграє психологічний клімат у колективі. Дружня атмосфера, взаємодопомога, довіра між колегами створюють ресурсне середовище, яке компенсує вплив негативних зовнішніх чинників. Натомість конфлікти та напружені стосунки значно підвищують ризик емоційного вигорання [1].

Варто звернути увагу на рівень соціальної довіри та згуртованості. У кризових умовах суспільство може як консолідуватися, створюючи підтримуюче середовище, так і переживати напруження, що негативно впливає на психологічний стан його членів. Українські дослідники, зокрема М. Савчин, підкреслюють, що саме якість соціальних взаємин є одним із визначальних чинників гармонійного розвитку особистості та її психологічного благополуччя [4]. Саме баланс між внутрішніми можливостями особистості та зовнішньою соціальною підтримкою забезпечує збереження психологічного благополуччя педагогічних працівників навіть у кризових умовах.

Необхідно приділити увагу аналізу ціннісно-смислових та психофізіологічних чинників. Почнемо з ціннісно-смислових чинників. Вони пов’язані з внутрішнім світом особистості, її життєвими орієнтирами, переконаннями та здатністю надавати сенс подіям власного життя. Одним із ключових аспектів є наявність життєвого сенсу.

Як підкреслював В. Франкл, навіть у найскладніших умовах людина здатна зберігати психологічну рівновагу, якщо вона знаходить сенс у власному існуванні та діяльності [7]. У

контексті педагогічної діяльності в умовах війни це може проявлятися через усвідомлення значущості своєї професії, відчуття місії – виховання та підтримка молодого покоління.

Українська дослідниця Т. Титаренко наголошує, що смисложиттєві орієнтації є важливим ресурсом особистості в кризових ситуаціях. Вони дозволяють людині переосмислювати складні події, інтегрувати травматичний досвід і знаходити нові життєві цілі [6].

Важливим чинником є також система цінностей. Педагогічні працівники, які мають чітко сформовану ціннісну систему, демонструють більшу стійкість до стресу та вищий рівень психологічного благополуччя. Усвідомлення того, що педагогічна праця має суспільну цінність, сприяє збереженню мотивації, навіть попри складні умови. Це підтверджується дослідженнями М. Савчина, який підкреслює роль духовності та ціннісних орієнтацій у формуванні особистісної стійкості [4].

Переходячи до психофізіологічних чинників, слід зазначити, що вони відображають стан організму та його здатність витримувати тривале навантаження. Перебування в умовах небезпеки, порушення сну спричиняє підвищення рівня тривожності, страху, напруження, що може призводити до розвитку хронічного стресу. Г. Сельє визначав стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-які вимоги середовища, підкреслюючи, що тривалий стрес виснажує ресурси організму [5]. Таким чином, психофізіологічні чинники визначають біологічну основу психологічного благополуччя та виступають важливим індикатором адаптаційних можливостей особистості.

Висновки. Психологічне благополуччя у педагогічних працівників в умовах війни формується під впливом багаторівневої системи чинників, що включає макросоціальні, професійні, соціально-психологічні, індивідуально-психологічні, ціннісно-смислові та психофізіологічні компоненти. Взаємодія цих чинників визначає рівень адаптації педагогічних працівників до екстремальних умов та їхню здатність зберігати ефективність професійної діяльності. Особливістю воєнного контексту є посилення ролі внутрішніх ресурсів особистості та соціальної підтримки як ключових механізмів збереження психологічного благополуччя. Це вимагає розробки цілеспрямованих психолого-педагогічних програм підтримки освітян, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційної регуляції та професійної життєстійкості.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами освіти. Київ: Міленіум, 2015. 424 с.
2. Лазарус Р., Фолкман С. Стрес, оцінка та копінг / пер. з англ. Київ: Основи, 2004. 456 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 272 с.
4. Савчин М. В. Духовний потенціал особистості. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2016. 508 с.
5. Сельє Г. Стрес без дистресу / пер. з англ. Київ: КМ-Букс, 2019. 312 с.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2018. 376 с.
7. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу / пер. з нім. Київ: Основи, 2016. 160 с.

Тягур Василь Михайлович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової, дошкільної освіти та управління закладом освіти
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці ІІ,
м. Берегове, Закарпатська область

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВА І ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження зумовлена сучасними змінами в системі початкової освіти, що потребують підготовки вчителя нового типу – творчого, мобільного, здатного до

інноваційної педагогічної діяльності та інтеграції різних освітніх галузей. У контексті реалізації ідей Нової української школи особливого значення набуває розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи, адже саме від їхньої здатності до нестандартного мислення, педагогічної імпровізації, проєктування цікавого освітнього середовища залежить якість навчання молодших школярів. Ефективним засобом такого розвитку є інтеграція мистецтва і технологій, оскільки вона поєднує емоційно-образне, практичне, дослідницьке й цифрове пізнання, сприяє формуванню креативності, гнучкості мислення, естетичного досвіду та готовності майбутнього педагога до використання інноваційних методів навчання.

Ступінь розробки проблеми засвідчує значний науковий інтерес до питань творчості, креативності та професійної підготовки майбутнього вчителя. Теоретичні засади розвитку творчої особистості висвітлено у працях Л. Виготського, Дж. Гілфорда, Е. Торренса, А. Маслоу, С. Рубінштейна, В. Моляко, С. Сисоєвої, І. Зязюна та інших дослідників. Проблему формування творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи розглядали О. Антонова, І. Онищенко, Т. Теребуха, І. Остапйовська та інші науковці, які акцентують увагу на необхідності оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки педагогів. Водночас аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що питання розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи саме засобами інтеграції мистецтва і сучасних технологій потребує подальшого теоретичного обґрунтування та практичного осмислення.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи та визначенні можливостей інтеграції мистецтва і сучасних технологій як ефективного засобу формування їхньої креативності, професійної мобільності, здатності до інноваційної та інтегрованої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Творчий потенціал майбутнього вчителя початкової школи є важливою складовою його професійної підготовки, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійне розв’язання нестандартних ситуацій, добір доцільних методів навчання, урахування індивідуальних особливостей учнів і створення умов для їхнього особистісного розвитку. Сучасна школа потребує педагога, здатного не лише застосовувати готові методики, а й творчо переосмислювати їх відповідно до освітньої ситуації, проявляти ініціативність, гнучкість мислення, відкритість до інновацій і готовність до професійного саморозвитку [1; 2].

У наукових працях творчий потенціал розглядається як інтегрована характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, мотивацію, самостійність, оригінальність мислення, здатність до рефлексії та пошуку нових способів педагогічної дії. Т. Теребуха та І. Остапйовська підкреслюють, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має бути спрямована на розвиток ключових компетентностей, нової культури мислення й творчого потенціалу, адже саме творчий учитель здатний забезпечити розвиток особистості дитини [5].

Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя має здійснюватися цілеспрямовано в процесі фахової підготовки через залучення студентів до творчих, дослідницьких, проєктних і рефлексивних видів діяльності. Це узгоджується із сучасними освітніми орієнтирами, відповідно до яких творчість і критичне мислення визнаються ключовими компетентностями особистості в умовах цифровізації, інновацій і швидких суспільних змін [8]. Саме тому зміст підготовки майбутнього педагога має передбачати не тільки засвоєння теоретичних знань і методичних умінь, а й формування здатності до творчого проєктування освітнього процесу, що безпосередньо пов’язується з ідеєю інтеграції в сучасній початковій освіті.

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до інтегрованої педагогічної діяльності. дає змогу подолати ізольоване вивчення навчальних предметів, забезпечуючи цілісне сприйняття світу та допомагає встановити зв’язки між навчальним матеріалом, життєвим досвідом й реальними ситуаціями. У цьому контексті інтеграція розглядається не лише як спосіб поєднання змісту різних освітніх галузей, а і як засіб формування

міжпредметної компетентності, розвитку пізнавальної активності, гнучкості мислення та здатності застосовувати знання в нових умовах [3].

У своїй роботі К. Петрик і Ю. Тараненко виокремлюють внутрішньопредметну та міжпредметну інтеграцію, наголошуючи, що остання реалізується через міжпредметні зв'язки, інтегровані уроки, блоки, курси й програми. Саме практичні заняття, під час яких студенти аналізують педагогічні ситуації, розв'язують кейси та моделюють інтегровані уроки, сприяють розвитку їхньої здатності поєднувати різні освітні галузі у майбутній професійній діяльності [3]. Подібна логіка простежується і в дослідженні І. Руденко, де підкреслено значення активних та інтерактивних форм підготовки майбутніх учителів, зокрема тренінгів, моделювання уроків, евристичних бесід, дослідницьких завдань і творчого проєктування [4].

Зміст підготовки майбутнього педагога до інтегрованого навчання має бути спрямований на формування здатності бачити освітній процес цілісно: не як механічне поєднання предметів, а як створення смислових зв'язків між знаннями, діяльністю, емоційним досвідом і творчим самовираженням учнів. Такий підхід узгоджується з сучасним розумінням професійного навчання вчителя, яке має бути практико орієнтованим, активним, дослідницьким і пов'язаним із реальними педагогічними завданнями [8].

Мистецтво має значний потенціал для розвитку креативності майбутніх учителів початкової школи, оскільки активізує уяву, образне мислення, емоційну чутливість, здатність до самовираження й інтерпретації навколишнього світу. У процесі мистецької діяльності студент не лише засвоює певні техніки чи методики, а й набуває досвіду творчого бачення педагогічної ситуації, пошуку нестандартних рішень, створення емоційно насиченого освітнього середовища. І. Руденко підкреслює, що підготовка майбутніх учителів у мистецькій галузі має спиратися на активні й інтерактивні форми роботи, зокрема моделювання уроків, тренінги, евристичні бесіди, скрайбінг, кластеризацію, дослідницькі та творчі завдання [4].

Зарубіжні дослідження також засвідчують, що мистецько-орієнтовані педагогіки є важливим чинником професійного становлення майбутнього вчителя. B. Lee та S. Cawthon доводять, що готовність студентів використовувати мистецьку педагогіку залежить не лише від позитивного ставлення до мистецтва, а й від їхньої віри у власну креативність та здатності долати організаційні обмеження [7]. Це особливо важливо для майбутніх учителів початкової школи, адже саме вони мають уміти інтегрувати музику, образотворче мистецтво, драматизацію, рухову активність, візуальні образи й творчі вправи в навчання дітей молодшого шкільного віку.

О. Антонова серед ефективних технологій розвитку креативності майбутніх учителів називає case-study, «перевернутий клас», ментальні карти, SCAMPER, STEM-освіту та інші методи, що поєднують теоретичну підготовку з практичним розв'язанням педагогічних завдань [1]. Водночас у професійній рамці OECD акцентовано, що розвиток творчості потребує спеціального проєктування навчального досвіду, створення гнучкого освітнього середовища, підтримки автономії студентів і використання завдань, які спонукають до пошуку кількох можливих рішень [8].

Поєднання мистецтва і сучасних технологій дає змогу організовувати професійну підготовку майбутніх учителів як простір творчого експериментування. Наприклад, студенти можуть створювати цифрові ілюстрації до літературних творів, інтерактивні вправи з елементами музики чи руху, віртуальні виставки дитячих робіт, відеофрагменти інтегрованих уроків, мультимедійні казки, комікси або артбуки для молодших школярів. У цьому контексті важливою є думка V. Garcia-Lazo та співавторів [6], які розглядають візуальне мистецтво як засіб посилення культурної ідентичності майбутніх учителів і формування інклюзивних педагогічних практик.

Інтеграція мистецтва і сучасних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи відкриває широкі можливості для розвитку їхнього творчого потенціалу, оскільки поєднує емоційно-образне сприймання, практичну діяльність, цифрову грамотність і педагогічне проєктування. Інтегроване навчання, як зазначають К. Петрик і

Ю. Тараненко [3], сприяє встановленню зв'язків між навчальними предметами, школою та реальним життям, а тому є важливим чинником підготовки майбутнього педагога до гнучкої професійної діяльності.

Конкретними шляхами практичної реалізації інтеграції мистецтва і технологій можуть бути цифровий сторітелінг, мультимедійні презентації, інтерактивні плакати, ментальні карти, віртуальні виставки, мистецько-цифрові проєкти, створення коміксів, відеофрагментів, цифрових ілюстрацій, інтерактивних вправ із музичними, образотворчими чи театралізованими елементами. Такі види діяльності активізують творчу уяву, асоціативне й образне мислення, навички візуалізації, здатність до педагогічної імпровізації та самостійного добору засобів навчання [1; 4].

Особливе значення має моделювання інтегрованих уроків, у яких мистецька складова поєднується з цифровими інструментами. У процесі такої роботи студенти навчаються визначати мету уроку, добирати зміст із різних освітніх галузей, передбачати творчі завдання для учнів, використовувати мультимедійні матеріали, організовувати групову діяльність і рефлексію. Це узгоджується з положенням про те, що готовність майбутніх учителів застосовувати мистецько орієнтовані практики залежить не лише від розуміння цінності мистецтва, а й від віри у власну креативність і здатності долати труднощі в освітньому процесі [7]. Водночас залучення візуального мистецтва й цифрових практик сприяє формуванню культурної чутливості, відкритості до різних способів самовираження та бачення освітнього середовища [6].

Очікуваними результатами інтеграції мистецтва і сучасних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи є розвиток креативності, професійної мобільності, готовності до інноваційної діяльності, здатності до інтегрованого проєктування уроку та створення творчого освітнього середовища. У цьому контексті майбутній педагог постає не лише користувачем готових цифрових ресурсів, а автором власних методичних рішень, здатним поєднувати мистецькі, технологічні й педагогічні засоби для розвитку молодших школярів. Саме така підготовка відповідає сучасним освітнім орієнтирам, за якими творчість, критичне мислення, уміння бачити нові зв'язки й створювати оригінальні рішення є важливими компетентностями людини в умовах інноваційного суспільства [8].

Висновки. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи є необхідною умовою їхньої професійної підготовки, оскільки забезпечує формування креативності, ініціативності, гнучкості мислення та готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Інтеграція мистецтва і сучасних технологій розширює можливості цього процесу, сприяючи розвитку образного мислення, самовираження, цифрової грамотності та здатності до створення власних освітніх продуктів. Використання цифрового сторітелінгу, мультимедійних презентацій, інтерактивних плакатів, ментальних карт, віртуальних виставок, мистецько-цифрових проєктів і моделювання інтегрованих уроків дає змогу формувати професійно мобільного педагога, здатного творчо проєктувати освітній процес у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Розвиток креативності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*. 2021. №6. С. 221–237.

2. Онищенко І. В. Шляхи формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 7(25). С. 397–404.

3. Петрик К. Ю., Тараненко Ю. П. Підготовка майбутніх учителів до інтеграції в освіті як виклик часу. *Інноваційна педагогіка: науковий журнал*. 2023. Вип. 58, Т. 2. С. 106–110. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/58.2.22

4. Руденко І. Інноваційна технологія підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3(67). С. 97–106. DOI: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.03/097-106

5. Теребуха Т., Остапйовська І. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір:* матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (28–29 травня 2019 року). Луцьк, 2019. С. 189–191.

6. Garcia-Lazo, Veronica & Donoso, Valentina & Springinzeisz, Kata & Jeldres, Rolando. The Potential of Visual Arts Education: Strengthening Pre-Service Primary Teachers' Cultural Identity. *International Journal of Art & Design Education*. 2024. 42. 221-240. 10.1111/jade.12499.

7. Lee B., Cawthon S. What predicts pre-service teacher use of arts-based pedagogies in the classroom? An analysis of the beliefs, values, and attitudes of pre-service teachers. *Journal for Learning through the Arts*. 2015. Vol. 11, №1. URL: http://escholarship.org/uc/item/2xg3n0xf

8. Vincent-Lancrin, S. et al. (2019), Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. 2019. DOI: https://doi.org/10.1787/62212c37-en

Ус Світлана Іванівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства висуває високі вимоги до творчого потенціалу особистості. Здатність до нестандартного мислення, генерації нових ідей та адаптації до змін стає головним чинником успіху. Особливе місце у цьому процесі посідає підлітковий вік. Цей період є сенситивним для розвитку креативності, формування самосвідомості та визначення життєвих орієнтирів.

Психологічні особливості підлітків створюють унікальні умови для розвитку творчості. З одного боку, зростають інтелектуальні можливості. З іншого – виникають внутрішні кризи, конформізм та страх неприйняття однолітками. Ці чинники можуть як стимулювати, так і гальмувати прояв творчого потенціалу. Потреба розв'язати це протиріччя визначає актуальність дослідження.

Проблема формування творчого потенціалу особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. Поряд з нею також висувається психологічний аспект формування та розвитку необхідних рис характеру, які є вектором підготовки школяра. Лише активізуючи свій особистісний потенціал людина спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, технології, напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому направити дитину на використання свого внутрішнього потенціалу є одним із пріоритетних завдань як загальноосвітніх, так і позашкільних закладів.

Формування творчого потенціалу учня (доказового, перевіреного, результативного) психологічного супроводу на більш ранніх його життєвих стадіях, зокрема у підлітковому віці, де акцентовано визначається потреба у самопізнанні і саморозвитку, що є необхідною передумовою свідомого ставлення до свого майбутнього (у тому числі, на рівні професійного становлення).

Творчий потенціал є центром дослідження таких вчених, як В. Моляко, М. Смульсон, К. Спірмен, Дж. Адамс, Ф. Баррон та ін. Питаннями розвитку творчого потенціалу в учнів підліткового віку займалися такі вчені М. Бахтін, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, Г. Альтшуллера, В. Клименко, В. Моляко та ін.

Мета дослідження – розкрити особливості прояву творчого потенціалу в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. У першу слід зазначити, що потенціал (від лат. potentia – сила, ресурс) – це можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі.

Звернення до робіт провідних фахівців з проблеми визначення сутності поняття «потенціал» дає підставу стверджувати, що кожен вчений дане поняття розглядає під різним кутом зору.

Потенціал – це система внутрішніх здібностей людини, які виявляються в певній діяльності, направленій на отримання соціально-важливих результатів. Потенціал людини має такі компоненти: гносеологічний, аксіологічний, творчий, комунікативний, художній, професійний, духовний потенціали.

Узагальнюючи різні погляди, вчені виокремлюють два основні підходи де «потенціал» визначається, як: можливість, духовний і фізичний запас сил для ефективного вирішення будь-якої задачі і досягнення конкретної мети; можливість людини, групи людей чи суспільства, організації або держави існувати, продуктивно виконувати що-небудь, розвиватися і досягати все більш високих цілей.

Творчий потенціал – складна психологічна система творчих здібностей (індивідуально-психологічні особливості особистості), що живляться креативністю (творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття і створення принципово нових ідей, що відхиляються від традиційних або прийнятих схем мислення і входять в структуру обдарованості як незалежний чинник) та розкриваються в творчій активності (інтегративна якість індивіда, представлена широким комплексом інтелектуальних, емоційних властивостей, що забезпечують можливість діяти творчо під час розв'язання будь-якої проблемної ситуації і гарантують оригінальність, ефективність даної діяльності).

Творчий потенціал – це складне системне утворення особистості. Воно містить інтелектуальні, мотиваційні та особистісні ресурси, які забезпечують здатність до творчої діяльності. У психології творчий потенціал розглядають не як сталу величину, а як динамічну структуру, що постійно розвивається.

Вивчення творчості базується на кількох фундаментальних підходах. Психоаналітичний підхід (З. Фройд, К. Юнг) розглядає творчість як результат сублімації несвідомих потягів. Гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс) трактує творчий потенціал як природну потребу людини в самоактуалізації.

Когнітивний підхід (Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс) фокусується на дивергентному мисленні. Воно передбачає пошук кількох варіантів розв'язання однієї проблеми. Вітчизняні психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн) наголошували на діяльнісній природі творчості. Вони пов'язували її розвиток із навчанням та соціальним оточенням.

Основними компонентами творчого потенціалу є:

Когнітивний: гнучкість, оригінальність і швидкість мислення.

Мотиваційний: внутрішня потреба в нових знаннях та самовираженні.

Емоційно-вольовий: наполегливість, стійкість до невдач та емоційна чутливість.

Ціннісно-смисловий: прагнення до створення нового як життєва цінність.

У підлітковому віці завершується перехід від конкретно-операційного до формально-логічного мислення (за Ж. Піаже). Підлітки набувають здатності оперувати гіпотезами, аналізувати абстрактні поняття та будувати теоретичні моделі. Це значно розширює горизонти їхньої фантазії та творчої уяви.

Специфікою творчого потенціалу у підлітковому віці є зміна в інтелектуальній та емоційних сферах, вікових й індивідуально-психологічні особливостях особистості (самооцінка, рівень тривожності, агресивність, спрямованість особистості, акцентуації характеру, властивості ВНД тощо), статеві відмінності, характером і системою сімейного виховання, впливом школи і спілкування з однолітками.

Специфіка мислення підлітка виявляється у:

– здатності бачити альтернативні варіанти розв'язання задач;

– поєднанні логічного аналізу з інтуїтивними здогадками;

– схильності до філософствування та побудови власних теорій.

Дивергентне мислення є ядром творчого потенціалу підлітка. Воно дозволяє відійти від шаблонів, які нав'язує традиційна система навчання. Особливого розвитку набуває творча

уява. На відміну від дитячої фантазії, уява підлітка стає більш реалістичною, керованою та пов'язаною з практичною діяльністю.

Підлітки здатні створювати складні ментальні образи, проектувати майбутнє та трансформувати набутий досвід у принципово нові продукти – вірші, малюнки, комп'ютерні програми чи технічні моделі.

Ефективність прояву творчого потенціалу залежить від характеру мотивації. Зовнішня мотивація (оцінки, похвала вчителів, матеріальні винагороди) часто знижує якість творчого продукту. Підліток починає орієнтуватися на очікування дорослих, що обмежує його сміливість.

Найвищі результати забезпечує внутрішня мотивація. Вона базується на:

– інтересі до самого процесу створення нового;

– прагненні розв'язати складне інтелектуальне чи художнє завдання;

– бажанні отримати естетичне або інтелектуальне задоволення.

Творчі підлітки мають специфічний комплекс особистісних характеристик. Головною рисою є нонконформізм – здатність протистояти думці більшості та захищати власні погляди. Такі учні цінують свою автономність і незалежність у діях і судженнях.

Високий рівень рефлексії дозволяє їм глибоко аналізувати власні переживання, думки та вчинки. Це стає джерелом для внутрішніх творчих пошуків. Проте автономність часто межує з упертістю, а нонконформізм може призводити до конфліктів із педагогами та батьками.

Попри високий потенціал, підлітки часто стикаються з внутрішніми перешкодами, які блокують їхню креативність. Основні з них представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні бар'єри у розвитку творчого потенціалу підлітків

Назва бар'єру	Сутність прояву	Психологічний наслідок
Страх помилки	Боязнь отримати погану оцінку чи критику дорослих	Відмова від оригінальних ідей на користь стандартних рішень
Невпевненість у собі	Занижена самооцінка, невпевненість у власних силах	Стримування творчих поривів, пасивність
Перфекціонізм	Прагнення зробити все ідеально з першої спроби	Прокрастинація, незавершеність творчих проєктів
Підлітковий егоцентризм	Переконання, що всі навколо прискіпливо стежать за кожним кроком	Скутість у самовираженні через страх мати смішний вигляд

Соціальне оточення підлітка відіграє вирішальну роль у блокуванні або стимулюванні креативності. До головних зовнішніх бар'єрів належать:

– конформізм групи однолітків: потреба «бути як усі», щоб не стати вигнанцем у класі;

– авторитарний стиль викладання: жорсткі вимоги вчителів виконувати завдання суворо за шаблоном;

– гіперопіка або байдужість батьків: відсутність підтримки творчих починань дитини у родині.

Тип вищої нервової діяльності визначає динаміку творчого процесу підлітка:

– холерики: творять імпульсивно, на хвилі натхнення. Вони швидко генерують ідеї, але можуть втратити інтерес на етапі рутинної доробки продукту;

– сангвініки: продуктивні та гнучкі у творчості. Легко переключаються між різними видами діяльності, успішні в колективних творчих проектах;

– флегматики: потребують часу для включення у роботу. Проте їхня творчість відрізняється глибиною, ретельністю опрацювання деталей та високою практичною цінністю;

– меланхоліки: мають високу чутливість та багатий внутрішній світ. Їхня творчість глибоко емоційна, часто реалізується у музиці, живописі чи поезії.

Для розкриття творчого потенціалу учнів у закладі освіти має бути створене спеціальне розвивальне середовище. Воно базується на таких принципах:

– безоціночне прийняття: створення атмосфери психологічної безпеки, де кожна ідея підлітка має право на існування;

– варіативність завдань: надання учням права вибору тем, форм виконання завдань та джерел інформації;

– діалогічна взаємодія: перехід від монологу вчителя до спільної дискусії та партнерства;

– проблемність навчання: вивчення матеріалу через розв'язання суперечливих, життєвих завдань, що не мають однозначної відповіді.

Учитель має виступати не транслятором готових знань, а фасилітатором творчого процесу. Авторитарний стиль спілкування руйнує підліткову креативність. Натомість демократичний стиль, заохочення ініціативи, повага до дивацтв підлітка та вміння вчителя самому демонструвати творчий підхід є ключовими факторами успіху.

Розвиток творчого потенціалу в підлітковому віці ефективно здійснюється за допомогою таких методів:

– психологічний тренінг креативності: система вправ на подолання стереотипів, розвиток уяви та зняття психологічних бар'єрів;

– метод проєктів: самостійне або групове розв'язання підлітками практичної проблеми з обов'язковою презентацією матеріального результату;

– метод «мозкового штурму» (Брейнінструм): колективне генерування ідей без їхньої попередньої критики;

– творчі майстерні та арт-терапевтичні техніки: використання засобів мистецтва (колажування, казкатерапія, фототерапія) для самовираження та подолання внутрішніх криз.

Висновки. Підлітковий вік є критичним та сенситивним етапом у структурі розвитку творчого потенціалу особистості. Якісні зміни у мисленні (формування абстрактного та дивергентного мислення) у поєднанні з розвитком самосвідомості та рефлексії створюють потужну базу для креативних проявів.

Проте реалізація цього потенціалу суттєво ускладнюється наявністю специфічних вікових бар'єрів: страхом оцінки, підлітковим конформізмом, перфекціонізмом та низькою самооцінкою. Творчі прояви підлітків мають виражену індивідуальну, гендерну та типологічну специфіку, що вимагає диференційованого підходу з боку дорослих.

Успішне розкриття творчого потенціалу учнів підліткового віку можливе лише за умови трансформації освітнього середовища. Створення атмосфери психологічної безпеки, впровадження проблемних методів навчання та зміна ролі вчителя з контролера на партнера дозволяють підлітку подолати внутрішні кризи та реалізувати свій творчий ресурс.

Список використаних джерел

1. Гергель Є. Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків. *Проблеми загальної і педагогічної психології:* зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. К., 2001. Т. 4. Ч. 2. С. 80–85.

2. Лебединський Е. Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах рекреації. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6850/1/Lebedynskyi.pdf

3. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості. Психологія і педагогіка життєтворчості. К., 1996. 792 с.

4. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. №6. С. 2–9.

5. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №8. С. 1–4.

6. Протас О. Л. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №3. С. 26–29.

7. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості: монографія. За ред. В.О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.

8. Психологія особистості: словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. К.: Рута, 2001. 320 с.

9. Шевченко О. В. Розвиток творчості школярів: поради вчителя. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/6623/

10. Шопіна М. О. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини. К.: Главник, 2003. 314 с.

11. Шопіна М. О. Розвиток творчого потенціалу дітей шкільного віку: наук. метод. посіб. Луганськ: СПД Рєзніков, 2010. 92 с.

12. Шопіна М. О. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у підлітковому віці. *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка:* збірник наукових праць. 2012. № 2(35). С. 101–109.

Усар Гаяна Ярославівна,
аспірантка кафедри психології та особистісного розвитку
Державного закладу вищої освіти
«Університет менеджменту освіти», м. Київ

ЦИФРОВА РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Актуальність дослідження. Питання психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах сучасних викликів зазвичай артикулюється як питання про супровід учня. Це логічно з огляду на гостроту дитячих потреб, проте методологічно неповно: ефективність будь-якого супроводу визначається не лише станом об'єкта супроводу, а й професійно-психологічною зрілістю його суб'єкта насамперед педагога.

Сучасна криза українського освітнього простору, пов'язана з наслідками військових дій та інтенсивною цифровізацією, формує безпрецедентне професійне навантаження на педагогів, ядром якого виступає багатовимірний технострес. Функціонуючи в умовах постійної небезпеки та руйнування фізичного освітнього середовища, педагоги зазнають систематичного тиску через техноперевантаження, техновтомлення, техноскладність, які утворюють самостійний кластер деструктивних професійних чинників. Цей цифровий стрес асоціюється з прискоренням професійного вигорання та зниженням якості викладацької діяльності, що у свою чергу, обмежує спроможність педагога забезпечувати адекватну підтримку учням, для яких віртуальний вимір став одним із основних просторів соціалізації та емоційного реагування.

Додатковим викликом є стрімке поширення генеративного штучного інтелекту, що змінює умови інформаційної взаємодії: за результатами дослідження «Дія. Освіта», 70% українських підлітків регулярно користуються ШІ-сервісами проти 42% дорослих [1]. Це створює специфічний розрив: педагог, який має супроводжувати підлітка у цифровому досвіді, нерідко перебуває у тому самому досвіді на нижчому рівні впевненості, поінформованості. Класична позиція «дорослий пояснює дитині» втрачає симетрію – і це не суто організаційна, а психологічна проблема, оскільки порушується одна з базових передумов супроводу: суб'єктна зрілість супроводжуючого.

Чинна нормативна рамка фіксує цей дефіцит у концептуально неповному вигляді. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений Міністерством освіти і науки України у 2024 році, містить три цифрові компетентності: інформаційно-комунікаційну, медіа-цифрову та здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі [2]. Зміст цих компетентностей сформульовано переважно у термінах технічного вміння – оперувати пристроями, оцінювати достовірність джерел, забезпечувати захист персональних даних, організовувати освітнє середовище. Вимір психологічної резилієнтності – здатність зберігати функціональність у цифровому середовищі, відновлюватись після інцидентів, регулювати власні емоційні стани та формувати в учня навички здорової взаємодії – у стандарті відсутній. Європейська модель цифрової компетентності педагога DigCompEdu [3], що описує компетентності у шести напрямках, також не виокремлює резилієнтнісний компонент як самостійний.

Описана прогалина – наявність цифрової компетентності за відсутності цифрової резилієнтності – створює ситуацію у якій педагог і учень нормативно зобов'язані застосовувати цифрові технології, але не мають визнаного інструментарію для збереження власної психологічної стійкості у цьому застосуванні. Подолання цього дефіциту потребує введення категорії цифрової резилієнтності педагога до нормативного, методичного та психолого-педагогічного дискурсу.

Мета дослідження – концептуалізувати цифрову резилієнтність педагога як самостійну професійно-психологічну характеристику, обґрунтувати її роль у системі психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах сучасних викликів та запропонувати напрями її розвитку в межах психологічної служби закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Поняття цифрової резилієнтністі (digital resilience) сформувалося переважно як характеристика користувача цифрового середовища – спочатку дорослого учня програм цифрової грамотності, згодом дитини, підлітка. За моделлю UK Council for Internet Safety, цифрова резилієнтність визначається як здатність розпізнавати негативний онлайн-досвід, регулювати реакції на нього, відновлюватися та навчатися з нього [7] . Ця модель розкриває резилієнтність як властивість суб'єкта взаємодії з цифровим простором, не диференціюючи позиції «учня» і «педагога».

Спеціалізована теоретична модель цифрової резилієнтності педагога з'явилася лише у 2024 році. Дослідниками Чжисянь та Ліхонг запропонували чотиривимірну модель, що охоплює адаптацію до середовища, подолання труднощів, саморегуляцію та пошук підтримки [9]. Цю рамку автори будують на синтезі загальних моделей психологічної резилієнтності особистості, специфіки педагогічної професії як соціально-комунікативної та наявних моделей цифрової резилієнтності користувача.

Значна увага в європейських дослідженнях була приділена психологічній резилієнтності вчителів загалом: розроблено та валідизовано відповідні шкали. У межах проєкту ENTRÉE (Enhancing Teacher Resilience in Europe) запропоновано багатовимірну евристичну модель, у якій резилієнтність розуміється не як вроджена якість, а як процес позитивної адаптації у взаємодії індивідуальних і контекстуальних чинників; ключовим предиктором резилієнтності виступає самоефективність педагога [4].

Наступним важливим кроком є операціоналізація саме цифрового виміру резилієнтності педагога. Принциповим є питання, чи можна перенести вияви загальної резилієнтності на цифрове середовище без втрат, чи цифровий простір створює власні стрес-фактори, що потребують специфічних механізмів подолання. Виокремлені у дослідженнях технострес-чинників основні стресори – техно-перевантаження, техноскладність, техноневизначеність та техноінвазія – мають специфічно цифрову природу й не покриваються традиційними вимірами педагогічної резилієнтності [6].

Розрізнення цифрової компетентності та цифрової резилієнтності засноване на відмінності їхнього предмета: цифрова компетентність фіксує спроможність до дії – здатність виконати завдання у цифровому середовищі, тоді як цифрова резилієнтність описує адаптивність – збереження психологічної стабільності під впливом стресогенних чинників цифрового простору.

Емпірично цей розрив підтверджується дослідженнями, які демонструють, що високий рівень цифрової компетентності не гарантує психологічної стійкості при цифровій взаємодії. Зокрема, у дослідженні Powell et al. [5] зафіксовано, що рівні тривоги, депресії та вигорання серед українських педагогів асоціюються з обсягом дистанційного навчання та цифровою інтенсивністю праці навіть за умов, коли цифрові навички оцінюються як адекватні.

Методологічним наслідком цього розмежування полягає у такому, що програми підвищення цифрової компетентності педагога (опанування платформ, курси цифрової грамотності, тренінги з ШІ) не здатні автоматично компенсувати дефіцит цифрової резилієнтності – через концептуальну та операціональну відмінність цих конструктів. Необхідні цільові інтервенції психологічного характеру, інтегровані до системи психологічного супроводу самого педагога.

У сучасному освітньому середовищі фіксується цифровий та інформаційний розрив між викладачами та здобувачами освіти: підлітки нерідко орієнтуються в окремих цифрових технологіях значно краще за вчителів. У процесі психологічного супроводу це асоціюється з розривом у цифровій резилієнтності й структурною невідповідністю між дорослим і учнем: формально педагог залишається наставником, проте через брак цифрового досвіду він втрачає здатність бути симетричною опорою для підлітка у кіберпросторі.

Головні маркери прояву розриву цифрової резилієнтності можно систематизувати таким чином. Технічна асиметрія: учень опановує нові платформи, ШІ-інструменти та мережеві алгоритми швидше за педагога, що ставить останнього у позицію реагування на цифрові ситуації учня без власної експертизи. Емоційна асиметрія: педагог несе додаткове професійне навантаження воєнного стресу і вигорання, тоді як підліток має більший емоційний ресурс для занурення у цифровий простір. Інформаційна асиметрія: специфіка цифрових ризиків (грумінг, кібербулінг, фішинг, ШІ-генерований контент) еволюціонує швидше, ніж програми підвищення кваліфікації педагога. Довірча асиметрія: підліток, який зіткнувся з онлайн-проблемою, часто не звертається до педагога, припускаючи нерозуміння контексту і натомість звертається до однолітків або до ШІ-чатботів.

Подолання цього розриву не зводиться до підвищення цифрової компетентності педагогів. Навіть за умови повного опанування наявних інструментів, динаміка трансформації цифрового середовища підлітків випереджає темп професійної технологічної адаптації вчителя. Компенсаторним механізмом виступає розвиток саме резилієнтнісного компонента: здатність педагога визнавати власні обмеження, толерувати невизначеність, зберігати емоційну залученість в умовах інформаційного чи технологічного дефіциту. У цій парадигмі освітня роль педагога трансформується: замість трансляції кінцевого результату він здійснює поведінкове моделювання процесу навігації та адаптації до невідомого, що безпосередньо асоціюється з формуванням резилієнтності учня.

За результатами теоретичного аналізу запропоновано чотирикомпонентну структурно-функціональну модель розвитку цифрової резилієнтності вчителя як напрям роботи психологічної служби закладу освіти. Зміст компонентів моделі полягає к такому.

Перший компонент – психологічний супровід самого педагога. Психологічна резилієнтність педагога розглядається як самостійний об’єкт системного супроводу через впровадження доказових програм підтримки та технострес-менеджменту до структури шкільної психологічної служби, що ґрунтується на ефективності цільових психосоціальних інтервенцій, продемонстрованій у дослідженні Powell et al. [5].

Другий компонент – цифрова психоедукація педагогічного колективу. Цей напрям передбачає модерацію шкільним психологом процесу інтеграції знань про природу технострес, віртуальних ризиків та цифрового вигорання та методичної роботи колективу, що розширює традиційні програми розвитку інструментальної цифрової компетентності.

Третій компонент – розвиток саморефлексії та метакогнітивних навичок педагога у цифровій взаємодії. Спираючись на самоефективність як провідний предиктор резилієнтності, цей напрям фокусується на здатності педагога усвідомлювати емоційні реакції на цифрові стимули, рефлексувати власні цифрові поведінкові алгоритми та встановлювати функціональні межі професійної цифрової взаємодії.

Четвертий компонент – структурна інтеграція з нормативним полем. Цей напрям передбачає інституалізацію концепту цифрової резилієнтності шляхом його впровадження до професійних стандартів, протоколів психологічної служби та програм підвищення кваліфікації, що є відповіддю на зафіксований у якісних дослідженнях запит щодо нормативного забезпечення превенції вигорання.

Інноваційна цінність запропонованої моделі полягає у переосмисленні логіки роботи з педагогом у цифровому середовищі: замість лінійного нарощування інструментальних компетентностей пропонується чотиривекторна психологічна архітектура, у якій резилієнтнісний компонент стає системотвірним стосовно компетентнісного. Така архітектура долає обмеженість підходу, який зводить професійну підготовку педагога до опанування

цифрового інструментарію, і відкриває можливості для побудови комплексних програм, орієнтованих не на обмеження, а на розкриття психологічного потенціалу педагога у взаємодії з цифровим простором.

Висновки. Цифрова резилієнтність педагога є автономним професійно-психологічним конструктом, який описує здатність зберігати стабільне функціонування в умовах цифрового стресу та не детермінується суто рівнем технологічної компетентності.

Кризовий характер психологічного стану українських педагогів підтверджується даними загальнонаціонального опитування які виявили рівень дистресу у 57,3% вчителів, перевищили клінічний поріг за шкалою психологічного дистресу Кесслера (K10), що асоціюється з умовами тривалих воєнних дій [8]. У цьому контексті виявлений «розрив цифрової резилієнтності» між педагогом та учнем потребує самостійних психосоціальних інтервенцій (психологічний супровід педагога, цифрова психоедукація, метакогнітивний розвиток тощо).

Список використаних джерел

1. 42 % дорослих і 70 % підлітків користуються ШІ в Україні : результати дослідження «Дія.Освіта» [Електронний ресурс]. *The Digital*. 2025. URL: https://thedigital.gov.ua/news/education/42-doroslykh-i-70-pidlitkiv-korystuiutsia-shi-v-ukrayini-rezultaty-doslidzennia-diiaosvita (дата звернення: 24.05.2026).

2. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН України, 2024) [Електронний ресурс]. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / C. Redecker; ed. by Y. Punie; European Commission, Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. DOI: 10.2760/159770. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (Last accessed: 24.05.2026).

3. Peixoto, Francisco & Wosnitza, Marold & Pipa, Joana & Morgan, Mark & Cefai, Carmel. (2018). A Multidimensional View on Pre-service Teacher Resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. 10.1007/978-3-319-76690-4_5.

4. Powell T. A virtual intervention to support educator well-being and students' mental health in conflict-affected Ukraine: A non-randomized controlled trial / T. Powell, L. Petruzzi, R. Hogan, A. Bedrov, V. Sliusar, E. Magill, S. Kim, S. Sysoieva, O. Yakushko, J. Munro. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2025. Vol. 12. URL: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12231537/ (Last accessed: 24.05.2026).

5. The impact of technostress on role stress and productivity / M. Tarafdar, Q. Tu, B.S. Ragu-Nathan, T.S. Ragu-Nathan. *Journal of Management Information Systems*. 2007. Vol. 24. №1. P. 301–328. DOI: 10.2753/MIS0742-1222240109.

6. UK Council for Internet Safety. Digital Resilience Framework : Working Group Policy Paper [Electronic resource] / UK Council for Internet Safety. London : GOV.UK, 2019. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d7a00c4e5274a27cefd49eb/UKCIS_Digital_Resilience_Working_Group_Policy_Paper.pdf (Last accessed: 24.05.2026).

7. Zhao D., Nikolenko O., Nikolenko K., Zhdanova-Nedilko O. Psychological challenges and educational creativity of Ukrainian teachers during war : further exploring the potential of Morita therapy. *Витоки педагогічної майстерності*. 2025. №36. С. 61–67. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.36.339399

8. Zhong Zhixian, Liu Lihong. Teacher Digital Resilience: Connotations, Frameworks and Development Pathways[J]. *Journal of Teacher Education (Southwest University)*. 2024. Vol. 11, №3. Pp. 63–73 Mode of access: https://xbgjxt.swu.edu.cn/en/article/id/f5c3abd3-f8a1-4990-8d64-86748b7fd067 (Last accessed: 24.05.2026).

Хизь Наталія Володимирівна,
практичний психолог Обласного центру
соціально-психологічної реабілітації дітей Сумської області

ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Актуальність дослідження. Сучасний світ характеризується високим рівнем динамічності, що нерідко супроводжується кризовими ситуаціями: воєнними конфліктами, техногенними та природними катастрофами, пандеміями або раптовими змінами соціального середовища. Найбільш уразливою категорією населення під час таких подій є діти дошкільного віку.

Дошкільне дитинство – це період інтенсивного психічного розвитку, формування емоційної сфери та базової довіри до світу. Кризова ситуація руйнує відчуття безпеки, що призводить до виникнення гострої або хронічної тривожності. Психологічна травматизація в цьому віці без належної корекції може мати довготривалі негативні наслідки для розвитку особистості, когнітивної сфери та соматичного здоров'я дитини.

Традиційні вербальні методи психотерапії та консультування, ефективні для дорослих, мають обмежене застосування в роботі з дошкільниками через недостатній розвиток у них рефлексії та понятійного мислення. Тому на перший план виходять інтерактивні методики: ігрова терапія, арт-терапія, тілесно-орієнтовані техніки та казкотерапія. Вони дозволяють дитині в безпечній, звичній для неї формі відреагувати на травматичний досвід, знизити рівень напруги та відновити внутрішні ресурси.

Мета дослідження – підібрати та охарактеризувати інтерактивні вправи подолання тривожності дошкільників у кризових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Тривожність у дошкільному віці – це схильність дитини переживати сильний неспокій, страх та емоційне напруження в ситуаціях, які не несуть об'єктивної загрози, або як гіпертрофована реакція на реальну кризу.

У кризовій ситуації (наприклад, під час повітряної тривоги, евакуації, перебування в укритті) нервова система дитини зазнає надмірного навантаження. Оскільки процеси збудження в дошкільників переважають над процесами гальмування, стрес швидко генералізується.

Ситуація ускладнюється явищем емоційного зараження: діти миттєво зчитують паніку, страх та розгубленість дорослих (батьків, вихователів) і дзеркально копіюють їхній стан, навіть якщо самі не до кінця розуміють суть небезпеки.

Симптоми тривожності у дошкільників:

Соматичні прояви: порушення сну (нічні кошмари, труднощі із засинанням), розлади травлення, часті головні болі або болі в животі, прискорене серцебиття, тики, енурез, енкопрез.

Поведінкові зміни: регрес у поведінці (повернення до смоктання пальця, дитячої мови), надмірна примхливість, плаксивість, «липкість» до дорослих (страх відпустити маму ні на крок), агресивні спалахи або, навпаки, апатія та аутизація (самоізоляція).

Емоційні порушення: постійне очікування лиха, надмірна сором'язливість, страх перед новими контактами, занепокоєння за життя близьких, нав'язливі страхи (темряви, гучних звуків, замкненого простору).

Інтерактивність у контексті подолання дитячої тривожності передбачає активну взаємодію дитини з однолітками, дорослими та спеціально організованим ігровим середовищем. Головна мета інтерактивних вправ – перевести дитину з позиції «пасивного об'єкта впливу обставин» (жертви) у позицію «активного суб'єкта діяльності» (діяча).

Принципи побудови інтерактивної роботи:

Добровільність: не можна змушувати дитину виконувати вправу, якщо вона демонструє опір. Натомість використовується метод залучення через власний приклад дорослого.

Безпека середовища: дитина повинна відчувати, що простір (навіть якщо це укриття) є захищеним, а дорослий контролює ситуацію.

Безоціночність: будь-які емоційні прояви дитини (плач, злість, страх) приймаються без осуду чи сорому.

Дозованість навантаження: вправи мають бути короткими (від 3 до 15 хвилин), чергувати періоди фізичної активності та релаксації.

На основі аналізу літератури та практичного досвіду роботи з дітьми дошкільного віку нами було підібрано інтерактивні вправи щодо подолання тривожності у дітей дошкільного віку, які доречно об'єднати у чотири тематичні групи, кожна з яких спрямована на опрацювання конкретного аспекту тривожності: тілесне розвантаження, дихальна саморегуляція, арт-терапевтичне відреагування та когнітивна стабілізація.

Дихальні та соматичні вправи спрямовані на зниження гострого стресу. Гіпервентиляція та м'язові затискачі – перші супутники паніки. Ці вправи допомагають повернути контроль над тілом.

Вправа «Повітряна кулька»

Мета – нормалізація дихання, зняття напруги з м'язів живота.

Час проведення: 3-5 хвилин.

Інструкція. Ведучий пропонує дітям уявити, що в їхніх животиках захована здута повітряна кулька. «Давайте надуємо її. Робимо повільний вдих через ніс – кулька росте (живіт надувається). Затримали подих... А тепер кулька луснула: робимо гучний видих через рот сороковим звуком «Ш-ш-ш-ш» або «Х-х-х-х», при цьому повністю розслабляючи плечі та тулуб».

Терапевтичний ефект. Глибоке діафрагмальне дихання насичує кров киснем і активує парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за заспокоєння.

Вправа «Лимонний сік»

Мета – м'язова релаксація через чергування сильного напруження та розслаблення.

Час проведення: 3 хвилини.

Інструкція. Діти сидять на стільцях або килимку. «Уявіть, що у вашій правій долоньці стиглий, соковитий лимон. Нам терміново потрібно вичавити з нього сік для чаю. Щосили стисніть кулачок! Тиснемо, тиснемо, ще сильніше (тримати напругу 5 секунд)... А тепер кидаємо лимон, рука повністю розслабилася, відпочиває. Відчуваєте тепло?». Вправа повторюється для лівої руки, а потім для обох рук одночасно.

Терапевтичний ефект: Зняття рухового розгальмування, усвідомлення різниці між напругою та розслабленням.

Вправа «Кіт прокидається»

Мета – зняття затискачів з м'язів шиї, спини та плечового поясу.

Час проведення: 5 хвилин.

Інструкція. Діти стають на карачки (позиція котика). Ведучий каже: «Наші котики міцно спали в підвалі, але настав ранок. Вони потягуються: вигинаємо спинку вгору, як дугу, голову опускаємо вниз, шипимо, як сердиті котики: «Ф-р-р» (напруга). А тепер сонечко вийшло, котики добрі: прогинаємо спинку вниз, голову піднімаємо вгору, м'яко нявкаємо (розслаблення)». Повторити 4-5 разів.

Терапевтичний ефект: Рухова активність великих м'язів знижує рівень кортизолу (знайдено зв'язок між гнучкістю хребта та емоційним станом).

Арттерапевтичні та проективні вправи спрямовані на відреагування страхів. Арттерапія дозволяє винести страх із внутрішнього простору дитини на зовнішній носій (папір, пластилін), де ним легше керувати.

Вправа «Малюємо та перемагаємо страшилу»

Мета – екстерналізація страху, трансформація негативного емоційного образу на смішний чи безпечний.

Матеріали: папір, яскраві фломастери, олівці або фарби.

Інструкція. Дитині пропонується намалювати свій страх або те «неприємне, що живе всередині, коли страшно». Після завершення малюнка ведеться інтерактивна бесіда: «Хто це? Який він?». Потім дається завдання змінити малюнок: «Давай зробимо його смішним.

Домалюй йому рожевий бантик, клоунський ніс або спідницю в горошок. А тепер подивись – він усе ще страшний?». За бажанням дитини малюнок можна розірвати на дрібні шматочки («знищити страх») або заховати в «чарівну коробку безпеки».

Терапевтичний ефект. Руйнація паттерну безпорадності перед об'єктом страху, розвиток почуття контролю.

Вправа «Пластиліновий бум»

Мета – відреагування агресії та гніву, що часто маскують тривожність.

Матеріали: великі шматки м'якого пластиліну або солоного тіста.

Інструкція. Дітям пропонується зліпити «символ своєї тривоги чи тривожної події» (це може бути просто безформна грудка). Коли фігура готова, ведучий дає команду: «А тепер ми маємо повне право розчавити цю тривогу! Плескаємо по ній долонями, кулачками, робимо з неї млинець!». Після руйнування дітям пропонується з цього ж матеріалу зліпити щось приємне – сонечко, квітку, захисний щит.

Терапевтичний ефект. Кінестетичний контакт із пластичним матеріалом заземлює, а акт руйнування та подальшого творення дає досвід подолання кризи.

Вправа «Каляки-маляки»

Мета – зняття загального емоційного напруження, вихід за межі жорстких правил.

Матеріали: великі аркуші паперу (шпалери), кольорова крейда або маркери.

Інструкція. Вправа ідеальна для груп в укриттях. Діти хаотично, під швидку динамічну музику (або під ритмічний рахунок дорослого), малюють на аркушах будь-які лінії, кола, закарлючки, задіюючи весь простір паперу. Рухи мають бути розмашистими. За командою «Стоп!» діти міняються місцями і намагаються в «каляках» сусіда знайти якусь знайому добру фігуру (пташку, хмаринку) та обвести її іншим кольором.

Терапевтичний ефект: Легалізація хаосу та перетворення його на структурований, безпечний об'єкт.

Комунікативні та ігрові вправи спрямовані на соціальну інтеграцію. Криза часто ізолює дитину. Групова взаємодія повертає відчуття приналежності до спільноти та підтримки.

Вправа «Павутинка довіри»

Мета – формування почуття безпеки в групі, усвідомлення взаємопідтримки.

Матеріали: клубок товстих яскравих ниток.

Інструкція. Діти та дорослий сидять у колі. Ведучий тримає клубок, намотує кінець нитки на палець і каже щось приємне сусідові або ділиться своїм ресурсом (наприклад: «Я ділюся з тобою своєю сміливістю»), після чого котить клубок іншій дитині. Процес триває, поки всі діти не будуть об'єднані однією «павутинкою». Ведучий звертає увагу: «Подивіться, яку міцну сітку ми сплели. Якщо хтось один потягне за нитку – ми всі це відчуємо. Ми разом, ми підтримуємо один одного».

Терапевтичний ефект. Наочна демонстрація соціальних зв'язків, подолання почуття самотності в біді.

Вправа «Будиночок равлика»

Мета – опрацювання особистих кордонів, створення індивідуального безпечного простору.

Матеріали: обручі, стільці, пледи або великі хустки.

Інструкція. Кожній дитині виділяється її «будиночок» (наприклад, обруч на підлозі або стілець, накритий пледом). Ведучий каже: «Ти – равлик. Коли світить сонечко, ти гуляєш (діти ходять по кімнаті). Коли я плескаю в долоні і кажу «Буря!», ти маєш швидко сховатися у свій будиночок-мушлю. Там тебе ніхто не може чіпати, там ти у повній безпеці». За бажанням діти можуть запрошувати один одного в гості, але тільки з дозволу господаря.

Терапевтичний ефект. Актуалізація базової потреби в безпеці, захист особистого простору.

Вправа «Передай маску»

Мета – розвиток емоційного інтелекту, диференціація емоцій.

Час проведення: 7-10 хвилин.

Інструкція. Діти сидять у колі. Ведучий «надіває» на обличчя певну емоцію (наприклад, переляк) і «передає» її сусідові. Сусід має повторити цю міміку, а потім змінити її на іншу (наприклад, радість чи спокій) і передати далі. Важливо закінчити гру емоцією впевненості або радості на обличчях усіх учасників.

Терапевтичний ефект. Допомагає відреагувати заблоковані емоції через мімічні м'язи, вчить розрізняти стани інших людей.

Когнітивно-стабілізаційні та ресурсні вправи спрямовані на пошук опор. Ці техніки спрямовані на переключення уваги з тривожних думок на раціональне сприйняття реальності за допомогою органів чуття.

Вправа «Метод 5-4-3-2-1» (дитячий варіант)

Мета – заземлення в момент гострого нападу паніки чи тривоги.

Час проведення: 5 хвилин.

Інструкція. Дорослий сідає навпроти дитини, бере її за руки і спокійним голосом просить знайти в кімнаті:

5 предметів одного кольору (наприклад, зеленого);

4 речі, які можна потрогати (м'який килим, гладкий стіл, холодний ґудзик, тепла рука мами);

3 звуки, які можна почути прямо зараз (цокання годинника, шум за вікном, дихання);

2 речі, які можна понюхати;

1 приємну річ, яку можна згадати або скуштувати (смак цукерки, яблука).

Терапевтичний ефект. Переключає домінантне вогнище збудження з лімбічної системи (емоції) на кору головного мозку (аналізатори), повертаючи дитину в стан «тут і зараз».

Вправа «Мій супергеройський плащ»

Мета – активація внутрішніх ресурсів, підвищення самооцінки.

Матеріали: аркуш паперу із силуетом дитини або справжня яскрава тканина.

Інструкція. «У кожного з нас всередині є суперсила. Давай уявимо, що ми шиємо для тебе невидимий (або справжній з хустки) плащ супергероя. Якими силами ми його наділимо? Давай запишемо/намалюємо на ньому: силу сміливості, силу швидкого бігу, силу гучного сміху, силу захисту друзів». Дитина символічно одягає цей плащ у моменти, коли їй стає страшно.

Терапевтичний ефект. Створення позитивного когнітивного конструкту, який протидіє образу «безпорадної дитини».

Вправа «Чарівне дерево безпеки»

Мета – створення ментального безпечного простору, стабілізація емоційного фону.

Матеріали: великий ватман із намальованим стовбуром дерева, кольоровий папір у формі листя.

Інструкція. Кожна дитина отримує паперовий листочок, на якому малює або з допомогою дорослого записує те, що допомагає їй заспокоїтися (наприклад: «обійми мами», «улюблений ведмедик», «мультики», «папуга»). Потім діти по черзі підходять і наклеюють свої листочки на спільне дерево. «Подивіться, яке велике і міцне наше дерево. Його коріння глибоко в землі, ніяка буря його не зламає, бо на ньому стільки наших захисних сил».

Терапевтичний ефект. Візуалізація ресурсних станів, формування групової стійкості.

Додаткові *експрес-вправи* для екстремальних умов, які доречно використовувати в укритті. Ці вправи розраховані на виконання в обмеженому просторі за мінімуму матеріалів під час безпосередньої загрози.

Вправа «Оплески по колінах» (техніка двосторонньої стимуляції)

Мета – зниження рівня тривоги через по чергову активацію півкуль мозку.

Інструкція. Дитина кладе долоні на власні коліна (або схрещує руки на грудях, кладучи долоні на плечі – «обійми метелика»). Потім починає по черзі, ритмічно поплескувати: ліве коліно, праве коліно, ліве, праве. Дорослий може задавати ритм віршиком або рахунком.

Терапевтичний ефект. Допомагає мозку інтегрувати травматичний досвід, знижує інтенсивність страху.

Вправа «Партизани»

Мета – контроль над голосом та гучними звуками в кризових ситуаціях, де потрібна тиша.

Інструкція. «Ми граємо в партизанів. Навколо нас можуть бути різні звуки, але наше завдання — передати секретне повідомлення найзатишнішим шепотом у світі». Діти передають по колу ланцюжком слово (наприклад: «перемога», «безпека», «сонечко») на вушко один одному.

Терапевтичний ефект. Знижує рухове занепокоєння, вчить саморегуляції через ігрове правило.

Вправа «Сніговички, що тануть»

Мета – повне фізичне розслаблення після пережитого переляку.

Інструкція. «Уявіть, що ви – сніговики на морозі. Ви міцні, замерзлі, тверді (діти напружують усі м'язи, замирають). Але ось вийшло гаряче весняне сонце. Його промені торкаються голови – голова опускається, шия розслабляється. Потім тануть плечі, руки падають, як ниточки. Тане тулуб... І врешті-решт ви повністю перетворилися на калюжку і стекли на підлогу (діти м'яко опускаються на килимок)».

Терапевтичний ефект. Зняття залишкового тонусу м'язів після стресової реакції «замри».

Методичні рекомендації для педагогів та батьків. Робота з дитячою тривожністю буде малоефективною, якщо дорослі навколо дитини перебувають у стані хронічного стресу чи декомпенсації. Тож перше правило психологічної допомоги дитині: «Маску спочатку на себе, потім на дитину».

Практичні кроки для дорослих:

Стабільність рутини. Навіть у кризових умовах (евакуація, укриття) намагайтеся зберегти хоча б мінімальні ритуали: читання казки перед ніжним сном, ранкові обійми, регулярне харчування. Це створює ілюзію стабільності світу.

Фільтрація інформації. Захистіть дитину від перегляду новин, розмов дорослих про жертви, руйнування чи загрози. Дошкільники сприймають інформацію буквально та гіперболізують її.

Чесність, адаптована до віку. На питання дитини потрібно відповідати спокійно, коротко та чесно, але без жахливих деталей. Наприклад: «Зараз сирена, тому що наша армія дбає про нас і попереджає, що треба побути в безпечному місці. Як тільки небезпека мине, ми вийдемо».

Фізичний контакт. Обійми, тримання за руку, погладжування по спині знижують рівень гормонів стресу в крові дитини.

Висновки. Використання інтерактивних вправ у роботі з дошкільниками під час кризових ситуацій є не просто елементом дозвілля, а життєво необхідним терапевтичним інструментом. Завдяки залученню різних каналів сприйняття (тілесного, зорового, слухового, кінестетичного), представлені вправи допомагають дитині екологічно прожити травму, не консервуючи її всередині свого тіла та психіки.

Регулярне, системне застосування цих технік вихователями в закладах дошкільної освіти та батьками вдома дозволяє значно знизити рівень тривожності, сформувати у дітей навички психологічної стійкості та зберегти їхній потенціал для подальшого здорового розвитку особистості навіть у найскладніших життєвих обставинах.

Список використаних джерел

1. Вправи, які допоможуть при тривозі. URL: https://mozok.ua/anxietydisorder/article/3594-vpravi-yak-dopomozhut-pri-trivoz

2. Коробка Т. Як навчити дитину справлятися із тривожністю? URL: https://www.the-village.com.ua/village/children/children/286861-yak-navchiti-ditinu-vporatisya-iz-trivozhnistyu

3. Омельчинко Я., Кісарчук З. Психологічна допомога дітям з тривожними станами. К.: Шкільний світ. 2011. 112 с.

4. Осадько О. Страх тривоги: специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2004. №13. С. 9–12.

5. Петренко В. Є. Вікові аспекти психологічної корекції тривожності. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. Київ, 2014. Вип. 44. С. 175–180.

6. Прихожан А. М. Причини, профілактика і подолання тривожності. *Психологічна наука і освіта*. 1998. №2. С. 11–17.

7. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: [монографія]. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

8. Три причини, за якими найчастіше з'являється дитяча тривожність. URL: http://okhtyrka-school5.sumy.sch.in.ua/psyhologichna_sluzhba/rekomendacii_batjkam/

9. Характеристика дитячої тривожності: URL: https://vcf.vn.ua/individualne-psixokorekcijnij-zanyattya-z-pidlitkami/

10. Як знизити тривожність: 5 простих дихальних вправ. URL: https://shuba.life/articles/1792-yak-zniziti-trivozhnist-5-prostih-dihalnih-vprav

11. Як боротися з тривожністю під час війни: 5 перевірених способів. URL: https://www.moyo.ua/ua/news/kak_borotsya_s_trevozhnostyu_vo_vremya_voyny_5_proverennykh_sposobov.html

12. Шуляк М. Як допомогти собі під час тривоги. URL: https://shpalta.media/2020/06/27/yak-dopomogti-sobi-pri-trivozi/

Хлонь Олександр Михайлович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та психології
Київського університету інтелектуальної власності та права

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА РОЛЬ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА У ЦЬОМУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ СЬОГОДЕННЯ

Актуальність дослідження. Сьогодні освітній процес стикається не лише з традиційними проблемами, а й з гострими питаннями психологічної та фізичної безпеки, що виникають на тлі тривалої війни в Україні, зокрема в умовах регулярних дронових атак і небезпек інших форм насильства. У таких реаліях професійна безпека вчителів, адміністраторів, студентів і школярів перетворюється не на абстрактний термін, а на конкретну необхідність, яка вимагає втручання спеціаліста, що володіє відповідними знаннями, а також механізмами поведінки в умовах постійної загрози. Саме психолог-консультант, як особа, що консультує учасників освітнього процесу, може стати ключовим фактором у формуванні культури особистої та професійної безпеки, використовуючи інноваційні технології психологічної роботи у сфері когнітивної переробки переживань, мотиваційної модифікації та емоційного саморегулювання [1; 2; 3; 4; 5].

Актуальність дослідження випливає насамперед з трансформації освітнього середовища в Україні під впливом війни: часті походи у бомбосховища, зміна режиму дня викликаного відключеннями світла, викликають посилення тривожності, гіперчутливості, симптоматики посттравматичного стресу, а також загрозу професійного вигорання серед здобувачів освіти та педагогічного складу. При цьому професійна безпека включає не лише захист від фізичного пошкодження, а й захист психіки, ідентичності, меж особистості, гідності, а також можливість вільно і відповідально діяти в межах професійної діяльності без сталого страху та внутрішнього напруження. У цьому контексті розуміння психологічних особливостей забезпечення професійної безпеки стає особливо важливим, оскільки саме вони визначають, як учасники освітнього процесу сприймають, інтерпретують та реагують на

небезпечні події, а також, які стратегії поведінки вони використовують для збереження себе та оточуючих [2; 3; 4; 5; 6].

Мета дослідження полягає в аналізі психологічного механізму участі психолога-консультанта в забезпеченні професійної безпеки учасників освітнього процесу в умовах війни в Україні, а також у формулюванні практичних рекомендацій щодо використання когнітивно-поведінкових стратегій, емоційно-фокусованої роботи спрямованої на забезпечення особистої безпеки учасників освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У рамках дослідження звертається увага не лише на події, що відбулися але і на проактивні ресурси, які може створювати психолог-консультант у формі психологічної освіти, навчальних сценаріїв, ігрових та групових форм роботи, зокрема через онлайн-формати, відео-моделювання та навчальні заходи у сфері забезпечення безпечної поведінки [1; 3; 4; 6].

Постійне перебування багатьох учасників освітнього процесу у стані часткової гіперактивації, викликане війною та постійними чи перманентними атаками на цивільне населення, веде до зниження когнітивної гнучкості, погіршення уваги, зростання внутрішніх конфліктів між імпульсом «захиститися» і професійною відповідальністю «залишатися на місці забезпечивши безпеку інших». У цих умовах саме психолог-консультант як особа, що консультує, може допомагати переформатувати переживання небезпеки зі стихійного, хаотичного переживання до впорядкованого, що включає власні ресурси, ясність у ролях, усвідомлення меж професійної діяльності та визначення реальних можливостей особистого контролю над ситуацією. Це відкриває простір для використання інноваційних технологій, таких як експрес-діагностика стресорів, візуалізація особистісних ресурсів, групова рефлексія та сценарний тренінг безпечного поведінки в школі чи університеті [1; 2; 3; 5; 6].

Особливу вагу в дослідженні приділяється ролі психолога як коуча у сфері мотивації до забезпечення особистої безпеки, оскільки традиційних директивних інструкцій у складних умовах війни часто бракує, щоб викликати внутрішню відповідальність. Коучингові стратегії, що включають запитання відкритого типу, визначення власних цінностей щодо життя, здоров'я, професійної честі, допомагають особистості переформулювати мотивацію з «я це роблю, бо наказано» на «я це роблю, бо це відповідає моїм внутрішнім приоритетам». У такий спосіб психолог стає не лише радником, а й особою, що супроводжує процес формування здорових установок щодо власного життєпідтримуючої поведінки, що включає вміння вчасно реагувати на небезпеку, відмовлятися від неприпустимих ризиків, конструктивно вирішувати конфлікти та відновлювати емоційний баланс після тривожних інцидентів [1; 3; 4; 5; 6].

Забезпечення професійної безпеки в освітньому середовищі можна розглядати як продовження психологічної парадигми, спрямованої на вивчення поведінки особистості в умовах постійної загрози, але вже з акцентом на профілактику, а не реакцію на втрату що вже відбулася. У цьому розумінні психолог відіграє ключову функцію посередника між інституційною нормативною лінією безпеки (правила, регламенти, тренінги з цивільного захисту) та особистісними потребами, відчуттями, страхами та цінностями учасників освітнього процесу [2; 3; 5; 6].

Психолог може також виступати медіатором у складних комунікативних ситуаціях між адміністрацією, педагогами, студентами та батьківською стороною, забезпечуючи конструктивний діалог щодо ризиків, відповідальності та обмежень. У такій роботі виявляється важливість етичних принципів консультації, зокрема поваги до особистості, конфіденційності, професійної об'єктивності та відповідальності, що прямо впливає на довіру до психолога-консультанта та готовність учасників освітнього процесу відкрито обговорювати свої страхи, відчуття вини, почуття безсилля та небезпеки. Саме на цьому фоні психологічні особливості забезпечення професійної безпеки набувають вигляду динамічної взаємодії між особистісними, інтерособистісними та інституційними рівнями, де психолог-консультант одночасно виступає і аналітиком, і провокатором змін, і супроводжувачем побудови здорових і безпечних зв'язків [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Ключовими напрямками роботи психолога-консультанта є: впровадження регулярних експрес-консультацій, психологічних «перевірних орієнтирів» після тривожних подій, групових обговорень пережитих досвідів, формування психологічно гармонійних команд внутрішньошкільних та внутрішньоуніверситетських колективів, а також розробку навчальних модулів з психологічної безпеки, які включають ігрові сценарії, візуальні пам'ятки, онлайн-тести щодо впізнавання ознак виснаження, тривожності та агресії. Особливо важливим є використання гібридних форматів: семінарів, офлайн-тренінгів, а також дистанційних консультацій, онлайн-круглих столів, які дозволяють швидко включати до процесу якнайбільше учасників, у тому числі тих, хто перебуває за межами навчального закладу [3; 6].

Відповідні підходи можуть бути узагальнені в практиках впровадження системних психологічних заходів із формування професійної безпеки в освітніх закладах, ініційованих психологом того чи іншого навчального закладу. У сучасних реаліях України, зокрема в умовах війни, психолог-консультант виступає не лише «реагуючим» фахівцем, який надає допомогу після інциденту, а й проактивним ініціатором програм, спрямованих на структурне перебудування психологічного середовища закладу, його формальних і неформальних правил, а також внутрішніх установок учасників освітнього процесу відносно власної безпеки.

Перспективним напрямом тут є розробка системної програми професійної безпеки, що вимагає поєднання теоретичного розуміння професійної безпеки, знань про механізми стресу та травми та уміння втілювати психологом ці знання в конкретні процедури. Така програма має включати діагностичний етап, на якому визначаються рівні тривожності, професійного вигорання, відчуття безпомічності серед педагогів, адміністраторів та студентів чи школярів на базі стандартизованих психодіагностичних методик, або опитувань та онлайн-анкетувань. На цьому етапі визначаються ймовірні ризики та тригери, що стосуються забезпечення професійної безпеки в даному закладі.

Наступним кроком є формування загального бачення професійної безпеки на рівні закладу є відкриті обговорення феномену «безпеки» як фізичного захисту, психологічної стійкості, соціальної підтримки, та справедливого розподілу різниці відповідальності між відповідальними за безпеку особами. Психолог-консультант виступає в цьому контексті як модератор, фасилітатор діалогу між адміністрацією, педагогами, психологічною службою, батьками та старшокласниками/студентами, забезпечуючи простір, де можна відкрито обговорювати страх, відчуття вини, зневіру та конфлікти без ризику бути осудженим. Така робота сприяє формуванню внутрішньошкільної або внутрішньоуніверситетської «культури безпеки», де потреба піклуватися про себе та інших сприймається не як слабкість, а як норма.

У рамках системної програми психолог ініціює створення регулярних процедур психологічного супроводу: це можуть бути короткі групові обговорення після тривожних подій, «перевірні» сесії самопочуття, тренінги зі стрес-менеджменту та емоційного саморегулювання, модулі щодо здорових комунікативних стратегій у конфліктах, а також навчання впізнавання ознак виснаження, професійного вигорання та психологічної травми. Практично такі програми реалізують у формі психологічного «флагмана» – регулярного блок-модуля, наприклад, одне психологічне заняття на місяць для педагогів, одне для студентів, періодичні онлайн воркшопи для батьків. Це дозволяє вийти за межі ситуативної, епізодичної допомоги і створити стабільний ресурс, до якого учасники можуть звертатися завжди, а не лише в момент кризи.

Важливим напрямком є і впровадження профілактичних програм, які відкрито відпрацьовують сценарії дій у повітряних тривог, евакуацій, а також психологічного захисту від інформаційного навантаження. В рамках реалізації таких програм психолог може створити ігрові, сценарні та інтерактивні формати, де учасники навчаються відновлювати дихання, увагу, використовувати візуалізацію, короткі паузи релаксації, структурувати власні дії, щоб вони відбуваються автоматично, а не хаотично в умовах панічного стресу. Такі сценарії часто викладаються у формі візуальних пам'яток, коротких відео-інструкцій, онлайн-модулів, які можуть бути доступні як через офіційні ресурси закладу, так і через соціальні мережі.

Крім того, практика свідчить, що системні програми професійної безпеки набувають більшої ефективності, коли психолог-консультант інтегрується в управлінські процеси: він бере участь у розробці локальних актів, регламентів, планів психологічної підтримки, відносин між службами (цивільного захисту, охорони, медичної, психологічної), а також в оптимізації комунікаційних каналів між учасниками.

Впровадження системних психологічних програм професійної безпеки, ініційованих психологом-консультантом, вимагає чіткого продумування: цілісного підходу до розуміння безпеки, регулярності психологічного супроводу, використання інноваційних форматів роботи та включення психологічної компоненти в інституційні процедури. У довгостроковій перспективі такі програми очевидно не лише зменшать рівень тривожно-депресивних реакцій, але й посприяють формуванню професійної стійкості, емоційної зрілості та відповідальності учасників освітнього процесу, що є особливо актуальним в умовах війни в Україні.

Висновки. Забезпечення професійної безпеки учасників освітнього процесу в сучасних реаліях України, потребує глибокого врахування психологічних особливостей особистості, її стрес-стійкості, рівня саморегуляції та мотивації до власної безпеки. Психолог-консультант, відіграє в цьому контексті ключову роль, використовуючи сучасні інноваційні технології психологічної роботи для формування культури професійної безпеки, підтримки емоційного здоров'я та підвищення мотивації до відповідальної поведінки.

Список використаних джерел

1. Демиденко Т. Ю. Юридична психологія: навч. посібник. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2025. 272 с.

2. Сахно П. І. Система роботи психологічних служб і методика роботи практичного психолога: конспект лекцій. Суми: Сумський державний університет, 2023. 159 с.

3. Проблеми психології діяльності в особливих умовах: збірник матеріалів науково-практичної конференції. Суми: Сумський державний університет, 2024. 240 с.

4. Юридична психологія. Освіта.ua. URL: https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29112/

5. Юридична психологія: предмет, система та завдання. Методичні матеріали. Волинський державний університет імені Лесі Українки. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/72a9062a-d347-4210-ad8a-50be8283425f/content

6. Етичний кодекс психологів-консультантів. Професійна організація психологів-консультантів. URL: https://www.psycounseling.org/ethics

7. Сахно П. І. Система роботи психологічних служб і методика роботи практичного психолога. Суми: Сумський державний університет, 2023. 159 с.

8. Балабанова Л. М. Щодо методологічних проблем юридичної психології. *Вісник ЧНУ імені Петра Могили*. 2014. Вип. 2. С. 39.

Чаусов І. А.,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
старший викладач кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток системи вищої освіти відбувається в умовах активної цифрової трансформації суспільства, що супроводжується зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій та підвищенням вимог до професійної компетентності викладачів. Особливої актуальності набуває проблема розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, оскільки ефективна педагогічна діяльність у сучасному освітньому середовищі передбачає не лише високий рівень фахових знань, а й розвинені комунікативні, соціальні, рефлексивні та адаптивні компетентності.

Водночас аналіз сучасної освітньої практики засвідчує наявність низки протиріч між суспільним запитом на викладачів із розвиненими soft skills та недостатнім рівнем організаційного і психологічного забезпечення їх розвитку у закладах вищої освіти. Це актуалізує необхідність розроблення цілісної системи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників та розвитку їх особистісних і професійних компетентностей досліджувалися у працях українських учених І. Беха, С. Сисоєвої, Л. Карамушки, О. Бондарчук, С. Максименка, Н. Волкової, О. Пєхоти та ін. У сучасних дослідженнях значна увага приділяється розвитку компетентнісного підходу в освіті, формуванню цифрової компетентності педагогів та психологічному забезпеченню освітнього процесу. Окремі аспекти організаційної психології освіти та психологічного супроводу професійного становлення фахівців розкрито у працях Л. Карамушки, О. Бондарчук, О. Брюховецької.

Разом із тим проблема організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій залишається недостатньо дослідженою, що зумовлює необхідність її подальшого теоретичного осмислення.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності, структури та змісту організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу. У процесі теоретичного аналізу наукових джерел встановлено, що сучасний стан підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій характеризується наявністю системних протиріч між суспільним запитом на фахівців із розвиненими soft skills та недостатнім рівнем організаційного і психологічного забезпечення їх розвитку у закладах вищої освіти.

Виявлено, що сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується посиленням вимог до професійної підготовки викладачів у сфері цифрових технологій, що зумовлено процесами цифровізації освіти та впровадженням міжнародних стандартів цифрової компетентності (DigCompEdu, DigComp 2.2). Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій засвідчив наявність системних протиріч між суспільним запитом на фахівців із розвиненими soft skills і недостатньою розробленістю організаційних та психологічних механізмів забезпечення їхнього розвитку у закладах вищої освіти. Зокрема, на макрорівні виявлено протиріччя між державним запитом на підготовку педагогів цифрової доби та відсутністю системних механізмів імплементації міжнародних стандартів цифрової компетентності у практику вищої освіти; на мезорівні – між потребою освітніх організацій у викладачах із розвиненими соціальними та особистісними компетентностями і недостатньою інституційною координацією відповідальності за їх розвиток; на мікрорівні – між прагненням здобувачів освіти до розвитку soft skills та відсутністю індивідуалізованої психологічної підтримки цього процесу. Виявлені протиріччя зумовлюють необхідність створення цілісної системи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій (Карамушка & Бондарчук, 2022; Биков, 2019; Овчарук, 2021).

Визначено, що теоретико-методологічне підґрунтя організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills формується на основі комплексного використання низки методологічних підходів. На загальнонауковому рівні провідну роль відіграють системний, синергетичний та аксіологічний підходи, що забезпечують цілісність, внутрішню узгодженість і ціннісну спрямованість досліджуваної системи. На конкретно-науковому рівні ключовими є особистісно-орієнтований, фахово-особистісний, особистісно-розвивальний і полісуб'єктний підходи, які забезпечують суб'єктну орієнтацію освітнього процесу та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. На прикладному рівні важливими виступають середовищний, діяльнісний, задачний, компетентнісний, рефлексивний, праксеологічний та акмеологічний підходи, що визначають конкретні технології, методи і

механізми реалізації супроводу (Сисоєва, 2019; Бех, 2015; Максименко, 2019; Семиченко, 2018).

На основі теоретичного аналізу наукових джерел уточнено зміст базових понять дослідження. Встановлено, що поняття «супровід» у психологічній науці розглядається як багатовимірне явище, що поєднує системну професійну діяльність психолога, інтегративну технологію психологічної допомоги, процес створення умов для саморозвитку особистості та форму пролонгованого соціально-психологічного патронажу. Його сутнісною ознакою є спрямованість на розкриття внутрішнього потенціалу особистості та підтримку її розвитку (Волкова, 2018; Пєхота, 2019; Карамушка, 2017). Розмежування психологічного та соціально-психологічного різновидів супроводу дозволило обґрунтувати специфіку організаційно-психологічного супроводу як системної діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, спрямованої на розвиток людського потенціалу освітньої організації та оптимізацію професійного становлення її суб'єктів (Карамушка & Бондарчук, 2022; Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021).

Сформульовано авторське визначення ключового поняття дослідження. Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій визначено як цілеспрямовану системну діяльність психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників та інших суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямована на створення організаційних і психолого-педагогічних умов для розвитку особистісних, соціальних, комунікативних і рефлексивних компетентностей майбутніх викладачів, необхідних для ефективної педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Визначено структуру організаційно-психологічного супроводу, що включає взаємопов'язані компоненти: діагностичний (визначення рівня розвитку soft skills і особистісних ресурсів), проєктувальний (розроблення програм розвитку soft skills), розвивальний (реалізація тренінгових програм та інтерактивних методів навчання), рефлексивний (формування здатності до самоаналізу та саморозвитку) та оціночно-результативний (моніторинг динаміки розвитку soft skills). Реалізація супроводу здійснюється через чотири взаємопов'язані етапи: діагностичний, проєктувальний, розвивальний та рефлексивно-аналітичний (Карамушка & Бондарчук, 2022; Брюховецька, 2021).

Обґрунтовано систему принципів організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій. До загальнометодологічних належать принципи системності, науковості та гуманізму; до процесуальних – принципи суб'єктності, індивідуалізації, неперервності та рефлексивності; до специфічних – принципи контекстності, цифрової інтегрованості та партнерської взаємодії. Сукупність цих принципів визначає ціннісно-методологічну основу реалізації супроводу (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022).

Визначено психологічні умови ефективної реалізації організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій. До них належать: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища; індивідуалізація програм розвитку soft skills; розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх викладачів; інтеграція розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище; систематична рефлексивна практика; використання інноваційних форм і методів навчання (Карамушка & Бондарчук, 2022; Москальова, 2021).

Систематизовано результати організаційно-психологічного супроводу за чотирма взаємопов'язаними рівнями: особистісному, компетентнісному, професійно-діяльнісному та організаційному. На особистісному рівні результатами є формування суб'єктної позиції, розвиток рефлексивної культури, педагогічної ідентичності та психологічної стійкості; на компетентнісному – розвиток ключових кластерів soft skills; на професійно-діяльнісному – формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності; на організаційному – розвиток організаційної культури та підвищення якості освітнього процесу (Максименко, 2019; Москальова, 2021).

Таким чином, проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є складним і багатовимірним феноменом організаційної психології та психології освіти, який характеризується системністю, особистісно-орієнтованою спрямованістю, поетапністю реалізації та інтеграцією психологічного, педагогічного і організаційного впливу.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є важливим чинником підвищення ефективності їх професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Його реалізація забезпечує створення сприятливого освітнього середовища для розвитку особистісних і соціальних компетентностей майбутніх педагогів, формування їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності та становлення викладача нової генерації – суб'єкта власного неперервного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Карамушка, Л. М., & Бондарчук, О. І. (2022). Психологічне здоров'я особистості в умовах сучасних соціальних змін. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

2. Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 70(2), 1–16. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2681

3. Овчарук, О. В. (2021). Цифрова компетентність педагогічних працівників у сучасному освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 84(4), 1–15. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4502

4. Redecker, C. (2020). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: https://doi.org/10.2760/159770

Чаусова Т. В.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ННІМП ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Актуальність дослідження. Сучасні умови, зумовлені воєнними подіями в Україні, суттєво трансформували процес підготовки майбутніх психологів і водночас підвищили вимоги до рівня їхньої професійної компетентності. Фахівці психологічної сфери змушені працювати в обставинах, що не мають чітко визначених моделей реагування: широкомасштабні травматичні переживання, втрати, вимушена міграція, постійна невизначеність і тривалий стрес потребують від них уміння діяти нестандартно та гнучко.

У таких умовах креативне мислення набуває практичного значення як важливий інструмент професійної ефективності. Воно дає змогу адаптувати традиційні підходи до нових викликів, знаходити індивідуальні способи взаємодії з клієнтами та створювати підтримувальне середовище навіть за обмежених ресурсів. Наукові дослідження підтверджують, що креативність тісно пов'язана з психологічною адаптацією та здатністю ефективно діяти в кризових ситуаціях (Orkibi, 2021; Rybinska et al., 2023).

Попри це, проблема цілеспрямованого формування креативного мислення у майбутніх психологів як засобу їхньої професійної адаптації в умовах кризи залишається недостатньо висвітленою у вітчизняній науці. Саме ця обставина визначає актуальність обраного напряму дослідження.

Проблема креативного мислення як психологічного феномену має значний дослідницький доробок у зарубіжній та вітчизняній науці. У зарубіжній психології теоретичні засади креативності закладено у працях Дж. Гілфорда, який розробив концепцію дивергентного мислення як основи творчих здатностей, та Е. Торренса, що запропонував діагностичний інструментарій вимірювання креативності і обґрунтував умови її розвитку. Креативність у контексті самоактуалізації та особистісного зростання досліджували А. Маслоу і К. Роджерс. Когнітивні механізми творчого мислення вивчали Р. Стернберг і Т. Амабайл, яка обґрунтувала роль внутрішньої мотивації у розвитку креативності фахівця. Зв'язок креативного мислення з адаптивністю та стресостійкістю в умовах невизначеності представлено у роботах М. Чіксентміхайї в контексті концепції потокового стану та Н. Андреасен у дослідженнях нейропсихологічних основ творчості.

У вітчизняній психологічній науці фундаментальний внесок у дослідження творчого мислення зробив В. О. Моляко, розробивши концепцію творчої стратегіальності та КАРУС-модель творчої діяльності. Психологічні умови розвитку креативності особистості досліджував С. Д. Максименко в контексті генетичної психології. Творче мислення у структурі професійної підготовки фахівців вивчали В. В. Рибалка та О. І. Кульчицька. Питання креативності в умовах кризи та психологічної адаптації відображено у роботах Т. М. Титаренко і Л. Ф. Бурлачука.

Попри значний теоретичний доробок, проблема цілеспрямованого розвитку креативного мислення майбутніх психологів саме як ресурсу професійної адаптації в умовах воєнного часу залишається практично не дослідженою, що підтверджує необхідність і своєчасність цього дослідження.

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретичного осмислення психологічних характеристик і чинників, що зумовлюють формування креативного мислення у студентів-психологів, розглядаючи його як важливий засіб їхньої професійної адаптації в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки психологів в Україні нині перебуває у стані суттєвих змін, що пов'язано з розбіжністю між традиційними освітніми моделями та реаліями майбутньої професійної діяльності. Війна створила принципово нові виклики для практичної психології, де стандартні підходи виявляються недостатніми. Сучасний фахівець має бути здатним діяти в ситуаціях невизначеності, приймати нестандартні рішення та гнучко реагувати на нові обставини.

У науковому дискурсі креативність трактується як комплексна властивість особистості, що забезпечує створення нових ідей, оригінальних підходів і смислових інтерпретацій у складних умовах. У межах підходу Дж. Гілфорда ключовим компонентом цього явища виступає дивергентне мислення – орієнтація на множинність можливих відповідей. Подальший розвиток цієї ідеї у працях Е. Торренса дозволив виокремити такі показники креативності, як швидкість продукування ідей, їхня варіативність, новизна та деталізованість, що мають особливе значення для практики психолога.

Важливий внесок у розуміння механізмів творчості зробила Т. Амабайл, яка підкреслила визначальну роль внутрішньої мотивації. Саме вона забезпечує підтримку творчої активності навіть у несприятливих умовах. У контексті воєнного часу внутрішні смисли професійної діяльності, відчуття покликання та значущості роботи стають ключовими чинниками збереження й розвитку креативного потенціалу фахівця.

У психології поняття ресурсу розглядається як внутрішній потенціал, що сприяє ефективному функціонуванню особистості в складних обставинах. Креативне мислення можна розглядати як один із таких ресурсів, що забезпечує адаптацію до професійних викликів через кілька механізмів.

Передусім, воно пов'язане з когнітивною гнучкістю – здатністю змінювати стратегії мислення, швидко переорієнтовуватися та знаходити альтернативні рішення. У ситуаціях, де відсутні універсальні алгоритми дій, ця якість набуває вирішального значення.

Крім того, креативність сприяє переосмисленню складних і кризових обставин. Вона дозволяє не лише реагувати на труднощі, а й знаходити в них можливості для професійного розвитку та пошуку нових підходів, що прямо пов’язано зі стійкістю до стресу.

Ще одним важливим аспектом є здатність знаходити ефективні форми допомоги за умов обмежених ресурсів. Практична діяльність психолога у воєнний час часто відбувається поза стандартними рамками, тому потребує творчого переосмислення методів і форматів роботи.

Аналіз наукових підходів дає змогу визначити основні чинники розвитку креативності у майбутніх психологів. Серед індивідуальних характеристик важливими є відкритість до нового досвіду, готовність працювати в умовах невизначеності, внутрішня мотивація та здатність до саморефлексії. Водночас значну роль відіграє освітнє середовище – стиль взаємодії викладача зі студентами, рівень свободи у навчанні та можливості для самостійного пошуку рішень.

Окремо варто звернути увагу на явище, яке умовно можна назвати «творчим напруженням». Йдеться про ситуацію, коли помірний рівень стресу стимулює активізацію творчих процесів. Дослідження показують, що за наявності достатніх внутрішніх ресурсів кризові умови можуть сприяти розвитку креативності, тоді як їх дефіцит, навпаки, призводить до шаблонного мислення.

Узагальнення наукових підходів дозволяє окреслити ключові умови, що сприяють розвитку креативного мислення у студентів у період воєнного часу. Серед них – формування безпечного освітнього простору, де допускається помилка і підтримується нестандартність; використання навчальних методів, орієнтованих на розв’язання проблемних ситуацій; розвиток рефлексії та метакогнітивних умінь; а також включення реального професійного досвіду у зміст навчання.

Отже, креативне мислення не є фіксованою рисою, а формується в процесі навчання і розвитку та виступає важливим чинником успішної професійної адаптації майбутніх психологів у складних умовах воєнного часу.

Висновки. Теоретичний аналіз засвідчує, що креативне мислення є важливим ресурсом професійної адаптації майбутніх психологів у воєнних умовах, оскільки забезпечує гнучкість, переосмислення кризових ситуацій і пошук нестандартних рішень у професійній діяльності.

Його розвиток залежить як від особистісних характеристик (відкритість, толерантність до невизначеності, внутрішня мотивація), так і від якості освітнього середовища. Кризові обставини за наявності внутрішніх ресурсів можуть стимулювати творчий потенціал, що підкреслює зв’язок між креативністю та психологічною стійкістю.

Ефективне формування креативності у здобувачів передбачає створення безпечного освітнього простору, використання проблемно-орієнтованого навчання, рефлексивних практик та інтеграцію воєнного досвіду у підготовку. Подальші дослідження мають бути спрямовані на емпіричну перевірку цих положень і розробку відповідних програм.

Список використаних джерел

1. Orkibi, H. (2021). Creative adaptability: Conceptual framework, measurement, and outcomes in times of crisis. Frontiers in Psychology. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.588172

2. Rybinska, Y., Antonivska, M., Serbova, O. (2023). War: Psychological skills for coping with traumatic events. BRAIN Journal. URL: https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1359

3. Koval, V., Burlakova, I., Sheviakov, O. (2024). Features of psychological education in Ukraine during the war. URL: https://public.scnchub.com/perm/index.php/perm/article/view/167

Шеліхов Сергій Анатолійович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Психологічні особливості спілкування підлітків в умовах дистанційного навчання є актуальними для дослідження сьогодення, оскільки проблема ефективного обміну інформацією між людьми, можливості досягнення взаєморозуміння в контактах між ними завжди була і досі залишається однією з найважливіших для психологічної науки. Спілкування разом з діяльністю є однією з основних форм перетворюючої діяльності людини. Підлітковий вік може бути важким для багатьох сімей.

Актуальність теми полягає в тому, що вивчення специфіки та психологічних особливостей спілкування підлітків в умовах дистанційного навчання є також значущим і у віковій психології. Поглиблене вивчення даної теми необхідне для отримання нових знань і пошуку нетрадиційних способів вирішення конфліктних ситуацій між підлітками та дорослими, а також між підлітками та однолітками.

Аналіз робіт багатьох авторів показує, що дослідження проблеми психологічних особливостей спілкування підлітків в умовах дистанційного навчання має велике теоретико-практичне значення (Лалак Н. В., Лященко І. П., Помиткіна Л. В., Величенко Л. К., Саннікова О. П., Кучманич І. М.).

Мета дослідження – теоретичне вивчення психологічних особливостей спілкування підлітків в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Спілкування має вирішальне значення для формування психіки, її розвитку та становлення інтелектуальної і культурної поведінки. Завдяки спілкуванню з психологічно розвиненими людьми та широкому спектру можливостей навчання людина набуває всіх вищих когнітивних здібностей та якостей. Саме через активне спілкування з розвиненими індивідами людина розвиває свою особистість [4].

Особливе значення для психічного розвитку дітей має спілкування з дорослими на ранніх етапах онтогенезу. У цей період діти набувають майже всіх людських, психічних і поведінкових якостей через спілкування. Це пов’язано з тим, що вона позбавлена здатності до самоосвіти і саморозвитку до початку навчання в школі, а точніше до підліткового віку [8].

Спілкування розглядається як складний, багатогранний процес, що виникає з потреби у спільній діяльності та встановлює і розвиває контакт між людьми, включаючи обмін інформацією, вироблення спільних стратегій взаємодії та взаємне визнання і розуміння [4]. Ці три характеристики змісту прийнято вважати аспектами спілкування. Передача інформації вважається комунікативним аспектом комунікації, взаємодія – інтерактивним аспектом комунікації, а взаєморозуміння і сприйняття – перцептивним аспектом комунікації.

У мотиваційній комунікації люди передають один одному певні мотиви, установки або готовність діяти в певному напрямку. Прикладами когнітивно-діяльнісного спілкування є спілкування, пов’язане з різними видами пізнавальної та навчальної діяльності. Залежно від мети спілкування можна поділити на біологічне та соціальне [1].

Мотиваційне спілкування є джерелом подальшої енергії для людей. В результаті спілкування люди розвивають свій розумовий потенціал і особистісний розвиток, набуваючи нових інтересів, мотивів і цілей діяльності. Діяльнісне спілкування, що визначається як міжособистісний обмін діями, операціями, навичками та вміннями, приносить безпосередній розвиток людині, вдосконалюючи та збагачуючи її власну діяльність [2].

Інформація з різних психологічних джерел показує, що спілкування має вирішальне значення у формуванні людської психіки, особливо підліткової [6]. Якщо спілкування позбавлене або будь-яким чином обмежене з раннього віку, психологічний і духовний розвиток гальмується, що має негативний вплив на подальший розвиток і на знаходження

«ідентичності» в суспільстві. Таким чином, спілкування є важливим фактором для психологічного та духовного розвитку дитини.

Питання освіти завжди було актуальним у всі часи. В останні роки, починаючи з періоду, коли Україну вразила пандемія COVID-19, і закінчуючи теперішнім періодом воєнного часу, освіта та дистанційна освіта стали не лише поширеною, а й необхідною формою навчання. На першому етапі навчальні заклади почали готувати та організовувати навчальні процеси, впроваджувати освітні заходи в контексті дистанційної освіти. Це також дозволило виявити та вирішити проблеми, пов'язані з переходом на дистанційну освіту [4].

Дистанційна освіта відповідає сучасним вимогам потреб, найважливішою з яких є необхідність використання мережі Інтернет та новітнього мультимедійного інтерактивного обладнання і технологій для безперервного навчання та виховання учнів [7].

У сучасній ситуації кращою системою роботи з молоддю є дистанційна освіта. Вивчення емоційного стану підлітків дає змогу створювати позитивне мотиваційно-емоційне середовище при організації спілкування та взаємодії з учнями в умовах дистанційної освіти. Організація психолого-педагогічного супроводу учнів дистанційної форми навчання з метою індивідуалізації навчального процесу та засвоєння навчального матеріалу. Врахування можливостей і перспектив розвитку інформаційно-освітнього середовища в реалізації процесу навчання. При впровадженні дистанційної технології потрібно враховувати вподобання учнів та цілі навчального процесу [6].

На думку дослідників, система актуалізованих рис, які проявляються у спілкуванні із іншими людьми характеризують комунікабельність. Спілкування учнів значною мірою пов'язане з основною діяльністю цього періоду – навчанням і саморозвитком. Значна частина їхнього спілкування припадає на однокласників, викладачів та близьке оточення [3].

У сучасному житті молодь має доступ до кіберпростору. Вони можуть задовольнити багато своїх потреб через кіберпростір. Зокрема, школярі, які користуються інтернетом, мають можливість самовиражатися, знайомитися з іншими людьми та розвиватися презентувати себе, знайомитися з іншими людьми та будувати міжособистісні стосунки, виконувати навчальні завдання і навіть стають залежними від інтернету. Комунікативні навички є одними з ключових навичок для успішної соціальної взаємодії, впливають як на навчальний процес, так і на особисті стосунки. Існують різні бар'єри для спілкування. Наприклад, емоційні бар'єри з'являються, коли не вистачає емоційного комфорту. Стан емоційного комфорту та рівень потреби у спілкуванні є важливими чинниками спілкування учнівської молоді. Проблемі взаємодії у спілкуванні викладача та студента присвячені роботи Д. Фельдштейна, Дж. Фестінгера, в науковій психології вони розглядаються досить багатогранно та узагальнено в дослідженнях [7].

Питання конструктивного та деструктивного характеру дистанційної освіти та якості взаємодії, притаманної дистанційній освіті, розглядалося психологами (В. Кухаренко, В. Гриценко) задовго до її повсюдного в провадження у 2020 році. Так, В. Кухаренко виділяє такі види спілкування в дистанційному навчанні: спілкування з дистанційними викладачами, спілкування з колегами (однолітками), дискусійні форуми, спільне навчання, звіти та домашні завдання. Інтелектуальна та емоційна особиста взаємодія відіграє важливу роль у розвитку продуктивної особистості, комунікативних навичок та здатності до рефлексії [2].

Автори також стверджують, що існує історична потреба в обґрунтуванні створення умов для безпосередньої (face-to-face) освітньої взаємодії, а також дистанційної освіти. Таку точку зору можна знайти в роботах В. Бондаренка, Л. Холоденко, Г. Яценко та інших [7]. Слід зазначити, що вітчизняні науковці одразу відреагували на нові умови організації освітніх процесів, які впливають на взаємодію учасників. Найперше, Міністерство освіти і науки підготувало низку документів щодо організації дистанційної освіти.

У низці публікацій визначено як позитивні (гнучкість, актуальність, модульність, економічність, інтерактивність, відсутність географічних кордонів), так і негативні риси дистанційної освіти (зниження мотивації до навчання через послаблення контролю, проблеми з виявленням самостійності роботи учнів, відсутність навичок у викладачів і учнів поводження

з сучасним обладнанням). К. Гавриленко систематизує виклики дистанційної освіти. Зокрема, «цифрові технології позбавляють учнів в розвитку їх розумових здібностей та креативності, які є основними видами діяльності, а дистанційна освіта призводить до розвитку комунікативних навичок та відсутності навичок роботи в команді» [7].

Цікавим є дослідження І. Галецької та Н. Климанської щодо особливостей дистанційної освіти. Найважливішим викликом, однак, є врахування психологічних факторів, які роблять процес надання та отримання послуг дистанційної освіти продуктивним з точки зору потенціалу взаємодії «учень-викладач» [2].

Дистанційне навчання також вкрай ускладнює виявлення індивідуальних особливостей сприйняття інформації учнями, таких як темперамент, особливості нервової системи та домінуючі канали сприйняття інформації, з метою більш ефективної організації навчального процесу.

Дистанційна освіта має низку особливостей, які є особливо перспективними в реаліях сучасного українського суспільства [3]. До них відносяться адаптивність і гнучкість до потреб і здібностей учнів, модульність побудови навчальних планів, особлива роль комп'ютерних технологій, індивідуальний формат навчання для управління знаннями студентів та учнів, комунікативні та високотехнологічні методи взаємодії викладача та учня, використання спеціалізованих програм і технологічних засобів навчання.

Висновки. Таким чином спілкування характеризується обміном діяльністю, інформацією, досвідом та результатами. Встановлено, що під комунікацією розуміють процес і результат встановлення контакту між людьми за допомогою різних знакових систем.

Встановлено, що за своїми комунікативними можливостями невербальна комунікація набагато багатша за всі види і форми спілкування, хоча і не може повністю замінити його в житті. Вербальне спілкування пов'язане із засвоєнням мови і, як відомо, є основою всього людського розвитку. Різні психологічні джерела також показують, що спілкування має вирішальне значення для формування людської психіки, особливо підліткової.

Якщо спілкування позбавлене або будь-яким чином обмежене з раннього віку, психологічний і духовний розвиток гальмується, що негативно впливає на подальший розвиток і знаходження «ідентичності» в суспільстві. Онлайн-простори стали невід'ємною частиною людської діяльності та спілкування. Процес онлайн взаємодії також тісно пов'язаний з реальною життєвою ситуацією учня. Йдеться про актуальну життєву ситуацію учня в навчальному закладі, чим нижчий рівень комунікативних навичок молоді та більша вираженість емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, тим вища їхня усвідомленість. Чим більше користуються інтернетом, тим більше інтернет сприймається як вищий за реальне життя, віртуальне спілкування стає домінуючим, а реальність проектується в кіберпростір.

Список використаних джерел

1. Алєксєєнко Т. Ф. Концептуальні засади соціально-педагогічної парадигми виховання. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації»*. Ніжин, 2014. С. 12–13.

2. Вишнівський В. В., Гніденко М. П., Гайдур Г. І., Ільїн О. О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ: ДУТ, 2014. 140 с.

3. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Комп'ютерні науки та інформаційні технології. 2011. №694. С. 98–107.

4. Кухаренко В. Н. Навчальний процес у масовому відкритому дистанційному курсі. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. №1. С. 40–50.

5. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці: монографія, 2019. Вінниця: ТОВ «Твори». 444 с.

6. Лященко І. П. Психологічні особливості спілкування школярів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні

науки: реалії та перспективи. Випуск 71: збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 34–39.

7. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості сучасної взаємодії. *Проблеми сучасної психології:* зб. наук. пр. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Запоріжжя: ЗНУ, 2012. С. 30–34.

8. Смульсон М. Л. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.

Шип Надія Євгенівна,
старший викладач кафедри теорії,
методики і практики фізичного виховання
Харківського національного університету імені Г.С. Сковороди
Віхляєва Дарина Олегівна,
здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
зі спеціальності «Психологія»,
Харківський національний університет імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Своєчасний розвиток координаційних здібностей дитини у повному обсязі впливає не тільки на прояв нею фізичних якостей, але й значною мірою визначає її психоемоційний розвиток. Злагодженість рухів напряму пов'язана з узгодженістю процесів збудження та гальмування в корі головного мозку, що є обов'язковою умовою досконалої роботи центральної нервової системи. Саме в дитинстві формуються навички орієнтування у просторі, почуття ритму, рівноваги, точності у виконанні рухів, правильної постави, які впливають в подальшому на фізичне та психічне здоров'я [1]. Кризові ситуації, пов'язані з пандемією COVID-19 і збройною агресією проти нашої держави, призвели до переходу до дистанційної та змішаної форм навчання, вимушеного зниження рівня рухової активності школярів, ускладнення процесу навчання, зокрема фізичного виховання. Велика кількість дітей не має змоги користуватись спортивними спорудами, відвідувати спортивні секції, вимушено змінюють місце перебування, піддаються тривалим стресовим впливам, не мають можливості розвивати координаційні навички. За таких умов виникає потреба перебудови освітнього процесу відповідно складнощам сьогодення.

Мета дослідження – виявити вплив розвитку координаційних здібностей на психоемоційний стан школярів, окреслити методи розвитку цих здібностей згідно сучасних реалій.

Виклад основного матеріалу. Розвиток координації рухів починається у дитини від самого народження. Саме координаційні здібності забезпечують узгоджену діяльність нервової, м'язової та сенсорної систем. Відповідно, їх розвиток залежить від функціонального стану центральної нервової системи, аналізаторів, м'язово-рухового апарату та рівня засвоєння рухового досвіду [1, 5]. Вже у дошкільному віці можна спостерігати, що хтось з дітей швидше оволодіває новими рухами, більш спритний, вміло поводиться з різними предметами. Інший – більш незграбний, часто перечіпляється, в нього все валиться з рук, він уникає спільних ігор. Якщо вчасно не приділити цілеспрямовану увагу розвитку координації, це може призвести до соціальної ізоляції. Дитина не буде грати з групою однолітків в ігри, що потребують прояву рівноваги, спритності, точності рухів. Розуміючи, що вправляється гірше за інших, дитина буде мати низьку самооцінку. Однолітки, особливо у підлітковому віці, будуть кепкувати та знущатись з такої дитини. Поганий розвиток дрібної моторики може призвести до того, що дитина буде відставати у навчанні.

Запобігти таким явищам можна, починаючи з самого раннього дитинства, приділяючи увагу розвитку координаційних здібностей. Але навіть, якщо у дошкільному віці дитина не набула необхідних навичок згідно своїх вікових норм, є можливість успішно виховувати їх під

час шкільного навчання. Вік 7-12 років є найсприятливішим, координація в цьому віці розвивається швидкими темпами і дитина з недостатнім її розвитком може цілком наздогнати своїх більш координованих однолітків [1, 2]. Остаточне вдосконалення навичок координації відноситься вже до більш пізнього вікового періоду, коли ще більше збагачується руховий досвід, засвоюються складні рухові дії, вони використовуються в більш складних умовах. Недостатня увага розвитку координаційних здібностей може негативно впливати на подальшу трудову, побутову та спортивну діяльність [3].

Звісно, за умов, в яких існує освіта в нашій країні, розвиток координаційних здібностей суттєво ускладнюється. У дітей знижується рівень рухової активності через обмежений доступ до спортивних споруд, спортивних секцій, обмежене перебування на вулиці. Проведення занять в умовах укриттів, підземних шкіл або домашнє дистанційне навчання ускладнює розвиток орієнтування у просторі, виключає виконання вправ з великою амплітудою. Постійні стреси та тривожність впливають на зосередженість, можливість моторного контролю та навчання новим рухам. Важко дотримуватись регулярності занять, порушується звичний режим та стабільність. В таких умовах, в навчальному процесі необхідно передбачити використання вправ, які можна виконувати в обмеженому просторі. Це повинні бути прості та безпечні вправи без використання спеціального обладнання. Вправи на координацію в малому просторі: різноманітні рухи руками і ногами та їх комбінації, стрибки з поворотами, крокові завдання на точність. Вправи на рівновагу з опорою і без: стійки в різних положеннях, різновиди вправ у рівновазі на одній нозі, повороти з різних вихідних положень, вправи із заплющеними очима. Комплекси вправ в музичному супроводі із застосуванням мультимедійного обладнання: ефективно розвивають координацію, коли дитина намагається повторювати за ведучим і потрапляти в такт музики, підвищують емоційний рівень. Аналогічні вправи із застосуванням метроному чи таймера. Ігри із завданнями на слухову або візуальну реакцію. Вправи із застосуванням накреслених на підлозі або стіні орієнтирів. Ефективно використовувати вправи з жонглюванням різними предметами. Це можуть бути порожні целофанові пакети, маленькі м’ячики, мішечки з наповнювачем тощо. Використовують набивання м’ячика ракеткою для настільного тенісу. Ці вправи при вдосконаленні координації можна виконувати в різних вихідних положеннях, а також у русі. Основна вимога до проведення вправ: уникати шаблонів та утворення стереотипів. Це може гальмувати розвиток координації. Вправи необхідно постійно змінювати, додавати нові, ускладнювати, додаючи перешкоди, змінюючи темп, вихідне положення тощо. Крім сприяння фізичній активності, такі види занять знижують рівень тривожності, підтримують соціальну взаємодію та психоемоційну стабільність дитини [2, 4].

Великий вплив на здоров’я та самооцінку дитини має гарна постава. Свідчить постава і про психічний стан. Формування постави сучасних школярів є болючою темою. Загальний низький рівень фізичного розвитку, перебування без контролю в неправильній позі при навчанні, захоплення гаджетами сприяють формуванню неправильної постави в юному віці, що веде до захворювань. А у формуванні звички правильно тримати своє тіло не остання роль належить розвиненій координації, управлінню скороченням та розслабленням м’язів. Тому до вправ на розвиток координації також необхідно включати вправи з вантажем на голові, симетричні рухи з додержанням правильного положення тіла, вправи для м’язів спини [2, 3].

Навіть в таких не зовсім сприятливих умовах дуже важливо приділяти увагу розвитку координації регулярно і систематично. Тим самим здійснювати розвиток школярів з метою збереження фізичного і психічного здоров’я.

Одночасно при будь-яких видах занять необхідно регулярно тестувати рівень розвитку координації, розробляти індивідуальні програми, спираючись на результати і показники прогресу. Контроль рівня розвитку координаційних здібностей дозволить виявляти відхилення, коригувати програму фізичної підготовки, підвищувати ефективність навчального процесу. Сучасні тести оцінюють здатності школярів до керування своїми руховими діями. Вони забезпечують індивідуальний підхід до формування рухової культури і сприяють ранньому виявленню труднощів у розвитку моторики [4, 6].

До таких методів контролю належать стандартизовані тести, які дозволяють порівнювати результати учнів із загальними нормами. Це тест статичної рівноваги, тест динамічної координації, тест ритму і синхронізації рухів, тест на просторову орієнтацію, тест диференціації рухів. Тести із застосуванням вимірювальних приладів: сенсорних платформ, реактивних панелей, мобільних додатків для використання в дистанційному форматі. Можна тестувати рівень розвитку координації методом спостереження педагога за рівнем узгодженості рухів, плавністю та контрольованістю дій, стабільністю рухових реакцій при змінюванні умов. Найбільш ефективно проводити комплексне тестування з використанням багатокомпонентних вправ, що дозволить охопити різні показники розвитку координації [4].

До формату проведення тестування в сучасних умовах також пред'являються певні вимоги. Цей процес повинен бути гнучким, доступним і безперервним. Для дотримання таких вимог залучається використання мобільних додатків, електронних щоденників, відеозв'язку для дистанційного моніторингу і забезпечення зворотного зв'язку.

Комплекси вправ та методи контролю адаптуються відповідно до існуючих умов. Діти виконують тести на рівновагу, почуття ритму, просторову орієнтацію з внесенням результатів до таблиці і визначають свої бали. В такий спосіб можливо здійснювати якісний контроль.

Найбільш ефективним є індивідуальний підхід за допомогою створення карт контролю розвитку координаційних здібностей. Такі карти можна створювати в електронному вигляді, забезпечувати спільний доступ педагога і учня. За їх допомогою фіксують динаміку розвитку, визначають слабкі сторони та коригують програму занять [5].

Також програму розвитку координації доцільно поєднувати з вправами на розтягування м'язів, вправами йоги, дихальними, вправами на розслаблення, ідеомоторним тренуванням. Це сприятиме зниженню рівня тривожності, дозволить краще виконувати складнокоординаційні вправи [2, 3]. Для збереження мотивації, компенсування нестачі соціальної активності необхідно організовувати в онлайн форматі різноманітні челенжі, проєкти, завдання в ігровій формі з використанням вправ на координацію.

Висновки. Рівень розвитку координаційних здібностей не тільки впливає на прояв фізичних якостей дитини, але й є основою формування психоемоційної сфери та соціальних зв'язків. Особливої уваги потребує це питання в умовах існування сучасного школяра, коли процес навчання змінений через воєнні дії. Низький загальний рівень фізичного розвитку, зниження мотивації, примусове обмеження рухової активності, перебування в стані стресу та тривоги негативно впливають на процес розвитку координаційних здібностей. І це при тому, що саме у шкільні роки людина повинна повністю отримати розвиток в цьому напрямку і надолужити його в подальшому буде дуже складно. В таких умовах процес розвитку координаційних здібностей повинен базуватись на таких засадах: адаптовані вправи, комплексне тестування, індивідуалізоване, покликане не стільки оцінювати, скільки вмотивовувати та стимулювати учнів, співпраця з батьками, застосування інноваційних технологій у навчанні та позашкільній роботі. Всі ці компоненти повинні бути взаємопов'язані, застосовуватись регулярно, гнучко, враховувати індивідуальні особливості, бути доступними. Організований в такий спосіб процес сприятиме загальному підвищенню рівня виховання фізичних якостей, Зокрема, дозволить зберегти та підвищити рівень розвитку координаційних здібностей, сприятиме всебічному розвитку, соціальній та емоційній стійкості школярів.

Список використаних джерел

1. Альошина А. І., Бичук О. І. Розвиток координаційних здібностей молодших школярів у процесі адаптивного фізичного виховання. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. №3. С. 88–91.

2. Безверхня Г. В. Теорія і методика фізичного виховання дітей та підлітків. Київ: Олімп. літ-ра, 2020. 352 с.

3. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого і юнацького спорту. Київ: Олімп. літ-ра, 2017. 384 с.

4. Колумбет О. М. Рухливість як координаційна якість: структура та критерії оцінювання. Фізичне виховання: проблеми та перспективи: монографія / За ред. Г.П. Грибана. Житомир: Рута. 2020. С. 140–150.

5. Лях В. І. Координаційні здібності школярів: методика оцінювання і розвитку. Київ: Здоров'я, 2018. 144 с.

6. Скалій Т. В. Педагогічний контроль розвитку координаційних здібностей дітей і підлітків. *Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення*. Харків. 2006. №6. С. 22–26.

Ярова Світлана Михайлівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
зі спеціальності С4 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження. В сучасних умовах, коли наша держава перебуває у стані війни, дуже важливо виявляти емпатію, адже саме емпатія, те як ми розуміємо, співпереживаємо та підтримуємо один одного, допомагає долати виклики сьогодення. Особливо це відчувають діти, тому саме емпатія вчителів є такою важливою для ефективної взаємодії з учнями. Емпатія допомагає зрозуміти дитину та правильно викласти матеріал керуючись певними психологічними особливостями дитини.

Актуальність теми дослідження набуває особливого значення в контексті впливу воєнних конфліктів на соціальну та особисту сфери життя людей. Вчителі, які виховують та навчають дітей в умовах війни, стають ключовими фігурами у підтримці та формуванні емоційного стану та ментального здоров'я своїх учнів. Розуміння та розвиток емпатійних здібностей у вчителів може стати критично важливим фактором у формуванні позитивного психологічного клімату в навчальних закладах, що, в свою чергу, сприяє адаптації та підтримці учнів у складних життєвих обставинах.

Необхідність балансування між збереженням чуйності до болю вихованців та захистом власного психологічного ресурсу зумовлює гостру потребу в дослідженні психологічних особливостей емпатії сучасних педагогічних працівників.

Мета дослідження – проаналізувати особливості прояву емпатії у педагогічних працівників в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Одною з найважливіших якостей особистості педагога є емпатія, а також одна з основних складових успішності педагогічного процесу.

Проблему емпатії у психологічній науці досліджували зарубіжні (Д. Гоулман, К. Роджерс, Г. Салліван, Е. Тітченер, Н. Чедвік, Р. Хенвей, Дж. Хейт, Н. Хол) та вітчизняні (І. Бех, М. Борешевський, Л. Журавльова,О. Запорожець, О. Кайріс, І. Коган) вчені.

Слід зазначити, що на сьогоднішній день в психології немає загальноприйнятого уявлення про емпатію. Емпатія – це багаторівневий, складний феномен, який являє собою сукупність емоційних, когнітивних та поведінкових здібностей особистості.

В останні десятиріччя у зв'язку з розповсюдженням гуманістичної парадигми та стрімким розвитком практичної психології з'явилася значна кількість досліджень функції емпатії в діяльності фахівців соціономічних професій зокрема, педагогів.

Суттєвою особливістю цих досліджень є те, що вони із самого початку будувалися не на моральнісних теоріях емпатії, а на уявленнях про емпатію як професійно важливу якість особистості (К. Роджерс). У цих дослідженнях (О.В. Алпатова, Ж.П. Вірна, Т.І. Федотюк) було доведено, що у своїх розвинених формах емпатія стає психологічним механізмом розуміння особистістю іншої людини і в цьому сенсі стає підґрунтям формування програми взаємодії з іншим.

Педагогічна емпатія вчителя характеризується емоційно почуттєвим ставленням до своїх учнів, розуміння їх на когнітивному рівні, встановлення з ними емоційних зв'язків.

Емпатія вчителя це та здатність розуміти, співчувати, та відчувати учнів для того щоб викласти матеріал так, щоб він був максимум засвоєний. Нами визначені такі психологічні особливості емпатії вчителів, як здатність вчителя аналізувати поведінку, жести, міміку, інтонації учнів, відчувати їх настрій, стан, прогнозувати подальший розвиток подій, розвивається здатність до саморегулювання, забезпечується прийняття позиції учня; вміння захищати особистісну рівноправність у встановленні та підтримці контактів, а також сприяти коригуванню власних дій на рівні взаємодії, підтримувати відповідальність за власні дії та прийняття рішень, активність, підтримка емоційних контактів, поліпшення здатності відчувати стан учнів, позитивне емоційне ставлення до їх почуттів, створення можливості співпереживати [5].

Психологічними особливостями прояву емпатії вчителів в умовах війни є: адаптація до стресових ситуацій, розвиток соціальної свідомості, виявлення співпереживання, культура взаємопідтримки, сприяння психологічному благополуччю своїх учнів, створення безпечного середовища.

Емпатія є фундаментальною якістю особистості педагога та ключовою детермінантою успішності освітнього процесу, особливо в дестабілізуючих умовах воєнного стану [1].

У межах даного дослідження емпатійна взаємодія розглядається крізь призму внутрішніх ресурсів особистості, що визначають її здатність до конструктивного емоційного реагування в кризових ситуаціях. На основі аналізу літератури [1; 5], можна визначити такі психологічні особливості емпатії вчителів, як здатність вчителя аналізувати поведінку, жести, міміку, інтонації учнів, відчувати їх настрій, стан, прогнозувати подальший розвиток подій, розвивається здатність до саморегулювання, забезпечується прийняття позиції учня; вміння захищати особистісну рівноправність у встановленні та підтримці контактів, а також сприяти коригуванню власних дій на рівні взаємодії, підтримувати відповідальність за власні дії та прийняття рішень, активність, підтримка емоційних контактів, поліпшення здатності відчувати стан учнів, позитивне емоційне ставлення до їх почуттів, створення можливості співпереживати. Найінтенсивніші емоційні переживання виникають під час важких періодів взаємодії особистості з суспільством. Українці відчувають більш виразні почуття, особливо в умовах війни. Зараз особливо важливо надавати допомогу та підтримку один одному. Багато людей переживають хвилювання, страх, гнів, тугу, а також висловлюють співчуття до оточуючих і відчуття тривоги. Важливо навчитися керувати своїми емоціями, щоб вони не заважали нам жити [5].

У сучасному світі кожен українець змушений пристосовуватися до постійних змін у житті, витримувати емоційний стрес і бути свідком численних життєвих ситуацій. Таким чином, в умовах війни великого значення набуває розвиток емпатійних навичок, які включають у себе розуміння інших, здатність емоційно відчувати стан іншої людини, а також виявлення співчуття та співпереживання. Особливо це актуально для вчителів, які самі перебувають в кризових умовах та мають надавати психологічну підтримку своїм учням.

Прояв емпатії у вчителів в умовах війни в Україні набуває особливого значення та має свої відмінні особливості. В умовах війни вчителі виявляють вищий рівень чутливості до страждань учнів та їхніх сімей. Спільне переживання травматичних ситуацій у межах освітнього середовища веде до інтенсивного формування глибшого рівня емпатії. В цьому контексті вчителі стають не лише педагогами, але і емоційними співрозмовниками для своїх учнів, підтримуючи їх не лише у навчанні, але й у подоланні емоційних викликів [6].

Постійна конфронтація з труднощами, які виникають через військові події, дозволяє вчителям стати емоційно зв'язаними з реальними переживаннями учнів. Це відкриває можливість для глибшого розуміння психологічних потреб кожного учня та виявлення чутливості до їхнього емоційного стану. Позитивний вплив такої емпатії полягає в тому, що вчителі стають активними фасилітаторами психосоціальної підтримки в учнівському колективі. Вони виступають ініціаторами спільних заходів та програм, спрямованих на

створення безпечного та підтримуючого навчального середовища для всіх учасників навчального процесу. Такий підхід також підсилює взаємодію між вчителями та батьками, які, також переживаючи важкі часи, можуть відчувати себе зрозумілими та підтриманими.

Отже, емпатійна роль вчителів в умовах війни стає не тільки складовою ефективної педагогічної діяльності, але і ключовим аспектом створення резилієнтного та співпереживаючого освітнього середовища. Вчителі, перебуваючи в умовах війни, виявляють вищий рівень соціальної свідомості та глибше розуміння проблем своїх учнів. Ця соціальна свідомість не лише охоплює виявлення етнічних, культурних та соціальних відмінностей, але і включає в себе активне зацікавлення у вивченні історії та традицій своїх учнів, зокрема тих, які можуть бути наслідками впливу воєнних подій. Цей підхід визначається готовністю вчителів взяти до уваги контекст, в якому знаходяться їхні учні, і забезпечити навчання, яке враховує їхній індивідуальний досвід та особливості. Вчителі розуміють, що культурна та етнічна різноманітність може впливати на навчання та взаємодію учнів у класі. Крім того, вчителі можуть створювати у класі атмосферу взаєморозуміння та поваги до відмінностей, сприяючи розвитку в учнів навичок міжкультурної комунікації. Це важливо не лише для забезпечення ефективного навчання, але й для формування толерантного та відкритого соціального середовища, особливо в умовах військових конфліктів.

Зокрема, у працях О. Кононенко, В. Калошин підкреслюється, що здатність до розуміння та регуляції емоцій виступає медіатором між особистісними ресурсами та вимогами середовища, сприяючи зниженню рівня стресу [1]. Ж. Вірна акцентує на тому, що для педагогічних працівників емоційна компетентність є запорукою професійної стійкості, забезпечуючи ефективне прийняття рішень навіть у ситуаціях високої невизначеності, спричинених умовами війни.

Це особливо актуально в умовах війни, коли педагогічні працівники перебувають під впливом постійних психотравмуючих факторів.

Як зазначають В. Панок та Л. Мороз, тривожність у кризових умовах виконує подвійну функцію. Згідно з дослідженнями Л. Карамушки, помірний рівень тривоги сприяє мобілізації психічних ресурсів педагога, що є необхідним для оперативного реагування на запити освітнього процесу в умовах загрози [2]. Однак, за висновками Н. Савелюк, високий рівень тривожності дезорганізує професійну діяльність: він не лише знижує когнітивні можливості вчителя, а й створює психологічний бар’єр, який обмежує здатність до емпатійного сприйняття болю інших, заміщуючи його власним станом дезадаптації [6].

Важливим аспектом є також те, що тривожність може впливати на різні компоненти емпатії. Зокрема, когнітивний компонент емпатії (здатність розуміти емоційний стан іншої людини) страждає через зниження концентрації уваги, тоді як емоційний компонент (співпереживання) може або посилюватися, або, навпаки, блокуватися внаслідок захисних психологічних механізмів.

Таким чином, рівень тривожності виступає важливим регулятором прояву емпатії у педагогічних працівників. В умовах війни оптимальний (помірний) рівень тривожності може сприяти підвищенню емпатійної чутливості, тоді як надмірна тривожність призводить до її зниження або викривлення. Це зумовлює необхідність врахування даного чинника у процесі психологічної підтримки педагогів та розвитку їх професійної компетентності. Проте варто зауважити, що стабілізація емоційного стану є лише частиною успішної професійної адаптації [3; 5].

Для тривалого збереження емпатійного відгуку в умовах тривалого стресу педагогу необхідна особлива інтегральна якість, яка дозволяє не просто протистояти деструктивному впливу зовнішніх обставин, а й трансформувати складний досвід у нові сенси професійної діяльності. Такою фундаментальною характеристикою виступає життєстійкість особистості, що стає ключовим психологічним чинником прояву емпатії у сучасних реаліях.

У ситуації постійної загрози, непередбачуваності та загального травматизму, ключовим чинником, що детермінує здатність вчителя зберігати емпатійність, не впадаючи в стан професійного вигорання, виступає життєстійкість.

Зв'язок між життєстійкістю та емпатією є взаємодоповнюючим. Згідно з концепцією С. Мадді, життєстійкість включає три компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику. У контексті педагогічної емпатії ці компоненти працюють наступним чином:

– Залученість дозволяє педагогу залишатися емоційно присутнім у житті учнів, попри власну тривогу. Педагог із високою залученістю сприймає співпереживання як частину свого життєвого покликання, що робить його емпатію щирою та глибокою.

– Контроль допомагає педагогічним працівникам усвідомлювати межі своєї відповідальності. Як підкреслює Л. Карамушка [2], розвинений локус контролю дозволяє педагогу трансформувати емоційне співчуття у конкретні дії , що знижує рівень власного стресу.

Прийняття ризику дає змогу сприймати складні ситуації , такі як: роботу під час тривог, спілкування про втрату, як досвід, що потребує нових форм взаємодії.

У ресурсному підході С. Кузікової зазначається, що емпатія – це енерговитратний процес. В умовах війни, коли зовнішні джерела підтримки обмежені, життєстійкість виступає як внутрішній «генератор». За низької життєстійкості емпатія набуває деструктивних форм: або «емоційного зараження» – педагог «тоне» в емоціях учнів, або «емоційного оніміння» , де психіка блокує чутливість, щоб захиститися від надмірного болю [3].

Додатково варто врахувати феномен посттравматичного зростання. Як зазначають вітчизняні дослідники, життєстійкий педагогічний працівник здатний до «емпатійної витривалості». Це стан, за якого він не просто співчуває, а й транслює впевненість та спокій. У наукових розробках В. Панка [4] зазначається, що життєстійкість педагогічних працівників є передумовою створення безпечного освітнього простору. Учні в стані стресу потребують «стабільного дорослого». Життєстійкий педагог, який володіє навичками саморегуляції, демонструє екологічну емпатію, він здатний зрозуміти біль учня, підтримати його, але при цьому зберегти професійну дистанцію, необхідну для конструктивної допомоги.

Окрім того, життєстійкість корелює з просоціальною поведінкою. Педагогічні працівники, що мають високі показники за шкалою життєстійкості, схильні сприймати допомогу іншим як спосіб зміцнення власного «Я». Таким чином, емпатійна взаємодія з учнями стає для них не джерелом виснаження, а джерелом професійного задоволення та осмисленості.

Висновки. Створення культури взаємопідтримки в навчальному середовищі виявляється не тільки ключовим чинником підвищення рівня емпатії серед учнів та вчителів, але і важливим аспектом в цілому для забезпечення здорового та підтримуючого клімату в школі чи університеті. В умовах війни педагогічні працівники змушені функціонувати в ситуації постійного стресу, що супроводжується інформаційним перевантаженням, загрозою безпеці та переживанням травматичних подій. За таких умов спостерігається підвищення рівня як ситуативної, так і особистісної тривожності, що може призводити до зниження емоційної чутливості або, навпаки, до емоційного перенавантаження.

Прояв емпатії у педагогічних працівників в умовах війни залежить від комплексу психологічних, соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників. Взаємодія та співпраця у навчальному середовищі стають каталізаторами розвитку емпатії, адже учні навчаються розуміти та висловлювати свої емоції, а також стають уважнішими до переживань своїх товаришів.

Список використаних джерел

1. Калошин В. Ф. Вплив емпатії на ефективність навчального процесу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. №1. С. 70–74.

2. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви і ресурси. *Вчені записки Університету «Крок»*. 2022. № 3(67). С. 124–133. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-67-124-13

3. Кузікова С. Б., Кузіков О. Г. Психологічна допомога особистості у кризових ситуаціях. *Вісник Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*. Психологічні науки. Суми, 2022. Т. 1, №2. С. 45–52.

4. Панок В. Г., Гірник А. М. Психологічна стійкість особистості: теорія і практика. Київ: Ніка-Центр, 2021. 204 с.

5. Рябовол Т. А. Роль емпатії процесі соціальної адаптації людини. *Наукові записки* [Інституту психології Ім. Г.С. Костюка АПН України]. За ред. академіка С.Д. Максименка. К.: Нора-прінт, 2004. Вип. 24. 384 с.

6. Савелюк Н. М. Психологія ментальних ресурсів особистості в умовах війни: теоретичний огляд. *Психологічний часопис*. 2023. №9. С.123–129.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Матеріали
IX Міжнародної науково-практичної конференції
«*Інноваційні технології*
***в роботі практичного психолога*»**

(28 травня 2026 року, м. Суми)

У двох частинах
Частина 2

Підписано до друку 03.06.2026
Формат 60x84/16
Гарнітура Times New Roman

НВВ КЗ СОІППО
м. Суми, вул. Миколи Сумцова, 5.
Тел.: 0542 33-40-67